GUN OKER-BLOM OCH KIRA SCHROEDER (RED.)

MINNEN·MYTER·MENING

Om berättandets olika former i undervisningen

UTBILDNINGSSTYRELSEN

© Författarna och Utbildningsstyrelsen
Layout och ombrytning: Anna Blom
Pärmens fotografi: Anna Blom

Att kopiera detta verk är förbjudet enligt
lagen om upphovsrätt (404/61, jämte ändringar senare)
förutom partiell kopiering för undervisningsändamål
som närmare fastställts i avtal mellan finska staten
och Kopiosto r.f.

ISBN 978-952-13-3212-8 (häft.)
ISBN 978-952-13-3213-5 (pdf)

Edita Prima Oy
Helsingfors 2007

Innehåll

Till läsaren

1. Inledning 6
Gun Oker-Blom

2. Berättelser – varför är de viktiga? 14
Merete Mazzarella: Vad berättelser förmår

3. Kreativt berättande 24
Inger Lise Oelrich: Muntligt berättande som skapande kraft
Märta Uggla: Berättelser i gymnasiet?
Anna-Lena Østern: Ungas berättande genom drama

4. Att berätta genom film 56
Ulf Zander: Bildberättelser
– om filmen som förmedlare av historia och samtid

5. Skriftligt berättande i skolan – nya utmaningar 70
Chris Silverström: Från berättelser till resonemang och analys
– hur skriver finlandssvenska elever
Rickard Domeij: Behöver skolan språkkontrollen?
Mia Sandvik: Webben som skrivarena
Ingegerd Nyström: Provet i textkompetens
Katarina von Numers-Ekman: Hur kan man arbeta
med textanalys på gymnasiet?

6. Att berätta utan gränser 98
Björn Larsson: Att berätta utan gränser

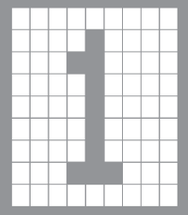
Till läsaren

Denna skrift har tillkommit med utgångspunkt i det forum för svenska modersmålslärare som anordnades på Hanaholmens kulturcentrum i Esbo i oktober 2006. Grundtemat för konferensen var berättandet i alla dess former, både muntliga, skriftliga och visuella. I samband med konferensen beslöt arrangörerna att be de medverkande bidra med texter till en bok kring berättandet som pedagogisk metod. På det sättet hoppas vi att det narrativa kan inspirera också de lärare som inte kunde delta på Hanaholmen 2006.

Tack vare inspirerande texter av flera av dem som medverkade på konferensen blev det en skrift med essäer som kan användas i undervisningen om man så önskar och med reflektioner kring narrativitet i text, film och drama. Utbildningsstyrelsen, Svenska modersmålslärarföreningen och de övriga arrangörerna bakom forumet Det var en gång.. vill rikta ett varmt tack till författarna som bidragit till att förverkliga denna bok. Vi hoppas att den skall kunna ge både lärare, elever och övriga läsare inspiration till att reflektera och att läsa, se och lyssna till berättelser av alla de slag.

Utbildningsstyrelsen
Maj 2007

Gun Oker-Blom
undervisningsråd



INLEDNING

”Vi lever alla på smulor
från Homeros rika bord.”
AISKYLOS

Inledning

Gun Oker-Blom

”Berättelsen gör oss till människor.” Så avslutar författaren Björn Larsson denna skrift, i sin essä kallad *Att skriva utan gränser*. I de orden ligger faktiskt också den tanke som låg bakom initiativet att hösten 2006 arrangera ett finlandssvenskt modersmålsforum kring berättande. Berättelser är identitetsskapande, för i dem kan vi spegla oss själva. De lär oss att orientera oss i tid och rum och ger oss nya kunskaper.

Någon läsare kanske förknippar berättelsen med hur man i förhistoriska samhällen samlades kring lägereldar för att höra traditioner och nyheter förmedlas i narrationens form. Men berättelsen som förståelseform och som pedagogiskt verktyg är minst lika viktig i dag, kanske till och med viktigare, eftersom intresset för det narrativa dyker upp med kraft inom olika områden. Varför är det så? Kanske därför att berättelserna fyller ett av människans grundläggande behov, att skapa mening i livet och orientera sig i tillvaron. Som kommunikationsform är berättelsen universell, nära förknippad med myten och minnet. Antikens greker levde, enligt Aiskylos, på ”smulor från Homeros rika bord”, och frågan är om inte vi fortfarande får näring av Homeros smulor, det vill säga av de stora mytiska berättelserna, låt vara att de numera oftast förmedlas genom nya medier som Aiskylos inte kunde föreställa sig ens i sina vildaste fantasier. Även Platon insåg vilken livsvisdom myterna innehöll och ville att de blivande medborgarna i hans republik skulle börja sin utbildning med att berätta myter och inte ensidigt ägna sig åt nakna fakta eller ”förståndsundervisning”. Enligt Rollo May ger myten oss möjlighet att skapa mening i en meningslös värld, eftersom det är narrativa mönster som ger betydelse åt vår existens. Det intresse som nutida humanistisk forskning riktar mot människors och samhällens minnesfunktion bygger på samma förutsättning att minnet via vårt historiemedvetande står i förbindelse med så grundläggande dimensioner i det mänskliga livet som identiteter, moral och makt.

En annan orsak till att ”berättandet” valdes som tema för modersmålsdagarna hade att göra med ett behov av att definiera det som är kärninnehållet i modersmålsämnet. Tanken var att skapa ett forum för diskussion kring narrativitetens möjligheter i undervisningen, både i modersmålet och i andra skolämnen. I dag påpekas ofta att kraven på att kunna förstå, tolka, analysera och producera texter blir allt större inom alla yrken och samhällsområden. Samtidigt visar en mängd olika undersökningar, både nationella och internationella, att unga människors förmåga att uttrycka sig genom text, i skrift, blir allt svagare. Frågan leder oss vidare till frågan om modersmålsämnets funktioner överhuvudtaget, något som diskuteras mycket i både nordiska och europeiska sammanhang för närvarande. Det är en vanlig åsikt att eleverna skriver allt sämre, saknar historiska kunskaper och enbart är intresserade av mediekulturen. Vad skall vi mot denna bakgrund satsa på inom modersmålsundervisningen, vilken blir ämnets viktigaste funktion i framtiden, borde berättelsen ta en större plats i en undervisning som ger elever bättre kunskaper för livet?

I Finland talar vi ibland om modersmålsämnet som ”livskunskapsämne”, ett problematiskt begrepp som dock vill förmedla den identitetsskapande, utvecklande funktion som ämnet har. Men hur ser det ut i praktiken? Det som den danska forskaren Ellen Krogh ser som den stora utmaningen för modersmålsämnet är hur vi skall lyckas upprätthålla mångfalden i ämnet i en tid då ämnet hotas av inlåsning och insnävning. Hon identifierar två tendenser i tiden: dels att modersmålsämnet skall ha en nationsbyggande funktion, baserad på ideologin om det rena språket och en litterär bildning, dels en politisk ambition att lyfta fram begreppen kompetens och kanon med utgångspunkt i ett marknadsekonomiskt tänkande. I Holland ser forskaren Piet-Hein van de Ven en liknande tendens i riktning mot reduktion av mångfalden i modersmålsämnet som tar sig uttryck i språklig standardisering, en snäv föreställning om kommunikationsbegreppet och i en orientering mot brukstexter. Även hos oss har det höjts röster för en allt mer instrumentell tolkning av modersmålsämnet, speciellt i fråga om yrkesutbildningen. Där

betonas modersmålets funktion som färdighetsämne, med brukstexter och kommunikationsfärdigheter i centrum. Berättelseinnehållet har alltså fallit bort, åtminstone ytligt sett, då man skalat bort den skönlitterära formen. I gymnasiet, däremot, och även inom den grundläggande utbildningen heter själva ämnet Modersmål och litteratur och har bevarat den mångfald som är karakteristisk för modersmålsämnet. I Grunderna för gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2003) konstateras att ämnet inte bara har instrumentella funktioner. Det skall vara ”ett centralt färdighets-, kunskaps- och kulturämne” som ”får sitt innehåll närmast från språk-, litteratur- och kommunikationsvetenskaperna samt från kulturforskningen”. Dessa formuleringar om modersmålsämnet ligger väl i linje med den danske forskaren Peter Kaspersens ståndpunkt att modersmålsämnet i sig är en bildningsprocess *(dannelsesprocess)*, och att reflexionen och analysen under modersmålslektionerna måste visa att alla språkliga utsagor innehåller litterära, d.v.s. metaforiska och narrativa drag. Eleverna kan utveckla sig genom att bli medvetna om sådana kognitiva modeller som är inbyggda i samhällslivet, inte minst i medie- och informationssamhället. De använder själva både metaforer och narrativa begrepp när de verbaliserar sina erfarenheter, konstaterar Kaspersen.

Så: Hur kan och skall vi använda myter och berättelser i undervisningen på 2000-talet? Hur kan vi bidra till att göra modersmålet till ett betydelseskapande ämne, ett ämne som både lär oss förstå sammanhang, ger det förflutna och nuet mening och dessutom lär oss att reflektera kring det som förmedlas av berättelser – fiktiva eller icke-fiktiva, tryckta eller digitala – i vår omgivning?

Bokens disposition

Denna skrift är indelad i sex kapitel för att läsaren bättre skall kunna orientera sig bland de många teman och infallsvinklar på berättandet i skolan som finns representerade i boken. Boken inleds genom kapitel 2, av författaren, professor *Merete Mazzarella* som behandlar temat livsberättelse och identitet och reflekterar kring

berättelsens funktioner i skolans värld. Berättelsen är viktig som kunskapskälla, framför allt för att den har sammanhang och intrig, och det är också viktigt att lära eleverna lyssna till andras berättelser, och att lära dem se återkommande schabloner i berättelser och analysera hur vi kan bli manipulerade av berättelser. Artikeln innehåller flera intressanta exempel på texter som vidgar vyerna för läsaren och som med fördel kan behandlas i flera ämnen i skolan.

Kapitel 3 handlar om muntligt berättande som pedagogisk metod och om dramat som medium för berättelser. Kapitlet inleds av regissören och storytellern *Inger Lise Oelrich* som har arbetat med kreativt berättande i 25 år inom både teater, vård, utbildning och näringsliv. Inger Lise Oelrich beskriver det muntliga berättandets pedagogiska och terapeutiska betydelse, speciellt för barn men också för ungdomar och vuxna. Artikeln innehåller även illustrerande exempel på små berättelser och länkar till webbplatser om berättande samt lästips. Efter denna text följer en lärares reflexion kring berättande i gymnasiet, av *Märta Uggla*, lektor i modersmål och litteratur i Helsingfors. Traditionellt har berättandet ansetts höra ihop enbart med undervisningen i de lägre årskurserna, men Märta Uggla berättar om hur hon nått bättre inlärningsresultat i litteraturhistoria genom berättandet som metod än genom ett flertal andra metoder. Hon nämner det stora behov som finns bland dagens unga att få berätta sina livshistorier och hur dessa livsberättelser har gett eleverna ny inspiration och utvecklat deras skrivande. Märta Uggla betonar också betydelsen av berättelsen som motkraft till dagens stress- och prestationskultur. Kapitlet avslutas av en artikel av professor *Anna-Lena Østern* vid Åbo Akademi i Vasa, om berättande genom drama. Anna-Lena Østern tar fasta på de möjligheter dramaundervisningen ger unga människor att tränga in i berättelser. I sin text visar hon hur dramapedagogiken inom modersmålsämnet kan bidra till att göra ämnet betydelse- eller meningsskapande

I kapitel 4 presenterar lektor *Ulf Zander* hur berättelser gestaltas på film. Han fokuserar på begreppen historia och berättelse, och beskriver hur filmer byggs upp som berättelser, med berättelsestruktur, intrig, bilder, metaforer och identiteter som publiken känner igen. Läsaren får också en intressant överblick över hur historiska berättelser överförs till film, med många konkreta exempel. En viktig aspekt som tas upp i Ulf Zanders artikel är filmens stora betydelse för dagens människor och deras uppfattning både av historiska skeenden och av det moderna samhället.

I kapitel 5 ingår sådana texter som speciellt handlar om elevers berättande i skolan i dag. Kapitlet inleds av en text av specialplanerare *Chris Silverström* vid Utbildningsstyrelsen, som skriver om elevers skrivande och om betydelsen av att träna skrivandet i olika textgenrer. Eleverna får i dag en hel del träning i både muntligt och skriftligt berättande, medan det icke-narrativa skrivandet tränas mindre, menar Silverström. Det handlar givetvis också om läsning: för att kunna skriva i olika genrer bör man ha läst mycket, både saktexter och fiktiva texter. Elever bör också ges möjlighet att samtala om olika slag av texter. Artikeln slår med andra ord ett slag för en allt mer mångsidig skrivpedagogik i skolan. Följande text i detta kapitel handlar om hur datorn kan hjälpa till att granska språket och är skriven av *Rikard Domeij*, verksam vid Språkrådet i Sverige. *Mia Sandvik*, producent vid Utbildningsstyrelsen, berättar om hur elever kan träna skrivandet genom att använda webbtidningsverktyg, speciellt verktyget *Tidningsfabriken* som ursprungligen har utvecklats som ett verktyg för finlandssvenska elever och nu finns tillgängligt på nästan alla europeiska språk. FD *Ingegerd Nyström* beskriver utförligt det nya studentprovet i textkompetens, hur det mäter provskribenternas textanalytiska förmåga och deras förmåga att uttrycka sig i skrift. Kapitlet om elevers skrivande och berättande avslutas av modermålslektorn *Katarina von Numers-Ekmans* reflektioner kring hur man kan arbeta med textanalys på gymnasiet på ett meningsfullt sätt. Katarina von Numers-Ekman ger också många konkreta exempel på hur man kan gå till väga för att fördjupa elevernas textanalytiska förmåga och hon betonar att ett kreativt skrivande och läsande, som även innebär reflektion och resonemang, ger en god

grund för textanalys. Dessutom påpekar hon att den textanalys man får övning i inom modersmålsämnet också tränar det analytiska tänkandet i övrigt.

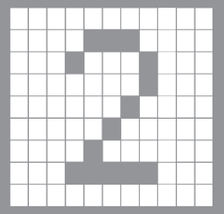
Boken avslutas av författaren, professor *Björn Larsson*, verksam vid Lunds universitet, som skrivit en inspirerande essä om berättandet ur en författares synvinkel. Läsaren får här en inblick i hur Björn Larssons intriger och romangestalter har vuxit fram och hur nära verkligheten de ofta visat sig vara. Ett centralt tema är skönlitteraturens förmåga att beskriva fiktiva händelser som kunde ha ägt rum. Det inledande exemplet som beskriver romanen *Det onda ögat* öppnar hisnande perspektiv på detta. Författaren säger själv att litteraturen, då den är bra, är både utopisk och realistisk. Björn Larsson avslutar med några exempel som belyser berättelsens – och fantasins – centrala roll för det mänskliga livet. Det är alltså berättelserna som gör oss till människor!

Litteratur

Peter Kaspersen & Ellen Krogh (2006)
Hvad er modersmålsfagets fremtid?
I: Bengt Linnér och Katarina Lundin-Åkesson (red):
Tredje nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning.
Malmö

Rollo May (1992)
Ropet efter myten.
Avesta

Utbildningsstyrelsen (2004)
Grunderna för gymnasiets läroplan.
Vammala



BERÄTTELSER – VARFÖR ÄR DE VIKTIGA?

”Vi kan inte förstå vart vi är på väg i livet om vi inte har grepp om vår livshistoria. Och det är inte bara vår personliga identitet som är beroende av berättande utan också vår omvärldsförståelse.”

MERETE MAZZARELLA

Vad berättelser förmår

Merete Mazzarella

Idag talas det ständigt om vårt behov av berättelser, av narrativitet. Det finns narrativ teologi, narrativ etik och narrativ medicin. Storföretags *branding* förutsätter numera en berättelse. Men vad ska vi egentligen med berättelser? Varför tar vi del av andras berättelser? Varför berättar vi själva?

Kanske därför att vi knappt kan låta bli. Litteraturvetaren Barbara Hardy skriver:

”Vi drömmer i berättelser, vi dagdrömmer i berättelser, vi minns, vi känner förväntan, vi hoppas, vi förtvivlar, vi tror, vi tvivlar, vi planerar, vi ändrar oss, vi kritiserar, vi konstruerar, vi skvallrar, vi lär oss, vi hatar och vi älskar i berättelser”.

I sin allra mest elementära form kan en berättelse låta som när mitt då tvååriga barnbarn Amelia avlade rapport för sin pappa om hur hon fått fingret i kläm mellan trallarna i en bänk: ”Melias finger fastnade. Famo hjälpte loss fingret. Melia grät och famo blåste på fingret. Melia slutade gråta.” Här radas några händelser på varandra i enkel kronologisk ordning utan att orsakssambanden blir mer än antydda. I själva verket är orsakssambanden avgörande för det vi i mer kvalificerad mening kallar en berättelse. Vi tänker ju oss att en berättelse ska ha en intrig. Den engelske romanförfattaren E M Forster skiljer mellan å ena sidan den elementära berättelsen (eng. *story*) och å andra sidan intrigen (eng. *plot*). Om vi säger: ”Först dog kungen, sedan dog drottningen” har vi en elementär berättelse. Men om vi säger: ”Först dog kungen, sedan dog drottningen av sorg” har vi redan börjat bygga upp en intrig.

