

Kritiskt textarbete - att läsa, samtala och skriva (om) världen

Modulen är reviderad och den nya versionen publicerades i sin helhet 9 februari 2018.

Elever möter idag en uppsjö av texter i olika medier och med olika syften. Modulen syftar till att genom kritiskt textarbete bidra till att elever förstår sig själva och den värld de lever i. Ett annat syfte är att de ska få en röst i världen för att kunna påverka och förändra. En utgångspunkt är att texter representerar olika sätt att se på världen. Det blir därför viktigt att fundera över val av texter i undervisningen, både ur aspekten vad elever kan göra med texter och vad texterna kan göra med dem och deras liv.

Modulen handlar om undervisning och lärande kring de normer och värden som uttrycks i läroplanen. Den behandlar också språkets lärkraft och undervisningens stödstrukturer. En bärande tanke är att kritiskt textarbete hjälper elever att utveckla förståelse för tillvarons alla frågor med hjälp av språket, att utveckla skriftspråkighet och att bli muntligt starka.

Målgrupp: Lärare i årskurs 7-9 Modulen är framtagen av Malmö högskola Vetenskaplig ledare: Karin Jönsson

Modulen består av följande delar:

1. Ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv
2. Kritiskt textarbete – att läsa och välja texter
3. Kritiskt textarbete med flerspråkiga elever
4. Organismer – ett kritiskt textarbete
5. Texternas röster och elevernas röster
6. Makt och demokrati. Kritiskt textarbete med bild
7. Ord, makt och skrivande
8. Klassrummet – en plats för tillhörighet

Del 6. Makt och demokrati – kritiskt textarbete med bild

Den här delen handlar om hur elever kan analysera texter och bilder ur ett maktkritiskt och intersektionellt perspektiv. Utgångspunkten i artikeln är att undervisningen behöver synliggöra och utmana även elevernas egna föreställningar. Ett kritiskt textarbete kan hjälpa elever att få syn på maktobalans och ojämlika förhållanden i såväl sina egna som andras texter och bilder.

Delen innehåller också en fördjupningsartikel om bilders makt, stereotypa bilder och bilders potential som samhällsförändrande kraft.

I moment C kan ni pröva att analysera en eller flera bilder tillsammans med era elever.

Del 6: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

Läs

Läs artikeln ”Makt och demokrati – kritiskt textarbete med bild”. Den handlar om hur undervisningen kan möjliggöra samtal om olika maktrelationer kopplat till exempelvis språk, identitet, sexualitet, etnicitet, kön och funktionalitet.

Under fördjupningsfliken finns artikeln ”Maktkritisk visuell läskunnighet” av Moa Matthis och Joanna Rubin Dranger som handlar om bilders makt, stereotypa bilder och bilders potential som samhällsförändrande kraft.

Material



Makt och demokrati - kritiskt textarbete med bild
Gunilla Molloy

Makt och demokrati – kritiskt textarbete med bild

Gunilla Molloy, Stockholms universitet

Denna artikel kommer att handla om elevernas egna texter och om hur samtal om dem kan hjälpa eleverna att få syn på och ta ställning till egna värderingar i makt- och demokratifrågor. Jag vill bland annat visa hur elevernas tolkningar av bilder kan hjälpa dem till ett kritiskt förhållningssätt till innehållet i *de texter som de själva producerar*. För vad man ser i en text, exempelvis en bild, beror på *hur* man ser på texten/bilden, utifrån vilka värderingar och perspektiv som man betraktar den. Den tolkning man gör och de frågor som man kommer att ställa till texten/bilden kommer att vara färgade av ett eget värderande perspektiv.

Bildtolkning och kritiskt textarbete

I ett kritiskt granskande textarbete behöver eleverna stöd i att bli medvetna textbrukare genom tillgång till olika texter och till redskap att utforska dem. Jag menar att elever också bör uppmuntras att se vilka värderingar som kan visa sig i deras *eget* språkbruk. I denna artikel kommer jag därför att visa exempel på två olika slags elevtexter. De första elevtexterna diskuterar det egna språket med utgångspunkt i egenproducerade texter. De andra texterna visar elevernas värderingar om klass, kön och etnicitet, med utgångspunkt från en bild. Samtliga texter har sedan använts för diskussioner om dels det språkbruk som kan förekomma i klassrummet och dels de värderingar om klass, kön och etnicitet som visar sig i elevtexterna. En effekt av dessa diskussioner var att samtals- och arbetsmiljön i klassen förändrades till det bättre.

Skälet till att jag vid det ena textarbetet valt en bild beror på att vi inte bara ständigt möter bilder i vår vardag utan även i läromedlen i skolan. Bilden berättar något för oss, den kommunicerar ett budskap till oss. De bilder vi möter kan förstärka eller ifrågasätta våra värderingar. Ett grundantagande inom critical literacy är att inga texter är neutrala. Men det är inte människor heller. Vi kan därför i ett kritiskt textarbete granska inte bara vad vi uppfattar som bildens budskap, utan även våra egna värderingar kring detta budskap. Uttrycket ”En bild säger mer än tusen ord” har blivit en kliché. Men som alla andra klichéer har även denna ett korn av sanning i sig. En bild kan förmedla ett intryck som kan säga betraktaren mer än vad en skriven text förmår. Den skrivna texten kan innehålla ord och begrepp som läsaren inte förstår eller ett budskap som läsaren kanske inte delar och därför kommer att ta avstånd från. Men inför en bild är vi stumma till dess våra egna ord om bildens uttryck och innehåll börjar forma sig inom oss. Och de orden är våra egna. Vi är fria att formulera vår egen tolkning. En bild kan öppna sig för friare tolkningar än vad en skriven text kan göra. ”Läsning” av en bild kan därför bli en väl så kreativ aktivitet som läsningen av en skriven text.

