

HUMANETTEN

[Om HumaNetten](#)
[Tidigare nummer](#)

NUMMER 12
våren 2003

HumaNetten utges av [Institutionen för humaniora](#), Växjö universitet.

[Kontakt](#)
[Webmaster](#)

ISSN: 1403-2279

INNEHÅLL:

Sofia Ask - Fredrik Sandblad, [Stadieövergångar och textvärldar](#)
Marion Leffler, [Sexualitet som klassfråga](#)
Anders Ohlsson, [Berättelser om idrotts hjältar: exemplet Gunder Hägg](#)
Anna Thyberg, [Vad har värdegrundsfrågor med engelskundervisningen att göra?](#)

Aktuellt

[Nya titlar i institutionens skriftserier](#)

Recensioner

[Mariann Andersson, Vägen ut eller Det grymma manssamhället](#)
(Gunilla Byrman)

OM HUMANETTEN

[Detta nummers förstasida](#)
[HumaNettens hemsida](#)
[Institutionens hemsida](#)

HumaNetten utges av Institutionen för humaniora vid [Växjö universitet](#).

HumaNetten kom till för att förverkliga ett av målen i institutionens Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98, nämligen att göra läsvärda texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. **HumaNetten** vill också vara ett forum för recensioner av nyutkommen litteratur och för debatt. **HumaNetten** utkommer höst och vår. Recensioner och debattinlägg infogas löpande i det aktuella numret.

Presumptiva bidrag skickas som Word- eller RTF-dokument till [Börje Björkman](#). Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur HumaNetten för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta författaren.

Institutionens redaktionsråd:

Docent [Gunilla Byrman](#) (redaktör)

Docent [Christina Angelfors](#)

Universitetslektor [Hans Hägerdal](#)

Kontakt:

[Börje Björkman](#)

Webmaster:

[Agneta Fridhammar](#)

Postadress, telefon- och telefaxnummer:

Institutionen för humaniora, Växjö universitet, 351 95 VÄXJÖ

Tel 0470-708000 (vx)

Fax 0470-751888

Stadieövergångar och textvärldar

Om nyblivna studenter som möter högskolans textvärld

Av Sofia Ask och Fredrik Sandblad, doktorander i nordiska språk:
alternativet svenska med didaktisk inriktning, Växjö universitet

[Länk till presentation av Sofia Ask](#)

[Länk till presentation av Fredrik Sandblad](#)

Inledning

Denna text behandlar studieövergångar i utbildningssystemet och är ett av resultaten av vårt arbete hittills i projektet *Mångfald och studieövergångar* inom profilmrådet *Utbildning och didaktik* vid Växjö universitet (se *Forskningsprofilen Utbildning och didaktik* 2003).

Projektets övergripande syfte är att undersöka studieövergångar i utbildningssystemet ur sociala och didaktiska perspektiv. Intentionen med denna text är att presentera riktlinjer för projektets undersökningar med särskilt fokus på skrivande och övergången till högskolan. Vi beskriver generella aspekter av studieövergångsfenomenet och ger röst åt individer som utifrån varierande sociala och kulturella utgångslägen tar steget till högskolan.

Framställningen har hämtat inspiration från i synnerhet sociokulturell teori (Wertsch 1991, 1998; Säljö 2000), sociolingvistik (Einarsson 1997) och kritisk textanalys (Fairclough 1992; Ledin 1995). De teoretiska resonemangen illustreras med exempel från didaktisk praktik och en enkätundersökning. Texten ska uppfattas som en inventering av problemområdet, och den omfattar inga detaljerade, heltäckande resultat.

Vi har båda bakgrund som gymnasielärare och lärarutbildare i svenska, och det är iakttagelser i anslutning till didaktisk praktik som bildar utgångspunkt för denna text. Frågor om vad studieövergången till högskolan innebär ur skrivandeperspektiv väcktes då vi konfronterades med studenttexter från en kurs inom lärarutbildningens första termin som vi undervisade på. Dessa studenttexter visar att studieövergången till högskolan innebär språkliga problem, att variationen mellan studenterna är stor och att dessa variationer kan kopplas till social bakgrund och skolbakgrund. Vi återkommer till studentgruppen och dess texter längre fram i denna framställning. Forskning om samband mellan sociala variabler och utbildning (t.ex. Malmgren 1992; Einarsson under tryckning) kan kallas *sociodidaktisk*^[1], och undersökningar av studieövergångar till högskolan ger alltså utrymme för sådana angreppssätt.

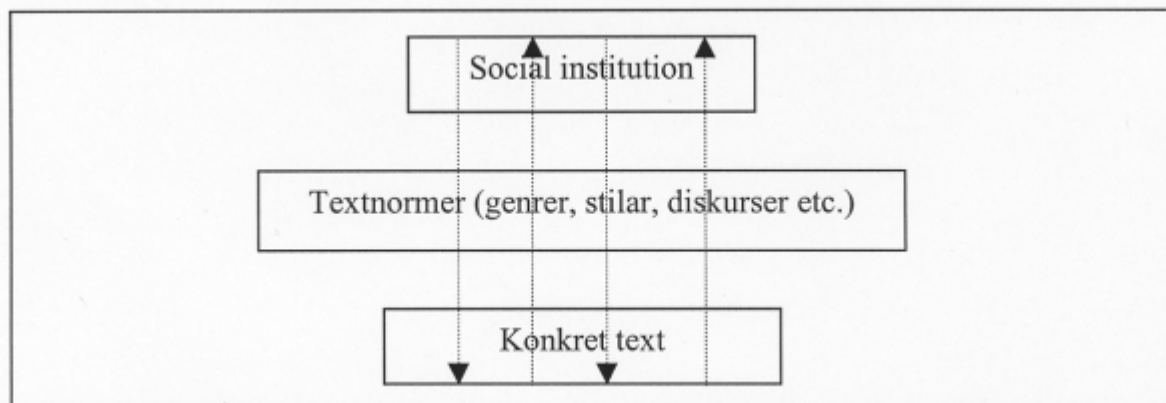
Vi utgår här från en preliminär och prövande definition av begreppet *studieövergång*: en studieövergång är i detta sammanhang *en individuell och social passage mellan två skeden i en utveckling*. I följande framställning diskuterar vi definitionen, knyter den till några begrepp och visar hur definitionen och begreppen kan fungera i praktisk analys.

Institutionella textvärldar

I vårt samhälle är skriften central. Skriftspråket har en genomgripande påverkan på samhället, och många vardagliga verksamheter är omöjliga utan bruk av text. Samhället präglas av institutionella former av kommunikation: läkaren, juristen och smeden utövar sina yrken utifrån sinsemellan olika perspektiv på olika områden av världen och med olika språkbruk. Dessa språk medierar fenomen i omvärlden på olika sätt (Säljö 1998, 2000; Wertsch 1991). Roger Säljö betonar språkets "semiotiska kraft" och konstaterar att språket fungerar som "något helt annat än en neutral spegel av omvärlden" därför att det "bryter [...]"

omvärlden på olika sätt och för olika syften" (2000:86).

I skilda kontexter produceras och konsumeras alltså olika typer av mer eller mindre konventionaliserade texter. Dessa är produkter av de diskurselement, t.ex. genrer, stilar och diskurser, som finns tillgängliga inom den aktuella institutionen (jfr Ledin 1995; Fairclough 1992). Per Ledin skriver att diskurselementen "bygger upp ett diskurssystem inom den sociala institutionen" (1995:20). Texter är emellertid inte bara produkter av institutionen utan också konstituenterna av den. Figur (1) nedan visualiserar synsättet.



Figur (1). Modell för relationer mellan sociala institutioner, textnormer och konkreta texter.

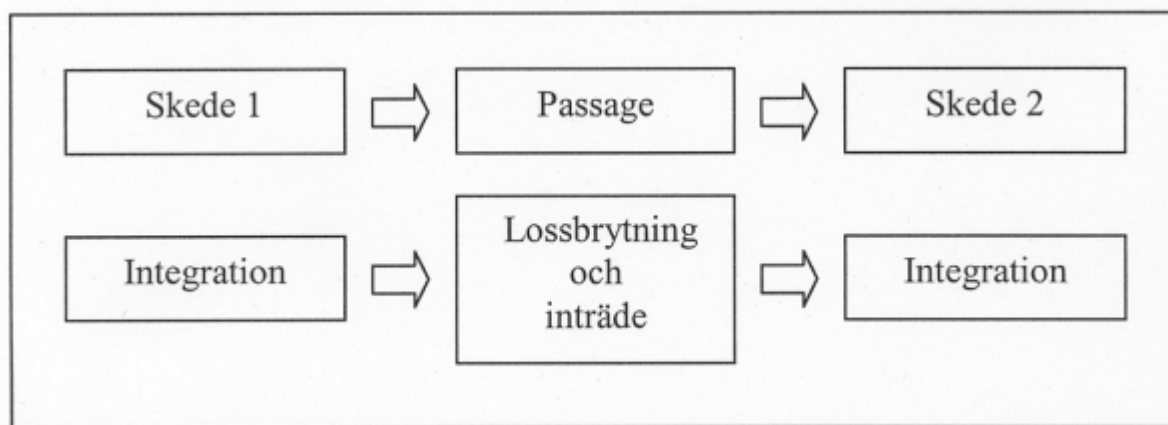
Texter är inbäddade i kulturella och historiska sammanhang t.ex. institutioner (jfr Wertsch 1991; Säljö 2000). Utbildningssystemet rymmer en mängd sociala institutioner, däribland grundskola, gymnasieskola och högskola. Systemet innefattar också en progressionsaspekt, då det är hierarkiskt organiserat och bygger på att varje institution genererar kunskaper och färdigheter som krävs på nästa nivå. För utbildningssystemet spelar skriften en betydelsefull roll; den präglar kunskapssynen, kunskapsutvecklingen och den sociala organisationen inom systemet.

Vid en stadieövergång möter individen ett nytt socialt sammanhang med en ny text- och begreppsvärld. Det blir nödvändigt att söka medlemskap i en ny diskursgemenskap; Ledin skriver att en "viktig del av vår socialisation är att skaffa oss kompetens i olika genrer och därmed bli medlemmar av olika diskursgemenskaper" (1999:24). Övergångarna mellan utbildningssystemets institutioner utgör betydande sociala och språkliga brytpunkter. Brytpunkterna blir tydliga om vi jämför gymnasieskolans och högskolans textvärldar. Catharina Nyström (2000), som undersöker gymnasisters skrivande, konstaterar att berättelser, bokrecensioner, utredande uppsatser och faktaredovisningar är högfrekventa genrer i gymnasieskolans textvärld. Hon drar slutsatsen att "skolskrivandet starkt präglas av ett skrivande som inte är gångbart utanför denna [gymnasieskolans] kontext" (2000:232).

I högskolans textvärld dominerar varken berättelser eller bokrecensioner, utan analyserande diskursiva texter. Gymnasieskolan och högskolan omfattar olika textvärldar, som byggs upp av olika textnormer, och de individer som passerar övergången till högskolan möter en språklig brytpunkt.

Stadieövergångens faser

Uttrycket *passage* i vår preliminära definition av begreppet stadieövergång ska tolkas som att stadieövergången har en utsträckning i tid och således går att studera över tid. I figur (2) nedan har vi tentativt och mekaniskt avgränsat tre kronologiska faser som hänger samman med stadieövergången.[\[2\]](#)



Figur (2). Modell för stadiövergångens faser.

Centralt i modellen i figur (2) finns en *passage* mellan två skeden (*skede 1* och *skede 2*). Under passagen samverkar två processer, nämligen *lossbrytning* och *inträde*. Lossbrytning innebär att individen bryter sig loss från det första skedet, och inträde att individen påbörjar integreringen i det andra skedet.^[3] Modellen i figur (2) är preliminär och provisorisk. Poängen är att den kan diskuteras och utvecklas i framtida forskningsinsatser. Faserna är i praktiken inte så tydliga som modellen ger sken av.

Tidiga stadiövergångar i utbildningssystemet harmonieras ofta. För barn i skolans tidiga åldrar är stadiövergångarna förberedda och utformade så att barnet (och barnets föräldrar) inte ska uppleva dem som dramatiska. Stadiövergången till högskolan har däremot inte harmonierats i lika stor utsträckning. Nyblivna högskolestudenter står ofta handfallna inför den nya studiemiljön:

Många nyblivna studenter tar sig an studierna i en anda av inlärd hjälplöshet: de försöker utantillära allt; de har svårt att skilja viktigt från mindre viktigt; de vill vara till lags; de har svårt att självständigt värdera information; de tror att det viktigaste är att klara tentan. Många nybörjande studenter söker vidare den trygghet som infinner sig när någon annan - läraren - tar ansvar för kunskapsprocessen. (Persson 1996:4)

Högskolan lägger fokus på forskning, vetenskapligt tänkande och debatt, medan nya studenters tankar mest upptas av vandan över att inte passa in, akademisk stress och det sociala livets påtryckningar (Eklund 1991; Rönnbäck 1994; Persson 1996).

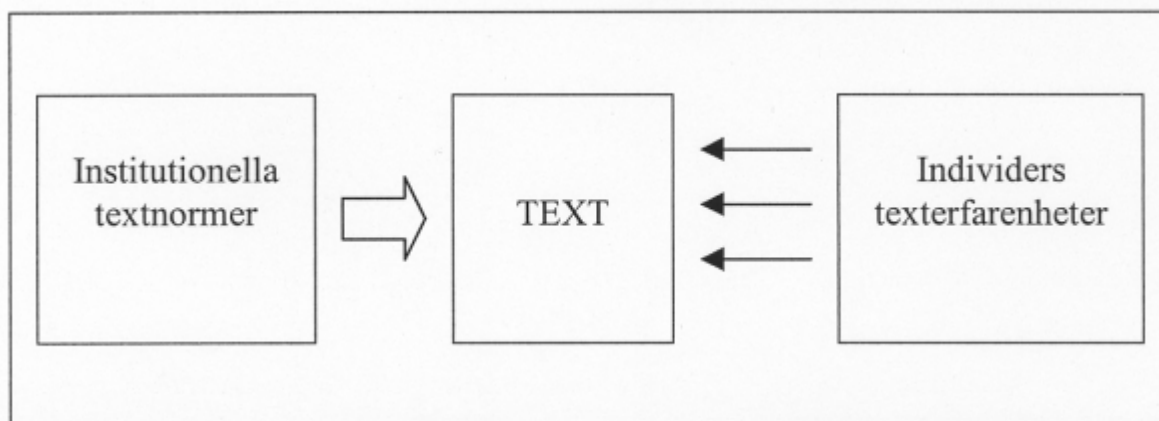
Stadieövergångsproblemen har emellertid alltmer börjat uppmärksammas av högskolorna, och vissa lärosäten söker efter amerikansk förebild efter sätt att harmoniera stadiövergången (Rönnbäck 1994). Ett av de problem som har uppmärksammas gäller det akademiska skrivandet. Just nu satsas det på vissa håll i landet särskilt på att hjälpa de studenter som har svårt att hitta sin plats i högskolans textvärld. Skrivstugor och textverkstäder har etablerats på flera lärosäten för att bistå studenter med hjälp till självhjälp i skrivsituationen.^[4]

Under passagen sätts språkliga, kognitiva och sociala värden på spel; här ryms instabilitet men också möjlighet till förändring. Utifrån denna utgångspunkt kan begreppet *harmoniering* diskuteras. Harmonieringar innebär i praktiken att passagen underlättas; bildligt talat utgör en harmonierad stadiövergång en rymlig passage som är lätt att passera, och en icke harmonierad övergång en trängre passage som är svårare att passera. Några centrala forskningsfrågor för framtiden är då hur passagerna underlättas och vilka konsekvenser harmonieringarna får. Är harmonieringarna en effekt av utslätning? Harmoniering kan innebära att stabiliteten och kontinuiteten ökar, men att möjligheten till social, kognitiv och språklig förändring minskar. Till dessa synpunkter kan komponenten *utveckling* i vår definition av begreppet stadiövergång ovan knytas. En stadiövergång är, enligt vår mening, potentiellt utvecklande. Idag saknar vi kunskap om hur olika sätt att harmoniera stadiövergångar påverkar möjligheterna till social, kognitiv och språklig

progression, och det är angeläget att i framtida forskning generera kunskap om detta.

Stadieövergången som textproblem

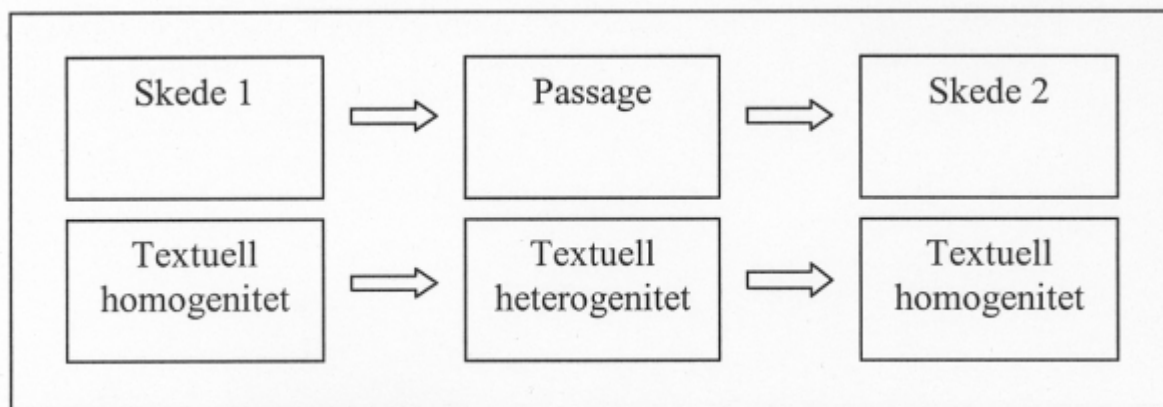
En studieövergång innebär att individer möter en ny social miljö med en ny textvärld, och det blir då nödvändigt att söka medlemskap i en ny diskursgemenskap. Man kan hävda att två typer av språkliga intressen trängs vid en studieövergång: institutioners normer och individers erfarenheter. [5] Den ryske dialogisten Valentin Vološinov (1973) ser språket som en arena för samhällets maktkamp; han skriver att "each word [...] is a little arena for the clash and criss-crossing of differently oriented social accents. A word in the mouth of a particular individual person is a product of the living interaction of social forces" (Vološinov 1973:41). Figur (3) nedan visar schematiskt hur sociala accenter (med Vološinovs terminologi) i form av institutionella textnormer (blockpil) och olika individers texterfarenheter (vanliga pilar) konkurrerar vid en passage.