Idag talar vi mycket om identitet och det är en allmän uppfattning att identiteten i grunden är narrativ, att identiteten är den berät-

telse vi berättar för oss själva – och för andra – om vilka vi är. Det är naturligtvis en berättelse som i hög grad bygger på att vi kan få syn på orsakssamband. Moralfilosofen Alasdair MacIntyre menar för sin del att själva vår upplevelse av livsmening är narrativ: när människor blir självmordsbenägna handlar det inte sällan om att deras livsberättelse har brutit samman, att den inte längre verkar hänga ihop.

Att gå i terapi är ju inte minst att få hjälp med sin livsberättelse, kanske att få hjälp med att uppfatta orsakssammanhangen på ett litet annorlunda, mera konstruktivt sätt.

MacIntyre hör överhuvudtaget till dem som – i likhet med Barbara Hardy – menar att berättandet är en grundläggande mänsklig aktivitet, att människan en gång för alla är ett historieberättande djur. Vi kan inte förstå vart vi är på väg i livet om vi inte har grepp om vår livshistoria. Och det är inte bara vår personliga identitet som är beroende av berättande utan också vår omvärldsförståelse:

”Beröva barn berättelser och du gör dem till manuskriptlösa, ängsliga stammare både i ord och handling. Det finns med andra ord inget sätt att ge oss en förståelse av något som helst samhälle – inte heller vårt eget – utom genom dess förråd av berättelser.”

Hur ska vi då förhålla oss till berättelser i skolan? Vi ska självklart hjälpa våra elever att uppfatta att de har var sin en egen livshistoria under utveckling och att den förutsätter både val och ansvar. Vi ska också lära dem att lyssna till andra människors livsberättelser. Det goda berättandet förutsätter det goda lyssnandet och frågan är om det inte är så att det finns flera som vill berätta än som vill lyssna.

Berättelser behöver inte nödvändigtvis inbjuda till igenkännande,

de kan också innebära att ens värld vidgas. Berättelser kan vara ett bättre redskap för inlärande än det vi brukar kalla information. En stor del av den information som serveras oss saknar nämligen intrig, är fragmentarisk, sammanhangslös. Moderna skolböcker må vara rikt illustrerade men de har sällan det narrativa sug, den gestaltningsförmåga, som präglade en bok jag själv läste i tioårsåldern, en liten gråbrun, oansenlig bok utan en enda bild, nämligen Bernhard Estlanders *Gamla tidens historia*. Låt mig citera ur vad Estlander har att berätta om de gamla egyptierna och närmare bestämt Nilens översvämning:

”Egypten ligger i nordöstra hörnet av Afrika och består av en lång, halvannan mil bred dal som genomflytes av Nilen. Vid utloppet förgrenar sig floden och bildar ett vidsträckt, sumpigt deltaland. Det regnar nästan aldrig i Egypten, himmeln är ständigt blå, solen bränner het, och hela landet vore en öken, om det ej årligen översvämmades av Nilen. Översvämningen begynner i juni. Det brusar i Nilens breda strömfåra, och vattnet stiger med stark fart. Det är gröngult av slam och gyttja, som vågorna föra med sig. Inom tre veckor har stigningen gått fram genom hela strömfåran och nått nilmynningen i deltalandet. Vattnet stiger alltjämt och står i slutet av juni i jämnhöjd med flodbräddarna. Då öppnas strandvallarnas slussar; genom kanaler, dammar och konstgjorda sjöar breder sig nilvattnet ut över landet, ända ut till de rödgråa ökenfjällen. Grupper av palmer höja sig över vattnet. Överallt uppstiga städer och byar, tempel och palats, skyddade av murar eller byggda på kullar. Mellan dem draga sig högt byggda vägar som snören längs vattenytan. I september är vattenståndet högst. Men snart sjunker floden åter och har i december trätt tillbaka i sin gamla strömfåra. Under tiden har det feta slammet avsatt sig på fälten, och nu gå egyptierna ut att så; de plöja icke, den bördiga marken ger nästan utan arbete två eller tre rika skördar om året.” Beskrivningen slutar: ”Vid tiden för översvämningen voro de gamla egypterna mycket glada. De

kände ej dess orsaker, utan trodde att den härledde sig från en gud, som bodde i floden. De prydde sina farkoster med vimplar och foro till templen i tusental, under sång och harpospel, män och kvinnor, för att med fester och offer tacka nilguden för det fruktbärande nilvattnet."

Tack vare Estlander måste också det morgonsömnigaste barn i de långa vintrarnas fattig-Finland ha fått luft under fantasins vingar. Inför minnena av allt släp på rågåker och i potatisland måste detta nildelta där "marken ger nästan utan arbete två eller tre rika skördar om året" ha tett sig som paradisets lustgård där allt mänskligt liv började enligt skapelseberättelsen.

Skönlitteraturens berättelser kan också vara oroande. Ett exempel är Camus' roman *Främlingen*. Camus' berättarjag, Mersault, är lägre tjänsteman i den franska kolonialadministrationen i Algeriet men framför allt är han en individ som flyter omkring i en tillvaro som varken styrs av någon Gud eller något förnuft. "I dag dog mamma. Eller kanske i går, jag vet inte." Så börjar romanen. Efter att ha deltagit i sin mors begravning träffar Mersault en ung kvinna som han samma dag både går på bio och i säng med. Samtidigt som förhållandet med henne fortsätter, låter han sig utnyttjas av en flyktig bekant som vill hämnas på en kvinna och går med på att vittna falskt inför polisen. Händelseförloppet kulminerar när han under en badutfärd på en solig strand skjuter en vilt främmande arab. Det sker mest bara av en impuls – eller som han själv efteråt tänker sig det, för solens och värmens skull – men han arresteras och döms till döden. Mersault är en människa som lever från ögonblick till ögonblick, utan känsla av att något beror på något annat, totalt oförmögen att vare sig känna skuld eller ta ansvar, och det är ett förhållningssätt som speglas i berättelsens språk: här finns idel korta meningar, utan över- och underordning. Så här beskriver Mersault dråpet på araben:

"Säkerhetsspärren gick upp, och jag kände den polerade kolven i handen, och det var då, med denna på samma gång torra och bedövande knall, som det hela började. Jag skakade av mig svetten och hettan. Jag förstod att jag hade tillintetgjort dagens lugn, krossat en underbar tystnad som vilat över en havsstrand där jag hade känt mig lycklig. Sen sköt jag ytterligare fyra skott mot en orörlig kropp, där kulorna trängde in utan att det syntes."

Det är värt att notera att det överhuvudtaget inte finns något handlande subjekt i meningen om det första skottet: detta skott är verkligen något som "bara händer". Märk väl: om man ska tro Mersault. Men lyssnandet ska inte alltid vara okritiskt. Berättelser inbjuder oss till inlevelse i andra: indianordspråket säger att man inte kan förstå en annan människa utan att först ha vandrat några mil i hennes mockasiner och berättelser gör det möjligt att vandra i andra människors mockasiner. Men berättelser kan också kräva reflexion, distans, ifrågasättande.

Modersmålsundervisningen borde erbjuda diskussion om hur vi manipuleras av berättarteknik, inte minst synvinklar. I Camus *Främlingen* gör berättartekniken – jagberättandet – att vi trots allt i någon mening identifierar oss med Mersault och bryr oss mera om honom och hans öde än om vi bryr oss om araben som han skjuter. I romanen får araben inte ens något namn men man kan ju ändå stanna upp och fråga sig: hur skulle den här historian se ut berättad ur arabens synvinkel?

Att ta del av berättelser kan nämligen också vara att lära sig känna igen en opålitlig berättare, att lära sig läsa mellan raderna. Så här börjar Pär Lagerkvists lilla roman *Dvärgen*:

"Jag är 26 tum lång, välväxt, med de rätta kroppsproportionerna, möjligen är huvudet något för stort. Håret är inte svart som andras utan rödaktigt, mycket strävt och mycket tätt, bakåtstruket

från tinningarna och från den breda, fastän inte särskilt höga pannan. Mitt ansikte är skägglöst, men annars precis som andra mäns. Ögonbrynen är hopväxta. Mina kroppskrafter är ansenliga, särskilt när jag blir retad. När brottningskampen ordnades mellan mig och Josafat tvingade jag honom efter tjugo minuters strid ner på rygg och strypte honom. Sedan dess är jag ensam dvärg här vid hovet."

Ingen något så när uppmärksam läsare kan undgå att konstatera att dvärgen inte är någon pålitlig berättare. Han är för mån om att understryka att han egentligen är precis som alla andra män, trots att det är uppenbart att så inte är fallet. Hans beskrivning av brottningskampen och av Josafats död är påfallande kallsinnig. Men man måste läsa vidare för att få klart för sig att dvärgen är en symbolisk gestalt, att han representerar det förkrympta hos oss alla, det som är blint för det goda i tillvaron – eller helt enkelt för tillvarons sammansatthet.

En annan berättelse som inbjuder till aktiv etisk reflexion är amerikanen Ring Lardners novell "Haircut" ("Klippningen"). Den består av en enda lång monolog som en barberare i ett litet sydstatssamhälle håller för en nyinflyttad kund. Han berättar om en av sina kumpaner, ortens rolighetsminister Jim, som nu är död – skjuten, visar det sig. Men samtidigt som barberaren uttrycker sin egen av allt att döma obegränsade beundran för Jim, förstår läsaren så småningom att denne Jim i själva verket varit en regelrätt mobbare och sadist. När han på sina affärsresor kom till nya orter brukade han på måfå anteckna olika butiksägares namn och adresser och sedan skicka dem anonyma kort som lät förstå att deras fruar var dem otrogna. När han var förargad på sin hustru kunde han hitta på att straffa henne genom att lova bjuda henne och barnen på cirkus och sen låta dem alla stå och vänta förgäves på honom utanför ingången, gråtfärdiga och utan så mycket som en slant på fickan. När han fått nys om att en ung kvinna var förälskad i ortens läkare inbillade han henne att doktorn kallat henne till sig och när hon förväntansfullt skyndat sig till dennes hus och stod och förgäves ringde på, stod han sedan själv utanför med sina kumpaner och skrattade ut henne.

Novellen har uttryckligen formen av ett direkt tilltal. Därför skulle man som läsare om och om igen vilja avbryta historien med indignerade invändningar men det kommer man naturligtvis inte åt att göra. Samtidigt tvingas man till något slags identifikation med barberarens egentliga åhörare, den nyinflyttade kunden, som ju i princip faktiskt skulle ha förutsättningar att avbryta men som låter bli. Man kan spekulera över varför han låter bli: förmodligen handlar det om att han är rädd för att stöta sig med normerna i det samhälle han just kommit till.

Det är viktigt att diskutera varför han låter bli. Det är viktigt att diskutera hur berättelser bekräftar samhälleliga normer – både på gott och ont. Ett samhälle behöver traditionella berättelser och det är synd att både de bibliska berättelserna och de antika myterna håller på att falla i glömska. I ett försök att göra upp med den extrema individualism som ju ingalunda är ett rent amerikanskt fenomen skrev några amerikanska sociologer, bland dem Robert Bellah, 1985 i boken *Habits of the Heart* om behovet av vad de kallar "community of memory", minnesgemenskap:

"För att inte glömma det förflutna måste ett samhälle ständigt återberätta sin historia, sin grundläggande berättelse, och genom detta erbjuder detta samhälle exempel på män och kvinnor som i sig förkroppsligar samhällsgemenskapens innebörd. /---/ De historier som traditionen bygger på innehåller föreställningen om hur en god människa är beskaffad, och om vilka egenskaper som hör en god människa till. Men historierna är inte alla förebildliga, de handlar inte alla om

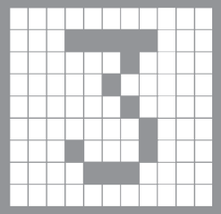
framgångar och prestationer. I en äkta minnesgemenskap berättar man också smärtsamma historier om delat lidande – historier som ofta skapar en starkare samhörighet än historierna om framgång. Och om gemenskapen är riktigt ärlig, kommer den att minnas historier inte bara om de lidanden den själv utsatts för utan också om lidanden den förvållat – farliga minnen, därför att de manar till förändring.”

På 1970-talet fanns ideologikritiken som påvisade hur exempelvis Enid Blytons barndeckare var fördomsbekräftande: bovarna var i allmänhet lättigenkännliga, de hade ärr eller tättsittande elaka ögon eller så var de svartmuskiga zigenare (använder någon alls ordet zigenare idag?) eller så talade de med utländsk brytning. På 1970-talet ägnade man sig också flitigt åt att påvisa schematiska mönster i intrigen: Enid Blytons Fem-böcker började alltid med att De Fem hade sommarlov, att de upptäckte något mystiskt (ett hemlighetsfullt hus, en underjordisk gång) och de brukade sluta med saft och tårta på polisstationen. Att upptäcka schabloner borde vara om möjligt ännu viktigare idag. Det borde vara ännu viktigare att avslöja fördomar eller aningslösheter – inte bara rasism utan också de fördomar och aningslösheter som finns i något så grundläggande som den allestädes förekommande boy meets girl-berättelsen. Också boy meets girl-berättelsen fungerar nämligen exkluderande: den exkluderar de homosexuella.

Sist men inte minst: Vi får inte glömma att berättelser också kan ha en utopisk dimension. Lars-Christer Hydén – professor i Linköping – skriver:

”Med hjälp av berättelsen skapas alltså inte bara en ordning av det som har inträffat – utan vi öppnar också ett fönster mot det möjliga, allt det som skulle kunna hända i framtiden eller skulle ha hänt, om inte...

Genom öppningen mot det möjliga låter berättelsen oss alltså blicka in i en värld som ännu inte finns eller har funnits, men som skulle kunna existera. I den vardagliga världen öppnas därmed nya horisonter.”



KREATIVT BERÄTTANDE

”Muntligt berättande som pedagogisk metod är inte ett färdigt system, utan ett levande, skapande arbete som initieras av Berättaren (läraren) tillsammans med gruppen.”

INGER LISE OELRICH

Muntligt berättande som skapande kraft

Inger Lise Oelrich

Storytelling, eller muntligt berättande, upplever idag en renässans inte bara i våra nordiska länder, utan i hela världen. Sedan 20 år tillbaka pågår detta, speciellt i den engelskspråkiga världen och idag finner vi en uppsjö av berättarcirklar, -sällskap och projekt i ett brett spektrum av samhällslivet. Här samlas människor ansikte mot ansikte för att berätta, lyssna och förstå både gamla och nya historier. Med detta menas allt från folksagor, skrönor, legender och myter till levande historia i form av livsberättelser och personliga erfarenheter samt spontana, nyskapade berättelser. Det rör sig om ren muntlighet, utan papper eller annat stöd, där ett uppskattande rum skapas för det fria flödande ordet mellan människor.

Stora skatter av mänsklig visdom och årtusendens erfarenhet finns bevarade i gamla sagor, myter och berättelser. Här uttrycks människolivet med dess resor till farofyllda trakter, här erövras nya insikter genom kriser och förvandling: allt i ett starkt och färgrikt bildspråk. Detta imaginativa språk är tillgängligt för var och en oberoende av kön, nationalitet, utbildning och status och utgör en gemensam sfär där alla kan delta fritt och utan yttre krav på prestation.

Kännetecknande för samvaron genom muntligt berättande är närvaro, värme och enkelhet samt direkt kontakt med åhörarna, utan mikrofon. Tröskeln för deltagande är låg, man behöver inte vara utbildad eller professionell på något vis: alla har ett liv av upplevelser bakom sig, alla har något att berätta. Man kunde kalla det ett slags utvidgat samtal mellan en talare (åt gången) och *en grupp åhörare*, de sistnämnda synnerligen aktiva genom sitt intresse och sin förmåga att ”lyssna fram” historien hos den som berättar. Det är här tal om en ömsesidigt stödjande och utvecklande process, som liknar det som kan upplevas under ett gott och vederkvickande samtal.

Men varifrån kommer berättelserna? Det gamla urfolket i västerled, indianerna, har en historia om det:

”Alla berättelser finns och lever tillsammans i en stor tipiby långt från världens larm och leverne. Där bor de i frid och fröjd med varandra, äter, dricker och har det bra. Tills den dagen då en berättelse behövs i världen. Då drar den iväg till människornas värld och knackar på: den vill berättas. Den pockar på och vill att man skall öppna munnen och berätta. Tala fram den. Och det får man göra, från den ena till den andra. Och så får den som hör den berätta vidare till nästa och till nästa och nästa. På så vis kommer berättelsen i omlopp i världen och kan söka sig till den som behöver den. Och när en berättelse inte längre behövs, drar den hem igen till sin tipiby och bor där i frid och fröjd med alla de andra berättelserna, tills den en dag igen behövs i världen.”

Muntligt berättande är en social konstart, det går inte att berätta för en vägg! Storytelling förutsätter ett fördomsfritt och intresserat lyssnande kombinerat med ett konstant övande av den egna muntliga formuleringsförmågan i ett levande, strömmande talspråk. Därmed uppstår också ovärderliga sociala processer, där människor kommer samman genom sagor, myter, livshistorier. Motsättningar överbryggs, sann mänsklig gemenskap uppstår, nya framtidsmöjligheter blir synliga.