När det gäller att stödja elevernas läs- och skrivutveckling, så vet alla lärare att elevernas förkunskaper kan se mycket olika ut. Att börja med att beskriva, det vill säga berätta vad man ser i en bild, kan för en del elever vara enklare än att direkt börja skriva en text. Den muntliga beskrivningen av en bild kan bli en draghjälp in i den skriftliga texten. Beskrivningen av en bild kan också bli språkutvecklande om den föregås av ett gemensamt samtal, i vilket ord och begrepp för bildens innehåll samlas in under ett förberedande moment, till exempel med tankekartor. En bild kan innehålla en mängd konkreta detaljer som måste benämnas och sättas ord på. För elever oavsett hur långt de har kommit i sin läs- och skrivutveckling och för elever som har svenska som andraspråk, kan benämningen av bildens konkreta detaljer bidra till att utvidga ordförrådet. De konkreta detaljerna blir också summan av bildens uttryck av ”det givna, som kan göras till föremål för tolkning” (Sjölin, 1998 s. 15).

Man kan närma sig en bild genom olika betraktelsesätt. Ett är att använda ett analyschema, som ställer vissa, konkreta frågor till texten. Genom att använda dem kan bildens budskap undersökas och analyseras. Elevernas tolkningar kommer att styras av frågorna och riskerar därmed att ligga *utanför* dem själva. Dessutom blir de flesta elevtexter relativt likartade. Om eleverna istället skriver ner sina egna, spontana intryck, så kommer tolkningen *inifrån* dem själva och bär dessutom fram *deras värderingar* kring bilden så som de har uppfattat den. Elevtexterna kommer dessutom att bli olika, vilket bidrar till ett samtalsklimat där olika röster får höras. Eftersom det är elevernas egna värderingar som i detta fall ska vara underlaget för ett kritiskt textarbete, så har jag valt denna andra metod.

För att kunna diskutera och problematisera olika värderingar så måste eleverna också få *tillgång* till allas texter. Elevernas möjlighet till kritiskt tänkande kan då bearbetas i allas texter. Den text som de kan ha som referenspunkt för sina egna tankar och värderingar är läroplanens inledande kapitel om skolans värdegrund och uppdrag, där det står att:

Ingen i skolan skall utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. (*Lgr 11*)

Värdegrundstexten är, till skillnad från kursplanetexterna och kursplanerna, relationell. Den beskriver basen för en grundläggande demokratisk samvaro. Värdegrundstexten är därmed lika viktig som kursplanetexten. Om eleverna inte har kunskap om vad som står i skolans styrdokument om den demokratiska grund som svenska skolan vilar på, så kan de inte heller förhålla sig till dess innehåll. Värdegrundstexten kan ses som en demokratisk pekpinne för att relationerna mellan dem som arbetar i skolans värld ska vara präglade av *Förståelse och medmänsklighet*, som utgör rubriken ovanför värdegrundstexten.

”Gräv där du står”

Följande avsnitt ger en kort bakgrundsbeskrivning till en författare, Sven Lindqvist, och en forskare, Hilary Janks. Deras tankar om kritiskt textarbete utgör på olika sätt en nödvändig bakgrund till förståelsen av de elevtexter som presenteras efter detta avsnitt.

1978 publicerade författaren Sven Lindqvist en bok med den uppfordrade titeln *Gräv där du står*. Boken, som hade undertiteln *Hur man utforskar ett jobb*, uppmanade arbetare på olika arbetsplatser att utgå från sina egna erfarenheter. Tusentals människor inspirerades av boken, studiegrupper bildades och en ”grävrörelse” uppstod. Sven Lindqvists korta uppmaning är fortfarande giltig. Även skolan är en arbetsplats, faktiskt Sveriges största. Mycket av ”jobbet” består av att läsa och skriva olika texter. Skolan är därmed en god arbetsplats för ett kritiskt textarbete, eftersom texter, inte minst bilder, förekommer i alla ämnen. Vad skulle då eleverna, med utgångspunkt från sina egna erfarenheter, kunna ”gräva” i? Jo, i texter vars språk förmedlar en bild av världen, antingen vår egen bild eller någon annans. Lindqvist uppmaning om att ”gräva där man står” kan syfta både på de texter, inte minst bilder, som eleverna dagligen möter i skolan, men även på de skrivna texter eller bilder som de själva producerar. Svårigheten att hitta **material** för eleverna att arbeta med minskar betydligt om man utgår från de texter som redan finns, både läromedlens texter och elevernas egenproducerade texter. Egentligen är det inte texterna i sig som är problemet. Utan problemet är att man i skolan inte tillräckligt ofta ställer de kritiska frågorna om makt, som är utgångspunkten för ett kritiskt textarbete, till den uppsjö av olika slags texter som finns i skolans vardag. Eftersom inga texter är neutrala, så finns här en rikedom av material, inte minst i läromedlens **bildutbud**. Genom att granska olika bilder av världen kan vi också ifrågasätta dem utifrån våra egna erfarenheter – och ibland också om-skriva eller omskapa dem.

”En kritisk hållning till skrivande hjälper oss att tänka på hur texter kan omskrivas och hur multimodala texter kan omformas. Det hjälper oss att förändra texter och att omforma världen” (Janks 2010, s. 18). Citatet är från den sydafrikanska critical literacy-forskaren Hilary Janks, en naturlig referens, eftersom hon både har arbetat med och skrivit om kritiskt textarbete i relation till skolans läs- och skrivundervisning. Janks igen:

I grunden handlar kritiskt textarbete om att möjliggöra för unga människor att kunna läsa både texten och världen i relation till makt, identitet och mångfald och att kunna få tillgång till kunskap, utbildning och olika resurser. Det handlar också om att skriva och om att om-skriva världen. (Janks 2013, s. 227; min övers.)