Figur (3). Modell för möten mellan institutionella textnormer och individers texterfarenheter under en passage.

Vi betraktar under inspiration av Mikhail Bakhtin passagen som ett kraftfält, där *centripetala* (fokuserande) och *centrifugala* (splittrande) krafter verkar. Bakhtin beskriver själva yttrandet som en mötesplats för krafterna: "Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear. The processes of centralization and decentralization, of unification and disunification, intersect in the utterance" (Bakhtin 1981:272). Vi menar här att centrifugala krafter decentraliserar, heterogeniserar och bryter ner konventionaliserade textnormer och att centripetala krafter centraliserar, homogeniserar och befäster konventionaliserade textnormer. [6] De centripetala krafterna kan här kopplas till högskolans institutionella textnormer, medan de centrifugala kan kopplas till individers texterfarenheter under passagen. Att studera texter under en passage innebär alltså, enligt vår mening, att studera kraftfält där centripetala och centrifugala krafter konkurrerar.

Vid en passage bör kampen mellan individernas erfarenheter och de institutionella normerna vara som hårdast. Individer måste förhålla sig till de institutionella textnormer som de ännu inte har kompetens i. Efterhand erövrar individerna kompetens i institutionens textnormer (de blir medlemmar i diskursgemenskapen) och konkurrensen minskar. De texter som produceras under passagen är ur institutionellt perspektiv heterogena: textnormer eller röster (Wertsch 1991:51ff; Adelman 2002) som inte förknippas med institutionen bryter fram i studenternas texter. [7] Förloppet illustreras i figur (4) nedan.



Figur (4). Modell för faser och textegenskaper vid en stadiövergång.

De texter som produceras under passagen kan naturligtvis omfatta många olika typer av heterogena inslag. Vi använder begreppet *interimtext* för att beskriva heterogeniteten. Begreppet är inspirerat av forskning om och utbildning i andraspråkinlärning där man talar om *interimspråk* och *målspråk* (jfr t.ex. Kotsinas 1985; Bergman m.fl. 1992). Målspråket är det språk som inläraren håller på att lära sig, medan interimspråken är de språkliga varieteter som inläraren gör bruk av på sin väg mot att behärska målspråket. Interimspråk betecknar alla de nivåer och typer av språkbehärskning som finns i spannet mellan att inte kunna något alls och att helt behärska språket. Vi menar att passagens centripetala och centrifugala krafter framkallar olika typer av interimtexter, ett slags textuellt heterogena mellanskikt.

Hur tar sig dessa interimtexter uttryck i praktiken? Vi illustrerar i exemplen nedan tre typer av interimtexter. Textexemplen är studenttexter från en examination under lärarutbildningens första termin. Examinationsuppgiften formulerades så, att studenterna uppmanades att skriva en utredande text på 700 ord, vilken skulle innehålla referenser enligt Harvardmetoden och korrekt citatteknik samt litteraturförteckning. Ämnet var relativt fritt, med den begränsningen att det skulle beröra någon aspekt av det tvärvetenskapliga perspektiv på "Hållbar utveckling" som lärarstudenternas första termin hade som övergripande tema. Vi har isolerat tre typer av inslag som bidrar till heterogenitet och som återkommer i materialet, nämligen *det personligt reflekterande inslaget*, *det ofullständiga vetenskapsinslaget* och *det polemiska inslaget*:

- Det personligt reflekterande inslaget utmärks av i olika grad lösa eller subjektiva funderingar ofta om ämnen hämtade från vardagen.
- Det ofullständiga vetenskapsinslaget kännetecknas av mer eller mindre framgångsrika försök att uttrycka sig med forskningsanspråk. Vetenskapsinslaget är alltså inte genomfört, även om ambitionen finns där.
- Det polemiska inslaget utmärks av vinklade drag och retoriska, ibland agiterande, tendenser.

Exempel (1) nedan illustrerar det personligt reflekterande inslaget. Texten präglas av subjektivitet och funderingar över vardagen.

Exempel (1): Det personligt reflekterande inslaget

En sak som jag väldigt ofta tänker på är "har jag redan blivit så här gammal?". Åren bara rusar iväg. Jag har tagit mig igenom livets roligaste tid och det alldeles för fort. Jag är bara 21 år idag, undrar hur jag kommer att uttrycka mig längre fram i livet om åldern. Visst alla tycker säkert att det är en jobbig tid att sitta i skolbänken och det bara kostar pengar. Men mitt råd till alla som läser det här är att njut av varje dag som om den vore den sista. Den dagen då man är färdig utbildad och fått jobb då börjar livets tuffaste del. De pengarna jag kommer att tjäna kommer att användas till att betala tillbaka lånet osv. Och förhoppningsvis kommer man att bilda familj och det är säkerligen ingen dans på rosor. Visst verkar det vara så underbart. Att få den perfekta familjen, med två ungar och en kärleksfull make vilken känsla. Det kommer vara stunder av glädje men också en del motgångar. Huset ska städas, kläder ska handlas, bilen ska tvättas och mat ska lagas

osv.

Texten i exempel (1) är personlig och reflekterande och har svårt att relatera till "Hållbar utveckling", som var det givna ämnet för uppgiften. Avsnittet byggs upp av subjektiva funderingar ("En sak som jag väldigt ofta tänker på", "undrar hur jag kommer att uttrycka mig längre fram i livet"), personliga emotioner ("Visst verkar det vara så underbart", "vilken känsla", "stunder av glädje") och vardagliga konstateranden ("Jag är bara 21 år", "Huset ska städas, kläder ska handlas, bilen ska tvättas och mat ska lagas osv."). Det personligt reflekterande inslaget är i exempel (1) konsekvent genomfört. I många andra fall präglar det större eller mindre delar av texten.

Exempel (2) nedan utgör de inledande raderna i en text som omfattar ofullständiga vetenskapsinslag; texten präglas av en ambition att skriva vetenskapligt.

Exempel (2): Den ofullständiga vetenskapsinslaget

Detta forskningsarbete kommer jag först att belysa dess positiva & negativa huvudargument med kärnkraft, och därefter skriva en argumenterande text för & emot. Hoppas detta forskningsarbete ska kunna belysa på hur ni tycker vårt energibehov ska kunna lösas, med eller utan kärnkraftverk. Observera att inom varje parentes som visas i forskningen, nämns källan som dessa studier bygger på. Ett tips är att ni fortsätter att läsa i dessa källor om ni tycker det krävs mer för att bilda en uppfattning, om kärnkraft ska avvecklas eller inte.

Texten i exempel (2) betonar den vetenskapliga grunden med ord som "forskningsarbete" (två gånger), "forskningen" och "dessa studier" och beskriver hur källhänvisningar görs och hur de kan användas. Ordvalen "belysa" och "huvudargument" drar mot formell stil. Avsnittet präglas samtidigt av betydande avvikelser från skrivkonventioner, direkta tilltal ("ni") och lästips ("Ett tips är att ni fortsätter att läsa"). Vetenskapsinslaget är bara delvis genomfört.

De studenttexter som präglas av ofullständiga vetenskapsinslag blandar ofta högt och lågt, formellt och informellt. Men i vissa fall är stilen genomgående relativt formell. Sådana texter påminner om det som Tor G. Hultman (1989:140) mot bakgrund av Per Linell (1982:263) kallar "språklig alienation": textens språkliga och stilistiska komplexitet svarar inte mot någon innehållslig komplexitet.

Textutdraget i exempel (3) nedan illustrerar det polemiska inslaget; texten är vinklad och präglas av retoriska drag.

Exempel (3): Det polemiska inslaget

Att staten skall bestämma över en medborgares kropp är inte ett bra tecken för demokratin, att man inte som enskild individ har ens rätten att besluta hur man vill använda sin kropp tyder på en mycket hög grad av förmynderi något som jag och många andra inte förknippar med ett demokratiskt styrelsesätt. Vi kan bara hoppas att vi alla en vacker dag kan vakna upp från vår inskränkta tillvaro och kunna bemöta de prostituerade med den respekt som de faktiskt förtjänar och låter de själva bestämma över sin egen kropp. Situationen så som den är idag är ohållbar då de prostituerade inte har någon som helst form av chans till ett säkert sätt att utföra sitt yrke. De kan inte få något sorts beskydd om de inte förlitar sig på hallickar. och att antalet prostituerade nu borde har minskat i Sverige är det ingen som egentligen vet då det är omöjligt att hålla koll på de prostituerade, men att den formen som var vanligast innan -gatuprostitutionen -har minskat har man kunnat konstaterat.. Men mest troligt så finns det minst lika mycket prostituerade i Sverige, det är bara det att man inte längre vet var exakt de befinner sig. *"Kom ihåg att vi sexarbetare inte är några brottslingar. Vi vill kunna betala skatt, kunna bilda fackförbund och branchorgan, kunna vidareutbilda oss inom olika områden som berör vårt yrke och sedan kunna pensionera oss med värdighet - precis som alla andra"*

Så snälla ni riksdagsledamöter som skall besluta om vårt lands lagar - innan ni nästa gång skall stifta lagar mot rätten för en människa att bestämma över sin egen kropp - fråga de som blir de drabbade av lagen innan ni stiftar den

Texten i exempel (3) visar spår av vinklad argumentation. Studenten skriver utifrån

uppfattningen att han för en stor grupp människors talan: han refererar till "vi", "många andra" etc. Bruket av det allmänna indefinita pronomenet "man" gör dessutom källorna obskyra, exempelvis i "gatuprostitutionen -har minskat har man kunnat konstaterat.. " och "man inte längre vet var exakt de befinner sig". Det direkta tilltalet till politiker i avslutningen fungerar som den lilla människans appell till beslutsfattare och lagstiftare.

De tre typer av interimtexter som illustreras ovan är vanliga i det material som vi har undersökt. I vissa texter kombineras de, i andra dominerar något inslag över andra. Interimtexter utgör med vårt synsätt produkter av kampen mellan centripetala och centrifugala krafter under passagen; de uppstår i mötet mellan individuella texterfarenheter och institutionella textnormer.

Sociala variationer

I definitionen i inledningen nämner vi att stadieövergången är *individuell*. Vi kommer aldrig ifrån att det är individer som går igenom passagen. Men vi kommer inte heller ifrån - och detta är nödvändigt att betona - att dessa individer är inbäddade i sociala sammanhang. De individuella texterfarenheter som konkurrerar med institutionella textnormer i figur (3) ovan är inbördes olika (jfr Einarsson 1997; Wertsch 1991:56ff). Varierande levnadshistorier (t.ex. etnicitet, klasstillhörighet, skolbakgrund och genus) skapar kulturell mångfald, och undersökningar av stadieövergångar öppnar alltså för sociodidaktiska resonemang.

Förutsättningarna för högskoleutbildning har förändrats under det senaste decenniet. Antalet studenter i grundutbildning har fördubblats och överskrider idag 300 000. I betänkandet *Mångfald i högskolan* deklarerar att "målet är att 50 % av en årskull skall påbörja högskolestudier före 25 års ålder" (2000:18). En konsekvens av förändringarna är att det nu finns en stor studentgrupp med varierande behov som skall mötas. Hälften av studenterna idag är förstagenerationsakademiker, 8 % har invandrarbakgrund, 20 % har föräldrar med invandrarbakgrund och 20 % har barn under 18 år (Blückert 2002). Enligt Högskoleverkets (2002b) undersökning av samband mellan social bakgrund och studieframgångar på högskolan är studieresultaten högre för studenter från de övre sociala skikten än för övriga.

Betygsutfallet på den examination av lärarstudenter som diskuterades i förra avsnittet ger en kompletterande och beslätad bild. Studenter med bakgrund i yrkesförberedande gymnasieprogram (där andelen elever med arbetarbakgrund generellt sett är stor) blev i större utsträckning underkända än studenter med bakgrund i studieförberedande gymnasieprogram (där andelen elever med arbetarbakgrund generellt sett är mindre). I gruppen studenter från yrkesprogram underkändes 29 %. Motsvarande siffra för studenter med studieförberedande gymnasiebakgrund var 23 %. Differensen är inte uppseendeväckande stor, men den visar en tendens som bekräftas och förstärks av resultaten hos en kontrollgrupp (Ask under tryckning). Större skillnader syns i utfallet av betyget Väl godkänd. Av studenterna med yrkesförberedande bakgrund fick 24 % högsta betyg. Motsvarande siffra för studenter från studieförberedande program var 39 %.

De studierelaterade problemen vid stadieövergången till högskolan verkar vara särskilt stora för den grupp studenter som saknar akademisk primärsocialisation, d.v.s. akademisk studietradition i hemmiljön. Akademisk primärsocialisation kan resultera i ett försprång som ständigt reproducerar och förstärker sig självt: elever med akademisk primärsocialisation lever i familjer som uppmuntrar studier, väljer skolor som uppmuntrar framgång, har tillräckliga ekonomiska resurser för att skaffa exempelvis datorer, och uppträder som duktiga elever. Allt detta belönas av lärarna och systemet (*Mångfald i högskolan* 2000).

Gymnasieskolan spelar en stor roll för individens förmåga att passera stadieövergången till högskolan, och svenskämnet är betydelsefullt då det främst, men inte ensamt, ansvarar för att förbereda eleverna för skrivande på högskolenivå. Utformningen av svenskundervisningen i gymnasieskolan varierar. Kursplaner ger visserligen ramar, men hur undervisningen iscensätts i praktiken skiftar i olika miljöer. För att fånga dessa variationer har ämneskonceptioner och ämnestypologier diskuterats utifrån olika utgångspunkter: Lars-

Göran Malmgren (1988) beskriver ett färdighetscentrerat, ett bildningscentrerat och ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt till svenskämnet; Ulf Teleman (1991) gör en distinktion mellan svenska som språk och litteratur, svenska som språkträning och svenska som livskunskap; Per Olov Svedner (1999) talar om sju ambitioner: färdighet, kreativitet, kunskap, attityd, medvetenhet, bildning och ideologi.

Typologierna kan tjäna som utgångspunkt för forskning om undervisningspraktik, och studier av svenskämneskonceptioner med fokus på gymnasieskolans olika undervisningskulturer kan bidra till kunskapen om studieövergången till högskolan. Gun Malmgren (1992), som undersöker elevers och lärares hållningar till svenskundervisning och estetisk kultur i gymnasieskolan, visar att det finns skillnader mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. Olikheterna gäller både lärare och elever, och Malmgren menar att variationerna reproducerar sociokulturella skillnader. Catharina Nyström (2000), som studerar gymnasieskolans skrivande, frilägger också olikheter: elever på studieförberedande program skriver fler texter och då särskilt fler texter som förbereder för det nationella provet i svenska än elever på yrkesförberedande program. Sådana variationer i gymnasieskolan kan få konsekvenser för hur passagen till högskolan gestaltar sig.

Att gymnasieskolans olika undervisningskulturer förbereder eleverna på olika sätt till högskolans textvärld speglas också i resultaten av en enkätundersökning där de 400 lärarstudenter vars texter och examinationsresultat vi har diskuterat ovan ingick (Ask under tryckning). Vi ställde frågan om studenterna själva kände sig väl förberedda för akademiskt skrivande. Svaren skiljer sig åt beroende på gymnasiebakgrund. Nedan presenteras ett urval av enkätsvaren. Först hörs röster från de yrkesförberedande programmen:

Jag trodde att jag fått någorlunda utbildning i svenska. Men nu inser jag att jag knappt fått grunden. (Barn- och fritidsprogrammet, examen 1999)

Jag tycker att svenskan på mitt pogram var ganska bra men den verkar inte ha samma klass som svenskan på tex natur vetenskaps pogramet [så!]. (Omvårdnadsprogrammet, examen 1999)

Jag fick nästan ingen sv. undervisning under min gymnasietid, inget av nytta i alla fall. (Omvårdnadsprogrammet, examen 1999)

Det känns lite som om yrkesförberedande program inte är lika förberedande [...] (Omvårdnadsprogrammet, examen 1997)

Det känns som om det inte var så viktigt med oss som gick praktiska program. (Hotell- och restaurangprogrammet, examen 1996)

Delar av de skillnader som Malmgrens och Nyströms studier visar verkar vara påtagliga också för studenterna själva. Svenskundervisningen på yrkesprogrammen gav enligt studenterna knappt "grunden", "verkar inte ha samma klass", och är inte "lika förberedande". Även hos elever från studieförberedande program märks en viss irritation över svenskundervisningen, även om många av dem uttrycker tacksamhet och glädje över sin gymnasieutbildning. Framst ifrågasätts litteraturundervisningens dominans i svenskämnet, och mer skrivträning efterfrågas:

Vi har läst alldeles för mycket litteraturhistoria istället för att jobba med skrift. (Samhällsprogrammet, examen 2001)

Med tanke på glappet mellan gymnasiet och universitetet så tycker jag att man är hyfsat förberedd. (Samhällsprogrammet, examen 1999)

Eftersom jag gick NV visste jag att jag var tvungen att läsa vidare. Känns som jag fått en bra grund från gymnasiet. (Naturvetenskapliga programmet, examen 2000)

Jag känner att under gymnasiet så la man mest tid på litteraturhistoria och knappt ingen tid på grammatik eller hur man skriver uppsatser [så!]. (Samhällsprogrammet, examen 2001)

Enligt studenter med bakgrund i studieförberedande gymnasieprogram präglades

svenskundervisningen av "för mycket litteraturhistoria" och för lite undervisning i "hur man skriver uppsatser [så!]" . Men samtidigt är många nöjda: "man är hyfsat förberedd", och jag har "fått en bra grund".