Det är vida omvittnat bland storytellers att berättelser och berättande verkar stödjande, utvecklande och transformerande i alla slag av mänskliga sammanhang. Det används också idag i stigande grad som ett enkelt och dynamiskt redskap i mellanmänskliga situationer som i skolan, på arbetsplatsen, vid livskris, sorgegrupper, i fängelser, på sjukhus, i äldrevården med mera. Muntligt berättande är en social konstart som innebär delaktighet *(inclusive)* och när berättaren, läraren eller gruppledaren riktar det mot ett tema eller problematik kallas det tillämpat berättande *(applied storytelling)*.

Att utveckla en ledig och fri muntlighet där individen förmår uttrycka sig själv oberoende av papper, texter eller andra kryckor är en

grundförutsättning för en värdig livsexistens. Det är också grunden för all framtida inlärning hos det lilla barnet, den växande ungdomen, den vuxna människan. Först kommer muntligheten, sedan kommer förmågan att lära sig skriva, läsa och vidare att studera och ta till sig kunskap. I dagens massiva prioritering av teknik och det skrivna ordet som kunskapsförmedlare blir barn och ungdomar samt ett stigande antal vuxna med läs- och skrivsvårigheter de stora förlorarna. Många nya forskningsrapporter visar på att när TV, dator och teknologi gör sitt intåg i hemmen, så tystnar samtalen. Satsar man däremot tidigt på muntligheten hos barn eller med andra ord, det levande umgänget och samtalet mellan barn och vuxna så förebygger man många framtida skriv-, läs- och formuleringssvårigheter.

I Norge har man nyligen på riksnivå antagit fem nya punkter för ”kunskapslyftet” i skolor och utbildning. En av dessa är ”muntlighet”. Med det menas inte muntlig framställning eller något annat direkt omedelbart resultat. Med det menas rätt och slätt att utveckla den muntliga förmågan, så att den kan strömma fram och bli till ett redskap i individens liv framöver och en bas för lärdom.

Det kan jämföras med ”grundforskning”, en aktivitet som alla vetenskapsmän och innovatörer idkar som bas för att kunna upptäcka och framskapa nya uppfinningar eller genombrott inom vetenskap och konst. Det är ett ickelineärt tänkande och samspel med världen och kan med ett enkelt ord kallas lek. Kreativitet är utgångspunkt för allt nytänkande och framtidsskapande i samfundet och dess bas är lekfullhet. Einstein blev tillfrågad av en mor till växande barn om hur hon kunde utveckla deras intelligens. Svaret blev: ”Berätta sagor för dem” Men vad mer kunde hon göra? ”Berätta flera sagor”. Och mer då? ”Än fler sagor, sagor, sagor”. Det kanske är mycket viktigt för oss som pedagoger och lärare att reflektera över vilka konsekvenser och vilken människobild som ligger förborgad i detta uttalande av ett av vår tids vetenskapliga genier. Inte bara för våra barns framtid, men också för jordens framtida utveckling och vart vi vill styra den.

Urformen för lärarens hantverk genom tiderna har varit att berätta historier för sina lärjungar och elever. Visdomshistorier, sedelärande historier, livshistorier, skapelsemyter, folksagor – allt förmedlat genom det talade ordet från en (mer erfaren) människa till en annan. Det har varit lärarens uppgift att upplysa och ge ledtrådar om livets och världens gåtor genom berättelser fyllda av bilder som på ett utmanande och spännande sätt visar på en större mening i tillvaron. Berättaren *var* läraren i stammen, gruppen, befolkningen och berättelserna var livets skola, långt innan vi fick bänkar att sitta vid och böcker att begrava huvudena i.

Det är aktuellt här att fråga sig vad inlärning egentligen är. Handlar det om att proppa elevernas huvuden fulla med fakta och än mer information som de ändå inte kan hantera, koordinera eller vet vad de skall göra av? Eller handlar det om att få insikt i livet, skapa mening i kaoset och bli medskapande i världen, där lärarens roll är att fostra kreativa, självgående individer med lugn och stadig framtidstro?

Det lilla barnet kommer till världen och är fullständigt beroende av oss vuxna. Världen skapas för den lilla *i samspel* med andra människor, där speciellt vi vuxna går före, vi har ju varit här längre! Utvecklingen sker genom dialog, ingen växer eller blir till i isolation. Barnet behöver vår hjälp att komma till världen. En av de viktigaste uppgifterna för den vuxne gentemot barnet är att adekvat *namnge* världen, det gäller inre och yttre upplevelser. Att skapa mening i ett kaos av intryck och sinnesförnimmelser, personliga upplevelser. Här räcker inte ett abstrakt- eller förnuftsspråk, utan bron till förståelse för barnet är ett levande *bildspråk*. Det har nog alla upplevt som haft med barn att göra: de älskar sagor och berättelser som har bildspråk, det är som näring för dem. För vuxna också, för den delen, men det är en annan historia.

”Det var en gång en kvinna (eller man) som gick i en stor, mörk skog. Hon gick länge och när kvällen kom såg hon ett ljus i fjärran. När hon kom närmare såg hon att det var en liten stuga. Hon gick fram, öppnade dörren och gick in. Inne i stugan brann en brasa i eldstaden och vid ena väggen en dörr. Hon gick fram och öppnade dörren och se: det var en stor sal! Vidare fanns en dörr och den öppnades in till ännu en stor och förunderlig sal, och så fortsatte det. Hon gick från sal till sal, den ena mera vidunderlig än den nästa. Det var konstigt! Hon gick ut igen. Stugan var ju liten på utsidan, men inuti fanns oväntade och spännande rum på rum.”

Vad är nu det här? Vad handlar detta om? Jag tror det är en bild på människan. Vi är mycket större på insidan än på utsidan och om inte denna ”insida” tas i beaktande och kan uttryckas i ett adekvat språk, så uppstår ett stort lidande. Ett sagospråk, eller mytopoetiskt bildspråk, är en stor hjälp när man vill uttrycka komplicerade sammanhang och verkligheter. Det verkar kunna bära i sig både inre och yttre upplevelser i en större helhet och ger en tillfredsställelse, rent själsligt. Det talar till den större människan i oss.

Alla vuxna omkring barnet, och speciellt läraren, har egentligen som uppgift att inviga barnet i hur det är att vara människa och leva på jorden, och berätta historien om hela denna härlighet vi lever i och på! Berättelserna blir en helhet i vilken barnet, eller den unga, kan stiga in och finna sin plats. Naturen, årstiderna, växlingarna, hur djuren lever, stjärnornas blinkande på natthimlen, vad människorna gör och de ofrånkomliga frågorna: Varifrån kommer vi? Var var jag innan jag kom hit, mamma? – Allt har sin berättelse. Och barnet vill inte höra att det blivit till genom en spermie och ett ägg som befruktats. Det är en djupt otillfredsställande historia för barn. Det vet att den versionen bara är en del av mycket större historia om *Vem hon är*. Sagoberättelserna blir en bro, världen namnges och skapas när den vuxne ”framtalar” den. Barnet kan växa in i livet på ett meningsfullt och tryggt sätt.

Lärarens främsta uppgift är inte att korvstoppa eleverna med information. Maskiner kan man hantera på det sättet, men inte människor. Därtill är vi allt för intelligenta. Nej, uppgiften består av att i samspel med eleven locka fram och skapa rum för den skatt som

lever i djupet av hennes eller hans hjärta, så att det som ännu inte blivit till kan vecklas ut. Detta sker genom ett samspel, en dialog mellan lärare och elev som blir till en skapande aktivitet.

Muntligt berättande som pedagogisk metod är inte ett färdigt system, utan ett levande, skapande arbete som initieras av Berättaren (läraren) tillsammans med gruppen. Det finns många sätt att arbeta med ”storywork”. Man kan arbeta med färdiga sagor och myter med utgångspunkt i en skriven text. Då blir uppgiften att ”lyfta” texten från pappret och levandegöra den så, att man fritt kan berätta berättelsen för en grupp. Det innebär att man måste fylla en okänd text med sin egen inlevelseförmåga och kraft och få liv i något dött. Bättre är det förstås att återberätta en saga man hört av en annan, det utvecklar de auditiva förmågorna och gör att prestationsdraken håller sig undan. Texter har en tendens att stressa folk. Men än finns det berättare man kan gå till för att höra nya sagor, förutom lärarna förstås!

Omvänt kan man arbeta med spontant berättande, där utgångspunkten inte är en färdig ”storyline” eller text, utan man skapar fram något ur sitt eget liv och sina minnen. Hit hör också framtidsvisioner. Då har man massor av innehåll, men ingen form – det är en omvänd process från den ovanbeskrivna. Båda vägarna är oerhört bra övningsfält för kognitiva processer och utvecklande av självtillit.

Vid alla tillfällen är det centrala: bilden. Minnesbilder, beskrivningar av landskap (i detalj), en situation (inte hur det kändes, utan *hur det såg ut*). Alla berättelser består av bilder som talar ett djupare språk. Det är också tydligt att bilder kommunicerar bäst. Det heter inte:

”Det var en gång en kung som var deprimerad för att hans fru lämnat honom.”

Nej, vi träder in på metaforernas område här:

”Det var en gång en kung som bodde i en stor och mäktig borg. Ytterväggarna gick kant-i-kant med ett klippstup som slutade så långt nere, att om du släppte ett guldmynt ner i klyftan, så hörde du inte om och när det nådde marken. Borgens väggar var av sten och 3 meter tjocka och kungen gick genom sina stora salar, från rum till rum, och hans svarta läderstövlar ekade dovt där han gick.”

I allt muntligt berättande, framskapande av berättelser, lyssnande och i all inlärning, är det bilden man skall levandegöra för sig i sina förberedelser. Har man gjort det, så strömmar orden nya från berättelsen varje gång man berättar. Dessutom är det så att bilderna, scenerna, kan bli bärare av mening för olika människor och bli en indirekt hjälp då det gäller att bearbeta problem eller störningar i livet. Detta kan man göra utan att hemfalla till navelskåderi. Den gyllene regeln är: öva iakttagelseförmågan och bilduppfattandet genom alla sinnen, måla med ord, öva och öva igen att beskriva upplevelser som berört dig, utveckla vältaligheten och beundra modet och förunderligheten hos varje individ när han eller hon träder fram med sin sanna röst!

Genom att arbeta med det levande språket som det uttrycks i muntligt berättande utvecklas ett antal förmågor och kvaliteter i människan:

självtillit och självinsikt ⋆ empati och tolerans ⋆ empowerment och stärkt personlig integritet ⋆ identitet ⋆ förmåga till samarbete, konfliktlösning och nytänkande ⋆ kommunikation ⋆ förbättring av minnet, koncentration och språkkänsla ⋆ förmåga att möta och hantera komplicerade livssituationer ⋆ kreativitet ⋆ förebygger sjukdom och obalans ⋆ stärker vitaliteten ⋆ skapar gemenskap

Storytelling eller ”storywork” är en kreativ metod för utveckling, lärdom och läkedom i motsats till ett mer analytiskt tillvägagångssätt eller en mer analytisk pedagogik. Att ge tillit och utveckla färdigheter – såsom att kunna formulera sig och måla med ord – för att möta livet med positiv kraft hör till lärarens förnämligaste uppgifter. Berättelser om livet i alla dess manifestationer dröjer kvar

som positiva förebilder långt efter att orden tystnat och blir till meningsfulla inre rum, där var och en kan finna sin väg i frihet och i enlighet med den egna bestämmelsen.

En rabbin satt en gång med sina lärjungar och diskuterade. ”Hur vet man när natten har flytt och det har blivit dag?” frågade rabbinen. Lärjungarna lade sina pannor i veck och funderade, så viftade en ivrigt med handen: ”Rabbi, rabbi, har det inte blivit dag när man kan skilja en varg från en hund?”. ”Nej, nej”, sade rabbin och drog sitt långa skägg, ”än har det inte blivit dag”. Tystnad rådde, de funderade. Sedan räckte en annan upp handen och sade: ”Rabbi, rabbi, har det inte blivit dag när man kan skilja på ett fikonträd och en dadelpalm?”. ”Nej, nej”, sade rabbin och drog i sitt långa skägg. ”Än har det inte blivit dag.”

Så tog han till orda och han sade: ”Dagen har kommit och natten flytt, när du i en annan människas ansikte kan se din syster eller broder. Då har dagen kommit.”

Referenser

Joseph Campbell (1993)
The Hero of a Thousand Faces.
Fontana Press.

Allison Cox & David Albert (2003)
The Healing Heart – Storytelling to encourage caring and healthy families.
Berättar om projekt kring storytelling, metoder, övningar, berättelser med barn.
New Society Publishers.

Nancy Mellon (1992)
The Art of Storytelling.
En rik samling övningar i spontant berättande.
Element Books.

Nancy Mellon (2000)
Storytelling for Children.
Hawthorn Press.

Rainer Patzlaff (2003)
Den förstelnade blicken.
Om TV:s inverkan på det växande barnet.
Wrå förlag, Järna.

Fool's Gold – a critical look at children and computers.
Alliance for Childhood.
Uttalanden från 75 framstående forskare i USA omkring barn och teknologi.
Kan fås direkt från <www.allianceforchildhood.org>,
eller på danska: <www.frialliansеforbarndommen.dk>

<www.NordiskALBA.org>
<www.healingstory.org>
<www.kulturhuset.nu/storytelling>
<www.berattarnatet.se>

Berättelser i gymnasiet?

Märta Uggla

Sagor, myter, berättelser – alltså storytelling – har en given plats i lågstadier och högstadier. Men hur är det i gymnasiet? Korta kurser, massor av stoff och stora grupper ger läraren en känsla av tidspress. Det blir viktigt att prestera, det är information och analys som gäller.

Det som tar tid – berättelsen, det goda samtalet – vill inte få utrymme. Som lärare får man vara glad om man hinner rusa genom huvudpunkterna i kurserna och åtminstone i förbifarten nämna det som krävs i läroplanen.

Så här känner jag det. Ändå vill jag tro på att berättandet har en plats i dagens gymnasium. Berättande skapar gemenskap: berättaren och lyssnarna befinner sig inom samma själsliga rum. Berättande är kreativt: det väcker inre bilder. I en tid av stentuff teknik, där undervisningen sköts med overheads, datorer, powerpoints och bildkanoner står berättandet för mjuka värden, närhet. Berättelser talar till hjärtat, de är större än fakta och information. Den goda (just för stunden rätta) berättelsen ger gensvar i lyssnarens inre, väcker den egna livsvisdomen, visar på handlingsmönster, ger möjlighet till spegling, igenkännande. Den läker. Och berättelsen är interaktiv, den öppnar en dialog med lyssnaren. Vad berör dig, vad händer i dig när du hör historien? Och naturligtvis går det att analysera berättelser om man så vill.

Jag har använt berättande på olika sätt i min undervisning. Dels har jag en medfödd lust att berätta och dramatisera även rätt saklig och torr information, dels har jag funnit att berättande fungerar fint som pedagogisk metod i många sammanhang. Jag har under en hel kurs berättat litteraturens historia från antiken till modern tid, bara för att i slutprovet konstatera att resultatet var bättre än då jag använt olika former av interaktiva metoder. I uppsatsträning fungerar olika livsberättelser, historier kring ett visst tema, historier utifrån en given storyline. Elever kan berätta för varandra parvis eller i grupp om drömmar, verkliga upplevelser eller tankar, de kan söka upp historiens skelett, undersöka olika intriger, sätt att börja och sluta, att bygga upp miljöer, personer, spänning. De kan plocka fram stämningar, känslor ur färdiga berättelser, ur konstverk, ur miljöer och skapa nya egna berättelser. I dramaundervisningen går det att göra berättelser utifrån kroppsställningar, att berätta i olika tempo eller på nonsensspråk för att studera effekten av andning, pausering, satsmelodi. Och så vidare…

Berättelser kan berättas muntligt och de kan skrivas ned. Båda formerna är viktiga. Särskilt det muntliga berättandet borde få en större plats i gymnasieundervisningen, tycker jag. Det ger själsnäring, skapar en märklig närvaro och intensitet i klassen/gruppen. Dagens ungdomar har dessutom ett behov av att få berätta om sig själva, att få syn på sin verklighet genom att berätta om den. Det är möjligt att detta behov accentuerats i stora skolor där årskurslösheten och klasslösheten gett upphov till främlingsskap och jag-centrering. Ett lustigt exempel på detta fick jag i höstas när jag skulle inleda en fördjupad skrivkurs. Jag var sjukskriven och bad därför eleverna (som jag inte kände och som inte heller kände varandra) att skriftligt berätta om sig själva. Det gjorde de med besked. När jag kom till skolan väntade en bunt prydliga ”specialarbeten” på mig: de flesta hade skrivit 6-10 sidor med insprängda bilder och små historier. De berättade spontant om sina svårigheter, sina drömmar, sin längtan, sina ambitioner, sin glädje och sina rädslor. De här texterna, som tillkom som en nödlösning, gav sedan stoff för hela kursen i form av samtal och mera berättelser, både muntliga och skriftliga. Och de inspirerade vidare till olika former av processkrivning.

I dag finns ett växande intresse för berättande ute i samhället. I den engelsktalande världen finns utbildade storytellers som besöker skol-

or, arbetsplatser, sjukhus och åldringshem. Och trenden sprider sig: överallt i världen uppstår berättarkaféer, hålls berättarkurser eller uppstår fria grupper av mänskor som berättar för varandra. De har upptäckt berättelsens läkande kraft. Och njutningen i att få lyssna till andra eller själva berätta. Berättelser får människor att närma sig varandra, de är en motkraft till stressen, jäktet, prestationen – för i sig representerar de långsamhetens kultur.