Citatet ovan knyter an till Lindqvists uppmaning om att ta utgångspunkt i de egna erfarenheterna om att kunna läsa världen för att få tillgång till kunskap om den. Skolan är en mindre värld i den stora världen. Men det är en värld som går att avläsa i relation till makt, identitet och mångfald. I citatet från Janks står: ”Det handlar också om att *skriva* och att om-skriva världen; det handlar om att skapa och att omskapa” (Janks, 2013, s. 227). Genom att kursivera ordet *writing* påpekar Janks nödvändigheten för eleverna att skriva,

eftersom ett kontinuerligt skrivande inte bara stödjer elevernas läs- och skrivutveckling. De texter som produceras kan i ett kritiskt textarbete också visa oss att ”ord är inte oskyldiga utan syftar istället till att påverka oss” (Janks, 2013, s. 227). Därför kan de texter i vilka eleverna positionerar sig själva visa oss att klassrummet är en spegelbild av den större världen, som varken är neutral eller objektiv. När Janks skriver om hur elever ska kunna ha tillgång till ”kunskap, utbildning och olika resurser” är det lätt att se anknytningen till vår svenska läroplan, som skriver att elever ska ha samma möjligheter till kunskap och utveckling. Men kunskap omfattar inte bara fakta som finns i läromedlen, hur dess skrivna texter respektive bilder beskriver världen, ur vems perspektiv det sker, vems röst som dominerar och vilka röster som inte får höras. Kunskap om världen omfattar även den relationella grunden för ett demokratiskt samhälle, så som det skrivs fram i texten om skolans värdegrund. Därför är Sven Lindqvists uppmaning ”Gräv där du står” från 1987 fortfarande aktuell. För att förena skolans kunskapsuppdrag med dess demokratiuppdrag kan ”grävandet” ske både i andras och i egna texter.

Hilary Janks centrala begrepp

Några centrala begrepp inom kritiskt textarbete är hämtade från Janks, nämligen *power*, *diversity*, *access* och *design/redesign*. I denna artikel har svenska översättningar av Janks begrepp använts. Begreppet ”makt” (*power*) står för att språk, bilder och texter kan upprätthålla olika former av makt och hierarkier. Begreppet ”mångfald” motsvarar begreppet *diversity*. ”Tillgång” (*access*) syftar på tillgång till språk och kunskaper. För eleverna kan tillgång också stå för tillgång till texter som speglar deras erfarenheter. Översättningen *skapa/omskapa* av begreppet *design/redesign* visar på möjligheten att på ett kreativt sätt utmana och förändra existerande bilder och multimodala texter. Elever ska kunna se hur texter av olika slag är utformade och konstruerade och hur dessa texter kan omskapas, det vill säga dekonstrueras för att sedan rekonstrueras igen. Janks utgår från texter som redan finns, som är skrivna av andra och som elever kan möta i och utanför skolan. Min erfarenhet är att elever oftast är mer motiverade att arbeta med texter som de själva skriver, det vill säga att det skrivande som Janks kursiverar i sitt citat ska komma från eleverna själva. Den brasilianske pedagogen Paulo Freire, av många betraktad som den förste att arbeta med kritiskt textarbete, skriver också om nödvändigheten att eleven är ett kreativt subjekt i undervisningen. Om läsning och skrivande ska bli ett tillfälle till lärande, så måste eleven från början få rollen som ett kreativt subjekt.

Ett nytt begrepp – intersektionalitet

Olika forskare från olika forskningsfält har lyft fram ett nytt begrepp, som jag menar är användbart i samtalen med eleverna om deras texter. Det är begreppet *intersektionalitet*, som visar på skärningspunkten mellan olika samhälleliga maktordningar som i sin tur baseras på genus, klass, etnicitet, nationalitet, funktionalitet och sexualitet. Intersektionalitet är en skandinavisering av engelskans ”intersectionality”. Ordet kommer av verbet ”to intersect” (att genomskära, att korsa) (Lykke, 2003). Begreppet har använts för att visa hur ett intersektionellt perspektiv kan kombinera olika samhälleliga maktasymmetrier, baserade på

kategorier som kön, etnisk tillhörighet, sexuell läggning och så vidare, det vill säga de kategorier som även tas upp i beskrivningen av skolans värdegrund. ”Fördelen med ett intersektionellt perspektiv är att det sätter ljuset på hur olika maktordningar samverkar, hur de förstärker eller försvagar, konkurrerar eller kompletterar varandra. Det innebär att det som värderas högt också speglar det omgivande samhällets värderingar” (Graeske, 2010, s. 120). Vad det omgivande samhället värderar som ”högt” reflekteras i klassrummet, vilket en rad undersökningar visar.

En av dessa undersökningar var en rapport med titeln *I enlighet med skolans värdegrund?*, publicerad av Skolverket 2006. Forskare från olika fält visar i rapporten resultatet av en granskning som omfattade 24 läromedel i biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Läroplanernas värdegrund hade varit utgångspunkten för analysen. Uppgiften var att bedöma om och hur läromedlens innehåll avviker från skolans värdegrund och att identifiera eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar. Forskarnas resultat visade att ”exempel i de undersökta läromedlen ger uttryck för stereotyper eller onyanserade framställningar, vilka *kan* upp levas som diskriminerande eller kränkande” (Skolverkets kursivering). Vad som värderades ”högt” var vanligtvis manligt, vitt, heterosexuellt och utan funktionsnedsättning.

Ett intersektionellt perspektiv kan hjälpa oss att se att världen är betydligt mer mångfacetterad än att den enbart består av vita, heterosexuella män utan funktionsnedsättning. Med stöd av ett intersektionellt perspektiv kan vi se hur olika former av diskriminering baserat på genus, klass, sexuella preferenser, och så vidare hela tiden samverkar. Intersektionalitetsbegreppet visar till exempel också att genus är något som man konstruerar, det vill säga ”gör” och inte något som är fast och stabilt.

Forskare inom detta fält menar att ett perspektiv, som till exempel genus, vid en analys av text eller bilder i ett läromedel, inte kan dominera över andra perspektiv, som klass, etnicitet, ålder eller funktionalitet (för att bara nämna några). Den dynamiska samverkan mellan olika perspektiv måste hela tiden betonas. Många elever identifierar sig med ett kön och har ofta en ganska tydlig uppfattning om vad kön ”är” och vad kön ”får göra”, det vill säga ganska statiska uppfattningar som kan problematiseras och diskuteras. Genus kan därför vara en tydlig utgångspunkt för att *börja* visa på bredden i ett intersektionalitetsperspektiv och dess fokus på maktförhållanden.