Genom att lägga en genusaspekt på stadieövergångsproblematiken blir bilden än mer komplex. Betydligt fler kvinnor än män från yrkesförberedande gymnasieprogram rekryteras till högskolestudier. Statistik visar att 30 % av kvinnorna på yrkesprogrammen läsåret 2000/01 planerade att läsa en högre utbildning på mer än fyra år. Motsvarande siffra för männen var 8 % (Statistiska centralbyrån 2002).

Studenternas sociala bakgrund och skolbakgrund spelar en betydande roll vid stadieövergången till högskolan. Studenter med akademisk primärsocialisation har andra förutsättningar än de som saknar sådan, och de interimtexter som produceras under passagen får säkert sin prägel av studenternas skiftande levnadshistorier.

Avslutning

Avslutningsvis summerar vi resonemangen och lyfter fram problemområden för framtida forskning. En utgångspunkt är att utbildningssystemet, liksom samhället i övrigt, präglas av institutionella former av kommunikation. Gymnasieskolans och högskolans textvärldar bygger på olika textnormer, och det är angeläget att fördjupa kunskapen om institutionernas skriftkulturer. Vi räknar med att det finns betydande variationer både inom och mellan dessa institutioner. Vi har ovan diskuterat textnormer som relativt statiska kategorier, men för att fördjupa förståelsen av utbildningssystemets textvärldar krävs det säkert en mer dynamisk ansats. Språkbruk regleras av konventioner, men texter utgör inte omedelbara, automatiska produkter av dessa. Per Ledin skriver att kommunikation inte är "detsamma som att in i minsta detalj följa stabila och oföränderliga konventioner" (1995:20). Texter är produkter av samspel mellan konvention och kreativitet. Kunskap om gymnasieskolans och högskolans textvärldar kan genereras med utgångspunkt i t.ex. svenskämnesdidaktik, bl.a. forskning om ämneskonceptioner, och kommunikationsetnografi.

Vi betraktar övergången till högskolan som en passage, under vilken individer bryter sig loss från en social och språklig miljö och träder in i en ny. Under passagen strider två typer av språkliga intressen mot varandra, nämligen individens texterfarenheter och institutionella textnormer. Vi kopplar de institutionella textnormerna till centripetala krafter, som centraliserar, homogeniserar och befäster konventionaliserade kommunikationsformer och de individuella texterfarenheterna till centrifugala krafter som decentraliserar, heterogeniserar och bryter ner konventionaliserade kommunikationsformer. I mötet mellan dessa krafter under passagen uppstår ett slags textuellt heterogena skikt, som vi kallar interimtexter, och det är, enligt vår mening, angeläget att undersöka passagens interimtexter på nära håll. Vi har i denna framställning isolerat tre typer av interimtexter, men det förekommer självfallet fler och andra typer och kombinationer av olika typer. Det är också möjligt att gå utanför texterna; intervjuer kan frilägga studenters upplevelser av de språkliga konflikter som stadieövergången innebär.

Vi har konstaterat att studenternas texterfarenheter varierar med social bakgrund och skolbakgrund. Gymnasieskolans utbildningskulturer i svenska varierar, och studenterna möter högskolans textvärld med olika förutsättningar. Vi vill fördjupa kunskapen om hur passagen upplevs och hanteras av studenter med olika bakgrunder. Idag är studentunderlaget mer heterogent än tidigare. Högskolan utbildar fler studenter, och den kulturella mångfalden är större. Det är möjligt att dessa förändringar på sikt leder till institutionella textnormförändringar. Om man utgår från att texter är produkter av samspel mellan konvention och kreativitet kan man koppla sociala förändringar till textnormförändringar. Per Ledin skriver att diskurssystemet "sätts under press när den sociala strukturen är instabil och institutionens plats och uppgifter i samhället blir oklara" och att detta på sikt kan leda till "strukturella förändringar av hela diskurssystemet" (1995:21).

En annan central fråga gäller harmoniseringar och speciella stödinsatser. Utgången för

individerna är beroende av dennes integrationsförmåga, men också av institutionernas beredvillighet att uppmärksamma och försöka lösa de problem som uppstår i övergången. Vi saknar idag kunskap om hur olika typer av harmoniseringar skapar möjlighet till social, kognitiv och språklig utveckling, och det är angeläget att fördjupa kunskaperna inom detta område. Ett sätt att underlätta passagen är att skapa relationer mellan gymnasieskola och högskola. Högskoleverket (2002a) efterlyser i den nationella utvärderingen av universitetsämnet svenska och nordiska språk just sådana kontakter: ämnesmiljöerna bör eftersträva "starkare kontakter med motsvarande miljöer inom gymnasieskolan". Centrala frågor är hur sådana relationer ser ut idag, vilka effekter de har för stadieövergången och hur de skulle kunna se ut för att underlätta passagen.

Den individuella skrivutvecklingen kan, menar vi, kopplas till identitet och identitetsförändringar. Stöd- och utbildningsinsatser, t.ex. textverkstäder, skrivstugor och skrivkurser, gäller av förklarliga skäl formaliserad vägledning och språkträning. Men skrivutveckling kan också kopplas till identitet; den beror också på medvetenhet om och vilja att tillhöra en viss diskursgemenskap. Kopplingar mellan skrivutveckling och identitet kan undersökas genom intervjuer med studenter.

Den utbildningspolitiska vägen ligger utstakad. Högskolan ska utbilda fler studenter, och studentgrupperna präglas av större mångfald. I passagen befinner sig alltså en allt större och brokigare studentgrupp. Här samverkar åtskilliga faktorer: individers sociokulturella arv, individers förmågor och viljor att anpassa sig, individers utbildningsbakgrunder och högskolans textvärld. Det blir centralt för universitet och högskolor att öka beredskapen för att ta emot de heterogena studentgrupper som kommer att finnas i högre utbildning i framtiden.

© [Sofia Ask Fredrik Sandblad](#)

Litteraturförteckning

Adelmann, K. 2002: *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola.

Ask, S. under tryckning: *Stadieövergångsproblematik: svenskämnet som sorteringsinstrument?*. I: Einarsson, J. & Malmgren, G. (red.): *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Texter om svenska med didaktisk inriktning 1. Växjö: Växjö universitet.

Bakhtin, M. 1981: *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas Press.

Bergman, P. m.fl. 1992: *Två flugor i en smäll: att lära på sitt andra språk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Blückert, A. 2002: *Skrivarstugor och loggböcker. En översikt över idéer och insatser kring studenters skrivande*. Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering. Uppsala: Uppsala universitet.

Einarsson, J. 1997: *Barns språk i klassamhälle*. I *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press.

Einarsson, J. under tryckning: "Jag hatar ordet privilegierad". Om att rota i elevers sociala bakgrund. I *Utbildning och didaktik*.

Eklund, R. 1991: *Strategier för inlussning i nya sätt att tänka och arbeta*. I: *Vad gör vi för att förbättra kvalitén på utbildningen?* Dokumentation från campuskonferens vid Stockholms universitet 15 november 1994. Stockholm: Institutionen för pedagogik.

Fairclough, N. 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Forskningsprofilen Utbildning och didaktik 2003. <www.vxu.se/forskning/forskningsprofiler/profil5/>.

Hultman, T. G. 1989: *Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv*. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

Högskoleverket 2002a: *Utvärdering av utbildningar i svenska/nordiska språk i Sverige*. Stockholm.

Högskoleverket 2002b: *Studieresultat och bakgrund*. Analys 2002-11-18.

- Johansson, T. 2002: *Socialpsykologi: subjektivitet, överskridande och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Kotsinas, U.-B. 1985: *Invandrare talar svenska*. Malmö: Liber Förlag.
- Ledin, P. 1995: *Arbetarnes är denna tidning: textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ledin, P. 1999: *Texter och textslag: en teoretisk diskussion*. Svensk sakprosa, nr 27. Lund: Lunds universitet.
- Linell, P. 1982: *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: LiberFörlag.
- Malmgren, G. 1992: *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L.-G. 1988: *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. Stockholm, SOU 2000:47.
- Nyström, C. 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Persson, A. 1996: *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet: Reflektioner över utvärdering, pedagogisk utveckling och kvalitetsarbete inom universitetsutbildningen*. Lund: Lunds universitet, Utvärderingsenheten.
- Rönnbäck, B. 1994: *Första årets upplevelser. Rapport från två konferenser om The First Year Experience och en studiedag om studentmottagande*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandblad, F. 2002: "Nej, det här gäller inte zigenare": identiteter och sociala relationer i tidningstexter om romer. I *Humanetten*, nr 11.
<www.vxu.se/hum/publ/humanetten/nummer11/>
- Sandblad, F. under tryckning: Skolsamtal som kraftfält: samtal under ett projekt på en gymnasieskola. I: Einarsson, J. & Malmgren, G. (red.): *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Texter om svenska med didaktisk inriktning 1. Växjö: Växjö universitet.
- Svedner, P. O. 1999: *Svenskämnet och svenskundervisningen: närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsförlaget AB.
- Säljö, R. 1998: Lärande: att behärska institutionella former av kommunikation. I: *Utbildning och demokrati*, vol. 7, nr 2.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Teleman, Ulf 1991: *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Textverkstaden* 2003. <www.vxu.se/hum/textverkstad/>.
- Trondman, M. 1994: *Bilden av en klassresa: sexton arbetarbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlssons.
- Vološinov, V. 1973: *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Wertsch, J. 1991: *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. 1998: *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wistedt, I. 1993: Elevers svårigheter att formulera matematiska problem. I *Nordisk matematikdidaktik*, vol. 1, nr 1, s. 38-52.
- Statistiska centralbyrån 2002: *Övergång gymnasieskola - högskola*.

[1] Benämningen är bildad i analogi med t.ex. *sociolingvistisk*.

[2] Modellen har i viss mån hämtat inspiration från Trondman (1994) och resonemang i Johansson (2002:42-45).

[3] Integration, lossbrytning och inträde kan gälla många olika aspekter. Vi förknippar dem här främst med individens förhållande till textvärldar, men begreppen kan också kopplas till andra aspekter, t.ex. studiesocial kontext.

[4] Om Växjö universitets textverkstad, se *Textverkstaden* (2003). En översikt över skrivstugor och liknande språkliga satsningar redovisas av Blücker (2002).

[5] Institutionernas normer bärs i själva verket upp av de individer som verkar inom institutionerna. Mot bakgrund av att individerna är socialt och kulturellt inbäddade i

institutionerna talar vi likväl om institutioners (och institutionella) textnormer.

[6] Ett delvis besläktat synsätt på krafter i samtal i didaktiska miljöer presenteras i Sandblad (under tryckning).

[7] Röster och textnormer kan gälla t.ex. "kognitiva kontexter" (Wistedt 1993), intertextuella relationer (Sandblad 2002) eller "speech genres" (Wertsch 1991:60ff). En intressant teoretisk fråga är om det ur institutionell synvinkel överhuvudtaget finns några helt homogena texter. Vi tror inte det, utan ser här homogenitet som ett relativt begrepp knutet till prototypiska textelement.

Sexualitet som klassfråga

Rapport och intryck från konferensen Sexualität, Unterschichtenmilieus und ArbeiterInnenbewegung, Internationale Tagung der HistorikerInnen der Arbeiter- und anderer sozialer Bewegungen, Linz/Österrike, 13-15 september 2002

Av Marion Leffler, forskarassistent i historia, Växjö universitet

[Länk till presentation av Marion Leffler](#)

Internationale Tagung der HistorikerInnen der Arbeiter- und anderer sozialer Bewegungen, (ITH) bildades 1964 för att bereda arbetarhistoriker från väst och öst möjlighet att mötas en gång om året och presentera samt diskutera socialhistorisk forskning kring olika teman. Organisationen fungerar som paraplyorganisation för medlemsinstitutioner som finns i många länder världen över.[\[1\]](#)

Den ursprungliga målsättningen - att vara en bro mellan forskare från öst och väst med olika vetenskapskulturer - förändrades efter Berlinmurens fall och Sovjetunionens kollaps. Tidigare konferenser har handlat om den internationella arbetarrörelsens inställning till centrala politiska frågor, fackföreningsrörelsens historia och sociala och politiska förändringar efter de båda världskrigen. På 1980-talet kom socialhistoriska och kulturella frågor i förgrunden. Under 1990-talet har konferenserna haft ett implicit tema, nämligen "identiteter i förändring", utan att detta egentligen hade planerats. Bland dessa konferenser märks temat "Arbetarrörelsen - ett havererat modernitetsprojekt?".[\[2\]](#)

Temat för 2002 års konferens var sexualitet, ett ämne som hittills inte har varit framträdande i den arbetarhistoriska forskningen. Det var uppenbart att konferensens tema hade lockat nya deltagare[\[3\]](#), men kanske fått andra som tidigare varit med på konferenserna att utebli. Det fanns dock en mindre grupp äldre deltagare, troligen tillhörande den tidigare kärnan i verksamheten, som ofta fällde kritiska kommentarer om de inlägg som inte föll inom ramen för en empiriskt orienterad historiematerialism, en tradition som dessa deltagare uppenbarligen föredrog. Denna spänning gjorde dock inte konferensen sämre utan stimulerade snarare till diskussioner och eftertanke. Sammanlagt presenterades under de två konferensdagarna 24 bidrag av forskare från Afrika, Asien, Nordamerika och Europa.

Konferensen öppnades med två teoretiskt orienterade bidrag. Paul Reynolds pläderade för en marxistisk sexualitetsforskning, dvs en forskning om hur våra sexuella identiteter konstrueras inom ramen för klass, kultur och konsumtion. Han föreföll vara närmast inspirerad av företrädare för den sk Frankfurtskolan, t ex Theodor W. Adorno och Jürgen Habermas. Elisabeth Holzleithner redogjorde engagerat för queerteorin, med vars hjälp man vill omformulera och omforma sexuella identiteter och genusidentiteter. Med ett sådant teoretiskt perspektiv betraktas varken kroppar eller identiteter som naturgivna men de anses inte heller helt och hållet stå till våra viljors förfogande. Med queerteorin kan man avgränsa och politisera de diskurser som konstruerar våra identiteter. Det som främst skilde dessa två inlägg åt var synen på klass som överordnad respektive inte överordnad andra identiteter. Queerteorin kom dock bort i diskussionen, som huvudsakligen kritiskt kommenterade Paul Reynolds version av marxism.

De återstående 22 bidragen var redovisningar av fallstudier.[\[4\]](#) På ett eller annat sätt berörde merparten frågor kring reproduktion, antingen genom att fokusera på

arbetarfamiljernas strävan efter barnbegränsning genom preventivmedel, sexuella praktiker eller abort, eller genom att analysera reformatorers och politikernas syn på dessa problem. Tolkningarna kunde vara diametralt motsatta. Jutta Schwarzkopf tecknade en mycket positiv bild av familjeplanering bland Lancashires bomullsvävare i slutet av 1800-talet. Eftersom män och kvinnor hade lika lön, lyckades dessa familjer anpassa familjeplaneringen till ekonomin, trots att detta krävde samarbete och självkontroll från mannens sida. Anne-Marie Sohn tillskrev den franska arbetarklassen ett hedonistiskt förhållningssätt till sexualitet, vilket bl a innebar acceptans av ogifta mödrar och samboförhållanden från sekelskiftet och fram till 1950-talet. Först därefter ändrade arbetarklassen sin inställning till sexualiteten och kom att omfatta traditionella värderingar. Den progressiva rollen övertogs av studentrörelsen, menade hon. Stefan Bajohr fann däremot att arbetarfamiljer i Tyskland från sekelskiftet 1900 fram till 1933 intog en mycket restriktiv hållning, beroende på en påtaglig rädsla för könssjukdomar, med åtföljande ordlöshet och okunskap i sexuella frågor. Det var dock inte fråga om någon direkt sexualfientlighet, utan restriktionerna hade sin grund i den berättigade rädslan för sjukdomar. Försäljning av kondomer var fortfarande förbjuden. Britta McEwan redogjorde för hur socialdemokrater och andra samhällskrafter i det "röda Wien" under 1920-talet samverkade till att uppfostra mödrar i arbetarhem och deras barn. Medan kyrkan förmedlade traditionella värderingar ville socialdemokraterna skapa "den nya människan", som var behärskad och ansvarsfull. Gemensamt för dem var att de inte ifrågasatte könsrollerna och att kvinnans roll var och förblev moderns. Sexualitet förknippades alltså huvudsakligen med reproduktionen.

När det gäller inställningen till preventivmedel och abort, fann Karen Hunt och June Hannam att kvinnor inom The Independent Labour Party under 1920-talet betraktade preventivmedelsfrågan inte enbart som en klassfråga utan som en politisk angelägenhet och en del av det socialistiska projektet. I Sverige verkade Riksförbundet för sexuell upplysning (RFSU) för rätten till abort och sterilisering under 1930- och 1940-talen. Frågorna drevs till en början i politiskt syfte, för att medverka till samhällsförändring och utifrån ett klassperspektiv. Efterhand professionaliserades organisationen och blev en del av det etablerade samhället. Det politiska perspektivet ersattes av ett medicinskt och psykologiskt, och klassperspektivet ersattes av ett individperspektiv, enligt Lena Lennerhed. Cornelia Osborne framhöll att populärkulturen i Weimarrepubliken sände tvetydiga budskap i sina skildringar av aborter. Å ena sidan konstruerades bilden av den utsläpade arbetarkvinnan som riskerade liv och lem i illegala aborter, å andra sidan tolkades kvinnokroppen i termer av modernitet, sexuell frigörelse och självbestämmande i fråga om reproduktion. Gemensamt var dock att aborter i dessa skildringar alltid utfördes av farliga kvacksalvare och betraktades som tragedier. Dessa skildringar stämmer inte överens med arbetarkvinnornas egna berättelser. Här uppfattades aborter ofta som utförda av en hjälpsam vän och som positiva erfarenheter.

Ruth Gutermann redogjorde för sin forskning om den anarkistiska pressen i Spanien åren 1923-1937. Här förespråkades familjeplanering och eugenik. Moderskapet skulle vara medvetet - däri låg den nya moralen. Reproduktionen var dock kvinnans ansvar. Anarkisterna präglades av en stark tro på vetenskapens förmåga att förbättra människan samtidigt som de uppvisade en omedvetenhet om makt.