Ungas berättande genom drama

Anna-Lena Østern

Temat för denna artikel är vilken betydelse fiktion och fiktionsskapande kan ha för lärande i dagens högteknologiska samhälle, samt vad berättande genom drama kan betyda för undervisning och lärande – med fokus på unga människors meningsskapande. Multimodalitet (eller sammansatta texter) innebär användning av olika förmedlingsformer, olika typer av medieringar genom berättande verbalt, berättande genom musik, dans, bild, rörlig bild, mim och fysisk teater. Jag belyser några aspekter av detta multimodala berättande med några exempel på dramatiskt berättande tagna från den kontext jag verkar i, nämligen lärarutbildningen. I artikeln pekar jag indirekt på vilken lärandepotential som finns i att vidga synen på vad läskunnighet är genom att inkludera andra representationsformer än lingvistiska. Verbalt språk och traditionell läsfärdighet bär endast delar av meningen i en förmedling. Berättandets rum är komplext och i det finns möjligheter för lärare att komma på spåret av en spännande pedagogisk grundsyn genom ett vidgat textbegrepp. Artikeln är uppbyggd med hjälp av fem exempel på dramatiskt berättande. Dessa exempel representerar några aspekter av unga människors multimodala dramatiska berättande. Genom pendling mellan extrafiktionell planering och komposition och intrafiktionell kommunikation på olika fiktionsnivåer stöds meningsskapande på en existentiell nivå.

Berättelser i gränssnitt mellan människa och maskin

Unga människor i västerländska postmoderna samhällen lever i ett gränssnitt mellan sin egen personliga identitet och digitala medier. Unga människors identitet formas, iscensätts, förhandlas och omformas i detta gränssnitt. Genom chatt, blogg, hemsidor, webbkamera och bruk av andra typer av interaktiva medier skapas en ny form av participatorisk mystik, en gemenskap som är muntlig och performativ. Den traditionella gemenskapen från det muntliga berättandet återskapas i en ny form, som inte är beroende av att alla är samlade

på samma plats fysiskt. Det är en symbios mellan människa och maskin, vilken innebär att maskinen inte är människans fiende, utan vän. Det är möjligt att säga att unga människors identitetsutprövande sker i symbios med digitala medier. Filosofen Walter Benjamin skrev 1936 en text, som blivit mycket läst och diskuterad: *The work of art in the age of mechanical reproduction* (Benjamin, 1969). Benjamin var rädd för konsekvenserna av de förändringar som skedde genom massreproduktion och speciellt för vad som kunde hända om människor skulle bli manipulerade av en överväldigande, fascinerande ström av bilder. Benjamin konstaterade ändå att massreproduktion av konst, fotografi, film kommer att leda till framväxt av en helt ny publikgrupp, som kan ta del av konst.

John Carroll, David Anderson och Michael Cameron (2006) konstaterar att det finns en del myter om drama och teknologi. En myt är att (1) teknologi och drama kämpar mot varandra, en annan att (2) användning av video och andra nya medier är något nytt, och slutligen att (3) teaterföreställningar idag borde ersättas av nya teknologiska spel och filmer, för det är det som unga människor vill ha. Författarna konstaterar att ingen av dessa tre myter stämmer. För det första är uppgiften i drama att skapa en teatral värld som fascinerar unga människor och för att skapa den använda olika element. För det andra är användning av media i drama ingenting nytt. Det är formerna som varierat genom tiderna. Slutligen för det tredje är kärnan i teater den unika 'live' erfarenhet som skapas under arbetet med drama och dramatisk form, och där man kan låta teknologi interagera med levande människor.

Den muntliga berättartraditionen

Walter Ong (1990) skriver om hur den långa traditionen av muntligt berättande, som föregått utvecklingen av skriftspråket, format människors sätt att tänka.

I den berättartradition vi känner från saga och myt är 'resan' ett centralt tema. En person får ett uppdrag, måste bege sig ut på en

farofylld resa, genomgå prövningar, och återvänder hem med en ny kunskap, en mognad och vishet som inte fanns tidigare. I Vladimir Propps (1968) beskrivning av karakteristika för folksagan finns elementen av upprepning och typer, som representerar det onda och det goda. Sagans struktur kan beskrivas genom en berättargrammatik, som fångats i fabeldjuret (Kaihovirta-Rosvik, 2005) som visas i figur 1.

Figur 1. Fabeldjuret.

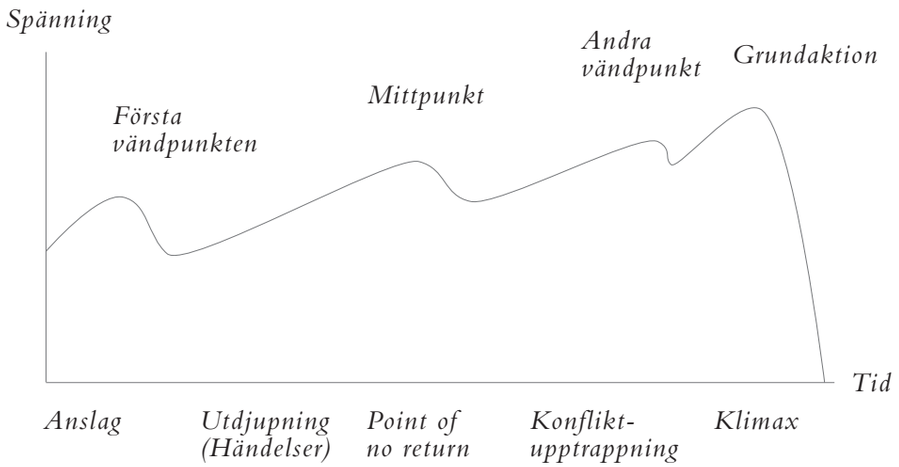
Fabeldjuret används som stöd för de yngsta elevernas berättande, muntligt eller skriftligt. Berättelsestrukturen med abstrakt: kort sammanfattning av tema, bakgrund: vem, vad, var och när, händelseutveckling genom episoder fram mot en narrativ topp och så en avslutning och en coda ("snipp, snapp, snut, så var sagan slut" eller "och har de inte gått därifrån så sitter de där ännu"). Berättelsen kan innehålla evaluerande utsagor i olika skeden av berättandet – fabeldjurets ben har plats för sidoteman.

Dramaturgiska grundmodeller

Resemetaforen används av Tomas Ziehe (1985) för att beskriva unga människors identitetsutprövning i pendling mellan hemma och

borta. 'Hemma' representerar trygghet, medan 'borta' representerar utmaning och lockelse. Om resandet bara fortsätter blir det en exotism, som eventuellt hindrar mognad.

En grundform av dramatiskt berättande finns i den dramaturgiska uppbyggnad som kallas den klassiska dramaturgiska kurvan (också kallad en "Hollywood", eller en standarddramaturgi, eftersom många filmer har just denna struktur, som liknar berättelsens). I den klassiska dramaturgibeskrivningen (se figur 2) finns ett anslag,

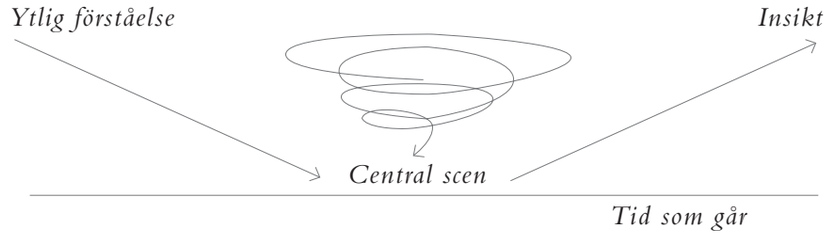


Figur 2. Klassisk dramaturgisk kurva, en s.k. standarddramaturgi.

d.v.s. något som fångar intresset. Det kan vara lugn och harmoni som bryts av skeendet, den första vändpunkten. Därefter kommer en orientering: Vem är med?, Var är vi?, Vilken tid är det? och Vilken är huvudkonflikten? Så kommer en händelseutveckling med stegring av intensitet fram mot en tillfällig lösning (mittpunkt), som visar sig vara falsk. Peripetin är en avgörande vändpunkt där allt svängs om, och karaktärernas verkliga natur avslöjas. Handlingens tempo accelererar fram mot klimax, den dramatiska höjdpunkten

(pjäsens grundaktion). Efter den kommer en avslutning, eventuellt genom ett öppet slut, där berättelsen låter hoppets dörr stå på glänt. De dramaturgiska modellerna finns beskrivna i Svenska med sting (Østern 2001) och i till exempel Evans (2006).

Montagemodellen som visas i figur 3 synliggör ett annat dramaturgiskt tänkande i dramatiskt berättande. Berättandet är inte kronologiskt, utan rör sig mera cykliskt upp och ned i betydelseskikt.



Figur 3. Montagemodellen i dramaturgi.

Det dramatiska berättandet ger upplevelse av en förtätad verklighet

Ett muntligt berättande är alltså performativt, berättaren framför sin berättelse, förmedlar till någon som lyssnar. Det dramatiska berättandet är därför nära den muntliga berättartraditionen just i det performativa, i handlandet. Så har också ordet drama rötter i dromena, kulten, som var handlande i ett förhöjt sinnestillstånd, i en öververklighet eller kanske hyperverklighet. I drama förtätas 'verkligheten' genom ett antal transformationer.

Nils Braanaas (Østern, 2001b) har skrivit om barn, ungdom och teater från antiken till det nittonde århundradet. Han konstaterar att teatern haft störst betydelse i samhället och i unga människors fostran, när teatern varit förbunden med kult och religion. Också Jon Nygaard (2005), en annan norsk teaterforskare, påpekar att teatern uppstod i form av schamanistiska riter för att påverka fenomen

i naturen, som t.ex. solens återkomst efter mörkertiden. Sen kom religionen och förbjöd schamaner och trollmäns verksamhet och trummande. Sen kom teknologin och med den, den kunskap vi har om naturen i dag. Därför är en viktig fråga för drama och teater i dag vad som kan finnas som en essens, som gör att drama och teater kan ha betydelse i dagens samhälle. Närvaron av levande aktörer, kommunikation här och nu, oförutsägbarheten, den rituella inramningen skapar möjlighet för kommunikation, möten och lärande om människans existentiella villkor i tillvaron. Därför är drama av community-typ, där den lokala gruppen skapar (oftast utanför institutionsteatern) teater för och med en bestämd målgrupp, en spännande nutida genre inom det dramatiska berättandet. I det följande illustrerar jag min text med exempel på community-teater hämtade från drama i lärarutbildning. Det första exemplet är föreställningen *Stork med formationssvårigheter*.

Betydelseskapande genom drama

En ögonblicksbild från drama i lärarutbildning ges i mitt första exempel. Första årets studerande vid pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi visar sina ”från idé till föreställning”-produktioner, sex korta spel, med medstuderande som åskådare. Visningarna avslutar en kurs med namnet Text och gestaltning. De studerande skapar hela symboliska världar med hjälp av det dramatiska berättarspråket, med hjälp av en performativ teatermetafor. Året är 2007, de unga människorna är mellan 18 och 25 år gamla. Vad vill de kommunicera, varför bryter de universums tystnad med sin föreställning? Det är fråga om meningsskapande, arbete med betydelser, lek och karneval, samhällskritik och utopier. Dramaläraren ger korta instruktioner, startar filmkameran och så är spelgrupp 1 klar att visa sin transformation av temat *Den stora resan*.

Stork med formationssvårigheter

Spelarna markerar sina roller med storknäsor, spankulerar runt som en storkfamilj, snart ser åskådarna en familj med mor och far, storebror och ett antal yngre syskon. I sparsmakade repliker visas rollfördelningen och samarbetet i familjen. Stiliserat spel. Storkarna hackar för att söka mask, hittar inga för marken är frusen. En tar fram en turistbroschyr och det blir familjerådslag om vart man skall flyga för vintern. Efter en stund är det klart att det blir Spanien. Pappan ber gruppen formera sig i ett V. När familjen flyger är det en stork som inte alls är i samma rytm som de andra, som har svårigheter att hållas på sin plats. Kommentaren att han är ju en stork med SMF, en stork med formationssvårigheter, skapar en intertextuell referens till skolans värld och bokstavsbarn (ADHD). Den välformade plogen med flygande fåglar, och en fågel som är med trots rytm- och rumssvårigheter, bildar någon slags juxtaposition (oförenligheter vid sidan av varandra), som uttrycker essensen av vad drama kan vara: uttryck för djuplärande med emotionell klangbotten, en bild, en aktion som fastnar på näthinnan och i minnet, därför att den väcker empati, är uttryck för empati. Replikerna improviseras, när pappan ber mamman ge ungarna mat, går mammafiguren runt och gulpar upp fiktiv mat i uppåtsträckta storknäbbar. Så måste äldre stödja yngres växande och mognad. Förhandlingen om mening sker genom aktioner, spel i roll. Föreställningen avslutas med flygande i V-form, öppet slut. Dramaturgin i spelet är montage av små episoder, med simultanitet som en princip: handlingarna och de olika tecknen exponeras samtidigt; åskådaren behöver ha nödvändiga kulturella referenser till familjeliv, barn och ungas utveckling och lärande för att fylla de tomrum som skapas för medskapande. Berättandet är stiliserat och tydligt fiktionaliserat genom teatertecken som markerar roller. Till en vänligt inställd publik förmedlas drömmen om samhörighet, förbundenhet och värme. (Exempel 1)

Multimodalt montage av olika fiktionslager

Det dramatiska berättande som unga människor använder i sitt eget fiktionsskapande placerar olika modaliteter vid sidan av varandra, ofta simultant: dans, ljud, färg, bild, film, agerande i roll, text, sång och musik. Exempel ett till fem visar hur detta under det dryga decenniet från 1995 till 2007 alltmer blivit inkorporerat i unga människors dramatiska berättande. I exempel 2 ur en studerandeproduk-

tion från 1995, ett collage benämnt ’Vingen’ ingår en tolkning av Elmer Diktonius’ dikt *Jaguaren*, som ingår i samlingen Hårda sånger (1922):

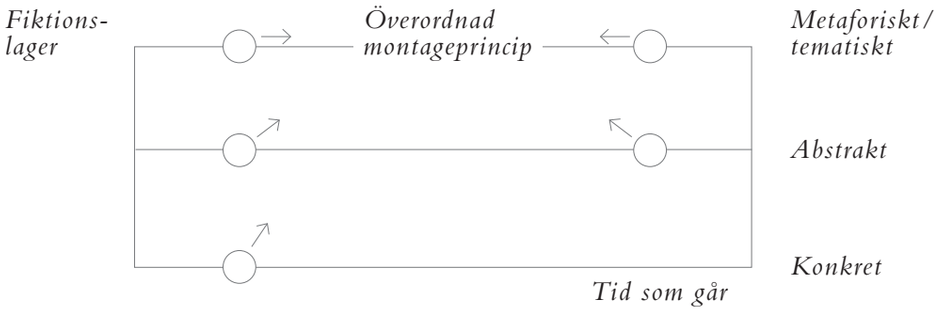
’Jaguaren’ och symboler-i-dialog över tomma ytor

En manlig studerande har diktens text, en kvinnlig studerande, med lätt antydd jaguarsminkning, dansar solo i dialog med den spelare som tolkar texten. En tredje studerande spelar då och då små musikvinjetter, klassisk gitarr. De representerar multimodalitet genom sina tre symbolspråk i kommunikation med varandra. Det är inte fråga om en endimensionell illustration till texten (vissa avsnitt av texten upprepas), utan en tolkning, där dialogen mellan diktaren (texttolkaren) och dikten (dansaren) tolkas. Både texttolkaren och dansaren är i roll, och också musikern markerar ett ögonblick familjetillhörighet (”henne, fader, moder ungar”). Musiken, framförandet av texten och koreografin blir en helhet i momentet ”jag vill en gång se solfläckar dansa”. Detta moment upprepas flera gånger och blir en slags förstärkning varje gång sekvensen upprepas. Den utopiska drömmen om fred och frihet förkroppsligas i rytm, rörelse och musik. (Exempel 2)

*Ett sofistikerat estetiskt uttryckssprå*k

Det dramatiska berättandet bygger tydligt på lager på lager-tekniker: ett konkret genom att texten finns med, två abstrakta fiktionslager genom dans och musik, samt ett tematiskt skikt i tolkningen av temat och vad dikten strävar efter att åstadkomma, nämligen frihet och glädje. Det blir en förmedling som, med en term lånad av Wolfgang Iser (1978), innehåller tomma platser, som åskådaren fyller ut med sin tolkning av vad ’solfläckar dansar’ betyder för honom eller henne.

För drygt tio år sedan använde således de studerande, i detta fall studerande på grundstudienivå i drama, ett sofistikerat, estetiskt uttryckssprå*k*. De skapade ett symboliskt universum, som någon minut var synligt och tillgängligt för deltagarna och åskådarna. Gestaltningen var inte improviserad i ögonblicket, den var planerad och inövad. Både dansaren och musikern hade goda kunskaper inom sitt konstnärliga område. Som exempel på multimodalt gestaltande är föreställningen utmejslad, ren och tydlig: symbolerna pekar i samma riktning i en vacker, spänstig dialog. Den episka dramaturgimodell, som kan beskriva denna typ av montage närmast, visas i figur 4.



Figur 4. Episk dramaturgi.