Även Janks kommenterar hur olika maktordningar samverkar. Hon använder begreppet ”*interdependence*” i en diskussion om ”antirasism, vithet, feminism, post-kolonialism, sexuell läggning”. Janks skriver: ”Medan storleken på begreppen inte är nya, så är teoretiseringen av deras inbördes förhållande det.” Såväl Janks som andra forskare påpekar att den växelverkan, som begreppens inbördes förhållande visar, inte innebär att man staplar den ena kategori på den andra. Istället ser man till deras dynamiska interaktion. Men Janks, som också är väl medveten om hur en undervisningsprocess kan gestaltas, skriver att ”Att integrera dessa faktorer hindrar oss inte från att arbeta med bara en faktor i taget” (Janks, 2010, s. 27). Förutsatt är att man balanserar arbetet med andra aktiviteter som betonar de

andra kategorierna, så är det möjligt att röra sig fram och tillbaka mellan olika kategorier i ett kritiskt textarbete.

I de elevarbeten som jag beskriver i denna artikel, har jag tagit fasta på eleven som ett kreativt subjekt. Min erfarenhet är att ju mer kreativt ett arbetsmoment kan vara, desto bättre texter producerar eleverna. Möjligheten att få dem att tänka i nya banor och att använda nya begrepp för att formulera nya erfarenheter ökar då också. För att eleverna skulle känna att det vid textproduktionen var deras erfarenheter som vi utgick ifrån (*tillgång*), så började jag och eleverna med ett kritiskt textarbete som tog utgångspunkt i deras eget språk. Dessa första elevtexter är skrivna på svensklektioner och knutna till läst skönlitteratur. Men eftersom de också beskriver en *evidentitet*, så bör de ha intresse för alla lärare i olika skolämnen. Alla elever kan skriva om hur väl de förstår och behärskar ett specifikt ämnesspråk eller vilka begrepp som de upplever som svåra i texterna i exempel matematikämnet, SO-ämnenas eller NO-ämnenas läromedel.

Språk och identitet

Läroplanen föreskriver att ”Undervisningen ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, *språk* och kunskaper.” Kursplanen i svenska poängterar också att ”genom språket utvecklar människor sin *identitet*” (mina kursiveringar).

Två viktiga frågor vid ett kritiskt textarbete är: Vem talar i den här texten? och Vem är viktigast i den här texten? När eleverna producerar egna texter ger de vissa röster företräde och förminska andras – däribland emellanåt även sina egna röster. Ett kritiskt textarbete kan därför börja i klassrummet med texter som eleverna själva producerar och i vilka de utgår från egna språkliga erfarenheter, som också format deras identitetsuppfattningar. Eleverna kan då se vilka åsikter och värderingar som de själva skriver in i sina egna texter och vems röster som de ger företräde framför andras.

Så här beskrev en flicka i årskurs 8 sitt eget språk och därmed också indirekt sin språkliga identitet:

Mitt språk är ängsligt, grått och litet/Som en smygande katt längs vägkanten/som ingen lägger märke till, ägnar den inte en blick./ Den håller sig i bakgrunden, ser de andra på håll,/den känner sig trygg där/Så kommer det en fråga, en chans att synas,/ men så plötsligt att den blir skrämmd./ Katten springer iväg med svansen mellan benen/Ska någon lägga märke till den/ gråa ängsliga katten/måste han lära sig att stå kvar/och inte springa när chansen kommer./ Den måste samla mod så den blir stark nog/Att inte ge vika för rädslan. (Molloy, 1996, s. 185)

I denna text är nyckelorden ”ängsligt”, ”grått”, ”litet”, ”skrämmd” och ”rädd”. De beskriver en språklig identitet, formad av erfarenheter som kanske framför allt aktiveras i klassrummet, vilket raden ”så kommer det en fråga, en chans att synas” kan visa. Eftersom

ett kritiskt textarbete också syftar till att leda fram till en förändring av olika förhållanden, så blev denna dikt, bland andra elevtexter, en utgångspunkt för en diskussion om hur samtals- och diskussionsklimatet i klassen skulle organiseras för att alla elever skulle ha *tillgång* till ett tryggt sådant. Dikten visar också vad Freire beskriver som *tystnadens kultur* (Freire, 1998) och pekar på nödvändigheten att eleverna skriver texter, som kan synliggöra och påverka den situation som de befinner sig i.

Så här beskriver en annan flicka i klassen sin identitet utifrån ett *mångfaldsperspektiv*. Även denna elevtext talar om *tystnadens kultur*. Texten är något förkortad:

Jag skulle vilja vara vithyad. Inte för att det är snyggare. Men det är lättare att leva som en vit människa, tror jag, med tanke på all rasism som förekommer överallt och alla kommentarer om negrer och invandrare ... Jag vågar knappt säga emot någon utan tänker alltid på alla svar jag kan få, t.ex. ”Du din jävla neger har inget att säga till om”. Ingen i klassen har någonsin gjort något, utan tvärtom. Men hela tiden går snacket om alla jävla invandrare och hur fula dom är. Ingen tror väl att jag tar åt mig, men det gör jag. Jag blir oerhört sårad. (Molloy, 1996, s. 190)

Att en elev blir ”oerhört sårad” av att höra rasistiska kommentarer men väljer att tiga och inte säga något, är skäl nog att diskutera hur värdegrundsarbetet i klassen ser ut i praktiken. Risken för en *tystnadens kultur* är överhängande om en del elever inte förstår hur deras kommentarer tystar andra och förvägrar dem tillgång till klassrummets offentlighet. ”En del av arbetet med kritiskt textarbete är att synliggöra dessa maktstrukturer”, skriver Janks (2010, s. 36). Denna elevtext lyfter fram ett mångfaldsperspektiv som eventuellt går hand i hand med ett genusperspektiv, eftersom flickan som skrivit den också skriver att hon ”vågar knappt säga emot någon”. Texten kan bli en första introduktion till ett samtal om hur vi med hjälp av ett intersektionalitetsperspektiv kan se hur genus och etnicitet kan samspela i beskrivningen av ett internaliserat förtryck. Detta förtryck sker naturligtvis inte bara på svensklektionerna, utan under hela skoldagen. Kunskap om varför vissa elever tiger sig igenom lektioner och skoldagar bör delas av alla lärare, eftersom värdegrunden är gemensam för alla. Tystnad kan bero på ett yttre förtryck, som dessa två texter visar, eller en inre osäkerhet inför specifika ämnesord i ett specifikt skolämne. Vilket skälet än är, så är det viktig information för lärare som vet att inget lärande kan ske i otrygga miljöer.