Arbetarklassen tillskrevs således såväl en hedonistisk som en restriktiv hållning till sexualitet. Med upplysningskampanjer och krav på rättighet till abort och preventivmedel politiserades reproduktionsfrågor på olika sätt i olika länder, dock alltid med förutsättningen att reproduktionen var kvinnans ansvar. De traditionella genusrelationerna ifrågasattes alltså inte av arbetarrörelserna i de olika länderna.

Några bidrag behandlade statlig familje- och sexualpolitik, främst i tidigare kommunistiskt styrda länder. Anelia Kassabova-Dintcheva tolkade den bulgariska statens politik fram till kommunismens fall som repressiv. Barnbidrag och glorifiering av moderskapet var ett sätt att få en befolkningsökning, dock på bekostnad av de etniska minoriteterna. Familjepolitiken syftade till att stabilisera den kommunistiska nationalstaten. Ljubov

Kusnetsova menade att sexualpolitiken i Ryssland under 1920-talet inte ledde till en ny moral, utan till normlöshet, medan 1930-talets politik förtryckte varje form av individuell frihet och syftade till att kanalisera arbetarnas sexuella energi till produktionen. Denna slutsats problematiserades av Berthold Unfried, som beskrev den praktik som var vanlig vid partisammanskomster i Ryssland under 1930-talet. Medlemmarna skulle här öva kritik och självkritik, bl a i frågor om sexualitet. Kritik utövades mot män som inte behandlade kvinnor som kamrater utan som objekt, som negligerade familjen, som visade ett avvikande sexuellt beteende etc.

Politiken kunde alltså syfta till att stabilisera nationalstaten, att kanalisera arbetarnas sexuella energi till produktionen, eller att genom uppmuntran till självkritik reglera arbetarnas sexuella beteenden.

Narges Erami upplyste om en för många troligen oväntad politik i det post-revolutionära Iran. Här sanktioneras tillfälliga "äktenskap" - så pass korta som endast en natt - av religiösa ledare. Syftet är att undvika att ungdomar och änkor hemfaller åt promiskuitet, vilket är en svår synd. Tillfälliga "äktenskap" är alltså inte tecken på upplösning av de religiösa normerna utan snarare ett sätt att bevara dem. Man ger efter för människors sexuella behov för att kunna bibehålla dödsstraff för prostitution och äktenskapsbrott.

Arbetarklassens, och då främst unga arbetarkvinnors, sexuella beteende har ofta varit ett bekymmer för medelklassen, vilket två konferensbidrag visade. I sekelskiftets USA skapade kvinnliga socialarbetare av omsorg om arbetarklassens unga kvinnor alternativa dansställen med vuxen övervakning, alkoholfria drycker och lämpliga dansstilar. Önskan att skydda de unga kvinnorna är svår att skilja från viljan att kontrollera deras sexuella beteende, menade Elisabeth Perry. I Kanada internerades i mitten av 1900-talet såväl vita unga kvinnor som unga kvinnor tillhörande ursprungsbefolkningen i ungdomsvårdsanstalter. Promiskuitet var den vanliga anledningen, även om kvinnorna hade häktats för andra förseelser. På anstalten skulle de bli "arbetande kroppar" i stället för "sexuella kroppar". De tränades i husligt arbete och anpassades till rådande strukturer av genus-, klass- och rasskillnader, enligt Joan Sangster.

Manligt sexuellt beteende beskrevs främst i den forskning som hade sexuella trakasserier på arbetsplatser som studieobjekt. Stephen Meyer fann att kvinnor i den amerikanska bilindustrin trakasserades sexuellt av manliga arbetskamrater och förmän såväl under 1930-talet som under efterkrigstiden. Under krigstiden minskade trakasserier, framför allt eftersom många kvinnor som arbetade under dessa år var släkt med de manliga anställda. När kvinnor ses som konkurrenter ökar trakasserier. Fackföreningsrörelsens manliga kultur hindrar effektiva motåtgärder.

I Kina uppger en majoritet av kvinnliga anställda i framför allt privata företag att de utsätts för sexuella trakasserier, inte minst av cheferna. Frånvaro av lagstiftning och den kinesiska traditionen med inslag av kvinnoförtryck samt rädsla att förlora arbetet gör dock att få kvinnor för fram klagomål. Detta bidrag, av Minjie Zhang, utmynnade i en politisk appell att införa lagstiftning mot sexuella trakasserier i Kina och att vara vaksam mot privatiseringens problem.

Raja Gopal Dhar Chakraborti beskrev manligt sexuellt riskbeteende bland arbetarna i juteindustrin i Indien. Majoriteten är arbetsvandrare utan regelbunden kontakt med sina familjer. De söker sig ofta till prostituerade, samtidigt som deras kunskaper om preventivmedel och sexuellt överförbara sjukdomar är ringa. Även detta bidrag slutade i en appell till arbetsgivarna att upplysa arbetarna och anbefalla avhållsamhet. Såväl det kinesiska som det indiska bidraget hade alltså ett uttalat instrumentellt och politiskt syfte.

Tre bidrag handlade om prostitution i olika former. I Egypten förekommer s k "urfi marriages", en form av prostitution som innebär att unga egyptiska män i turistområdet Dahab ingår icke legaliserade äktenskap med turistande kvinnor från västvärlden, fick vi veta av Mustafa Abdel Rahman. Det är underförstått att kvinnan står för försörjningen i

utbyte mot sex så länge "äktenskapet" varar. Genusrelationen är här komplex - den utländska kvinnan är privilegierad på grund av sin klasstillhörighet och status men samtidigt utsatt för den egyptiska patriarkalismen. Manlig prostitution förekommer också bland afro-kubaner, som skapar sig en identitet som homosexuella "sex workers" genom att utmana den (vita) hegemoniska maskuliniteten, enligt Jafari Sinclair Allen. Tyvärr blev detta bidrag kraftigt beskuret på grund av tidsbrist. P Swarnalatha beskrev hur de "dancing girls" som i det traditionella indiska samhället haft en aktad position som mäktiga mäns älskarinnor under kolonialismens inflytande omdefinierades till enkla prostituerade.

Dessa tre bidrag ville nyansera den vanligen negativa synen på prostitution och ersätta begreppet prostituerade med sexarbetare. Det kan framhållas att det här handlade om manliga prostituerade i icke-europeiska sammanhang respektive om indiska kvinnor vars status hade definierats som prostituerad först under kolonialismens tid. Nedvärderingen av prostituerade sammanfaller alltså med kolonialt och post-kolonialt förtryck. I denna kontext förefaller viljan att förändra synen på de prostituerade som rimlig men frågan är om man inte på ett tydligare sätt borde visa på sambandet mellan sexuellt beteende och koloniala förhållanden än vad dessa bidrag gjorde. Prostitutionens innebörd är rimligen olika i de koloniserande respektive de koloniserade länderna.

Forskning om homosexualitet hade en undanskymd plats på konferensen. Med tanke på att denna forskning har fört upp frågor om sexualitet på dagordningen i många länder och - inte minst - har stått för utvecklingen av queerteorin är detta anmärkningsvärt.^[5] Endast två av de tjugotvå bidragen behandlade frågor om homosexualitetens betydelse i olika sammanhang, och de utgick inte från queerteorin. David Berry presenterade en biografi över Daniel Guérin som han arbetar med. Guérin var både socialist och homosexuell i en homofobisk arbetarrörelse. På 1950-talet började han propagera mot förtrycket av homosexualiteten och drog senare paralleller mellan detta förtryck och förtrycket av de svarta i USA och av de koloniserade folken. Lösningen för alla dessa var "en anti-auktoritär revolution". Jon Binnie och Beverly Skeggs visade hur Manchesters gaydistrikt utnyttjas av heterosexuella från medelklassen för att dessa skall kunna definiera sig själva som toleranta kosmopoliter. De menade att de homosexuellas egna utrymmen invaderas och begränsas. Det blir därför svårt att utveckla gaykulturen.

Som framgår hade konferensen en ämnesmässig och internationell bredd, samtidigt som de flesta bidragen i grund och botten kretsade kring reproduktion och därmed sammanhängande problem. Huruvida den också speglade ett aktuellt forskningsfält är osäkert. Å andra sidan fokuserade konferensen på klass och sexualitet, något som inte är vanligt inom det dominerande forskningsfältet. Sexualitetsforskningen har i huvudsak bortsett från frågor om klasstillhörighetens betydelse eller betraktat klass som underordnad andra identiteter.^[6] Vi saknar kunskap om samspelet mellan sociala processer och formeringen av sexuella identiteter. Konferensen i Linz visade att klassbegreppet är en fruktbar utgångspunkt för studier av sexualitet, och jag hoppas att den har inspirerat många deltagare till vidare forskning på temat.

© [Marion Leffler](#)

[1] För mera detaljerade uppgifter om organisationen, se *ITH. Die ITH und ihre "Linzer Konferenzen. The ITH and its "Linz Conferences"*. Wien 1994. Aktuell medlemsförteckning, se <http://www.ith.or.at/ith/mitglieder.htm>

[2] *Die ITH und ihre "Linzer Konferenzen"*, s. 31-42

[3] Många deltagare jag talade med var där för första gången och hade inte tidigare hört talas om ITH och Linzkonferenserna.

[4] Konferensen var strukturerad kring sju olika delteman som dock överlappade varandra. För en mera utförlig presentation av enskilda bidrag, se www.ith.or.at

[5] Se *Sex and Conflict. Dokumentation från konferensen vid Lunds universitet 9-10 oktober 1998*

[6] Se exemplen i *Sex and Conflict*.

Berättelser om idrottshjältar: exemplet Gunder Hägg

Av Anders Ohlsson, professor i litteraturvetenskap, Växjö universitet

[Länk till presentation av Anders Ohlsson](#)

Inledning

När Carolina Klüft, vinnare av 2003 års Jerringpris, tagit emot Växjöbornas hyllningar i Linnéparken i augusti i fjor efter att ha vunnit guld i sjukampen på EM i friidrott, sa hon i en intervju med *Aftonbladets* Thomas Tynander på sitt anspråkslösa sätt: "Den här lilla medaljen är ju inget jag kommer att tänka på på min dödsbädd, precis. [---] Det är sjukt att lite friidrott kan utlösa en sån stor reaktion hos folk, att så många bryr sig om det lilla jag gjort".^[1] För visst är det så att människor i allmänhet bryr sig om tävlingsidrott: i Linnéparken trängdes Växjöborna då i augusti och idrott framstår alltmer som världens mest utbredda form av populärkultur, även om det kan vara vanskligt att exakt ringa in varför den betyder så mycket både för sina utövare och åskådare. En anledning till idrottens attraktionsförmåga är naturligtvis, som idrottsfilosofen Mikael Lindfelt påpekar i sin bok *Idrott och moral. Reflektioner över idrottens ideal* (1999), att det rör sig om en relativt lättförståelig form av underhållning. En annan är att idrotten svarar mot fundamentala mänskliga behov som gränstestande, lek och inte minst tävlan.^[2]

Vad som däremot står alldeles klart är att tävlingsidrott når de allra flesta av oss indirekt: den presenteras - eller *representeras* - i olika massmedier och texttyper. Ingemar Stenmark hade många åskådare då han for fram i pisterna. Men hur många av dem var verkligen på plats i backen och bevittnade hans framfart med egna ögon? De flesta fick naturligtvis hålla till godo med bilderna i TV eller referaten i radio. Antalet TV-tittare, radiolyssnare samt sportsides- och idrottslitteraturläsare överstiger vida publiksiffrorna på Olympiastadion i München eller på Värendsvallen i Växjö. Den som på plats tar del av en idrottstävling kan numera också se repris och upptagningar i slowmotion av det som nyss utspelade sig i verkligheten inför ens egna ögon genom att rikta sin blick mot de storbildsskärmar som finns på det flesta arenor. Idrotten är starkt förbunden med - och beroende av - medierna, av de *berättelser* i ord och bild, vilka låter oss ta del av både tävlingars förlopp och stjärnors prestationer och liv.

En som är väl medveten om att idrott når de flesta av sina åskådare just i form av berättelser - alltså den texttyp där händelser kopplas samman på olika sätt så att vi får en historia med en tydlig början, en mitt och ett slut samt en "dubbel kronologi"^[3] - är *Sydsvenska Dagbladets* sportchef Åke Stolt. I sin krönika dagen innan friidrotts-EM 2002 skall ta sin början rapporterar han om hur han och hans journalistkollegor nu skall "skriva sagorna"^[4] från mästerskapen.

Detta att själva *idrottshändelsen* skildras som en berättelse framhöll Roland Barthes, den franske kritikern och professorn i semiologi, redan i mitten av 1950-talet, då han beskrev och analyserade cykelloppet "Tour de France", denna stora mediehändelse, som en hjältedikt: åkarna bär upp handlingen och fyller därmed samma funktion som karaktärerna i de gamla eperna och de förkroppsligar också liksom de episka hjältarna olika egenskaper. Barthes jämför den långa raden av dagsetapper med romankapitel med "absoluta höjdpunkter" och mer utdragna, händelselösa partier. Vidare utsätter naturen - inte minst då under bergsetapperna - åkarna för sådana prövningar som karaktärerna i hjältedikterna tvingas utstå. Barthes skriver: "Tour de France äger alltså en verkligt homerisk geografi. Liksom i Odysseen är cykelloppet här samtidigt en farofylld seglats och en fullständig

utforskning av jordens gränser".[\[5\]](#)

Men det är inte bara själva idrottshändelsen - tävlingsmomentet, matchen eller loppet - som når sina intresserade åskådare i form av en berättelse. Också det publiken vet - eller tror sig veta - om idrottsstjärnorna är resultatet av de berättelser eller, med Åke Stolts välfunna ord, de "sagor" om dem som de intresserade erbjuds ta del av. För visst är det så som den engelske medieforskaren Gary Whannel påpekar i sin bok *Media Sport Stars. Masculinities and Moralities* (2002) att idrottares stjärnstatus är ett resultat av representation eller med Whannels ord "narrativisering", dvs. berättande.[\[6\]](#) Dessa mediala idrottsstjärnor framstår allt mer som vår tids aristokrati. Den årliga så kallade idrottsgalan i Sveriges Television framstår allt mer som en *idrottsstjärnornas* gala och tillsammans med andra av populärkulturens stjärnor tävlar de med statsmän och politiker om mediernas uppmärksamhet. Detta är skäl nog att granska berättelserna om idrotten och dess stjärnor. I idrottens berättelser - i pressens reportage, i etermediernas direktsändningar eller i olika litterära genrer - reproduceras olika samhällseliga föreställningar och ideologier. Där konstrueras vår tids myter och hjältar. Som ett slags laboratorium och som ett uttryck för samhället är idrotten och dess berättelser intressanta och viktiga att studera. Detta framstår så mycket mer som en angelägen forskningsuppgift som humanistiskt inriktad idrottsforskning alltjämt är en bristvara - inte minst när det gäller svenska förhållanden - trots att studiet av medierad idrott tagit fart under det senaste decenniet.[\[7\]](#)

Ett självklart intresse i dessa sammanhang tilldrar sig naturligtvis "biografiska berättelser"[\[8\]](#) om de för idrotten så betydelsefulla stjärnorna. Även om man begränsar sig till olika litterära genrer - självbiografier, memoarer och biografier - finns det ett flödande rikt material, något som Gunder Anderssons nyligen utgivna antologi med titeln *Idrottarliv* (2002) vittnar om. Vidgar man perspektivet till att också omfatta andra texttyper och medier blir materialet i det närmaste ogripbart. En framkomlig väg är då att fokusera på en enskild idrottsstjärna och för egen del har jag stannat för Gunder Hägg. Han är född 1918 och var under andra världskriget svensk medeldistanslöpare i absolut världsklass. Under sin karriär satte Hägg femton världsrekord. Han blev, med mediernas hjälp, en nationalidol utan tidigare motsvarighet i vårt land: andra länder hade sina krigshjältar - Sverige hade Gunder Hägg. Det handlar enligt den svenske medieforskaren Peter Dahlén, och särskilt under Häggs USA-turné 1943, om en "i Sverige ditintills kanske aldrig tidigare skådad idoldyrkan".[\[9\]](#)

Många läsare har vittnat om vilket intryck berättelserna om Hägg gjorde. Ett exempel är den ovan nämnde Gunder Andersson: redan förnamnet förpliktigar ju! I en av sina böcker beskriver Andersson hur han i unga år levde på Hägg-drömmen. Han berättar om överambitiösa träningspass: 5 km morgon och kväll, sommar som vinter, vardag som julafton.[\[10\]](#) Varifrån kom då inspirationen? Andersson nämner själv den förre världsrekordhållarens *Gunder Häggs dagbok* (1952). Här upptas ett flertal sidor av enformiga listor där Hägg dag för dag förtecknat sin träningsdos. Utformningen är naturligtvis ägnad att framhäva envetenheten och beslutsamheten hos honom och manade alltså till efterföljd. Men för Gunder den andre - alltså Gunder Andersson - resulterade den plågsamma träningen inte i någon vidare framgång, utan endast i ett smärtande knä.[\[11\]](#)

Mitt val av Gunder Hägg beror förutom på att han var den förste verkligt store, svenske mediala idrottsstjärnan också på att det i hans fall finns ett rikhaltigt material i bokform och detta redan från karriärens glansdagar - som infaller efter det att sportbevakningen fått en fast plats i press och radio, men före introduktionen av TV-mediet - och ända fram till slutet av 1980-talet. Därmed är det möjligt att undersöka hur bilden av Hägg har förändrats och skrivits om från en tid till en annan samt att undersöka vilka faktorer som påverkat denna omskrivning. Hägg är förstås intressant i sig men kan också fungera som ett exempel för den som vill försöka förstå hur idrottens mediestjärnor konstrueras och brukas. De frågor som särskilt intresserar mig är vilka värden, teman, hållningar, ideologier och diskurser som cirkulerar i dessa berättelser och hur de bryts mot varandra och förändras över tid, allt läst i ljuset av hur - efter vilka mönster och med vilka grepp - dessa texter är konstruerade. Den bild av Hägg som då framträder kan man relatera till skildringar i andra

medier såsom press, radio, samtida journalfilmer, vars skildringar i hög grad flyter in i men också utvecklas i de biografiska berättelserna, samt senare i TV. En sådan granskning kan vara på sin plats, i synnerhet som idrottsrörelsen själv, vilket den ovan nämnde Mikael Lindfelt påpekat, förefaller "nästan helt sakna både vilja till och intresse för självkritisk reflektion över den egna verksamheten".[\[12\]](#)

Vilka värderingar och föreställningar finner man då i de biografiska berättelserna i bokform om Gunder Hägg? I det följande skall jag lyfta fram två teman: å ena sidan förhållandet mellan natur och civilisation, å andra sidan stärkandet av försvarsberedskapen mitt under brinnande krig. Dessa båda teman kan kopplas till den socialisation till manlighet som tar sig så tydliga uttryck i berättelserna om Hägg. Idrotten är ju en aktivitet där skillnader i konstruktionen av genus, av vad det innebär att *bli man*, blir särskilt tydlig.[\[13\]](#)

Mellan natur och civilisation

Redan samma år, 1942, som Hägg definitivt etablerade sig som världens främste medeldistanslöpare publicerade Gunvald Håkansson sin bok *Gunder Hägg slår rekord. En fantastisk idrottskarriär*. Den är organiserad enligt ett vanligt mönster i idrottsbiografier och detta mönster beskriver Whannel så här: "triumf - barndom - tidig framgång - första succéen - förbättring - succéer - triumf", alltså ett slags cirkelrörelse.[\[14\]](#) Efter förordets korta påminnelser om sistlidna sommars enorma triumfer, inleder Håkansson en kronologisk skildring och vi förflyttas till de jämtländska skogarna, där en pojke av "skogshuggarläkt" efter avslutat dagsverke stormar fram på "den barrmjuka stigen", medan hans "garvade jämtlandstorp" till far tar tiden med en väckarklocka.[\[15\]](#) Det sist nämnda inslaget - det så kallade "väckarklocksloppet" - är ett exempel på det slags anekdoter som ofta förekommer i idrottsbiografier,[\[16\]](#) och i berättelserna om Hägg är detta lopp ett stående inslag; vi hittar det även i hans senaste självbiografi från 1987.[\[17\]](#)

Världens ledande medeldistanslöpare är inte bara ett barn av och ett resultat av det hårdande livet i skogen, utan beskrivs även efter sitt genombrott - då han flyttat till Gävle och blivit brandman, vilket var en sporre när hårdträningen inleddes på allvar - som helt beroende av vildmarken för sin träning. Även om naturen beskrivs som Häggs rätta elementet så är alltså hans drivkraft delvis att komma bort ifrån den. Det finns som vi skall se flera sådana till synes paradoxala inslag i Hägg-litteraturen.