Arnaía med intertextuella referenser och betydelseförskjutningar

I Arnaía, en föreställning byggd på Märta Tikkanens (1992) text *Arnaía kastad i havet* har studerande på grundstudienivå i drama år 1997 gjort ett montage, där textfragment i episoder visar olika aspekter av relationen mellan kvinna och man. Tikkanens text bygger på den grekiska myten om Odysseus och Penelope (också kallad Arnaía), med inklippta Tikkanen -texter med tema från nutid. De studerandes montage innehåller huvudsakligen de texter författaren byggt på myten. Scenbilden är uppbyggd av fyra vertikala vita ’gardiner’, fyra fönster. Bakom varje fönster finns en man som relaterar till Arnaíagestalten: fadern (Ikarios) som inte önskade henne, mannen som for ut på mångårig resa (Odysseus), sonen (Telemachos) och älskaren (Amfinomos). Spelarna (fyra kvinnor och fyra män) är klädda i roströda ’antika’ klädesstycken, deras talkörer ger associationer till kören i ett klassiskt grekiskt drama. Den tematik de gestaltar är däremot tidlös. Strofen i det följande gestaltas först i en

sensuell, öm mimsekvens, där varje par bygger sin egen relation. Efter sekvensen tolkar gruppen/kören följande strof:

svårt att bli övergiven. svårt att älska mest.
men lika svårt att vara den som slutar älska
den som borde gå men inte går
den som inte går
men sviker
och i samma stund som sveket dödar vet man
att man älskade. att det var då. att det är över.

Strofen återkommer vid tre olika tillfällen i föreställningen. Det sista ordet ’över’ tolkas på olika sätt vid varje tillfälle: ett utdraget vrål som tränger genom märg och ben, en neutral läsning respektive en ytterst svag och ’död’ läsning. Genom olika sätt att framföra ordet avlockas en betydelsepotential, som fördjupas för varje gång igenkännandet kombineras med en betydelseförskjutning genom de olika sätten att tolka ordet. (Exempel 3)

Teatersemiotik i funktion

I gestaltningen av Arnaía används teaterns semiotiska tecken (Esslin, 1987) på ett mångfasetterat sätt: visuella tecken i scenografi och dräkter, i mim och rörelse, auditiva i rytm, tempo, andning, olika röstkvaliteter i körens tolkning. Föreställningen har tydliga intertextuella referenser till antik myt, något som gruppen betonar. Genom arbetet med röst sker betydelseförskjutningar stödda av olika betoning, tempo och röststyrka.

Teater som visar olika synvinklar och utmanar publikens kulturella läsfärdighet

Exempel fyra omfattar en produktion från årsskiftet 1999–2000. Studerande på ämnesstudienivå i drama har gjort en performance som varar 20 minuter. Med processdramametodik har de studerande undersökt relationen mellan konstnärligt skapande och livshistoria hos målaren Edvard Munch. De har tagit fasta på Munchs så kallade manifest från 1892:

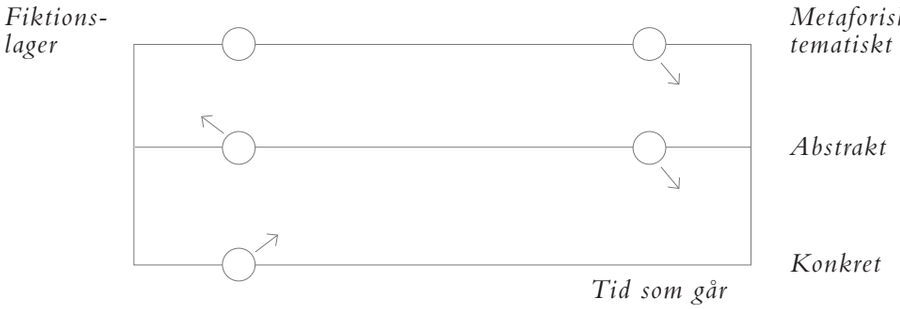
> ”Man skulle inte längre måla interiörer, folk som läser och kvinnor som stickar. Det skulle vara levande människor som andas och känner, lider och älskar.” (Stang, 1977, s. 75)

I föreställningen har det multimodala symbolspråket ett nytt inslag i projektioner av Munch-målningar i dialog med skeendet på scenen. Spelstilen är tydligt markerande. Spelarna har byggt föreställningen kring kvinna i vitt, kvinna i rött och kvinna i svart; fyra tavelramar i människohöjd markerar kvinnorna och målaren. De studerandes tolkning av de olika kvinnornas betydelse utvecklas i korta scenfragment, en del nästan utan verbalt språk inblandat. Scenen vid moderns dödsbädd är en sådan: Scenen är belyst av ett blått ljus. På ett bord (säng) ligger en gestalt i svart. Omkring barnen och tante Karen, en spelare markerar den femåriga Edvard, som sover med huvudet lutat mot kvinnan i svart. Hjärtljud, dödens vind blåser genom rummet (röstcollage). Hjärtljuden tystnar. En bild projiceras på fondväggen (Edvard Munchs målning av den döda modern). Fadern tänder ett ljus, alla tar avsked. Edvard vaknar, fadern säger, ”Sov vidare Edvard”. Så blir Edvard ett ögonblick ensam med den döda, han vaknar. Det blåa ljuset blir dagsljus. Så hörs ljudet av kvinnoskratt, den röda kvinnan sveper in i rummet, snappar med sig ljuset och försvinner ut. (Exempel 4)

Unga människors estetiska förmedlingsspråk vid millennieskiftet

Det performativa förmedlingsspråket som jag beskrivit i exempel 4 är karakteristiskt för unga människors estetiska uttryck vid millennieskiftet. Det kräver kodförtrogenhet av åskådaren, det kräver dessutom kunskap om det som det handlar om. De intertextuella kulturella referenserna gäller kunskap om motiv för Edvard Munchs målande (temat kvinna i vitt, rött, svart), samt om hans expressionistiska stil. Vidare krävs läsfärdighet rörande symboler som ligger lager på lager som betydelseskikt. Åskådaren måste kunna vandra genom ’texten’ – scenen är en nyckelscen som visar hur de studerande tolkat en händelse, förlusten av mor i fem års ålder, som en nyckelhändelse för att förstå de andra fragmenten i föreställningen.

Det finns också ett pekande framåt, ett s.k. 'frampek' genom skrattet (som representerar Duchas skratt "som gjorde män galna" – och alla de kvinnor som kommer att ha kärleksrelationer till målaren). Den dramaturgiska modell som närmast svarar mot detta performativa uttryck är den simultana modellen. Den simultana modellen bygger liksom den episka på olika betydelselager eller meningsskikt, men symbolernas pekning är inte entydig. Åskådaren vet inte säkert vad som berättas, utan måste aktivt gå in som medtolkare och skapa en berättelse av fragmenten. Den simultana modellen visas i figur 5.



Figur 5. Simultan dramaturgi.

Det linjära berättande är här ersatt av en orkestrering (Evensen, 2006) genom associationer och pekningar. Nätverk av textfragment presenteras inom en större textuell helhet. Dialogen blir mångstämmig och interaktionen mellan spelgrupp (som är författare) och åskådare förnyas. Interaktiviteten i dramatisk förmedling drivs ofta mycket långt, och åskådarna går in som medförfattare. Det är ingenting som inte förekommit tidigare, men hybridformerna, d.v.s. sammanställningen av olika levande och digitala former är ny. Sedan tidigare har de av Augusto Boal utvecklade forumspelen fått material från åskådarna, som kunnat byta till att vara skådespelare en stund. Också genren playbackteater bygger på deltagarnas livsberättelser om ett specifikt tema, som sedan spelgruppen gör en konstnärlig transformation av.

Berättandet – en dominerande genre i skolans modersmålsundervisning

Det dramatiska berättandet har alltid på något sätt en linje, en kronologi, men berättande sker genom visning av symboler och interaktion mellan teatertecken på olika nivå. På så sätt visar drama lärandemöjligheter som inte är linjära utan som kan träffa deltagare och åskådare som ett slag i solar plexus, som en smygande insikt, som en våg av empati eller som ett rent fysiskt illamående över det som utspelas. Djuplärande har i allmänhet en emotionell resonansbotten och det som det dramatiska berättandet kan bidra med är förändring av sätt att tänka, insikter som vidgar förståelsehorisonten hos både de unga människor som skapar drama och de individer som ser drama. Den emotionella och kognitiva klangbotten som aktiveras är perspektivbytets, att ta den andres perspektiv och se världen ur ett hittills okänt perspektiv. Genom att samhället är föränderligt, komplext och svårt att överblicka, försvåras också individers identitetsbygge. Det finns forskning som bygger på unga människors livsberättelser och denna forskning undersöker hur människor ger sina liv mening och skapar identitet (Lorentz & Bergstedt, 2006, 168). Lene Brok (2007) skriver i *Berätta! En bok om berättandets rum* att den pedagogiska grundsynen vidgas och fördjupas om man tar in det narrativa i den pedagogiska praktiken. Då inser läraren att ett narrativt förhållningssätt generellt ger mer än sporadiska inslag av sagor. Brok (s. 77) nämner speciellt "livshistorien som metod":

> Att arbeta med "livshistorien som metod" betyder att läraren förstår varje enskilt barn i dess livshistoriska sammanhang. Man organiserar lär- och utvecklingsprocesser som inbegriper deras personliga berättelser. Enligt en sådan barnsyn uppfattas det enskilda barnet inte med objektiva glasögon som en individ med olika förmågor och resurser – barnet har en livshistoria som skall berättas av barnet på barnets villkor. /…/ I den pedagogiska praktiken måste därför barns personliga berättelser lyftas mer fram i ljuset. Deras historier måste höras, bekräftas och finnas med i vardagens gemensamma liv.

Det skriftliga berättandet dominerar i skolan

I skolan är berättande en dominerande genre, i synnerhet och mer och mer det skriftliga ju högre årskurs eleverna är i. Det finns olika möjligheter att kvalificera elevernas berättande i olika genrer, men då behöver läraren kunna synliggöra kriterierna för ett gott berättande muntligt, skriftligt och gestaltande. Tone Senje och Synnöve Skjong (2005) skriver i *Elevfortellinger*, att det traditionella narrativa begreppet upplöses t.ex. i dataspelen. Hypertextfiktion tvingar till val av nya lässtrategier. Fragmentering av text är vanlig, och i hypertextfiktion är textfragmenten hopbundna på semantisk nivå. Betydelseskapandet blir i t.ex. det skriftliga berättandet accentuerat. Därigenom blir det överordnade globala sammanhanget viktigt i de texter som produceras. Vidare skriver författarna att skriftspråkliga drag på lägre nivå som stavning och användning av interpunktion inte är centrala i lärarens handledning, utan frågan om hur betydelse skapas i det skriftliga berättandet. Skrivutveckling är ingen linjär process, utan skrivutveckling sker som en gradvis differentiering. Denna differentiering omfattar utveckling av skrift från tal, vidare en utveckling av förmågan att växla mellan talspråkssystem och skriftspråkssystem. Småningom lär sig elever, med hjälp av lärarens handledning och egna studier att bemästra skriftspråkliga konventioner. Mera utvecklad skrivkompetens innebär att eleven tillägnat sig ett explicit och kontextoberoende språk och kan tillämpa textnormen för skriftliga genrer.

Kollaborativt skapade berättelser

Berättandet är i skolan på olika sätt kollaborativt genom processarbete med respons i olika faser av berättandet. Betydelsen av att skapa goda responskulturer kan inte överskattas. I dramatiskt berättande finns möjligheter att stödja elevernas meningsskapande med hjälp av cykliska läroprocesser, där eleverna först skapar utgående från enkla mentala modeller men senare gradvis utmanas att utveckla mer komplexa mentala modeller. I *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet* (Østern m.fl., 2005) beskrivs arbetsgången och möjligheterna.

Drama utmanar eleverna till ett kollektivt skapande, en förhandling om mening genom olika lösningar på utmaningar i dramaklassrummet. Fiktionskontraktet hjälper eleverna att skapa en estetisk ram och en

estetisk distans som skyddar eleverna när de engagerar sig känslomässigt i utvecklandet av dramatisk handling, och samtidigt i utvecklandet av spelkompetens. I fiktionskontraktet betonas allas ansvar för att få fiktionen att leva, respekten för de andra elevernas fiktiva uttryck, vikten av en allvarlig lekfullhet där dramats regler följs (t.ex. att det är förbjudet att spela ytligt). Dramaläraren har ett speciellt ansvar för att förhandla om ett fungerande fiktionskontrakt med eleverna. Läraren har också ett speciellt ansvar i att vara med och forma dynamiken i det kollektiva skapandet så att alla elever får utmaningar inom lämpligt område. Initiativförmåga och samarbetsförmåga stöds genom förhandling om dramatiska val i formande (s.k. 'devising') processer i drama.

Det specifika dramatiska berättandet i skolan

Det dramatiska berättandet ger eleverna möjlighet att erövra dramaläsfärdighet och kompetens i drama. Dramaläsfärdighet är en kulturell kompetens att kunna kommunicera i fiktion och kunna avläsa det symbolspråk/de tecken som används i olika former av fiktion.

Drama höjer sig enligt Esslin (1987) över de andra konstformerna för att det kan tillföra något till varje del av människans förråd av uttrycksätt, till och med bidra till hennes begreppsbildning och tankeförmåga.

Det dramatiska berättandet tränas genom arbete inom olika dramagenrer (för utförligare framställning se Østern m.fl., 2005). Inom olika genrer används olika tekniker eller konventioner för den estetiska dubbleringen i transformationen av tid, rum, figur och intrig i fiktionskonstruktionen. Dessa konventioner har Jonothan Neelands och Tony Goode (2000) delat in i fyra grupper, nämligen kontextbyggande handlingar, narrativa handlingar, poetiska handlingar och reflekterande handlingar.

I det dramatiska arbetssätt som karakteriserar processdrama blir varje elev en berättare som med fantasins hjälp skapar fiktion, en fiktion med stor meningspotential. Lev Vygotskij (1995) skriver i *Fantasi och kreativitet i barndomen* att fantasin alltid arbetar med material från verkligheten. Ingen fantasiskapelse finns som inte har

sin utgångspunkt i något känt, något minne, någon erfarenhet. Genom att arbeta i konstformen drama med undersökande tekniker får elever tillgång till transformerande insikter.

I arbete med drama ses hela planeringsförloppet, förhandlingar och arbete i roll fram mot en föreställning som en konstnärlig läroprocess. Elevgrupper kan också arbeta interaktivt med en föreställning som någon annan grupp producerat med hjälp av dramatiskt berättande och olika text-på-textuppgifter. I anslutning till en föreställning finns olika möjligheter att fördjupa förståelsen genom för- och efterarbete under handledning av en lärare.

Teater-i-undervisningen (TIU)

I exempel 5 lyfter jag in efterarbetet till en TIU-föreställning, som studerande på grundstudienivå i dramapedagogik producerat under ledning av dramalärare Magdalena Snickars våren 2007. Föreställningen *Ulrika* beskriver hur en trettonårig flicka påverkas av föräldrarnas hotande skilsmässa. Hela föreställningen tar tjugo minuter, men under den tiden skapas en förtätad, komplex bild, en bild med stark beröringskraft. Slutbilden är flickan på väg mot självskadebeteende, men slutet är öppet. Åskådaren vet inte om och vad hon kommer att göra.

Efterarbetet till föreställningen tar in elevgruppen (elever i årskurs sju) i interaktion med det tema som aktualiseras genom föreställningen. I efterarbetet ingår fyra uppgifter:

1) I grupper om tre. Forma en skulptur (stillbild) med er själva som material. I skulpturen visas någon av personernas förhållande till Ulrika. Skulpturerna visas för de andra och de andra tolkar skulpturen de ser på.
2) Samma grupper. Diskutera vad någon, i synnerhet kompisen Kajsa, kan göra för att stödja Ulrika.
3) Kollektiv roll. Hela gruppen i en tät klump som en kollektiv roll som Kajsa. De möter Ulrika (person i roll) som provokativt frågar: Nå vad skall jag göra? Olika svar kommer från enskilda Kajsa-personer i den kollektiva rollkonstruktionen.
4) Skrivuppgift: Skriv en text om hur Kajsa har det tre månader senare. Vad har hänt?

Genom de olika uppgifterna i efterarbetet till föreställningen ges eleverna en möjlighet att berätta om sina egna erfarenheter, om sin upplevelse. Vidare utmanas eleverna att bidra med konstruktiva lösningsförslag, att leda in tankarna på alternativa sätt att hantera en problematik som har stor aktualitet, nämligen frågor om unga människors ansvar och val.

Det multimodala dramatiska berättandet som meningserbjudande

Gunther Kress (2003) skriver om läsfärdighet i medietidsåldern och han betonar att skrift och bild integreras. Genom detta skapas hela tiden ny teori om hur mening skapas, men den mening som skapas är i konstant förändring. Den modalitet som ett uttryck skapas i innehåller olika meningserbjudanden. I skolan är bristen på mening ur elevperspektiv en verklig pedagogisk utmaning, något som ett svenskt projekt om kultur i skolan dryftat i boken *Skolan och den radikala estetiken*. Jan Thavenius skriver om vilken betydelse konsten som metod kunde ha för att bidra till mening i skolan:

> Alla framställningar av verkligheten har en bestämd form och vilken form de har, innebär en avgörande skillnad. Mening skapas inte bara genom det vi säger utan också genom hur vi säger det. Konstens metod kan beskrivas som öppen, frågande, kritisk. Den kan ge världen mångfald, komplexitet och konkretion. (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004, 10)

I artikeln har jag genom exemplifiering belyst några aspekter av den meningskapandepotential som finns i det multimodala dramatiska berättandet. Genom förståelsen av att samhället och i synnerhet medievärlden är en dramatiserad värld kan eleverna bli aktiva, kritiska och medvetna deltagare i samhällets stora dialog med sig själv genom det dramatiska uttryck de gestaltar eller formar.