Andra elevtexter visade på en kunskap om att en människa måste behärska flera olika språk för att kunna delta i olika sociala sammanhang. Elevernas kunskap om att nödvändigheten att byta språkbruk är knuten till maktrelationer har de fått genom litteratur som lästs och diskuterats även ur ett språkligt perspektiv. De citerade elevtexterna är skrivna i samband med läsningen av Ulf Starks *Låt isbjörnarna dansa* (1986)- och Jan Guillous *Ondskan* (1981). Båda böckerna beskriver språket som förtryckande medel ur ett klassperspektiv. Så här beskriver en flicka i årskurs 8 sitt ”officiella” språk efter läsning och samtal om den senare boken:

När jag pratar med äldre människor byter jag ibland språk. Jag blir lite som Erik i Ondskan, han byter språk när han ska in på förhör hos rektorn. Jag blir stelt artig och kontrollerar mitt språk så att det inte flyger iväg eller glider undan på moln, jag svarar på frågor om hur det går i skolan och frågar hur vädret är. (Molloy, 1996, s. 193)

Dessa tre elevtexter visar på en koppling mellan språk och identitet. Lärarens uppgift är att genom sin undervisning ge alla elever *tillgång* både till texter/bilder och till ett kreativt arbetssätt som kan lyfta fram deras röster samtidigt som deras läs- och skrivförmåga utvecklas. I ett kritiskt textarbete kan då också frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer diskuteras med utgångspunkt i de texter som eleverna själva producerar. För att ytterligare fördjupa kunskapen om dessa fyra perspektiv kan läraren med utgångspunkt i Janks begrepp *skapa/omskapa* (Janks, 2010, s. 18) ta eleverna ett steg längre genom att arbeta med bilder.

Bildmaterial i olika läromedel

De kritiska frågor som är viktiga vid ett kritiskt textarbete kan naturligtvis också ställas till de bilder som används i undervisningen och som finns i olika läromedel. Det gäller frågor som Vilka värderingar finns i den här bilden? Vilka röster och intressen? eller Vilka är frånvarande i den här bilden?

Med dessa frågor som utgångspunkt kan eleverna börja arbeta med ett kritiskt bildarbete ur ett maktperspektiv.

Det vore frestande att här göra en genomgång av läromedel i samtliga skolämnen. Men eftersom olika lärare även inom samma skolämne använder olika läromedel, så faller det på sin egen orimlighet (och på textutrymmet för denna artikel). Det räcker med att återigen hänvisa till Skolverkets rapport *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006) som visade att undersökta läromedel gav uttryck för stereotyper eller onyanserade framställningar. Vad som värderades ”högt” var vanligtvis manligt, vitt, heterosexuellt och utan funktionsnedsättning. Det innebär att ett intersektionalitetsperspektiv kan introduceras i alla skolämnen genom frågor som Vilka värderingar finns i den här bilden? Hur skulle den se ut om vi omformade den?, det vill säga lät personerna i den byta kön, byta etnicitet eller visa på en annan sexualitet än den heterosexuella?

Inget läromedel i något skolämne går fritt från könsstereotypa beskrivningar. I ett läromedel i spanska för nybörjare, *Caminado 1*, framställs kvinnor som mor eller mormor, uttalat som gifta samt med en förkärlek för shopping och kläder (Mörk, 2013). I granskningen av läromedel i fysik skriver von Wright att läromedlen i fysik värderar det som traditionellt tillskrivs manligt genus högre än kvinnligt genus (von Wright, 1999). Vid en studie av läromedel i matematik visas hur pojkar *tjänar* pengar medan flickor *får* pengar. Bilder i läromedlen i matematik visar, liksom i andra läromedel, flickor som leker stillsamma lekar eller läser böcker, det vill säga passiva flickor och aktiva pojkar (Rönnbäck, 1992).

Det kan därför bli enklast att börja med relationen mellan män och kvinnor i bildmaterialet, eftersom de flesta elever kan identifiera sig med något kön. Det vanligaste resultatet av en sådan bildgranskning blir då också insikten att "[m]anliga perspektiv och synsätt dominerar, ofta också då när texten handlar om kvinnor" (Ohlander, 2010). Vad som är genomgående i läromedel är kvinnors underrepresentation i bildmaterialet samt kommentarer om kvinnornas utseende. Frågorna Vem/vilka saknas i den här bilden? samt Hur framställs personerna i bilden? borde därför vara självklara vid en granskning av bildmaterial i alla läromedel. "Bristerna i läromedel ur ett jämställdhetsperspektiv framstår som anmärkningsvärda mot bakgrund av läroplanernas och kursplanernas mål", skriver Ohlander i sin granskning av läromedel i historia.

Vilka värderingar finns i den här bilden?