Hägg tränar aldrig på löparbanorna, utan drar sig undan till det mytomspunna Vålådalen, till "de svenska idrottsmännens konditionseldorado" för att ladda upp för "nya stordåd".[\[18\]](#) Beskrivningen av denna rörelse mellan natur och civilisation är inte ovanlig i biografiska berättelser om idrottsstjärnor och den följer då gärna, som Whannel påpekat, den heroiska berättelsens struktur: 1. separation genom avresa från hemtrakten, 2. prövningar och segrar, 3. återkomst och integration i hemmiljön.[\[19\]](#)

Eftersom Hägg vuxit upp i Albacken, en gudsförgäten ort i Jämtland, etableras det i texterna om honom en motsättning mellan natur och civilisation. 1937 inbjuds Hägg första gången att delta i tävlingar på Stockholms stadion. Skogarnas son vandrar runt på huvudstadens gator och förundrar sig över att de maträtter med märkvärdiga namn som han full av förväntan tidigare beställt bara visade sig vara "pärstampa" och "vatten med gräde".[\[20\]](#) Civilisationen och det moderna samhället framställs närmast som dekadensfenomen; storstadslivet förbinds med förfall och förkonstling och ställs i motsats till det enkla livet i skogslandskapen, till den friska luften, till arbetet i det fria. I en mycket intressant passage, som andas stark skepsis till det moderna samhället och dess livsformer skriver Hägg:

Det har måhända även sin stora betydelse att födas och fostras lite borta från de stora vägarna och de stora städerna. Vi som växer upp på landsbygden, i små samhällen och under små förhållanden, vi lär oss mången gång att tänka lite annorlunda och djupare än folk, som bara rusar mellan bilar och bussar och ideligen störs av telefoner medan vi kan vandra ensamma timme efter timme i

skogen. Vi upplever på det viset så mycket invärtes, att vi får en helt annan andlig balans än storstädernas söner.[\[21\]](#)

Men mönstret är allt annat än entydigt. Under sin USA-turné 1943, som jag strax återkommer till, då Hägg bl.a. froterar sig med skådespelarstjärnor i Hollywood, imponeras han av modernitetens allra senaste uppenbarelser: "På hemvägen kände vi oss hungriga och då fick jag vara med om ytterligare en sensation. Signe Hasso körde till en servering och körde in med bilen i baren! Vi satt kvar, fick kaffe och bullar serverade i vår vagn, betalade och satte full fart igen samt körde ut på andra sidan. När öppnar Norma en dylik trafik i Stockholm".[\[22\]](#)

Motsättningen natur - civilisation strukturerar också Henry Eidmarks biografi från 1944: *Fantomer på kolstyggen. Sannsagan om championlöparna Gunder Hägg och Arne Andersson*. Men här är mönstret aningen mer komplicerat, inte minst ur genus-synpunkt. Skogshuggaren och naturbarnet Hägg, som vunnit sin styrka genom "arbete i skogen, vid älv och på åker och äng"[\[23\]](#) kontrasteras mot sin värste konkurrent, den ända fram till 1944 evige tvåan Arne Andersson, den seminarieutbildade, intellektuelle och vältalige storstadssonen. Så långt tycks bilden av de båda antagonisterna bekräfta det mönster för konstruktionen av manlighet med anor från 1800-talet enligt vilket närheten till naturens okonstlade och ursprungliga krafter tjänade som riktmärke för manlig karaktär och identitet. Natur är då ett positivt värdeladdat begrepp och förbinds med styrka, äkthet, stabilitet och framåtanda.[\[24\]](#) Mot bakgrund av att enligt detta mönster sådant som lärdom och intellektualism gärna förknippas med svaghet och femininitet, medan kroppslighet får representera virilitet och styrka, dvs. "riktig manlighet"[\[25\]](#), kan det tyckas något paradoxalt att Anderssons löpstil beskrivs som råstark, krängande och kraftfull[\[26\]](#) och kontrasteras mot Häggs smidiga steg. Den senares löpstil beskrivs genomgående med epitetet "flytande". Råstyrka borde enligt det ovan skisserade mönstret ha förbundits med urkraften hos den i skogen uppfostrade, medan smidighet skulle ha passat bra ihop med den intellektuelle storstadssonen. Men här ställs alltså mönstret på ända och en möjlig förklaring är Häggs egen kropp: den 182 cm långa och 68 kilo lätta löparen bryter mot förväntningarna på hur en riktig *man* från Norrland bör se ut. I *Från Albacken till U.S.A* (1943) ser han sig tvungen att ursäktande beskriva sina inte särdeles imponerande muskler som "fruntimmersaktiga". Men skriver Hägg, "jag klagar inte på styrkan som sitter i dem". Hans muskler har emellertid fått den "rätta sprätten" genom att den "naturliga" - märk väl inte förkonstlade! - gymnastiken i skog och mark gjort dem "lösa och mjuka - det finns inte något knotigt eller bundet över dem".[\[27\]](#) Som ofta framhållits är manlighet "impregnerad med motsättningar".[\[28\]](#)

De biografiska berättelserna om Gunder Hägg är motsägelsefulla också ur en annan synpunkt. Som den arbetarson från landet han är framställs han å ena sidan som en vanlig grabb och läsarna, inte minst av bildtidningen *Se* och av *Idrottsbladet*, får komma nära idolens enkla hemförhållanden. Världsrekordhållare Hägg blir med Peter Dahléns ord "allas 'Gunder' "[\[29\]](#) i en tid då det fortfarande var skick och bruk att tilltala främmande personer med "herr", "fru" eller vederbörandes titel; någon du-reform var ännu inte påtänkt. Hägg förkroppsligar idrottens "meritokratiska" ideologi som vill få oss att tro att framgång inte bara är resultatet av talang utan också av hängivenhet och hårt arbete.[\[30\]](#)

Å andra sidan blir han till följd av sina exceptionella prestationer - i fallet Hägg kan man exempelvis påminna om den fantastiska sommaren 1942 då han satte tio världsrekord inom loppet av åttio dagar - föremål för den typ av "mytologisering",[\[31\]](#) som enligt Whannel är helt central i den här typen av berättelser: idrottsstjärnan tillskrivs medfödd talang, ja övermänskliga kvaliteter och erövrar Sverige, Europa och världen med hjälp av sin löparförmåga.

Försvarsberedskap och skötsamhet

Berättelserna om Hägg innehåller från allra första början utförliga skildringar av hur hans hårda träning är upplagd: aktiviteten - "Han gillar [...] att pulsa kilometerlångt i lös-snö.

Svetten flyter i strömmar" - och dess resultat får utförliga skildringar: "Det är inte bara benmuskulerna som förbättras. Höfterna och bäckenpartiet, som är all löpnings centralaxel och där största kraften strålar ut från, får sin ordentliga duvning också".[\[32\]](#)

Här förs det skötsamhetsideal in i texten, vilket är ett så omisskännligt inslag i svensk idrotts ideologi i en tid då man flitigt diskuterar "dansbaneländet" och andra förfallssymptom.[\[33\]](#) I kapitlet "Gunder inpå livet" i Håkanssons biografi sätts ett mönster fram - "äkta", "pliktrogen", "arbetsvillig", "hjälpssam" och "hygglig" - som återkommer i böckerna publicerade under karriärens glansdagar. Syftet är naturligtvis att fostra de unga - *manliga* - läsarna, om ej till stjärnlöpare så till harmoniska, fysiskt välutrustade män: "*Skulle Du inte bli rekordhållare eller elitman så kan Du i alla fall vara förvissad om att den tid, som du ägnat åt stärkandet av din kropp, ej är bortkastad. Den ger 100%-ig utdelning både i trivsel och vanlig prestationsförmåga*" [org:s kurs].[\[34\]](#) Man kan här påminna om den framträdande roll som åtminstone sedan mitten av 1800-talet gymnastik och idrott spelade när det gällde att skapa ett nytt manligt ideal. Tävlan och kroppslig ansträngning kom att framstå som intimt förbundet med detta att vara man.[\[35\]](#) Det handlade inte i främsta rummet om att springa fortast, utan om att "stå pall".[\[36\]](#) Ett återkommande tema i de biografiska berättelserna om Hägg är just kroppens stärkande och uppmaningar till självdisciplin: att aldrig ge upp, att "ägna så gott som all fritid åt tränandet, inför de stora loppen", att idka renlevnad och att tävla med måtta, "maximum en gång per vecka".[\[37\]](#) Den fysiska fostran skulle garantera att unga pojkar inte växte upp till veklingar; idealen hette styrka och återhållsamhet.[\[38\]](#) Och att det är unga pojkar som dessa texter främst riktar sig till råder det inga tvivel om. I förordet till *Hur jag blev Gunder Hägg. Träningsråd* (1946), som främst innehåller just vad undertiteln lovar, finns ett tydligt och direkt tilltal till de blivande läsarna: "*Jag var nämligen 'precis som Du' en vanlig enkel grabb med vissa latent anlag att löpa och på dem byggde jag vidare [...] observera att det finns inget som säger, att inte just Du är född med större anlag och förmer av styrka, smidighet och spänst* [org:s kurs]".[\[39\]](#) Sådana tydliga positioneringar av läsaren - ordet 'du' återkommer ofta i texten - är som Whannel framhållit vanliga i idrottsbiografier.[\[40\]](#) Fenomenet är över huvud taget vanligt i den självbiografiska genren: man kan påminna om Rousseaus *Bekännelser* från slutet av 1700-talet, där läsaren redan från början bjuds in att så att säga "matcha" sitt eget liv mot författarens. Det finns alltså tydligt didaktiska ambitioner i Hägg-litteraturen och den svenske stjärnlöparen visas fram som en "rollmodell".[\[41\]](#)

Alla dessa utförliga beskrivningar av Häggs träning innebär en indirekt uppmaning till unga svenska män i 1940-talets början att själva idrotta som ett led i stärkandet av vad historikern Torbjörn Andersson beskriver som den "fysiska försvarsberedskapen".[\[42\]](#) En som var klar över Häggs betydelse i sammanhanget var Carl-Adam Nycop i bildtidningen *Se*, där han redan 1941 skrev: Gunder Hägg "har många kamrater av samma skrot och korn i den svenska vapenrocken. Han är på sätt och vis typen för den svenske soldaten av i dag. Han är fylld av obändig styrka. Han är redo att utlösa den till det yttersta unset av sin förmåga när stunden kräver det. Det är också det svenska folket".[\[43\]](#)

Idrotten kunde användas för att främja det patriotiska sinnelaget och för att stärka försvarsviljan.[\[44\]](#) Användningen av Gunder Hägg som rollmodell för unga manliga läsare kan inte frikopplas från det faktum att hans karriär sammanfaller med andra världskriget. Idrottsprestationer blir en starkt sammanhållande kraft för Sverige i en mycket dyster tid.[\[45\]](#)

Det är alltså inte endast när det gäller den fysiska försvarsberedskapen som Hägg kom till användning under krigsåren. De biografiska berättelserna syftar också till att stärka den mentala eller idelogiska försvarsberedskapen och följaktligen skrivs hans karriär in i andra världskrigets utveckling och Sveriges skiftande hållning till de krigförande länderna. Detta är något som den tyske författaren och sportjournalisten Hans Gebhardt särskilt påpekar i sin bok *Gunder Häggs 80 dagar* (1976), vilken man kan räkna till den dokumentära genren som värderades så högt i en tid när många författare såg det som sin plikt att rapportera från den så kallade verkligheten. Följaktligen beger sig Gebhardt, som i sin ungdom var en

gränslös beundrare av Hägg, ut på en resa till Sverige i dennes fotspår. Han placerar in Hägg i ett politiskt och idelogiskt sammanhang genom att visa hur den mytologiska bilden av mästerlöparen konstrueras i veckopressen och där används i nationalistiska syften, för att stärka den svenska kampviljan och visa fram något som svenskarna hade anledning att vara stolta över. Ett av Gebhardts verkliga fynd är det nummer av *Se* från 1942, där Hägg stormar fram med sin ständige rival Arne Andersson hack i hälar. Rubriken är lika talande som avslöjande: "Männen som folk talar om: ROMMEL [den tyske fältmarskalk som ledde de tyska styrkorna i Nordafrika, min anm.] och HÄGG presenteras i jättereportage". I dessa reportage skrivs de båda männen samman på ett slående sätt. Såväl "ökenkrigaren" som Sveriges löparchampion sägs fångsla en hel värld. De tillskrivs båda samma hårda farthållning: Hägg "bara ökar och ökar farten" och Rommels framfart beskrivs metaforiskt som en "öken- eller pansarritt" eller ett "stormanlopp" varmed han gör sina erövringar på rekordkort tid. Hägg tillskrivs "energi och okuvlig vilja", vilket kan jämföras med Rommels förmenta "järnvilja och okuvliga beslutsamhet". Den senares "kallblodighet", som fruktas av det brittiska imperiet, svarar vidare mot Häggs vilja att ta hämnd efter det att han stängts av från allt tävlande under nio månader 1941 - 42 för brott mot amatörbestämmelserna och därvid visa "dem [...] vem de stungit hade".

Hägg sätter i sin senaste självbiografi *Mitt livs lopp* (1987) in sin karriär i en historisk-politisk kontext och förtiger inte längre som i böckerna från 1950-talet, att han faktiskt deltog i ett lopp på Olympiastadion i Berlin 1941, mitt under brinnande krig: "Själva tävlingarna minns jag inte så mycket av - huvudsaken var att man vann".^[46] Där nämner han också, och det inte utan viss stolthet, det reportage ur tidningen *Se* sommaren 1942, som jag tidigare berört.^[47] Man kan uppfatta det som att Hägg - liksom de flesta andra som skriver sin självbiografi - tar tillfället i akt och försvarar sitt handlande, genom att måla upp bilden av en tävlingssugen idrottare som inte bryr sig om världspolitikens växlingar. I Jens Linds TV-film *Den allvarsamma leken* (1999) påstår han nämligen att han inte ägnade det faktum att det var krig en enda tanke: Han bara sprang!

När krigslyckan vänt och tyskarna led nederlag efter nederlag på Europas slagfält, passade det sig naturligtvis inte att skicka Hägg till Berlin. Han blev istället Sveriges löpande ambassadör i USA, dit han åkte sommaren 1943 för att skapa goodwill, som han med sådan självinsikt säger i Linds ovan nämnda TV-film. Och Hägg lyckades sannerligen. Han vann samtliga sina lopp i USA och den amerikanska pressen, som tidigare misstrott Häggs framfart i världsrekordtabellerna, sparade inte på superlativerna i sina skildringar av "Gunder the Wonder". Hans lopp kunde följas i direktsändning hemma i Sverige - för övrigt de första interkontinentala direktsändningarna i Sveriges Radios historia - och segrarna betydde sannerligen en hel del för den nationella självmedvetenheten. Så möttes Hägg också av Per Albin och utrikesminister Günther samt ett antal höga militärer när han återvände hem i oktober; ett uppvisningslopp på ett fullsatt Stockholms stadion var den effektfulla slutpunkten för Häggs nationella värnplikt.