Unga människor är resenärer i sina egna liv. De gör uppror mot auktoriteter och skapar egna kulturella rum. I ett multimodalt dramatiskt berättande finns möjligheter till lärandeloopar, där resan ut är explorativ och återvändandet hem sker med nya erfarenheter, nya uttrycksmedel och helst med en ny förståelse.

Litteratur

Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius (2004)
Skolan och den radikala estetiken.
Lund: Studentlitteratur.

Benjamin, W. (1969)
The work of art in the age of mechanical reproduction.

Brok, L. (2007)
Berätta!
En bok om berättandets rum.
Runa förlag.

Carroll, J., Anderson, M. & Cameron, D. (2006)
Real Players?
Drama, technology and education.
Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Esslin, M. (1987)
The field of drama.
How the signs of drama create meaning on the stage & screen.
London: Methuen drama.

Evans, M. (2006)
Innføring i dramaturgi. Teater, Film, Fjernsyn.
Oslo: Cappelen.

Evensen, L. (2006)
Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse?
Som stadier, som sprang, som orkestrering? Ingår i S. Mætre (red.)
Utfordringer for skriveopplæring og skriveforsking i dag, s. 14-23.
Trondheim: tapir akademisk forlag.

Iser, W. (1978)
The act of reading.
A theory of aesthetic response.
Baltimore: John Hopkins University Press.

Kaihovirta-Rosvik, H. (2005)
Kopieringsunderlag fabeldjuret.
Ingår i R. Heilä-Ylikallio, A.-L. Østern, H. Kaihovirta-Rosvik & B. Rantala,
Sjutton stigar att trampa upp. Lärarhandledning till Litteraturboken 2 Valters fotspår.
Helsingfors: Söderströms.

Kress, G. (2003)
Literacy in the New Media Age.
London: Routledge.

Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red.) (2006)
Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer.
Lund: Studentlitteratur.

Neelands, J. & Goode, T. (2000)
Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama.
Cambrige: Cambridge University Press.

Ong, W. (1990)
Muntlig och skriftlig kultur. Teknologisering av ordet.
Göteborg: Anthropos.

Propp, W. (1968)
Morphology of the folktale.
Austin, Texas.

Senje, T. & Skjong, S. (2005)
Elevfortellinger. Analyse og vurdering.
Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Stang, R. (1977)
Edvard Munch Människan och konstnären.
Stockholm: Forum.

Ziehe, T. (1985)
Ambivalenser og mangfoldighed.
København: Politisk revy.

Vygotskij, L. S. (1995)
Kreativitet och fantasi i barndomen.
Daidalos.

Østern, A.-L. (2001a)
Svenska med sting! En didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama.
Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Østern, A.-L. (2001b)
Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta.
Ingår i P. Korhonen & A-L. Østern (toim.). Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus, s.15-46.
Jyväskylä: Atena.

Østern, A.-L., Risan, L., Strandberg, M. & Eriksson, S. (red.) (2005)
Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet. SMLF:s årsskrift 2005.
Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Publikation Nr 10.

4

ATT BERÄTTA GENOM FILM

”Det går svårligen att överskatta den betydelse som visuella medier har för det moderna samhället. Således är analyser av filmer och hur de återger flydda, nuvarande och kommande tider av stor betydelse för den som vill förstå modern historia och de samhällen vi lever i.”

ULF ZANDER

Bildberättelser – om filmen som förmedlare av historia och samtid

Ulf Zander
LUNDS UNIVERSITET OCH HÖGSKOLAN
FÖR LÄRANDE OCH KOMMUNIKATION, JÖNKÖPING.

Clio, dotter till Zeus och minnets gudinna Mnemosyne, är i den grekiska mytologin en av de nio muserna samt historieskrivningens beskyddarinna. Med anspelning på sistnämnda funktion har hon framför allt under antiken och renässansen, men också i modern tid, varit ett vanligt allegoriskt motiv i litteratur och konst, ofta avbildad med griffel eller bokrulle. På vita duken har Clio sällan personifierats, men som filmisk inspirationskälla kan hennes betydelse inte överskattas. Gore Vidal, författare till ett betydande antal essäer, romaner samt film- och tv-manus, konstaterar i *Screening History* att filmen övertagit den kulturella roll som litteraturen tidigare haft och utvecklats till att bli ett världsomspännande *lingua franca*. Filmens betydelse är numera så stor att den bäst liknas vid en tionde musa som drivit bort alla andra muser från Olympen med ett undantag. Clio har aldrig behövt lämna de grekiska gudarnas boning. Hennes fortsatta plats där garanterades av att hon tog emot filmens musa med öppna armar. Under den senaste dryga hundraårsperioden har de haft ett nära och fruktbart samarbete. En viktig och förenande anledning till den framgångsrika kombinationen står att finna i det etymologiska ursprunget till historia, som även det har sina språkliga rötter i antikens Grekland. Förutom ”kunnande”, ”vetande” och ”forskning” innefattar grundbetydelsen av historia ”berättelse”. Det är just dessa två begrepp, historia och berättelse, och hur de har vävts samman på vita duken som står i fokus för denna text.

Berättelse definieras vanligen som ett antal händelser som placeras i en viss ordning och kopplas samman med varandra på bestämda sätt. Historikern Martin Alm har klargjort sambandet genom att fastslå

att ”händelse B följer på händelse A, men inte slumpmässigt utan till följd av A”. Berättelser består av intriger, vilka är det sammanhållande kitt som förklarar hur de olika händelseförloppen hänger ihop. Det är således intrigerna som är redskapet för att visa varför berättelsens aktörer agerar som de gör och vad deras handlingar leder fram till. Genom att de vanligast förekommande intrigerna är välkända för publiken kan de, liksom berättelsen i stort, ses som ett exempel på hur människor organiserar sin tillvaro och sätter in sig själva i tidsförlopp. Eftersom den enskilda människan endast lever en kort tid i mänsklighetens historia, bidrar berättelserna till att sätta in henne i sammanhang som är mycket större än de hon själv verkar i.

Alm betonar även att berättelser under senare år ofta har kopplats samman med begreppet bild. Hans förhållningssätt till bilden är huvudsakligen det som i engelskan benämns ”image” och som innefattar svenska ord som ”avbild”, ”bildspråk” och ”metafor”. Alla dessa betydelser ligger nära de beståndsdelar som bygger upp en berättelse. I engelskan finns även ett annat ord för bild, nämligen ”picture”. Det förtjänar att betonas att också de enskilda konkreta bilderna är en viktig del av berättelsen, inte minst den som utspelas på film. Det är ju med hjälp av 24 konkreta bilder i sekunden som filmen kan bygga upp de större, metaforiska bilder som vi ofta förknippar med berättelser.

Andra begrepp som är av central betydelse för en diskussion om berättelser på film är identitet och identifikation. I modern forskning om identitetsfrågor har skillnaden mellan identitet och identifikation återkommande betonats. Den förra innebär ett utifrån iakttagbart tillstånd och påvisar egenskaper som emellanåt framställs som om de vore oföränderliga. Att vara man, kvinna eller svensk är olika identiteter som känns igen över tid, lyder utgångspunkten för ett sådant resonemang. Identifikationen däremot handlar om den process som leder fram till att identiteter aktivt medvetandegörs, förändras och/eller skapas.

Identitet och identifikation är även aktuella i filmsammanhang. Filmskapare producerar med ojämna mellanrum filmer som anses illustrera till exempel nationella identiteter. När John Wayne återkommande har agerat på sådana sätt som har ansetts vara ”typiskt” amerikanska, har dessa filmer kommit att bli betraktade som yttringar av en amerikansk nationell identitet. Bland hans många filmer av denna karaktär har *Sands of Iwo Jima (Den blodiga stranden*, även kallad *Nationens hjältar*, 1949) återkommande lyfts fram. Wayne förkroppsligade i rollen som den på ytan hårdhudade men egentligen omtänksamme sergeant Stryker idealen för hur den amerikanske mannen i strid skulle vara. Att filmen dessutom inkluderade en ”repris” av det berömda flagguppförandet på Iwo Jima, odödliggjort av Joe Rosenthals fotografi med sex marinkårssoldater som kämpar för att förankra flaggstången med Stjärnbaneret, förstärkte dess position som en illustration av amerikansk identitet.

Att Wayne framträdde som en hjälte i *Sands of Iwo Jima* bidrog starkt till att filmen inte bara blev en symbol för en identitet. Hans i grunden föredömliga agerande borgade för att han blev ett framgångsrikt identifikationsobjekt. När unga amerikanska soldater i efterhand har motiverat varför de valde att ta värvning och resa till krigszonerna i Korea och Vietnam förklarade påfallande många att ett viktigt, och i flera fall avgörande, skäl varit att de inspirerats av Wayne som Stryker.

Publikens förkärlek för att identifiera sig med förebilder och ta avstånd från skurkar brukar framhållas som ett vanligt och av filmmakarna avsett resultat som utgör filmens kärna: att känna sympati respektive antipati med de på vita duken utgör grunden för det engagemang som gör att människor väljer att se på film. Dock har filmvetare börjat problematisera denna enkla uppdelning. Det är inte ovanligt att publikens identifikationer vandrar från en person till en annan och att man väljer att identifiera sig med skurkar eller ”onda” personer.

Att berätta historia på film

När filmen var ung insåg Hollywoods pionjärer att de skulle göra klokt i att fortsätta i Sir Walter Scotts fotspår. I början av 1800-talet hade han gjort succé med fiktiva historiska berättelser som utspelades mot bakgrund av ett historiskt skeende. Historien blev levande – och kommersiellt gångbar – genom att den berättades utifrån en kombination av fiktiva gestalter som fick agera med och mot faktiska personer ur det förflutna.

Efter de historiska romanerna kom det historiska måleriet. En annan viktig föregångare till det filmiska berättandet var de panoramabilder över stora slag som, kompletterade med historiska föremål, var inrymda i cirkulära byggnader. Åskådarnas utgångspunkt var en position mitt i byggnaden, vilket resulterade i att de bokstavligt talat stod mitt i de dramatiska historiska händelsernas centrum. Sedan 1930-talet har historiker samt konst- och filmvetare påtalat att de hyperrealistiska panoramorna förebådade filmen. Nyare forskning har gått vidare och konkretiserat sambanden genom att visa att dåtidens betraktare förstod och ”läste” panoramorna i filmiska termer. Under senare år har cirkeln slutits i dubbel bemärkelse i samband med att allt fler filmmakare har övergivit den traditionella 180-gradersprincipen, enligt vilken en tänkt halvcirkel kring den eller det som skildrades aldrig fick överskridas. Moderna filmregissörer med Steven Spielberg i spetsen har i filmer som *Saving Private Ryan* (*Rädda menige Ryan*, 1998) återknutit till panoramornas historieförmedling. Med hjälp av ett stort antal kameror och surroundljud har de gått hela varvet, alla de 360 graderna, och placerat åskådarna i händelseförloppets centrum.

Panoramorna förlorade i inflytande när filmen i början av 1900-talet blev ett allt mer populärt och inflytelserikt inslag i den offentliga kulturen. Människor strömmade i allt större antal till biograferna för att beskåda äventyrs- och kärleksdramer på vita duken som var ”baserade på sanna berättelser”. Såväl form som innehåll har genomgått stora förändringar sedan dess, men berättelsen som filmens

bärande element liksom kombinationen av film och historia har varit fortsatt gångbar. En viktig anledning därtill är att vi *alltid* och *oundvikligen* förstår alla slags historiska och samtida händelser genom kultur och, mer specifikt, genom konkreta och mentala bilder. Dessa sätts med fördel in i bekanta sammanhang och anpassas till tidigare framgångsrika berättelser genom vilka vi känner igen oss och/eller får hjälp att särskilja ”oss” från ”de andra”.

Utifrån likheterna i den mediala bevakningen av Jackie Kennedy som presidenthustru och Elizabeth Taylor som Cleopatra i filmen med samma namn från 1963 samt mordet på John F. Kennedy, tvivlar konstvetaren David Lubin på att någon i november 1963 kopplade skotten i Dallas till sekvensen med lönnmördaren i Alfred Hitchcocks *The Man Who Knew Too Much* (*Mannen som visste för mycket*, 1934) eller jämförde Jackie Kennedys ankomst till Dallas med Cleopatras spektakulära filmentré i Rom. Men, tillägger han,

> these popular-culture analogues were in the air in 1963, familiar references, however unconscious, that would have given a shocked population some greater conceptual purchase on the otherwise inconceivable occurrences of November 22.

Lubins exempel är ett av många som ger vid handen att det svårligen går att överskatta den betydelse som visuella medier har för det moderna samhället. Således är analyser av filmer och hur de återger flydda, nuvarande och kommande tider av stor betydelse för den som vill förstå modern historia och de samhällen vi lever i.

Fakta och fiktion

I många filmer fylls duken till stora kostnader med allt från detaljer via kostymer till storslagna scenerier. Syftet har främst varit att ge publiken en känsla för den tid som väckts till liv på vita duken. Det viktigaste är då inte om alla historiska detaljer i en film är autentiska, utan att de ter sig autentiska för publiken. Den amerikanske filmregissören Oliver Stone har konstaterat att om man tar en wale-

sisk skådespelare som Anthony Hopkins, bygger på hans näsa och förändrar hans hår och ögonbryn kan en illusion skapas av Nixon – ”not the real Nixon, but a Nixon that will be believed by your audience”. Det handlar med andra ord först och främst om att förlita sig på publikens fantasi och att åskådarna tycker att Hopkins framställning av Nixon leder till att berättelsen i filmen om Nixon därmed framstår som sannolik och trovärdig.

En som var involverad i stora delar av filmprojektet om Martin Guerre, en man som under 1500-talet försvann och återkom i två versioner, en falsk och en äkta, är den amerikanska historikern Natalie Zemon Davies. När hon gick igenom rättsfallet insåg hon att det hade potential att bli film – det hade redan hunnit bli en teaterpjäs, tre romaner och en operett. Regissören Daniel Vigne och manusförfattaren Jean-Claude Carrière hade samma idé och samarbetet dem emellan resulterade i *Le Retour de Martin Guerre* (1982) med Gérard Depardieu i huvudrollen. Davies är kluven då hon förmedlar sina intryck från filmarbetet. Mycket av bakgrundsteckningen samt händelsens komplexitet fick stryka på foten. Ändringarna resulterade i att berättelsen fick den direkthet och enkelhet som förklarar dess legendariska status, men det ”gjorde det också svårt att förklara vad som egentligen hände”. Vad som får henne att tveka är att det i filmen inte finns utrymme för historikerns garantier i form av ”kanske” och ”kanhända”, vilka kan användas för att påvisa en osäkerhet utifrån ett otillräckligt eller tvetydigt källmaterial. Men Davies ger sig trots allt på nåd och onåd inför filmens möjligheter att förmedla historia då hon iakttar klippningsarbetet:

> När jag såg detta återskapade förflutna uppspelat, klippt i sekundkorta sekvenser, badande i strålkastarljus, ånyo repeterat, därefter upprepat ur en annan vinkel, då slogs jag av tanken att jag hade till mitt förfogande ett sannskyldigt historievetenskapligt laboratorium, där experimenten inte resulterade i ovedersägliga sanningar utan i historiska möjligheter.

Under senare år har flera av de amerikanska akademiker som medverkat som konsulter både vid storskaliga och mindre filminspelningar vittnat om sina upplevelser. De diskuterar öppenhjärtigt om de problem och motgångar som de har haft, men då de engagerat sig i sådana projekt tror de i grund och botten på möjligheten att förmedla historia på film, vilket präglar deras redogörelser för möten mellan två traditioner som aldrig är problemfria men alltid fascinerande. En återkommande slutsats är att för att samarbetet mellan vetenskapsmän och -kvinnor å ena sidan och filmproducenter å den andra skall bära frukt måste de förra, i Davies’ anda, acceptera att filmberättandet är annorlunda än andra former av berättande. Det gäller framför allt det vetenskapliga framställningssättet som mestadels är radikalt annorlunda än det fiktivt filmiska, något som jag snart skall återkomma till.

Kathleen Coleman, professor i latin, tillika konsult vid manusarbetet med *Gladiator* (2000), menar att ett hinder i vägen vid produktion av filmiska berättelser om det förflutna är att de konsulter som filmbolagen hyr in ofta är besatta av detaljer. För att samarbetet skall kunna utvecklas är en premiss att både filmare och historiker går in för att bryta denna trend. Rådgivaren måste ha förmågan att se ”the big picture” och vara beredd att byta ut frågan ”har detta hänt?” mot ”hade detta kunnat hända?”. Från filmarna krävs en beredvillighet? att involvera konsulten från första manusutkastet till sista klippet för att man på så sätt skall kunna göra kontinuerliga avväganden mellan filmiska och historiska krav.