Eftersom flickor och kvinnor oftare bedöms utifrån sitt utseende än vad pojkar gör, kan såväl beskrivningar av utseende samt underrepresentation vara en utgångspunkt för ett kritiskt bildarbete. Jag ger här ett exempel på hur en sådan granskning av ett bildmaterial kan ske utifrån Janks begrepp *makt*, *tillgång* och *skap*/*omskapa*. Exemplet är hämtat ur läroboken *SO Direkt. Historia. Ämnesboken* (Almgren, med flera, 2003). I boken beskrivs Hypatia som "den vackra Hypatia". Men varför kommenteras inte övriga filosofers och vetenskapsmäns utseende i boken? I lärobokens text omtalas också hur Kleopatra enligt myten för att försöka träffa Caesar smugglades in inrullad i en matta och visar en teckning där en lättklädd Kleopatra på rygg på en matta insmickrande sträcker sig mot Caesar. "Kärlek vid första ögonkastet?" lyder bildtexten. Kejsarinnan Teodora, gift med kejsar Justinianus, presenteras i en bildruta, där texten talar om att hon från början arbetade på cirkus: "I ett bejublat stripteasenummer låg hon naken på scenen, endast täckt av en hög med vetekorn, som två dresserade gäss åt upp". "Både den fantiserade bilden av Kleopatra och berättelsen om Teodora framstår som sexistiska och förnedrande, och det är svårt att förstå, hur författarna och förlaget har kunnat ta in dem i en lärobok för grundskolans högstadium", skriver Ohlander (2010).

I sin tydlighet lämpar sig dessa och liknande bilder väl för att visa hur Janks begrepp *skap* och *omskapa* kan användas vid ett kritiskt textarbete med fokus på köns- och maktperspektivet i bilder. Att låta eleverna rita om bilderna med en Caesar som naken rullar sig ur en matta eller kejsar Justinianus, omgiven av gäss, naken och täckt av vetekorn på en cirkusscen, kan vara ett kreativt moment i sig. Men det är ändå bara förarbetet till en diskussion som bör följa utifrån frågorna: Vems blick på historien ser vi i beskrivningen av Hypatia, Kleopatra och Teodora? och Hur gestaltas maktförhållandena mellan könen i bildmaterialet?

I de flesta läromedel finns "fördjupningsuppgifter". En återkommande sådan skulle kunna vara en granskning av det bildmaterial som finns i läromedlen utifrån frågorna Vem representeras av dessa bilder? Vem saknas? Hos vem ligger makten? Och – kanske viktigast – hur skulle vår bild av världen se ut om bildmaterialet presenterade kvinnor som likvärdiga med män och bildmaterialet framställde kvinnor som tänkande, handlande och skapande

subjekt? Detta sätt att granska bilder kan vara en del av ett kritiskt textarbete, eftersom bilder likaväl som andra texter, ger sin bild av vad Freire benämner ”the word and the world” (1998). Dagligen utsätts vi alla för bilder i vilket budskapet är att manligt värderas högre än kvinnligt, att kvinnor oftare bedöms utifrån sitt utseende och framställs som mer passiva än män. Det är svårt att värja sig mot denna beskrivning av ”the word and the world” och därför också lätt att förstå hur vi omedvetet accepterar och internaliserar denna bild inom oss själva. Början till ett kritiskt bildarbete, så som jag beskrivit det här med bildmaterial i ett läromedel i historia, ska hjälpa eleverna att se olika värderingar i bilder. Arbetet med att omforma till exempel maktperspektivet i olika bilder kommer därför till en början ligga *utanför* elevens egna värderingar. Men ett kritiskt textarbete innebär också att undersöka de värderingar som vi internaliserat och som vi bär inom oss. Nästa steg kan därför bli att eleverna skriver texter som lyfter fram deras egna värderingar kring makt, kön och etnicitet i bilder som kan skapas och omskapas.

Förarbete före skrivprocessen med en ”jämställd” bild

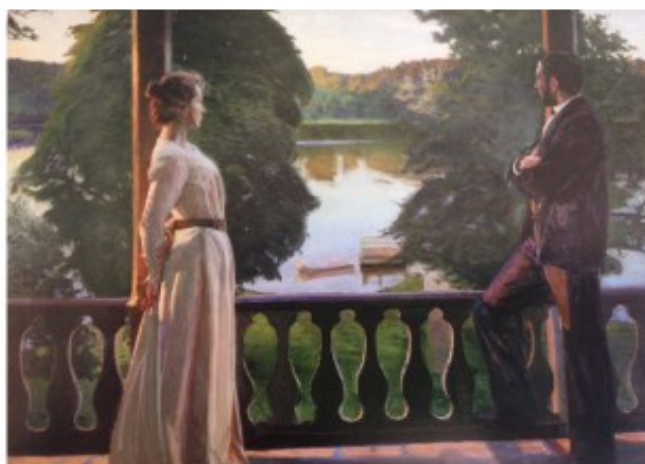
För att kunna arbeta med en bild som skulle kunna låta sig *omskapas* utifrån ett makt- och könsperspektiv valde jag en enkel bild med två personer, en man och en kvinna som vid första ögonkastet inte förefaller signalera något inbördes maktförhållande. Eleverna kunde därför vara fria att fylla bilden med ett eget innehåll – och därmed också med egna värderingar kring relationerna mellan män och kvinnor. En sådan (sällsynt) bild är Richard Bergs *Nordisk sommarkväll*.

I Richard Bergs tavla dominerar naturen. Kvinnan och mannen står på en veranda och blickar ut. Beträktaren ser en liten insjö. Det är ett vanligt stycke natur i Sverige, säkert välbekant för en del elever i klassen. Men säkert lika obekant för andra. Innan vi började skriva om personerna på bilden hade vi därför först fem minuters riktad skrivning om begreppet ”natur”; vad gav begreppet eleverna för associationer? Ord som ”spegelblank”, ”rofylld”, ”inbjudande”, och så vidare fyllde den gemensamma tankekartan på tavlan. Först när associationerna kring naturen var mättade började vi arbeta med kvinnan och mannen på tavlan. Eleverna fick ställa sig i samma ställningar som paret, tolka deras kroppsspråk som *text* och därefter sätta ord på denna text. Mannens kroppsspråk beskrevs med ord som ”mod”, ”beslutsamhet”, ”överlägsenhet”, ”styrka” och ”självständighet”. Kvinnans kroppsspråk visade sig inte var lika enkelt att tolka. När en elev förslog ”säker” föreslog en annan ”osäker”. När en elev föreslog ”spänd” kom en annan elev med förslaget ”avspänd”.