Om USA-turnén formade sig till en nationell succé, så var den början till slutet på Häggs löparkarriär. Ja, äventyret kan utan tvekan uppfattas som peripetin - den dramatiska vändpunkten eller plötsliga omkastningen - i berättelsen om hans idrottskarriär. Sommaren 1942 innebär som ovan nämnts Häggs genombrott och han håller alla världsrekord från 1 500 till 5 000 meter när säsongen är slut. Vintern därpå tränar han hårdare än någonsin, men resan till USA - 25 dagar på en lastbåt över Atlanten - sätter förstasina spår. De yttre förutsättningarna - dåliga banor - och det inte alltid så imponerande motståndet - här finns ingen Arne Andersson som kan pressa honom - får också negativa effekter. Samtidigt nås Hägg av rapporter hemifrån av hur denne Andersson tar ifrån honom några av hans världsrekord. Ur idrottslig synpunkt är 1943 alltså en förlorad säsong. Och även om Hägg under de två år som sedan återstår av hans karriär lyckas återta några världsrekord, så är Arne Anderssons Hägg-komplex definitivt brutet. Men duellerna dem emellan fortsätter under resten av kriget och inbringar stora pengar till Hägg: det kunde bli 30 000:- på en sommar! När så kriget är över behövs Hägg inte längre och hösten 1945 anmäls han för brott mot amatörbestämmelserna och stängs våren 1946 av på livstid. Det nationella bruket av Hägg framstår som än mer cyniskt i ljuset av det

faktum att en motsvarande anmälan hösten 1941 endast resulterade i att han blev avstängd under vintersäsongen och var fri att starta då tävlandet upptogs sommaren därpå.

© [Anders Ohlsson](#)

-
- [1] Thomas Tynander, "Himla skönt att få komma hem". Carolina Klüft i tårar när hon hyllades av fansen i Växjö", *Aftonbladet*, 13/8 2002.
- [2] Mikael Lindfelt, *Idrott och moral. Reflektioner över idrottens ideal*, Nora 1999, s. 9.
- [3] Seymour Chatman, *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*, Ithaca & London, s. 8 f.
- [4] Åke Stolt, "Stjärnorna som skall lyftas av mängden", *SDS*, 5/8 2002.
- [5] Roland Barthes, *Mytologier* (1957), sv. övers. 1970, s. 117 f.
- [6] Garry Whannel, *Media Sport Stars. Masculinities and Moralities*, London & New York 2002, s. 47.
- [7] Jfr Peter Dahlén & Knut Helland, "Sport og medier. En forskningsöversikt", *Norsk medietidsskrift* 2002:2.
- [8] Lisbeth Larsson, *Sanning och konsekvens. Marika Stiernstedt, Ludvig Nordström och de biografiska berättelserna*, Stockholm 2001.
- [9] Peter Dahlén, *Från vasaloppet till radiosporten. Radiosportens etablering och förgrening 1925-1995*, Stiftelsen Etermedierna i Sverige 1999, s. 204.
- [10] Gunder Andersson, *Omstart. Mest om sommaridrott*, Sthlm 2001, s. 13-20.
- [11] Andersson, *Omstart*, s. 15 ff.
- [12] Lindfelt, s. 11.
- [13] Whannel, s. 32.
- [14] Whannel, s. 60.
- [15] Gunvald Håkansson, *Gunder Hägg slår rekord. En fantastisk idrottskarriär*, Stockholm 1942, s. 14 f.
- [16] Whannel, s. 60.
- [17] Gunder Hägg, *Mitt livs lopp*, Stockholm 1987, s. 35.
- [18] Håkansson, s. 30. Se även Gunder Hägg, *Från Albacken till U.S.A.*, Stockholm 1943, s. 166.
- [19] Whannel, s. 49.
- [20] Gunder Hägg, *Gunder Häggs dagbok. En världsmästares erfarenheter och träningsråd*, Stockholm 1952, s. 10 f.
- [21] Hägg, *Från Albacken till U.S.A.*, s. 53.
- [22] Hägg, *Från Albacken till U.S.A.*, s. 96.
- [23] Hägg, *Från Albacken till U.S.A.*, s. 52.
- [24] Jens Ljunggren, "Mellan kropp och natur. Mannens kropp och gymnastikens uppgift", *Rädd att falla*, Hedemora 1998, s. 128.
- [25] Ljunggren, s. 135.
- [26] Henry Eidmark, *Fantomer på kolstybben. Sannsagan om championlöparna Gunder Hägg och Arne Andersson*, Stockholm & New York 1944, s. 42.
- [27] Hägg, *Från Albacken till U.S.A.*, s. 53.
- [28] Claes Ekenstam, "Historisk mansforskning", *Rädd att falla*, Hedemora 1998, s. 23.
- [29] Dahlén, *Från vasaloppet till radiosporten*, s. 210.
- [30] Dawid L. Andrews, & Steven J. Jackson, "Introduction. Sport celebrities, public culture, and private experience", *Sport Stars. The Cultural politics of Sporting Celebrity*, ed. Dawid L Andrews and Steven J. Jackson, London 2001, s. 8.
- [31] Whannel, s. 56.
- [32] Håkansson, s. 49.
- [33] Torbjörn Andersson, *Kung fotboll. Den svenska fotbollens kulturhistoria från 1800-talets slut till 1950*, Eslöv 2002, s. 519.
- [34] Hägg, *Hur jag blev Gunder Hägg*, s. 6.
- [35] Ljunggren, s. 124.
- [36] Ljunggren, s. 142.
- [37] Hägg, *Hur jag blev Gunder Hägg*, s. 32, 44.
- [38] Ekenstam, s. 22.

[39] Hägg, *Hur jag blev Gunder Hägg*, s. 5 f.

[40] Whannel, s. 58.

[41] Andrews, s. 9.

[42] Andersson, *Kung fotboll*, s. 518.

[43] Carl-Adam Nycop, "Kampviljan", *Se* 1941:31, s. 3.

[44] Ljunggren, s. 142.

[45] Johnny Wijk, "Idrott, krig och svenska löparstjärnor: om idrottens samhällsetablering och den massmediala uppmärksamheten kring Gunder Hägg under andra världskriget", *Studier i idrott, historia och samhälle*, red. Johan R. Norberg, Stockholm 2000, s. 314.

[46] Hägg, *Mitt livs lopp*, s. 71.

[47] Hägg, *Mitt livs lopp*, s. 78.

Vad har värdegrundsfrågor med engelskundervisningen att göra?

Av Anna Thyberg, doktorand i engelska med didaktisk inriktning,
Växjö universitet

[Länk till presentation av Anna Thyberg](#)

Inledning

I Sverige har det länge funnits en tydlig skiljelinje mellan ämnesdidaktik och allmändidaktik. Ämnesdidaktiken har koncentrerat sig på inläringen av olika moment utan att kanske närmare analysera målen i relation till övergripande utbildningssträvanden. Allmändidaktiken å andra sidan har behandlat generella aspekter på inläring såsom värdegrundsfrågor och demokratifostran men har förbigått det som skiljer inläring av olika ämnen åt. För lärare ute i verksamheten går det förstås inte att separera ämnesdidaktik från allmändidaktik. I undervisningssituationen måste läraren samtidigt beakta exempelvis språkinlärningsstrategier och värdegrundsfrågor (anteckningar från föreläsning av professor Christer Fritzell 2003).

I dagens mångkulturella klassrum samsas elever från olika etniska grupper. På fritiden överöses eleverna av intryck från globaliserade massmedier, populärkultur och Internet. Allt detta innebär ständiga kulturmöten. Ofta är det först när vi konfronteras med andra kulturella yttringar som vi blir medvetna om vår egen kulturella hemvist. Men vilka funderingar och vilken världsbild informationsflödet skapar hos eleverna vet vi ganska lite om. Vi vet inte heller i vilken mån den demokratiska värdegrunden påverkas av denna globalisering.

Enligt socialfilosofin strävar varje individ efter att sammanjämka intrycken från livsvärlden (det vi bär med oss och tar för givet) med kunskapen om systemvärlden (samhällsstrukturerna), alltså att förstå omvärlden, sin plats i tillvaron och sig själv. Frågan är om skolan på något sätt kan hjälpa eleven på vägen mot denna förståelse. I detta sammanhang är det främst engelskundervisningens roll som intresserar mig. Detta tänker jag återkomma till nedan. Låt mig dock först ta upp definitionerna av några centrala begrepp till diskussion.

Vad menas med kulturmöten?

Definitionen av kultur är synnerligen komplex och användes tidigare mest frekvent inom antropologin. I dag kan kulturbegreppet vara oerhört vitt, som allt i ett samhälle, allt människor gör och tänker, men också snävt, t.ex. sociala koder på en arbetsplats. Normativa värderingar kan läggas på begreppet när man skiljer högt från lågt, t.ex. Virginia Woolf från Barbara Cartland. I dess sociologiska mening hänger identitet, tolkning, representativitet och makt nära samman med kultur. Därför får kulturen konsekvenser för hur mänskliga relationer konstrueras, främst i avgränsningar mellan "vi" och "dem". Det kan också ske i form av maktstrukturer som avgör vems tolkning av beteende eller språkbruk som anses gälla. En viktig aspekt av kulturfenomenet är alltså att i förhållande till den egna normen ses allt annat som avvikande. En bärare av detta avvikande betraktas i regel också som representativ för hela gruppen och som någon man måste lära sig att förstå.

Enligt den antropologiska traditionen har västerlänningar tenderat att definiera kultur som något människor från andra världsdelar karaktäriseras av, medan de själva står för det universella och besitter en högre stående civilisation. Detta fokus på skillnader härrör sig från att kulturbegreppet skapas i konfrontation. Medvetet eller omedvetet kan människor resonera inte bara i termer som "Vad är det som skiljer?" utan också "Vad kan vi göra så att skillnaden består?". Det är lätt att förledas att tro att kultur är något som i relativt oförändrad form traderas över generationerna eller följer nationella gränser, men så är inte fallet. Kulturer är liksom processer dynamiska och de omskapas kontinuerligt i anpassning till nya strömningar. Däremot kan förändringsbenägenheten minska i en situation av migration där kulturen för en grupp blir det enda kvarvarande bandet till hemlandet.

Vad är då ett möte, är det helt självklart? Inte nödvändigtvis, man kan t.ex. hävda att ett möte förutsätter någon form av förändring. Ett möte där parterna inte förmår kommunicera blir då ett icke-möte. Även läsandet av en text, betraktandet av en bild eller en film utgör ett möte. Vilket syfte individen har med mötet skiftar naturligtvis. Tonvikten kan ligga på ett ömsesidigt utbyte av erfarenheter och kunskap eller på ett försvarsinriktat framhävande av egna intressen. Filter av stereotyper och negativa förväntningar som läggs på motpartens handlingar och uttalanden försvårar givetvis kommunikationen i mycket hög grad, oberoende av om det handlar om en grupp av människor eller en ensam läsare.

Vad är syftet med värdegrundsfrågor?

Vad kan vi då göra för att hjälpa eleverna att skapa mening och struktur i den fragmentariska tillvaro som jag skisserade ovan? Jo, i undervisningen skulle vi kunna ge dem tillfälle att diskutera problem av allmänmänsklig karaktär. Eleverna kan få vända och vrida på moraliska dilemman i samarbete och dialog med andra. Intressanta frågor kan vara: Vad innebär det egentligen att vara människa? Vad skiljer oss åt och vad är gemensamt? Vilka moraliska måttstockar används för att skapa normer och värderingar? Hur kan man tillämpa ideal som jämlikhet, rättvisa och solidaritet i praktiken? På vilket sätt är kulturmöten ett problematiskt begrepp? Vilka historiskt grundade föreställningar bär vi med oss?

Det är den här typen av frågor som jag skulle vilja klassificera som värdegrundsfrågor. Genom att arbeta med dem i skolan är förhoppningen att eleverna får lättare att förhålla sig till influenser i största allmänhet. Jag vill också klargöra att skolans uppdrag att fostra inte måste ses som en slags indoktrinering av eleverna. Det kan snarare betraktas som ett incitament för att använda demokratiska arbetssätt. Eleverna försätts i situationer där de i ett frigörande, s.k. deliberativt, samtal lär sig att respektera andra människor. Ett sådant samtal förutsätter att eleverna får möjlighet att ta ställning till olika åsikter och värderingar samt att reflektera över varför de tycker som de gör. Detta arbetssätt blir därmed en del av den demokratiska fostran som läroplanen sätter upp som mål. Eleven får förbereda sig för ett aktivt medborgarskap i en demokrati.

Värdegrundsfrågor skulle alltså kunna sägas handla om förhållningssätt till omvärlden och om mänskliga relationer. Men man skulle också kunna påstå att värdegrundsfrågor utgör basen i all pedagogisk verksamhet eftersom de bestämmer hur vi ser på kunskap och vilken funktion utbildningen får. Likaså kan inte pedagogisk praktik särskiljas från värdegrundsfrågor, hur och med vad vi arbetar i skolan präglas av vår människosyn och vår definition av kunskap.

Koppling mellan läroplanen och ämnet

Ovannämnda värdegrundsfrågor må vara nog så intressanta, men har de egentligen några beröringspunkter med mitt intresseområde, engelskämnet? Låt mig ta upp två argument som stödjer tesen att värdegrundsfrågor bör beaktas i engelskundervisningen, dels står det i läroplanen att demokratiska värderingar ska präglade all undervisning (Skolverket, Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994: 5), dels har språkundervisningen naturliga

förutsättningar att erbjuda en lämplig arena. Engelskundervisningen ger i sig upphov till kulturmöten, vilka i sin tur kan aktualisera värdegrundsfrågor, dessutom har eleverna uppnått ganska goda språkkunskaper på gymnasiet, och därför anser jag att det finns en möjlighet att utveckla en litteraturundervisning med kulturmöten i centrum. Det skulle kunna leda till en integration av värdegrundsperspektivet i engelskämnet. För övrigt omfattar kärnämneskurser relativt många timmar, vilket är gynnsamt när det handlar om att arbeta med attityder och värderingar.

I läroplanen har den svenska regeringen och riksdagen gett uttryck för vad man definierar som värdegrunden, nämligen:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Skolverket, Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994: 5)

Trots att det är relativt universella värden som uttrycks refererar man uttryckligen till kristna traditioner och västerländsk humanism. Eftersom skolan har som mål att fostra eleverna i tolerans, jämlikhet och solidaritet med andra människor samt utveckla interkulturell förståelse kan man tycka att eleverna borde få möta andra kulturer i sin undervisning. Ett kulturmöte kan dock te sig på olika vis. Många skolor har internationellt utbyte men ändå kan man inte räkna med att alla elever får chansen att delta i det. De etniska grupper som finns representerade i klassen kan visserligen berika samtal om kulturella fenomen, men det är viktigt att inte låta individen representera en hel grupp.

I engelskundervisningen kan litteraturen bli mötesplatsen för olika kulturer. Känsliga frågor blir lättare att diskutera när eleven kan använda litterära karaktärer som ställföreträdare. Dessutom menar forskare som Louise Rosenblatt att elever kan träna upp sin empatiska förmåga genom att läsa skönlitteratur, vilket skulle göra dem mer mottagliga för andra människors sinnesstämningar och bättre på att upptäcka bakomliggande orsaker till mänskliga handlingar etc. Kort sagt får eleverna lättare att förstå mänskliga relationer (Rosenblatt 1995: 49).

Även i betygskriterierna för engelska B uttrycks en koppling mellan kultur och litteratur: "Eleven beskriver olika samhällsförhållanden, kulturtraditioner och levnadssätt i områden där engelska talas, och använder denna bakgrund för att kommentera och diskutera skönlitteratur..." (Skolverket 2000b).

Eftersom inläring är en livslång process är det också viktigt att ge eleverna förutsättningar att fortsätta språkinläringen efter det att den formella undervisningen är avslutad, vilket också uttrycks i kursplanen. Visserligen hör eleverna mycket engelska genom musik, på bio och tv, men de behöver också möta språket i skrift. Det kan de förstås göra i form av Internettexter och tidningar, men läsning av skönlitteratur innehåller något mer. Först och främst ger litteratur en estetisk upplevelse men också ingående skildringar av målspråkskulturerna, något som korta hypertexter inte kan erbjuda. Därmed kan eleverna lättare nå en ökad grad av interkulturell förståelse, vilket numera har ersatt tidigare kursplansskrivningar om realiakunskap. Så här uttrycks det i mål att sträva mot i ämnet engelska: "[eleven] reflekterar över levnadssätt, kulturtraditioner och samhällsförhållanden i engelskspråkiga länder samt utvecklar fördjupad förståelse och tolerans för andra människor och kulturer" och i Skolverkets fortsatta presentation av ämnet på samma hemsida: "Förmågan att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i engelsktalande länder utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer och interkulturell kompetens" (Skolverket 2000a). Kulturmöten blir därmed ett naturligt blickfång i läsningen av skönlitterära texter inom engelskämnet.

Med anledning av följande skrivning i kursplanen: "Utbildningen i engelska har dessutom som syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld med dess

mångskiftande kulturer" (Skolverket 2000a) finns grund för en utökning av läsningen så att texter från andra engelsktalande områden än England och USA ingår. Här kan alltså postkoloniala texter komma in, vilka på senare år rönt stort intresse inom litteraturvetenskaplig forskning. Postkolonialismen har visserligen blivit ett forskningsfält på modet, men också omdebatterat både till innehåll och begreppsbildning. En del forskare hävdar att postkolonialismen tog sin början redan vid den första kolonisationen medan andra menar att starten ägde rum först efter koloniernas frigörelse. Vanligtvis betraktas litteratur skriven på kolonialspråket av författare med ursprung i de forna kolonierna som postkolonial (Ashcroft m.fl. 1995: 117). Centrala teman i postkolonialismen är motstånd mot koloniala strukturer, representativitet, hybriditet, nationalism och etnicitet. Läsning av postkoloniala texter i klassrummet skulle kunna ge en inblick i engelskans kulturella mångfald och nuvarande ställning som världsspråk. Engelska språkets historiska bakgrund och olika regionala varianter status är inte okontroversiella. Studiet och diskussionen av litteratur kan öka elevernas medvetenhet om språkets splittrade kontext och om olika faktorer som orsakat detta. För att inte tala om fördelen med att eleverna genom litteraturen i någon mån får gemensamma referensramar med målspråkstalare, vilket i sin tur säkert underlättar interkulturell kommunikation.