En av de saker som Coleman har svårast att acceptera är att man i Hollywood gärna hänvisar till sin egen filmhistoria. För antikens del hänvisar hon till det stora inflytande som den nederländsk-brittisk-belgiske konstnären Sir Lawrence Alma-Tademas (1836–1912) verk haft på filmkostymeringar, inklusive dem i *Gladiator*. De i publiken vars historieförmedling börjar och slutar med den version som presenteras på vita duken just då har emellertid få möjligheter att upptäcka att lån från hans konstverk återfinns i de flesta filmer som

utspelas i antikens Rom. I brist på både skriftliga och visuella jämförelser kommer filmens version av det förflutna göra ett outplånligt intryck.

Om Coleman tenderar att luta åt den historiska sanningen går hennes kollega Alexander MacGregor, som också har erfarenheter som rådgivare till *Gladiator*, i motsatt riktning. Han menar att historisk autenticitet inte är någon garanti i sig för att det skall bli en bra film i historisk miljö. I själva verket kan närvaron av anakronismer vara avsiktlig. Det är till exempel klarlagt att den romerska armén inte använde brinnande ammunition, vilket förekommer i inledningsscenen till *Gladiator*, men detta brott mot den historiska sanningen beror på att man velat visa att filmens romare ledde den antika utvecklingen. ”De har den bästa napalmen vid den här tiden”, lyder MacGregors förklaring. Han fortsätter med att slå ett slag för en ökad förståelse för de specifika förutsättningar som utmärker filmproduktioner: ”Om ett dussin statister kan utgöra Henrik V:s armé på teatern så förtjänar *Gladiator* att lika bra som något annat verk applåderas för sin poetiska sanning.”

Historiska och poetiska sanningar

En föregångare till MacGregor är den mångsidige och flerfaldigt Pulitzerprisbelönade poeten, kritikern, akademikern och författaren Robert Penn Warren. År 1953 skrev han: ”Historical sense and poetic sense should not, in the end, be contradictory, for if poetry is the little myth we make, history is the big myth we live, and in our living, constantly remake.” Hans förhoppning har dock haft svårt att göra sig gällande, då den traditionella historievetenskapens ideal har stått i kontrast till de fiktiva framställningarnas utformning. Krav på en analytisk och problematiserande inriktning, baserad på dokumenterade och objektiva fakta har sällan varit de utmärkande dragen inom film och skönlitteratur. ”Hollywood has never been the land of footnotes”, för att citera filmkritikern Bob Katz’ snärtiga sammanfattning.

Anledningen därtill beror på den utformning som filmer fått under årens lopp. Många filmer, framför allt i amerikansk tradition, kännetecknas också av ett dramaturgiskt mönster som består av tre akter: presentation, komplikation och upplösning. Eftersom detta mönster har en stark ställning hos manusförfattare, regissörer och producenter, tillhör det sällsyntheterna att filmer avviker från det. Ett resultat kan bli att det förflutna måste läggas tillrätta för att passa in i den dramaturgiska modellen. Vidare är det ytterst sällsynt att filmer med historiska motiv har som målsättning att visa upp alla de detaljer och alternativa utvecklingslinjer som utmärker historiska händelseförlopp och mycken historievetenskaplig tolkning av dessa. Ett historiskt troligt förlopp kan dessutom vara filmiskt kontraproduktivt. En återkommande kritik av den berömda scen i *Stagecoach* (*Diligensen*, 1939) där indianer anfaller diligensen medan Ringo Kid (John Wayne) under stor fara styr hästspannet, var att indianerna enligt ett historiskt sannolikt förlopp hade oskadliggjort diligensens hästar. Regissören John Ford instämde i att det antagligen hade hänt i verkligheten, men för filmen hade det varit förödande eftersom den då hade tagit slut i förtid både bildligt och bokstavligt.

Filmer med historiska teman kan heller inte ta hänsyn till den osäkerhet som forskaren uttrycker när hon eller han hänvisar till skilda tolkningar av ett och samma fenomen, markerar dess komplexitet eller klargör att underlaget är för bräckligt för att dra några bestämda slutsatser av. Av praktiska skäl blir det också en koncentration på ett mindre antal representativa aktörer, varför det till exempel är vanligt att ett flertal historiska aktörer slås ihop till en gestalt i filmen.

Verkliga historiska händelser fungerar ofta som inspiration till scener i filmer, men kan ha ett annat syfte än att visa hur det egentligen var. Under en medeltida belägring av en fransk stad sköt de belägrade som en sista desperat åtgärd ut djur för att ge sken av att de hade ett överflöd av förråd. I *Monty Python and the Holy*

Grail (*Monty Pythons galna värld*, 1974) kastar en borgs försvarare ner kreatur på kung Arthur och hans riddare, vilket bara är ett av många absurda inslag i en uppochnervänd medeltida värld. Ännu ett ”medeltida” exempel är väpnaren William Thatcher (Heath Ledger) som tar över sin riddares rustning i *A Knight's Tale* (*En riddares historia*, 2001). Eftersom ett krav för deltagande i tornerspelen är adelskap måste hans identitet skyddas. Han undviker att avslöjas då hjälmen blivit så tillbucklad att den inte går av att få av. Inspiration till scenen fick regissören och manusförfattaren Brian Helgeland efter att han blivit varse att den legendariske riddaren William Marshal (1146–1219) en gång drabbades av detta missöde.

I filmens värld är inspirationskällor från olika tider och sammanhang inte nödvändigtvis ett problem. Den antike historieberättaren Homeros, den engelska författarinnan Jane Austen samt Butch Cassidy och The Sundance Kid kan mycket väl samsas som förebilder för en och samma film. I *Master and Commander: The Far Side of the World* (2003) hänvisade filmteamet till att Homeros var betydelsefull då han etablerat episka berättelser som utspelas till havs för att undersöka den mänskliga naturen; Austen för att hon återkommande jämförts med Patrick O'Brien, författaren till filmens romanförlaga; de laglösa västernlegenderna för att de genom Paul Newmans och Robert Redfords gestaltningar i *Butch Cassidy and The Sundance Kid* (1969) är förbundna med den kanske bästa ”buddy movie of all time” samtidigt som *Master and Commander: The Far Side of the World* på ett liknande sätt kretsar kring två mäns vänskap och problematiska relationer till varandra.

Akira Kurosawas *Rashomon* (*Demonernas port*, 1950) är ett undantag från regeln såtillvida att den presenterar alternativa historiska förlopp och att det inte koras någon segrare bland de olika versionerna av den inträffade händelsen. *Ride with the Devil* (1999), Ang Lees film om striderna i västra Missouri och östra Kansas mellan unionstrogna Jayhawkers och konfedererade Bushwackers under amerikanska inbördeskriget, exemplifierar de kommersiella risker som är

förenade med en episodisk berättarteknik där fokus skiftar mellan flera personer. Historien pekar varken framåt mot en uppgörelse eller avslutas med en tydlig sensmoral, snarare tvärtom. Förvisso är inbördeskriget ett avslutat kapitel i filmens slutscen, men huvudpersonernas vidare öden och äventyr förblir okända för publiken. *Ride with the Devil* belönades med History Channels Herodotuspris för bästa film med historiskt tema, men det hjälpte föga. Den blev ett publikt misslyckande.

Filmer utmärks överlag av partiska perspektiv. När historia visas på film, särskilt i Hollywoodtappning men även i många andra varianter, är det fråga om moraliskt uppbyggliga berättelser och variationer på temat med David som besegrar Goliat. Som åskådare uppmanas vi att känna sympati för hjältar och andra förgrundsgestalter och ta avstånd från dem som framställs som skurkar eller som hot mot hjälten och hans eller hennes närmaste. Sistnämnda slutsats utesluter, som tidigare nämnts, inte att gangsters, legoknektar och yrkesmördare eller andra våldsverkare kan vara de som vi förväntas heja på i biosalongen. Ofta markeras det indirekt av att skådespelare som gjort karriärer som hjältar tar sig an roller som outsiders eller antihjältar. Steget från hjälte till skurk kan dock vara stort och besvärligt, vilket bland andra Kevin Costners skådespelarkarriär påvisar. Han är framför allt förknippad med uppbyggliga filmroller i succéfilmer som *The Untouchables* (*De omutbara*, 1987), *Dances with Wolves* (*Dansar med vargar*, 1990) och *JFK* (1991). När han har gestaltat moraliskt tvivelaktiga karaktärer i *Waterworld* (1995) och i *3000 Miles to Graceland*, 2001) har den stora publiken uteblivit.

I filmer som *Tora! Tora! Tora!* (1970) och *Gettysburg* (1993) har stor möda lagts ned på att skildra antagonisterna på ett historiskt trovärdigt sätt och låta opponenterna komma till tals och ge sin syn på det japanska anfallet på Pearl Harbor 1941 respektive på det för det amerikanska inbördeskriget avgörande slaget 1863. Dessa filmer har dock haft svårt att göra sig gällande i jämförelse med mer partiska skildringar av samma händelser som *From Here to Eternity* (*Härifrån*

till evigheten, 1953) och *Glory* (*Ärans män*, 1989). En förklaring till att förstnämnda filmer haft svårt att göra sig gällande i statistiken över populära biograffilmer är den dramaturgiska svaghet som avsaknaden av klart definierade skurkroller medför.

Kärlekshistorier är ständigt återkommande i så gott som alla civilisationer, oavsett tid och rum. Därför är det föga förvånande att finna att ett annat återkommande drag i filmer är närvaron av romantiska inslag, även när sådana inte har någon historisk täckning. Dessa får en extra kommersiell potential när de historiska kärleksparen motsvaras av ömma känslor eller misstankar om sådana mellan filmstjärnor som Greta Garbo och John (Jack) Gilbert i *Queen Christina* (*Kristina*, 1933) eller Elizabeth Taylor och Richard Burton i *Cleopatra* (1963).

Ytterligare en betydelsefull faktor är att man i alla slags filmproduktioner inte bara har att ta hänsyn till estetiska och dramaturgiska aspekter, utan att man också hela tiden ställs inför praktiska omständigheter som kräver praktiska lösningar. Filmregissören John Sayles, som även verkat som skönlitterär författare, skriver att han

> never had to change a line of fiction because the sun wasn't out, because heavy machinery was operating in the neighborhood or union meal penalty started in five minutes, yet movie-making, especially on low budget, is full of these compromises.

Vad Sayles och alla hans kolleger dessutom måste ta hänsyn till är de dramaturgiska kraven på filmberättelserna. Oavsett om de utspelas i förfluten tid, nutid eller framtid måste filmerna mestadels underkastas krav på en fungerande berättarstruktur. Den är ingalunda statisk, och förnyelsearbetet pågår ständigt. Dock är så gott som alla de ovanstående grundelementen möjliga att identifiera i flertalet filmer. Mycket är därför vunnet om man som betraktare lär sig att identifiera dem och om man lär sig att lära ut dessa berättargrepp.

Litteratur

Martin Alm (2003)
Americanitis: Amerika som sjukdom eller läkemedel.
Svenska berättelser om USA åren 1900–1939.
Lund.

Kathleen M. Coleman (2004)
"The Pedant Goes to Hollywood: The Role of the Academic Consultant", i Martin M. Winkler (ed.), *Gladiator. Film and History*.
Oxford .

Natalie Zemon Davies (1995)
Martin Guerres återkomst.
Stockholm.

Alison Griffiths (2003)
"'Shivers Down Your Spine': Panoramas and the Origins of Cinematic Reenactment", *Screen*.
Spring.

David Lubin (2003)
Shooting Kennedy: JFK and the Cultures of Images.
Los Angeles, Berkeley & London.

Alexander MacGregor (2001:2)
"Gladiator".
Filmhäftet.

John Sayles (1987)
Thinking in Pictures. The Making of the Movie Matewan.
Boston.

Murray Smith (1995)
Engaging Characters. Fiction, Emotion, and the Cinema.
Oxford.

Oliver Stone (2000)
"Stone on Stone's Image (As Presented by Some Historians)", i Robert Brent Toplin (ed.),
Oliver Stone's USA. Film, History, and Controversy.
Lawrence, Kansas.

Gore Vidal (1992)
Screening History.
Cambridge, Massachusetts.

Ulf Zander (2006)
Clio på bio. Om amerikansk film, historia och identitet.
Lund.

SKRIFTLIGT BERÄTTANDE I SKOLAN – NYA UTMANINGAR

”Det är bra att läsa lite matematik i skolan fastän man inte tänker syssla med något matematiskt i sitt liv för det tränar ens logiska tänkande. På samma sätt kan man av att lära sig att läsa noggrant och analysera texter också lära sig att tänka kritiskt och analysera annat än skönlitteratur här i livet.”

KATARINA VON NUMERS-EKMAN

Från berättelser till resonemang och analys – hur skriver finlandssvenska elever?

Chris Silverström

Sedan år 1999 har Utbildningsstyrelsen med hjälp av sju modersmålsutvärderingar samlat in information om finlandssvenska elevers skrivande i den grundläggande utbildningen. Fyra av de sju utvärderingarna har genomförts i årskurs 9. De övriga utvärderingarna har gällt årskurs 3, 6 och 7. I den här artikeln sammanfattas en del av den information vi nu har om finlandssvenska elevers skrivkunskaper rent generellt. Dessutom presenteras en del iakttagelser som gäller genreskrivandet. Texten är en något utvidgad bearbetning av ett inlägg på Hanaholmen i oktober 2006.

I Utbildningsstyrelsens modersmålsutvärderingar har skrivuppgifterna förutsatt att eleverna rör sig i olika genrer. Eleverna har till exempel både skrivit texter av berättande och diskursiv karaktär. En vanlig indelning av de texter som skrivs i skolsammanhang är just indelningen i berättande texter och diskursiva texter (se närmare bl.a. Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2005). I berättelserna finns en kronologiskt uppbyggd handling som ibland stegras till en höjdpunkt. Berättelserna kretsar ofta kring en eller flera personer. Diskursiva texter är ett samlingsbegrepp för texter som kan vara till exempel analyserande, resonerande eller generaliserande. Kännetecknande för dem är att de bygger på tankemässiga strukturer snarare än handling, till exempel orsak – verkan, fördelar – nackdelar. Elevernas skrivande under skoltiden tar i hög grad avstamp i berättandet och breddas så småningom mot texter av annat slag.

År	*Nivå*	*Elever*	*Exempel på skrivuppgifter*
1999	*åk 9*	*640*	*Berättelse eller resonerande text*
2000	*åk 6*	*327*	*Berättelse*
2001	*åk 9*	*940*	*Nyhetstext eller beskrivning, haikudikt*
2002	*åk 7*	*1467*	*Brev utgående från romanutdrag, textmeddelande*
2003	*åk 9*	*1080*	*Resonerande text*
2005	*åk 9*	*1498*	*Analys av romanutdrag, e-postbrev, textmeddelande*
2005	*åk 3*	*670*	*Berättelse*

Tabell. Exempel på skrivuppgifter som ingått i olika modersmålsutvärderingar.

Allmänna resultattrender

Många resultattrender som gäller de finlandssvenska elevernas skrivande är mycket lika oberoende av textgenre. I alla modersmålsutvärderingar har till exempel flickornas resultat varit avsevärt bättre än pojkarnas i skrivuppgifterna, oberoende av genre. Också i fråga om andra områden inom modersmålsämnet har flickorna haft bättre kunskaper, men skillnaderna mellan könen har alltid varit större i skrivuppgifterna än till exempel i läsuppgifterna.

De nationella utvärderingarna visar också att det inte verkar finnas några större skillnader mellan skrivresultaten i olika regioner i Svenskfinland. Skillnaderna mellan Södra Finlands län och Västra Finlands län har varit mycket små (0–4 procentenheter) och så gott som aldrig statistiskt signifikanta. Att det är fråga om små skillnader framgår också vid en jämförelse med könsskillnaden, som varierat mellan 13 och 19 procentenheter. Vad gäller den typ av kommun som skolorna ligger i, har inte några systematiska eller speciellt anmärkningsvärda skillnader kunnat skönjas.

Många har oroat sig för modersmålskunskaperna bland elever med tvåspråkig eller finskspråkig bakgrund. Utvärderingsresultaten visar ändå att det egentligen bara är en elevgrupp som skiljer sig från de övriga. Skrivresultaten i årskurs 9 har både år 2003 och 2005 varit signifikant svagare för de elever som mest använder ett annat språk än svenska i vardagliga situationer utanför skolan (oftast är detta andra språk finska). De elever som använder svenska lika mycket eller mer än till exempel finska har alltså legat på en något högre resultatnivå i skrivuppgifterna.

Elever skriver berättelser

Det skriftliga berättandet faller särskilt för de yngsta elevernas del i hög grad tillbaka på muntligt berättande. Nybörjarelever närmar sig skriftspråket utgående från sitt talspråk och skriver också till att börja med texter som präglas av ett talspråksnära berättande. Då eleverna skriver narrativt har de tillgång till sina muntliga genreresurser. Man får inte glömma att berättandet också tränas mycket utanför skolan. Både den muntliga och skriftliga berättelsen har dessutom stöd i till exempel filmens och reklamens berättande.