I förarbetet till arbetet med den skrivna texten funderade vi också kring parets inbördes relation. Man och hustru? Far och dotter? Förlovade? Kusiner? och så vidare. Poängen med att fundera kring olika relationer var att ge eleverna större kreativ frihet. Ett gift par talar kanske annorlunda med varandra än kusiner eller nyförlovade. Men annorlunda *hur då?* För att förstå det blev en dialog mellan mannen och kvinnan den naturliga textformen. De flesta eleverna bestämde sig för att paret var gifta med varandra. Alla par hade komplicerade förhållanden. Några hade inte sett varandra på länge. Några hade förhållanden med andra.

Alla hade konflikter. Ett intressant undantag fanns dock. Två pojkar valde en syskonrelation utan konflikter:

Nordisk sommarkväll



Morgonsolen speglar sig i den klara vattenytan.

– Hur mår hon? frågade mannen och försökte fånga hennes oroliga blick.

– Hon är mycket sjuk, sa den unga kvinnan. Hon tänkte säga något, men tystnade när hon skönjde en tår i broderns öga.

– Men mor är stark, hon klarar sig säkert, sa hon tröstande.

Doktorn gör allt som står i hans makt. Det enda vi kan göra är att be.

En korp kraxade och lyfte med tunga vingslag och flög iväg över trädtopparna.

Jag är ledsen. Jag gjorde allt jag kunde. Fru Johansson har lämnat oss, sa doktorn.

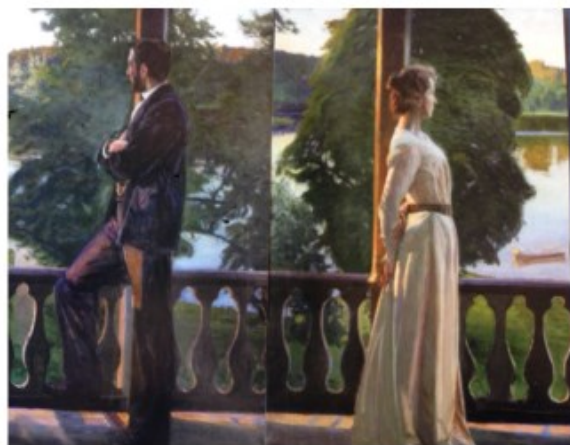
Syskonen höll tröstande om varandra och doktorn gick lika tyst om han kommit.

Krister och Måns

Svårigheten med att få pojkar att läsa och skriva har de senaste åren varit ett återkommande tema i den svenska läs- och skrivdebatten. Jag tror att det har att göra både med begreppet *tillgång* och med textarbetets kreativa potential. Min erfarenhet är att det inte är svårt att få pojkar att skriva om arbetet föregås av en gemensam förståelse för uppgiften, om eleverna får arbeta i par och om textproduktionen har ett kreativt moment.

Svaret på frågorna Vem talar i den här texten? och Vem är viktigast i den här texten? visar att i den här texten är bådas röster är lika viktiga. Syskonen visar varandra tröst och omsorg. Men att denna harmoni syskonen emellan är bräcklig framgår av nästa dialog. Här har jag *omskapat* bilden genom att sätta saxen i den och vänt på personerna för att se om eleverna också omskapade sitt sätt att tänka om genusrelationen i bilden. Nu är syskonens position en annan. Med moderns död har något kommit emellan syskonen, nämligen arv och pengar.

Nordisk sommarkväll 2



Jag vet vad mor skrev i testamentet. Gården tillhör oss båda, sa hon med sprucken röst.

En kylig höstvind drog med sig de gula höstlöven för att sedan låta dem singla ner mot det mörka vattnet.

Genom sin tystnad markerade han tydligt att han inte ville tala om saken.

– Oss emellan, vad gjorde du med testamentet?

– Jag rörde det aldrig. Det försvann när advokatens hus brann ner. Min advokat lät göra ett nytt testamente med mors underskrift på, sa han utan något spår av stolthet i rösten.

– Du fick i alla fall torpet, sa han något roat.

Jag känner inte igen dig, sa hon tyst.

– Du kände aldrig mitt riktiga jag, sa han med mörk röst och gick in i huset och stängde resolut dörren efter sig.
Krister och Måns

Här är harmonin mellan syskonen bruten med ord som ”gård”, ”testamente”, ”advokat” och ”underskrift”. Svaret på frågorna Vem talar i den här texten? och Vem är viktigast i den här texten? är att mannens röst nu dominerar samtalen. Pojkarna visar det genom att beskriva kvinnans röst som ”sprucken” och mannens röst som ”road” och ”mörk”. Det intressanta är inte orden i sig, utan *vem* som använder dem och vem som eleverna har gett makten att använda dem. Eftersom de flesta eleverna hade valt konflikter mellan mannen och kvinnan, så fanns maktaspekten inskriven i samtliga elevtexter. Så gott som samtliga elever hade med olika språkliga uttryck lagt makten hos mannen. Två flickor lade makten hos en kvinna som fick säga ”då åker jag och tar barnen med mig”, vilket får ses som en klassisk utpressarreplik ur den tidens maktlöshetsperspektiv för kvinnor. Genom att identifiera uttryck för makt lär sig eleverna också tala om dess motsats – maktlöshet.

I elevtexterna var det tydligt att mannen och kvinnan inte bara grälade om pengar eller om barnens uppfostran, utan att det handlade om relationer och den makt som finns mellan parterna i *varje* relation. Genom att beskriva makt och maktlöshet lär man sig också känna igen dess uttryck. Med enkla hänseftningar som *min* advokat och *gick* och *stängde dörren resolut bakom sig* gör Krister och Måns här makten till ett manligt attribut. Enligt en lika vanlig som problematiserad uppfattning om att könen är varandras motsatser skulle då maktlöshet vara en kvinnlig egenskap – vilket också elevtexterna visade. Men maktrelationer existerar bara ostört i de sammanhang som de tillåts finnas i, som i den *tystnadens kultur* som elevtexterna om språk och identitet beskrev. Genom att synliggöra hur eleverna lägger in sina egna värderingar och uppfattningar om makt och kön i sina texter kan läraren tillsammans med eleverna undersöka hur maktaspekten är allestädes närvarande, *vem* som använder makt till *vad* och vems intressen som dominerar på bekostnad av andra.