Synen på inläring och kunskap

Hur skulle man kunna arbeta för att uppnå inlärningsmålet i Läroplan för de frivilliga skolformerna, 1994, om värdegrundsfrågor? Går det över huvud taget att lära ut tolerans? Och hur skulle man gå till väga i så fall? För övrigt är det skillnad mellan tolerans och interkulturell kompetens, varav det förra nämns i läroplan för de frivilliga skolformerna, 1994 och det senare i kursplan för engelska 2000. Tolerans implicerar egentligen endast en acceptans för något avvikande. Det behöver inte innebära att man vill lära sig mer om andra kulturer eller integrera dem i sin livsvärld. Interkulturalitet är förmågan att gå mellan olika kulturer och att där interagera på lika villkor, samt ett öppet förhållningssätt och empati för andra människor och kulturer (Gudykunst & Kim 1992: 253).

Återigen handlar det om vilken kunskapssyn man har. Både det sociokulturella och det fenomenografiska perspektivet på kunskap innebär att inläring sker i samtal med andra människor, även om det senare fokuserar innehållet mer än interaktionen. I båda fallen konstrueras kunskapen i samtalet. Med dessa perspektiv organiseras undervisningen med fokus på kommunikation och skapande av dialogsituationer som möjliggör inläring. Tror man i stället, liksom konstruktivisterna, att individen skapar sin kunskap i en inre process av tolkning och meningsskapande gäller det att utgå från elevens föreställningar i undervisningen för att kunna utmana och utveckla tänkandet.

Värdegrundsfrågor omsatta i praktiken

I läroplanen refereras det redan i första meningen till skollagen (1985:1100): "verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar" (1 kap. 2 och 9 §§). Det är alltså viktigt att välja metoder och arbetssätt i skolan som i sig ger eleverna demokratisk övning. Men det är ingen framkomlig väg att helt sonika lämna alla beslut till eleverna. Det handlar i stället om att ge eleverna demokratiska redskap och att gradvis skola in eleverna i att ta ansvar för sin inläring.

Christer Fritzell menar i sin artikel "Pedagogical Split Vision" (1996) att eftersom utbildning syftar till utveckling och förändring kan inte pedagogiska relationer mellan lärare och elev ses som entydigt instrumentella. Det handlar därmed inte om att förmedla ett kunskapsinnehåll från en hjärna till en annan. Alla relationer innehåller värderingar och uttrycker förväntningar. Fritzell anser att skolverksamheten bör syfta till att utveckla symmetri i pedagogiska relationer. Symmetri i detta sammanhang kan ses som en strävan efter jämlikhet i det meningsskapande som sker i inläringssituationen, men också som det närmande som sker mellan lärare och elev när läraren utgår från elevens föreställningar och

kunskapsnivå för att underlätta kommunikation kring ett kunskapsinnehåll.

Det är lärarens uppgift att uppnå individualisering genom att kunna motivera all inläring som eleverna förväntas ta sig an. Enligt Fritzell synsätt skapas alltså symmetrin av pedagogen. Det är pedagogens ansvar att respektera elevens integritet och rättighet att delta i interaktionen på lika villkor. Habermas idé om det ideala samtalet kan, enligt Fritzell, relateras till diskussionen om det symmetriska samtalet eftersom båda bygger på att parterna deltar på lika villkor. Det är viktigt att individen får utrymme att argumentera för sina åsikter och att rätten att säga nej upprätthålls. I stället för att oreflekterat hamna i en mekanisk inläring av lösryckta fakta i ett asymmetriskt (kunskapsförmedlande) system kan vi eftersträva ett konsekvent genomförande av symmetri i relationer och strukturer i skolan så att demokratiska värden blir synliggjorda och realiserade i praktiken (Fritzell 1996: 209-16).

Rosenblatt betonar att i ett demokratiskt arbetssätt lär sig elever efterhand att lyssna uppmärksamt till varandra, att respektera varandras åsikter och att se läraren som en i gruppen och inte som den viktigaste mottagaren. I samtalet om litteratur kan alltså förmågan till empati tränas (Rosenblatt 1995: 68).

Enligt Fritzell och Rosenblatts resonemang kan värdegrundsfrågor realiseras i den pedagogiska arbetsformen. Genom att betona demokratiska samtal i skolan lär sig eleverna inte bara ett kunskapsinnehåll utan även ett sätt att relatera till andra människor. Med ökad kunskap och erfarenhet blir andra människor och kulturer mindre hotfulla och lättare att förhålla sig till. Det är ju ofta genom att utmåla fienden som omänsklig som våld och konflikter rättfärdigas. Nu i tider av krig känns strävan efter empati ännu mer angelägen eftersom varje ny generation har till uppgift att erövra och skapa sin version av det demokratiska samhället. I det perspektivet skulle strävan mot interkulturalitet kunna generera bättre livskvalitet för eleverna och ge dem frihet att röra sig i en globaliserad värld.

Utbildning i ett vidare perspektiv

Bildningsidealet, som den svenska skolan vilar på och där värdegrundsbegreppet ingår, innebär att elever ska ges möjlighet att utvecklas som människor, inte bara tillägna sig kunskap. Eleverna går i skolan för att vidga sitt tänkande och möta andra föreställningar än de som finns i den närmaste omgivningen och i hemmet. I detta ligger också fostransaspekten: stimulerandet av kritiskt tänkande och de färdigheter som behövs i ett demokratiskt samhälle. När elever upplever läsglädje och utvecklas genom litteraturläsning nås också ett större mål i undervisningen eftersom hela människan, både rationella och irrationella sidor får utrymme i undervisningen. Kan läsglädjen och respekten för personliga ställningstaganden komma i centrum kan detta i bästa fall leda till att ett intresse väcks som berikar individen för resten av livet. Betoningen på läsningens estetiska värde fogas därmed in i bildningsidealet. För att kunna delta i samhällsdebatten behöver också individen tillgång till de referensramar som förutsätts där och som läsning ger.

Utifrån ett kritiskt perspektiv finns det traditioner i vårt västerländska samhälle som traderar förlegade uppfattningar. I bildningsidealet finns en strävan att lära om, att bryta upp gamla föreställningar och att se världen i ett nytt ljus. Postkoloniala texter och teorier passar väl in i detta sammanhang, även om eleverna inte direkt kommer i kontakt med texter som handlar om Europas skeva bild av Orienten (Said 1978) eller hur kolonialismen har påverkat utbildningssystemet (Willinsky 1998), kan läraren utmana eleverna genom tänkvärda citat eller referat att ta ställning till.

Sociala aspekter på språk- och litteraturundervisning

Sociolingvister menar att alla erfarenheter i en social grupp realiseras i språket. Språket blir därmed en symbol för individens sociala identitet eftersom hon bedöms utifrån sitt tal

(Kramsch 1998: 3). Kulturella koder manifesteras alltså i språket och verkar för att utesluta dem som inte känner till koderna. Sociala klasser inom en språkgemenskap använder dessa strategier för att skapa grupptillhörighet. Detta stämmer verkligen när det gäller engelskan med sin talrika repertoar av sociolekter, dialekter och regionala varianter. Vid läsningen av litteratur från den engelskspråkiga världen blir det därför viktigt att inte dölja vilka strukturer som ligger bakom texten i fråga och att framhålla att den inte heller är representativ för en hel kultur utan endast är en subjektiv skildring av densamma. Det här är naturligtvis lättare sagt än gjort, men genom noggrant val av texter kan många aspekter illustreras. Fokusering på estetisk läsning ger också eleverna tillgång till förstahandsupplevelser som kan ge starka incitament att delta i gemensamma diskussioner. Maktstrukturer förmedlas inte bara i språket utan också i litteraturen. Vem får bli språkrör för en viss grupp och vem förblir tyst? Detta är en viktig aspekt i postkolonialismen och då främst i studier av de människor som är tystade av olika skäl, s.k. subaltern studies (Spivak 1985:120-130).

Det sociokulturella didaktiska perspektivet fokuserar på det pedagogiska samtalet. Alla samtal utspelas i en social kontext och i skolan är det till stor del läraren som sätter ramarna för hur man betar sig i klassrummet och även hur samtal mellan eleverna ska gå till. Rosenblatt diskuterar lärarens viktiga roll för att alla ska få komma till tals i diskussioner om litteratur. Även Parkinson och Reid Thomas betonar lärarens roll för utvecklandet av ett kommunikationsbefrämjande klassrumsklimat. De menar att läraren redan från början bör etablera vissa grundläggande förutsättningar för litteratursamtal. Parkinson och Reid Thomas föreslår följande regler: att det är frivilligt att uttrycka tankar, att det är accepterat att ogilla texter, samt att det går bra att senare ändra sina åsikter eller tolkningar (Parkinson & Reid Thomas 2000: 78).

Med tanke på den anda av samförstånd som åtminstone alltsedan Saltsjöbadsavtalen 1938 brukar sägas prägla svenska kommunikationsmönster kan det eventuellt kännas hotfullt att låta olika åsikter brottas med varandra i klassrummet. Men i analogi med Freires frigörande pedagogik är det just i konfrontationen som förändring kan ske och eftersom det inte finns några krav på att problem ska få sin lösning undviker man förhoppningsvis prestige och innehållslösa, politiskt korrekta åsikter (Freire 1970).

Vissa känsliga frågor och åsikter kan vara alltför privata för att eleven ska vilja ta upp dem i klassrumsdiskussionen och därför kan det vara lämpligt att erbjuda andra kommunikationssätt, t.ex. läsloggar med korta betraktelser eller reflektioner som uppstår under läsningen och som bara läraren läser. Eleverna kan ha ett starkt behov av att uttrycka även mer privata känslor och tankar (Smith 1995: 124).

Läsningens funktion

Jag har redan genom referenser till läro- och kursplaner motiverat litteraturens plats i språkundervisningen, men vilka andra roller kan litteraturen spela? Historiskt sett har litteraturen haft till uppgift att underhålla och väcka tankar samt, åtminstone fram till 1700-talet, förmedla moraliska budskap. Numera betraktas väl sådana tendenser med skepsis, även om t.ex. politisk teater skulle kunna benämnas moraliserande (Parkinson & Reid Thomas 2002: 24).

En intressant fråga är hur läsarens syften påverkar läsningen. Rosenblatt lanserade redan 1938 begreppen efferent respektive estetisk läsning, vilket anger på vilket sätt läsaren närmar sig texten. I en estetisk läsning är det läsglädje och läsupplevelse som står i centrum, medan den efferenta läsningen innebär ett mer analytiskt och informationssökande förhållningssätt. Varför man läser påverkar alltså den läsart man väljer (Rosenblatt 1995: 32).

Rosenblatt ser läsning som en transaktion mellan text och läsare. I transaktionen är läsaren aktiv och läser på olika sätt beroende på var hon befinner sig i livet och vilka behov hon har just då. Läsaren kan t.ex. ha behov av en känslomässig ventil, starka upplevelser,

kunskap om fjärran platser och andra människor, erfarenhet av farliga äventyr, möjlighet att få utlopp för undertryckta drifter samt tillfälle att erfara känslor av upprymdhet och meningsfullhet. För yngre läsare är det nyfikenhet på livet som är främsta drivkraften i läsandet, framhåller Rosenblatt. Genom att läsa utforskar ungdomar sig själva och världen omkring dem och litterära verk kan hjälpa dem se meningsfulla strukturer och sammanhang i tillvaron (Rosenblatt 1995: 36-42).

Charles Sarland visar också på läsningens funktion i sin bok *Young People Reading* (1991). Han menar i likhet med Rosenblatt att ungdomars största motivation i läsningen är att hitta karaktärer att identifiera sig med, att upptäcka sin egen värld och få kännedom om fenomen som de vuxna talar tyst om. Sarland finner att eleverna får starkare läsoplevelser av populärkulturella böcker eftersom de är skrivna på vardagsspråk och innehåller typiska situationer och karaktärer, som det går lätt att identifiera sig med (Sarland 1991: 73-7). Bruce E. Fleming betonar läsningens meningsskapande funktion, att vi lär oss vad det innebär att vara människa. När vi ser våra egna känslor och tankar i tryck blir vi bekräftade och ser oss själva med andra ögon. Fleming understryker läsningens förmåga att inte bara ge oss kunskap utan också förändra hur vi ser på världen eftersom litteratur alltid presenterar ett urval av händelser och känslor och tydliggör dolda strukturer (Fleming 2002: 471).

Om det är viktigt för motivationen att man finner sig själv i texten kan detta bli ett problem med texter som har uppbruten kronologi och som lämnar mycket till läsaren. Det är då betydelsefullt att eleverna får diskutera vilken funktion dessa texter har och varför den postmoderna formen kan ha valts. Läraren kan också engagera eleverna på olika sätt så att de hittar vägar in i texten. Detta kan göras genom att man dramatiserar en sekvens i boken eller fantiserar vidare kring en karaktärs bakgrund, men även genom efterforskningar om tidsepoken eller kulturella faktorer. Det är dock viktigt att man låter eleverna möta texten på deras egna villkor, så att de får möjlighet att njuta av läsningen (estetisk läsning), utan att skriva dem på näsan hur de ska tolka texten (Rosenblatt 1995: 58-9). Det är intressant att notera i detta sammanhang att det ofta tas för givet att elever ska kunna upptäcka universala budskap i kanoniska texter, medan andra texter inte förväntas erbjuda samma möjlighet. Men eleverna kanske tycker det är lika svårt att läsa en text från 1800-talets England som en nutida text från Sydafrika.

Val av texter

För att gå vidare till den konkreta pedagogiska praktiken kan texturvalet orsaka vissa svårigheter för lärare. Inte nog med att eleverna är på olika mognads- och kunskapsnivå, de har också olika preferenser och tidigare erfarenheter av litteraturläsning i skolan, vilket påverkar deras inställning. Andra faktorer som begränsar valet kan vara vilka texter som finns tillgängliga på skolan eller lärarens egna intressen. Catherine Wallace intar en freiriansk utgångspunkt till val av texter (se Freire 1970). Hon menar att man ska välja texter som har ett kontroversiellt innehåll eftersom litteraturundervisningen bör koncentreras på att hitta och diskutera problem i texter, alltså inte på att lösa dem. Man kan också välja texter som behandlar samma problem från olika perspektiv för att medvetandegöra eleverna om texters subjektivitet (Wallace 1992: 103-9).

Bo Lundahl räknar upp en mängd variabler som kan influera texturvalet i *Läsa på främmande språk* (1998) där han också förespråkar användandet av autentiska texter i språkundervisningen. När det gäller texturvalet tar Lundahl upp frågor som rör graden av intressant innehåll, identifikationspotential för eleven, åldersanpassning, attraktiv layout, anknytning till kursplanen, kulturella skillnader, språklig nivå, genre etc. (Lundahl 1998: 83).

Alla textval påverkas också av normativa aspekter på litteratur och här syftar jag främst på relationen till den litterära kanon. I kursplanen står att eleven ska "ha grundläggande orientering om engelskspråkig litteratur från olika epoker" (Skolverket, 2000b), vilket ger lärare i Sverige mer frihet än deras kollegor i t.ex. USA eller Storbritannien har.

Värderingar på vad som är god respektive dålig litteratur kan också ge upphov till intressanta diskussioner i klassen. Man kan t.ex. diskutera varför inkluderandet av kvinnliga eller postkoloniala författare i kanon för det första behövs och för det andra vilka ideologiska och historiska faktorer som har utestängt dessa och många andra grupper tidigare. Med ett problematiserande tillvägagångssätt i litteraturundervisningen finns en chans att bakomliggande maktstrukturer kan undersökas. Valet av litterära texter kan därför inte bli neutralt och återigen blir identitet och grupptillhörighet viktiga i ett maktperspektiv. Genom en historisk tillbakablick kan man titta på hur traderingen av litterära texter gått till och hur detta hängt ihop med imperialism och nationalism (Willinsky 1998: 216-23).

Syftet med diskussioner som dem jag har refererat till ovan är också viktigt. Blir det en undervisning *om* litteratur eller blir det undervisning som berikar läsoplevelsen och får eleverna att förhålla sig kritiska, i en positiv bemärkelse, till varför vissa texter läses men inte andra?

Baserad på en litteraturvetenskaplig analys av fem postkoloniala texter samt en genomgång av didaktiska och litteraturvetenskapliga teorier har jag i min magistranduppsats ställt upp några enkla kriterier för att underlätta valet av texter utifrån ett värdegrundsperspektiv:

1. Innehåller texten element som kan kopplas till värdegrundsfrågor?
2. Är texten intressant att läsa och diskutera?
3. Ligger texten på en passande språklig nivå?
4. Inbjuder den till olika tolkningar?
5. Är det en postkolonial text? (Thyberg 2002: 4, 25-6)

För en utförlig motivering av kriterierna hänvisar jag till uppsatsen. Dock vill jag återigen understryka att eleverna bör inkluderas i urvalsprocessen för att få med värdegrundsfrågorna i arbetssättet. Upplever eleverna delaktighet i beslut som rör undervisningen blir kanske deras motivation att aktivt delta högre.

Problem med litteraturundervisning i skolan

Redan 1938 beklagade Rosenblatt att litteraturundervisningen i skolan tyvärr ofta tar död på elevernas läsintresse. De får uppfattningen att det gäller att läsa på ett förutbestämt sätt för att hitta vissa element och strukturer i texten samt att återge referenslitteraturens resonemang. Eleverna lär sig *om* litteratur i stället för att lära sig att uppleva och tolka litteratur. Hon anser alltså att det är elevernas egna upplevelser av litteraturen som borde komma i första hand. Tyvärr sätter ofta examinationskravet käppar i hjulet för denna inriktning på undervisningen (Rosenblatt 1995: 57). Därför är det än viktigare att konstruera examinationsfrågor på ett sådant sätt att eleverna inte reducerar inläringen till sådan ytkunskap som biografiska fakta eller kända tolkningar (Hounsell m.fl. 1986: 28). Variation av uppgifter och arbetssätt är säkert också viktigt för att behålla läsglädjen hos eleverna.

Ett annat problem är skillnaderna mellan lärarens och elevernas läsreception. Rosenblatt menar att alla läsare bär med sig unika erfarenheter och minnen till läsningen och att detta avgör vilka aspekter i texten som läsarna uppfattar. Detta kan sägas vara ett av de första uttalanden inom det som senare har blivit kallat receptionsforskning. I klassrumssituationen kan följden bli att läraren väntar sig att eleverna ska uppmärksamma vissa aspekter i en text och lägger upp arbetet utifrån detta, medan eleverna kan ha fastnat för och vilja diskutera helt andra företeelser (Rosenblatt 1995: 59).