I Richard Bergs tavla är mannens och kvinnans klädsel och deras självklara närvaro på verandan tydliga klassmarkörer. Om bilden omskapas fler gånger, till exempel med ett etnicitetsperspektiv, så kan intersektionalitetsperspektivet, som fokuserar skärningspunkten mellan olika samhällsliga maktordningar, ytterligare fördjupa elevernas förståelse för hur klass och kön kan samspela till exempel med etnicitet.

Frågor som tar oss vidare

För om bilden inte var nordisk? Utan från Sydafrika eller amerikanska södern? Om en svart kvinna stod så självklart på terrassen med en vit man – vad kunde de då ha för inbördes förhållande? Om det vore en svart man, förändras då det självklara överläge som en vit, heterosexuell man utan funktionsnedsättning har och som de första elevtexterna visar? Olika versioner av Richard Bergs tavla kan visa hur olika värderingar blir synliga i våra texter. Olika versioner av en omformning av bilden kommer också att ställa olika frågor. Vem har makten i den här relationen i just den här utformningen av tavlan? Vad

kommer svaren på frågorna Varför valde ni att placera makten hos honom/henne? och Hur har ni gestaltat maktförhållandet i er text? att visa oss i olika elevtexter?

Ett fortsatt kritiskt textarbete med bilder kan visa eleverna hur olika värderingar kan bli synliga och skapa underlag för samtal där frågor om identitet, sexualitet, etnicitet, kön, funktionalitet och maktrelationer diskuteras med utgångspunkt i elevernas tolkningar av bilderna.

En bild är aldrig neutral. I ett kritiskt textarbete kan den ta oss hur långt som helst.

Litteratur

Almgren, Bengt, Tallerud, Berndt, Thorbjörnsson, Hans & Tillman, Hans (2003). *SO Direkt Historia 1*. Sanomara utbildning.

Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers. Inc.

Graeske, Caroline (2010). *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3:4.

Guillou, Jan (1981/2002). *Ondskan*. Stockholm: Piratförlaget.

Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. London: Routledge.

Janks, Hilary (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*. Vol. 4, No 2.

Lykke, Nina (2003). Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1: 2003.

Molloy, Gunilla (1996/2008). *Reflekerande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

Mörk, Annica (2013). *Spanska läromedel ur ett genusperspektiv – En analys av hur kvinnor och män representeras i spanska läromedel*. [Examensarbete]. Eskilstuna/Västerås: Mälardalens högskola.

Lindqvist, Sven (1978). *Gräv där du står: hur man utforskar ett jobb*. Stockholm: Bonnier.

Ohlander, Ann-Sofie (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritzes.

Rönnbäck, Irma (1992). Könsdifferentierad matematikundervisning i åk 4-6 i Mockfjärdsskolan. I B. Grevholm (Red.). *Kvinnor och matematik*. Malmö: Lärarhögskolan.

Sjölin, Jan-Gunnar (Red.). (1993/1998) *Att tolka bilder. bildtolkningens teori och praktik med exempel på tolkningar av bilder från 1850 till i dag*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etniska tillhörighet, funktionsbinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. (2006).

Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659> Hämtad 2017-10-15

Stark, Ulf (1986). *Låt isbjörnarna dansa*. Stockholm: Bonnier junior.

von Wright, Moira (1999). *Genus och text: när kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?*

Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig på Internet:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=590> Hämtad 2017-10-15

Del 6: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- På vilket sätt anser ni att intersektionella frågor kan belysa ojämlika förhållanden?
- Finns det delar i artikeln som ni vill sätta frågetecken för – hur ser era invändningar ut?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer exempel på hur sådana aktiviteter kan planeras.

Att läsa bilder

Syftet med aktiviteterna är att låta eleverna förhålla sig kritiskt tolkande till bilder. Ett sätt att arbeta med detta är att de får analysera bild ur ett maktkritiskt perspektiv. Välj bilder som ni tror väcker många tankar.

- Diskutera hur ni kan formulera och presentera syftet med analysen.
- Diskutera aktivitetens organisation – arbetsformer och genomförande.
- Diskutera hur ni kan ställa frågor som låter eleverna analysera bilderna utifrån ett maktkritiskt perspektiv.
- På vilket sätt kan ni hjälpa eleverna att i analysen fokusera på vad de ser och varför, och inte på eventuella jämförelser mellan bilden och enskilda, verkliga människors utseende?

En alternativ aktivitet är att låta eleverna skriva en dialog utifrån en bild såsom i artikeln. Eleverna kan sedan analysera sina egna texter utifrån till exempel ett intersektionellt perspektiv.

Ytterligare en alternativ aktivitet är att låta eleverna ta normbrytande selfier och sedan diskutera dessa med varandra. Inspiration till denna aktivitet kan ni hitta i fördjupningsartikeln.

Del 6: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 6: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera hur aktiviteten fungerade i era grupper. Om ni vill kan ni använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Hur fungerade undervisningsaktiviteten och elevernas lärande utifrån sitt syfte?
- Vilka tankar väckte bilderna i elevgruppen?
- Vad var fördelarna respektive nackdelarna med att låta eleverna arbeta med att analysera bilder ur ett maktkritiskt perspektiv?
- Vad skulle ni göra annorlunda nästa gång?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?

Del 6: Fördjupning

Fördjupningen innehåller en artikel som syftar till att beskriva vikten av visuell läskunnighet i en värld där vi i stor utsträckning kommunicerar via bilder. I artikeln finns också konkreta förslag på material att använda i undervisningen för att utveckla elevernas maktkritiska visuella kompetens.