Detta resonemang har hittills gällt läsning av skönlitteratur rent allmänt, men hur är det med läsningen inom engelskämnet? Jo, då kan det delvis vara andra aspekter som är problematiska och som hänger ihop med själva språkinläringssituationen. Det handlar bland annat om hur eleverna påverkas av olika arbetssätt. Förändras elevernas läsning när de får i uppgift att läsa vissa avsnitt intensivt där alla ord måste slås upp och sättas upp i en ordlista? Eller hindrar kanske bristande språkkunskaper full upplevelse eller förståelse av boken? En del elever kan ha ett starkt inre motstånd mot att läsa på engelska eftersom de

tror att det måste vara för svårt. Det kan också förhålla sig som Rosenblatt misstänker, att lärare slentrianmässigt, och kanske omedvetet, tvingar eleverna att läsa ytrinriktat efter vissa uttalade eller underförstådda krav. Behandlar man alla böcker efter samma modell så att eleverna på förhand vet vad de ska leta efter i texterna, s.k. efferent läsning? Redovisas läsningen främst för läraren eller är syftet snarare att sprida kunskapen till andra i klassen? Diskuteras målet med läsningen i klassen och är syftet då att lära sig ord eller att läsa böcker man tycker om?

Dessa pedagogiska val påverkar utan tvivel elevernas sätt att läsa. Frågan är förstas hur beroende uppfyllandet av läroplans- och kursplansmålen är av dessa metodiska skillnader. Men de allra mest intressanta aspekterna i mina ögon är hur eleverna själva resonerar kring läsningen av skönlitteratur på engelska, hur de upplever läsningen och hur de ser på kulturmötet i texterna. Det är detta jag vill undersöka i mitt kommande avhandlingsarbete.

Avslutning

Jag har här försökt att visa på en möjlig koppling mellan värdegrundsfrågor och främst B-kursen i engelska på gymnasienivå. För en mer utförlig genomgång och för konkreta metodiska förslag för undervisningskontexten hänvisar jag läsaren till min magistranduppsats. Enligt det resonemang som förts i denna artikel tycks det ändå möjligt att värdegrundsfrågor skulle kunna integreras i engelskundervisningen på två sätt, dels genom ett demokratiskt arbetssätt med samtalet i fokus, dels genom litteraturläsning med kulturmöten i centrum. Jag har också framhållit läsningens estetiska värde med fokus på elevens läsglädje och rätt att läsa utefter sina förutsättningar och behov.

© [Anna Thyberg](#)

Litteraturlista

- Ashcroft, B., Griffiths, G, & Tiffin, H. (red.) 1995: *The Post-colonial Studies Reader*. London & New York: Routledge.
- Fleming, B. E. 2000: What is the Value of Literary Studies? I *New Literary History*, vol 31, s. 459-76.
- Freire, P. 1970: *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Fritzell, C. 1996: Pedagogical Split Vision. I *Educational Theory*, vol. 46, s. 203-216.
- Gudykunst, W. & Kim, Y. Y. 1992: *Communication with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill.
- Hounsell, D., Carlsson, M. A., Entwistle, N. & Marton, F. 1986: *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kramsch, C. J. 1998: *Language and Culture*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Lundahl, B. 1998: *Läsa på främmande språk : om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinläringen*. Lund: Studentlitteratur.
- Parkinson, B. & Reid Thomas, H. 2000: *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rosenblatt, L. M. 1938, 1995 (5:e utg.): *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Said, E. W. 1978: *Orientalism*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Sarland, C. 1991: *Young People Reading : Culture and Response*. Milton Keynes: Open Univ. Press.
- Skollagen 1985: Tillgänglig för nedladdning på <http://www.riksdagen.se/debatt/sfst/> Sök på SFS nr: 1985:1100. Nedladdad 2003-03-20.
- Skolverket 1994: Läroplan för de frivilliga skolformerna. Tillgänglig för nedladdning på <http://www.skolverket.se/pdf/lpf94.pdf>. Nedladdad 2003-03-20.
- Skolverket 2000a: Kursplanen för engelska. Tillgänglig för nedladdning på <http://www3.skolverket.se/ki/SV/0203/sf/21/ol/index.html>. Nedladdad 2003-03-24.
- Skolverket 2000b: Kursplanen för engelska B. Tillgänglig för nedladdning på <http://www3.skolverket.se/ki/SV/0203/sf/21/ol/index.html>. Nedladdad 2003-03-20

- Smith, S. E. 1995: "Please Correct Me If I Am Wrong": Teaching Civil Rights and Race Relations in the Age of the Politically Correct. I Goebel, B. A. & Hall, J.C. (red.) *Teaching a "New Canon"*? Urbana: National Council of Teachers of English.
- Spivak, G. C. 1985: Can the Subaltern Speak? Speculations on Widow-Sacrifice. *Wedge*, Winter/Spring, s. 120-130.
- Thyberg, A. 2002: *Literature and Civic Values in the English Classroom*. Växjö universitet.
- Wallace, C. 1992: *Reading*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Willinsky, J. 1998: *Learning to Divide the World: Education at Empire's End*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Senaste nytt i institutionens skriftserier

För frågor om Växjö University Press, abonnemang på Acta Wexionensia, eller köp av enskilda volymer, kontakta:

Kerstin Brodén, redaktör på Växjö University Press

E-post: Kerstin.Broden@adm.vxu.se

Telefon: 0470-708267.

Rapporter från Växjö universitet. Humaniora. Nr 13 2003.

Recherches actuelles en langue et littérature françaises à l'Université de Växjö.

Red.: Christina Angelfors, Eva Larsson Ringqvist, Olof Eriksson. ISBN: 91-7636-363-5.

Ce volume contient les versions imprimées de sept communications présentées et discutées lors d'un séminaire organisé en décembre 2000 par la section française du Département des sciences humaines à l'Université de Växjö. Il se propose d'offrir un éventail de projets de recherche en cours à l'Université de Växjö dans le domaine de la langue et de la littérature françaises. Les articles réunis témoigneront, nous l'espérons, de la diversité et de l'actualité des questions de linguistique et de littérature françaises auxquelles s'intéressent professeurs et doctorants à notre université.

Acta Wexionensia. Nr 25 2003.

Från sockenkommun till storkommun (doktorsavhandling i historia).

Erik Wångmar. ISBN: 91-7636-370-8. Pris: 160 kr + moms.

Fram till 1952 var varje svensk socken en egen kommun. Denna månghundraåriga tradition bröts detta år genom den så kallade storkommunreformen. Antalet landskommuner minskade från 2281 till 816 och tusentals medborgare förlorade sina kommunala förtroendeuppdrag. Statens krav på modernitet och byråkratisk professionalism ställdes mot kommunernas önskemål om att upprätthålla traditionen och närheten mellan folket och beslutsfattarna.

Acta Wexionensia. Nr 23 2003.

La variabilité du pronom de la troisième personne en complément prépositionnel pour exprimer le réfléchi (doktorsavhandling i franska).

Jean-Georges Plathner. ISBN: 91-7636-361-9. Pris: 160 kr + moms.

Variability in the use of a linguistic feature is bound to create problems for the acquisition of this feature. Perhaps even more so, where the acquisition of a foreign language is concerned. But native speakers may also be puzzled by the choice they have to make and may not always be able to rely on rules. The following investigation on the different ways both Swedish students and native speakers cope with the variation of French pronouns to express reflexivity and the translation of the Swedish reflexive pronoun *sig* into French confirms these statements and urges us not only to account for this variation but also to discuss the reasons. Even if the fact that there are more forms to choose from is enough to explain the variation, we would still want to put order into the language or at least know when to use which form. Do native speakers all vary the same way? Is it possible to regulate the distribution of the forms and do speakers respect the rules? Do foreign language students vary like native speakers? Can foreign language students get the hinge of the variations?

The choice of contrasting French with Swedish, rather than another language, lies partly in the fact that they are the languages which are best known to me and partly in the fact that both languages exhibit a richer choice between pronouns in the context of reflexivity than, e.g., English. My first premise is necessary, considering that the choice depends largely on pragmatic factors,

I sin avhandling "Från sockenkommun till storkommun" visar Erik Wångmar att beslutet i riksdagen fattades i ganska stor enighet. Delar av borgerligheten ville göra reformen lite mindre långtgående, men det fanns inga krav på att stoppa reformen. Kommunernas motstånd mot reformen var inte obetydligt, men med tanke på att det handlade om att bryta en lång tradition kunde dock protesterna ha varit större. Ofta skedde sammanläggningarna utan entusiasm, snarare var inställningen: "här till är jag nödd och tvungen".

including psycho-logical aspects, where judgement and "feeling" should be fairly sound and the second fact allows me to draw interesting parallels both between the ways of analysing the variations and the ways of using them. Usage for its part is obviously determined by history. This led me to broaden my analysis of the synchronic data and to consider even some historical facts.

Variability is also known to be a pervasive feature of second language acquisition and production, as can be read in all the major works on the topic. Then again, this "acquisitional" kind of variability is not specific to L2 acquisition, though in contrast to the studies of L1 acquisition it is a recurrent theme in L2 studies. Therefore this study will also take into account the variation in reflexive usage between native informants of different ages and raise the question whether there is a common ground for both Swedish and French learners and in what respect.

Recension av *Vägen ut* eller *Det grymma manssamhället*

Av Gunilla Byrman, docent i nordiska språk, Växjö universitet

[Länk till presentation av Gunilla Byrman](#)

År 1971 utkom *Vägen ut* eller *Det grymma manssamhället* (231 sidor) för första gången. Nu har den kommit i en ny utgåva på Alida bok, som på Internet saluförs som ett feministiskt förlag. Boken har enbart genomgått smärre förändringar från förra utgåvan. Den är skriven av journalisten Mariann Andersson redan 1969 och är ett inlägg i den pågående debatten om kvinnors och mäns roller i det moderna samhället.

"Alla är vi fångna i könsrollerna. Det gäller svenska kvinnor och män såväl som talibaner i burka och turban", skriver författaren i förordet till denna utgåva. Boken igenom pläderar hon för att kvinnor och män måste styra världen tillsammans och frigöras från de mallar som manssamhället tillhandahåller. Dessa bygger på en lögn, påpekar hon mycket riktigt, och bokens syfte är att ha en frigörande effekt på läsare.

Inledningsvis demonstrerar hon hur samhället hade kunnat se ut om det styrts av kvinnor. Detta gör hon genom att berätta en tvärtomhistoria, där det är mannen som är den förslavade och tjänande parten och kvinnan den förtryckande. Hon drar slutsatsen att världen inte skulle bli ett bättre ställe att leva på om det sett ut så och visar på det absurda i att det finns enbart ett perspektiv på hur samhället bör utformas. Båda könsrollerna ställer helt enkelt orimliga krav och kan inte skyllas kvinnans eller mannens natur utan felet ligger i samhällskonstruktionen som automatiskt leder till förtryck. Slutsatserna verkar korrekta, men interiören i Mariann Anderssons tvärtomberättelse känns trots allt en smula otidsenlig och könsrollsbevarande.

I boken definieras den kvinnliga könsrollen som moderlig, huslig, fåfäng, smeksam, känslös, fördragsam, vimsig, trofast, och erotiskt passiv. Författaren hävdar att synen på självständiga, klartänkta, logiska, stridbara, kunniga och sexuellt aktiva kvinnor däremot fortfarande mestadels är negativ i manssamhället. Den manliga könsrollen definieras som raka motsatsen till den traditionellt kvinnliga, och den kan sammanfattas som aggressiv med ett tillbakaträngt känsloliv. "Liksom den kvinnliga könsrollen skaver på kvinnornas rätta natur så är den manliga könsrollen i många stycken en tvångströja som stympar männens verkliga mänsklighet" (s. 53). Det vill säga män upplever förtrycket ungefärligen på samma sätt och lika hårt som kvinnor. Genom könsrollsschablonerna styrs mäns och kvinnors handlande av falska ideal som inte tillfredsställer deras verkliga behov av kärlek och gemenskap.

Männen har och har haft en orättmätig makt över kvinnor, som tvingats till maktlöshet. Nu är det dags att göra revolution mot detta, vilket kvinnor och en hel del män är beredda att göra. Ett led i denna omvälvning skulle vara att öka förståelsen mellan könen. Mariann Andersson menar att en friare uppfostran är en bra väg bort från manssamhället men att uppluckringen av könsrollerna i ett initialskede leder till missanpassningssymptom som ökad kriminalitet och skilsmässofrekvens. Varför detta sker går hon inte närmare in på.

Författaren berör kvinnohistorien: hur det är och har varit att vara kvinna. I samband härmed diskuterar hon tre traditionella kvinnotyper som alla kritiserats av manssamhället, nämligen den som önskar *medinflytande*, den som vill ha *självständighet* och slutligen den som har krav på *fri sexualitet*. Mariann Andersson benämner typerna på patriarkaliskt manér och i ovan nämnd ordning för "kvinnoasakskvinnan", "nuckan" och "skökan". Benämningarna är sexistiska och färgar av sig på framställningen som därigenom

förminskar kvinnors värde. Författaren borde avhålla sig från sådant språkbruk i en bok som kallar sig feministisk.

Mariann Andersson menar att sexualiteten har en nyckelposition: "Genom den strävar människan att fullkomna sitt rätta jag som könsrollerna stänger inne. Mannen får utlopp för sitt förträngda känsloliv, kvinnan för sitt behov av mänskligt inflytande och kontakt" (s. 101–102). En annan tes som Mariann Andersson driver är att mannens potens inte bara har att göra med hans manlighet utan att den är hans viktigaste källa till gemenskap; det är nyckeln till lyckligt familjeliv, avkomma och intima förbindelser.

Författaren hävdar att det i dagens samhälle finns ett generellt könsförtryck av både kvinnor och män. Men hur ska vi då komma ifrån det grymma manssamhället som förtrycker oss? Det enkla svaret hon ger är att vi måste bejaka vår sanna mänskliga natur och inte foga oss i de könsrollskategorier som samhället prefabricerat åt oss. Vad som är vår sanna natur berör hon inte med ett ord, men skriver att även om könsrollerna suddas ut behöver det inte innebära att vi alla förvandlas till neutrum. "I stället framträder de individuella olikheterna och de eventuella äkta könsskillnaderna desto klarare, medan endast det påtvingade som skapar neuroser och förtrycker människan försvinner" (s. 56). Här blir Mariann Anderssons tankegångar kategoriska och samtidigt otydliga eftersom det enligt min mening inte är möjligt att fastslå vad som är den sanna mänskliga naturen och hur en äkta könsroll kan gestalta sig. Hur ska någon människa kunna bejaka respektive leva i enlighet med något som kanske inte ens finns i sinnevärlden? Mariann Andersson ger här uttryck för en förenklad människo- och samhällssyn, när i stället ett problematiserande synsätt vore på sin plats.

I sista kapitlet ger Mariann Andersson förslag till åtgärder för att komma ur den nuvarande könsrollsordningen. Barnen bör undervisas om könsroller och historieundervisningen kompletteras med kvinnohistoria. Vidare bör glorifiering av våld, krig och brutalitet fördömas. Det enögda historieperspektivet bör avskaffas och erövringar bör även ses ur förlorarens perspektiv. Monarkin ska slopas, eftersom den är en symbol för ett odemokratiskt samhälle. Våldet mot alla kvinnor bör stävjas och utseendefixeringen minskas, bl.a. genom att skönhetsstävlingar förbjuds. Dessutom bör vår kultur berikas med verk skapade av kvinnor.

Boken är lättläst med korta kapitel och ett journalistiskt och begripligt språk. Men vissa utsagor i boken framstår som tidigare påpekats som alltför kategoriska eftersom de inte förklaras eller exemplifieras. Här följer ett axplock: "I mer utpräglade manssamhällen är det till och med förbjudet för kvinnor att kommentera mäns utseende" (s. 60). Här skulle författaren kunnat antyda vilka samhällen det gäller. "När könen är helt jämställda kommer äktenskapet troligen att försvinna helt och ersättas med förbindelser, byggda på enbart sympati och gemenskapskänsla" (s. 66). Det underliggande antagandet här är att äktenskap i det rådande samhället aldrig kan bygga på kärlek och gemenskap, vilket väl trots allt är möjligt. Vidare hävdar hon i ett avsnitt där hon diskuterar Hitlers mentalitet att han hade problem med potensen (s. 212). "Adolf Hitlers förhållande till kvinnor är intressant", hävdar Mariann Andersson. Att Hitler över huvud taget får det utrymme han får i boken är för mig en gåta; resonemanget om honom bidrar inte till att stärka bokens trovärdighet.

Ideologin i boken kan karakteriseras som en oortodox kristen socialism. Framställningen gör inga anspråk på att vara vetenskaplig. Men häpnadsväckande är att Mariann Andersson behandlar Bibeln som om den vore en historisk källa, vilket för mig är mer än svårsmält. Dessutom prisar hon kristendomen framför andra religioner och skriver att den kan tjäna som ett föredöme för slopandet av manssamhället. Argumenteringen känns här unken och etnocentrisk, även om de flesta samhällsmedborgare säkerligen hellre vill ha ett människosamhälle än ett manssamhälle. Däremot är det lätt att instämma i att manssamhället inte är demokratiskt, eftersom det präglades i en tid då kvinnorna inte hade yttrandefrihet, rösträtt och andra demokratiska rättigheter.

Mariann Andersson uppmanar i sin bok kvinnor och män att enas i kampen om att skapa en

jämställd värld med fria människor. Hur dessa individer kommer att styra världen återstår att se. Men om boken har det goda med sig att läsarna börjar göra upp med sina stereotypa förväntningar på flickor och pojkar, män och kvinnor, kan Mariann Andersson glädja sig åt att den har haft en frigörande effekt.

Mitt huvudintryck av boken är dock att den närmar sig jämställdhetsproblemet i dagens samhälle på ett gammalmodigt, förenklat och lite naivt sätt.

© [Gunilla Byrman](#)