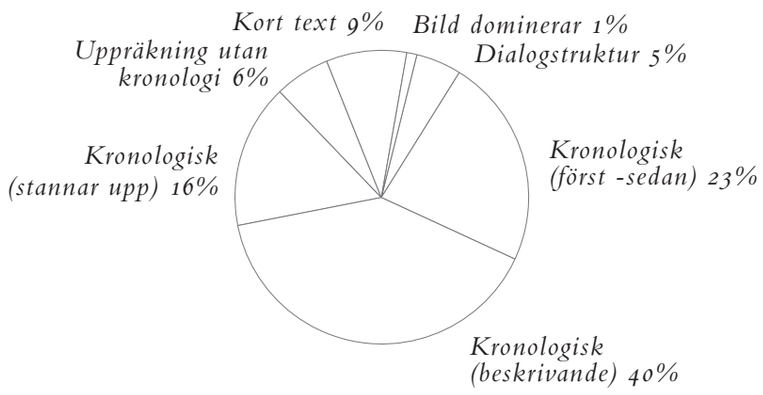
Det är ändå inte bara i de lägre klasserna som eleverna skriver berättelser. Av Utbildningsstyrelsens elevenkäter i årskurs 9 framgår att eleverna ofta har skrivit berättelser och historier under årskurserna 7–9. Den här genren är enligt elevernas uppfattning den klart vanligaste i de finlandssvenska skolorna. Berättelsen verkar också mot bakgrund av utvärderingsresultaten vara en genre som eleverna ofta får relativt goda resultat i.

Utbildningsstyrelsen har samlat in färska exempel på elevberättelser genom en utvärdering i början av årskurs 3 år 2005. Syftet med utvärderingen var att utvärdera nivån efter det första etappmålet i ämnet modersmål och litteratur.

I den här utvärderingen handlade alla uppgifter om ett djurparksbesök. I den allra sista uppgiften skrev eleverna en kort berättelse om ett besök i den djurpark som uppgifterna handlat om. Eleverna illustrerade även sin berättelse med bilder. Lärarna poängsatte berättelsernas innehåll och idérikedom samt variationen i textens berättelsestruktur och språk. Dessutom fick eleverna poäng för till exempel berättelsens inledning, avslutning och rubrik.

Lärarna bedömde också helhetsintrycket av elevernas berättelser på skalan *utmärkt – god – nöjaktig – svag* med hjälp av givna modelltexter. Nästan hälften av texterna var enligt lärarnas bedömning nöjaktiga. En tredjedel var goda och 8 procent var utmärkta. I 12 procent av fallen gav texterna ett svagt helhetsintryck. Flickorna skrev i genomsnitt goda berättelser, pojkarna skrev oftast nöjaktiga berättelser.

En närläsning av 100 av de totalt 670 berättelserna visade att drygt tre fjärdedelar av berättelserna hade en kronologisk disposition. Bland de kronologiska texterna fanns till exempel enkla texter med *först-sedan*-struktur där eleverna räknar upp händelser i djurparken (23 procent). Vanligast (40 procent) var att eleverna skrev en kronologisk text som var något mer beskrivande än *först-sedan*-texterna. Av de kronologiskt uppbyggda texterna var 16 procent ännu mer avancerade, på så sätt att eleverna till exempel levde sig in i djurparksbesöket och stannade upp vid en viss händelse. Dessutom förekom texter som var helt uppbyggda kring en dialog, texter som var mycket korta och texter som klart dominerades av de tecknade bilderna. (Se figur).



Figur. Berättelsernas struktur.

Berättelsematerialet ger intrycket att enstaka tredjeklassare i den här skrivuppgiften skrev det som forskare kallar för egentliga berättelser, alltså texter som har en inledande bakgrund, en komplikation eller konflikt som stegras till en höjdpunkt samt en lösning på slutet (jfr t.ex. Skjelbred 2006, Senje & Skjong 2005). Många elever skrev refererande berättelser där de beskriver en dag i djurparken allt från avfärden hemifrån fram till hemkomsten på kvällen. I de här berättelserna nämndes framför allt olika upplevelser under djurparksbesöket.

Mot bredare genrekompetens

Då elevernas genrekompetens breddas kommer de diskursiva texterna in i skrivundervisningen. I läroplansgrunderna från år 1994 sades det kortfattat att eleverna under årskurserna 7–9 *”skall utveckla sin färdighet i att skriva dokumenterande, informativa, argumenterande, personliga och reflekterande texter”*. I våra nya läroplansgrunder som ännu inte utgjort utgångspunkt för särskilt många utvärderingar sägs det att en elev med goda kunskaper i årskurs 9 ska kunna *”producera många olika slags fiktiva texter och saktexter, till exempel beskrivningar, berättelser, definitioner, sammandrag, referat, brev, ansökningar, insändare och andra argumenterande texter”*. De nya läroplansgrunderna är klart mer detaljerade och konkreta i sin beskrivning av den genrerepertoar som eleverna ska behärska efter grundskolan. Dessutom har analys av texter fått en mer framträdande roll, vilket också beaktas i utvärderingarna.

De exempel på sakprosatexter som nämns i läroplanen ställer helt andra krav på dispositionen än berättande texter. Det finns sällan någon given grundlinje för dispositionen i de här texterna och skribenten har stora möjligheter att välja bland många olika strategier. Skribenten måste därför planera sin text med större omsorg. Det här är bara en av orsakerna till att de diskursiva texterna kräver mycket träning. Man måste dessutom beakta att det sammantaget handlar om ett stort antal olika textgenrer.

I en utvärdering i årskurs 9 år 2003 låg tyngdpunkten på längre resonerande texter som gällde ett ämne med nära anknytning till modersmålsundervisningen. Eleverna uppmanades skriva en längre

diskuterande text där de granskade ämnet ur många synvinklar. Bland sju olika uppgifter valde eleverna en. Vi fick in drygt 1 000 intressanta texter, av vilka vi analyserade ett stort antal närmare.

Både resultaten i den finlandssvenska och i den motsvarande finska utvärderingen är tämligen entydiga. En fråga som väcks är hur vi ska kunna hjälpa eleverna att frigöra sig från berättandet. Resultaten tyder på att eleverna ibland berättar mer än de diskuterar, även om det i Utbildningsstyrelsens material naturligtvis också fanns texter där elever förde ett relativt mångsidigt resonemang.

Det är också uppenbart att eleverna behöver hjälp med att skapa mångsidiga resonemang. Många elever behöver utvidga sitt resonemang med fler motiveringar som stöd för sina påståenden. Att det här är svårt framgick för övrigt också i den utvärdering av elevernas kommunikationsfärdigheter som genomfördes i årskurs 9 år 2003 (Uusitalo 2004). Majoriteten av deltagarna kunde i en insändare framföra sin åsikt om ämnet, men ungefär en fjärdedel hade svårt att motivera sin åsikt.

Elevernas resonerande texter visar också att många behöver hjälp med att skapa texthelheter som motsvarar uppgiftens och genrens krav, till exempel i fråga om någonting så konkret som disposition och rubriksättning. Här handlar det om att skapa balans i texten i förhållande till uppgiften, så att texten mestadels handlar om det som uppgiften förutsätter. Att kunna analysera själva uppgiften och skrivsituationen är ingalunda viktigt bara i skolan. I samband med allt slags skrivande bör skribenten själv kunna analysera vad som förväntas av den skrivna texten och var den innehållsliga tyngdpunkten ska läggas.

Det finns gott om internationell forskning där resultaten går i samma riktning som i våra finlandssvenska utvärderingar. Till exempel avslöjas delvis liknande tendenser i det mycket brett upplagda norska KAL-projektet som bygger på ca 3 000 texter från grundskolans avgångsprov i norska. Flertalet elever som väljer att skriva utredande

texter i avgångsprovet har svårigheter förknippade med de krav som genren ställer. Svårigheterna är inte lika tydliga i de berättande texterna. Framför allt visar den norska undersökningen att eleverna i den valsituation som avgångsprovet innebär favoriserar berättande genrer på bekostnad av de utredande. Frøydis Hertzberg skriver så här: ”Varningssignalen lyser när elever använder berättelsen som en undvikandestrategi, därför att de andra genrerna är för svåra eller för trista” (Hertzberg 2006).

Bland de finlandssvenska eleverna i årskurs 9 finns som sagt också en del som kommit en bra bit på väg när det gäller sakprosatexter. Många av de här eleverna hade valt att rekommendera en bok för en god vän.

De här texterna kännetecknas av att skribenterna i korthet återger en del av handlingen i den bok som de skriver om, utan att avslöja allt. De följer inte i sin egen text den struktur som finns i boken. Texterna präglas av relativt mångsidiga resonemang och skribenterna hittar ofta flera motiveringar till att boken engagerar, även om de kanske inte på alla punkter har en odelat positiv inställning till boken. Ibland kan skribenten även sätta in boken i ett sammanhang (till exempel göra en jämförelse med andra böcker i genren eller av författaren).

Skribenterna reflekterar över författarens sätt att skriva och i enstaka fall reflekterar de även över tematiken i boken. Över huvud taget visar andra utvärderingar att användningen av metaspråk, till exempel termer av typen tema, ännu i årskurs 9 är ganska svårt. På basis av resultat i olika utvärderingar kan man dra slutsatsen att både termernas innebörd och användningen av dem känns främmande för många elever som i den här åldern analyserar texter.

Att läsa för att kunna skriva

Det finns vissa självklarheter som ibland tål att upprepas. En av dem är att läsning och skrivning hör nära samman. För att våra elever ska bli bättre på genreskrivning, behöver de läsa olika genrer. De skrivna texterna ger de modeller som eleverna behöver för att tillägna sig skriftspråket. Forskningsresultat visar också entydigt att de elever som läser

mycket till exempel på fritiden har goda resultat både i läsning och skrivning. Bristande läserfarenhet får antagligen allvarligare konsekvenser för elevernas resonerande texter än för deras narrativa texter, eftersom elevernas berättande i hög grad har stöd i muntliga berättelser.

Vad gäller innehållet i elevernas läsning har man till exempel i PISA-undersökningen visat att 15-åringar som läser många olika slags genrer har de bästa resultaten i läsning. De här läsarna läser på ett mångsidigt sätt: de läser tidningar, tidskrifter, skönlitteratur och facklitteratur. Bara 12 procent av deltagarna från Finland ingick i den här gruppen (Linnakylä 2004). Mot bakgrund av det här resultatet kan man fråga sig om också mångsidig skrivträning har samband med goda skrivresultat. Utbildningsstyrelsens svenska modersmålsutvärderingar visar än så länge inte en sådan trend, även om den finns i motsvarande finska utvärderingar. Däremot verkar det alldeles klart att elever som uppger att modersmålsundervisningen ofta har innehållit skrivande också har goda skrivresultat i utvärderingsproven.

Den rikssvenska forskaren Catharina Nyström Höög som har forskat i rikssvenska gymnasisters skrivande säger att mötet med en ny genre är mindre svårbemästrat för de elever som har kunskap om texter (Nyström Höög 2006). Hon säger också att det behövs samtal om olika slags texter i skolan för att eleverna ska få hjälp med att se kvaliteter och svagheter i de egna texterna. Sådana samtal ger så småningom eleverna en bättre textkompetens och samtidigt ger textsamtalen också träning i metodiskt arbete och kritiskt tänkande. De här tankarna kan man bara hålla med om. Några av svaren på de frågor som elevernas resonerande texter väcker, finns antagligen just här. Det verkar också klart att vi behöver mer skrivpedagogisk lärarlitteratur som på ett handfast sätt visar hur klass- och ämneslärare kan analysera elevtexter som representerar olika textgenrer och handleda elever i genreskrivande. Dessutom är det viktigt att våra läroböcker i modersmål och litteratur inte bara tar upp skrivande i skönlitterära genrer, utan också ger eleverna goda modeller för hur olika sakprosatexter skrivs.

Litteratur

Hertzberg, Frøydis (2006)
Genreskrivning under senare år: att berätta räcker inte. I: Louise Bjar (red.) Det hänger på språket! Lund: Studentlitteratur.

Huisman, Tuulamarja & Silverström, Chris (2006)
Läsa, skriva, räkna. En utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur samt matematik i årskurs 3. Utvärdering av inlärningsresultat 8/2006, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Linnakylä, Pirjo (2004)
Nuorten lukijaprofiilit. I: Linnakylä, Sulkunen, Arffman (red.) *Tulevaisuuden lukijat.* Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Nyström Höög, Catharina (2006)
Gymnasisttexter. I: Svenska språknämndens antologi *Textvård. Att läsa, skriva och bedöma texter.* Norstedts Akademiska Förlag.

Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2005)
Bedömning av elevtext. En modell för analys. Svenskämnet i årskurs 8, 9 och gymnasiet. Stockholm: Natur och Kultur.

Senje, Tove & Skjong, Synnøve (2005)
Elevfortellinger. Analyse og vurdering. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Silverström, Chris (2004)
”Ett viktigt men utmanande ämne”. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2003. Utvärdering av inlärningsresultat 3/2004, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Silverström, Chris (2006)
Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.

Skjelbred, Dagrun (2006)
Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveoplæring. 3. reviderte utgave. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag.

Uusitalo, Eira (2004)
Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa. Oppimistulosten arviointi 7/2003, Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
Svenskt sammandrag på <www.utbildningsstyrelsen.fi> (Utvärdering och forskning_Resultat i olika utvärderingar_Kommunikationsfärdigheterna bland niondeklassarna år 2003)

Behöver skolan språkkontrollen?

Rickard Domeij

I SVENSKLÄRAREN, NR 3, S. 39, 2005.

Allt fler använder någon form av datoriserad språkkontroll när de skriver och granskar sina texter på dator, även i skolarbetet. Med stavnings- och grammatikkontroll kan eleverna få hjälp med att hitta fel i sina texter, och lärarna kan avlastas från tidskrävande detaljgranskning.

Problemet är att många inte vet vad de ska förvänta sig av tekniken; det gäller både lärare och elever. Det är ju inte så att alla stavfel och grammatikfel upptäcks i en språkkontroll. Och inte blir det bättre av att fullt korrekta ord ibland signaleras som felstavade, fast de inte är det.

Vilka fel upptäcks egentligen i en språkkontroll? Säg att jag vill skriva *Stoet slickade sitt föl rent* men råkar stava fel på *föl*. Felet kan yttra sig på olika sätt:

Stoet slickade sitt fol rent.
Stoet slickade sitt pöl rent.
Stoet slickade sitt föla rent.
Stoet slickade sitt fel rent.

När man kör stavningskontrollen i Microsoft Word upptäcks bara ett fel av fyra; det i exempel 1. Hur kommer det sig? Jo, de övriga tre stavfelen har råkat resultera i andra befintliga ord som finns lagrade i programmets ordlista. Och eftersom stavningskontrollen bara undersöker isolerade ord mot ordlistan har den ingen möjlighet att upptäcka dessa fel. Bara med hjälp av sammanhanget kan de spåras.

Kör man grammatikkontrollen blir det lite bättre. Då upptäcks också felet i exempel 2. Anledningen är att datorn kan se att böjningen av *sitt* inte stämmer med *pöl*. Den typen av fel är grammatikkontrollen ganska bra på.

Däremot lyckas grammatikkontrollen inte hitta felet i exempel 3. Man kan tycka att felet borde gå att spåra eftersom ordföljden inte stämmer; ett verb som *föla* kan inte följa efter *sitt*. Men grammatikkontrollen är inte bra på ordföljdsfel; möjligheterna till fel är alldeles för många för att kunna genomsökas på ett effektivt sätt.

Än värre är det med exempel 4. För att upptäcka det felet måste man förstå innebörden i meningen och veta hur världen omkring oss är beskaffad. Eftersom grammatikkontrollen inte har en aning om vad orden betyder, eller vad hästar brukar göra nära de fölar, har den heller ingen möjlighet att kontrollera sådana fel.

Datorns språkkontroll kommer förstås hela tiden att bli bättre och mer användbar, XE ”skrivverktyg i grundskolan” men den kommer aldrig att bli helt perfekt och fullt pålitlig. Den verkliga språkexperten är fortfarande läraren med sin kunskap om vad skrivarbetet ytterst handlar om: att förmedla det man vill säga på ett effektivt sätt. Språkkontrollen är i bästa fall en halvduglig hjälpreda i arbetet med att putsa språkets yta ren från fel. Gott så, men resultatet av dess arbete måste noggrant övervakas och bedömas av oss som skriver.

Det är viktigt att vi lär oss förstå de begränsningar ett granskningsprogram har så att vi kan förhålla oss kritiska till dess förslag. Med större förståelse för skrivprocessen XE ”skrivprocessen” och teknikens begränsade möjligheter att stödja den, får vi mer realistiska förväntningar på vad språkkontrollen kan bidra med i förhållande till vår egen och andras roll i skrivandet. Först då kan vi dra full nytta av den i vårt skrivande.

Skolans uppgift bör vara att lära ut hur en språkkontroll fungerar och hur den bäst kan användas i skrivarbetet. Konkret skulle det kunna innebära att man låter eleverna granska en text både med

och utan språkkontroll, och sedan låta dem jämföra resultaten. En uppgift kan vara att undersöka vilka fel som upptäcks och vilka som inte upptäcks i kontrollen, samt hur många påstådda fel som är falska alarm.

Därefter kan man diskutera varför resultatet blir som det blir. Man kan fråga sig vad språkkontrollen är bra på, vad den är dålig på och vad man klarar bättre själv. Det skulle ge eleverna en förståelse för hur tekniken fungerar, samtidigt som de lär sig mer om elektroniskt skrivande och språkgranskning.

Även om lärarna kanske inte själva tycker sig behöva språkkontrollen, behöver eleverna vägledning i att använda den. Den som förstår hur en språkkontroll fungerar kommer också att ha rimliga förväntningar på vad den kan göra, och inser att en text varken behöver vara bra eller helt korrekt bara för att programmet verkar tycka det.

Språkkontrollen behöver skolan lika väl som skolan behöver språkkontrollen.

Webben som skrivarena

Mia Sandvik

Komposten, Nordkompis, De´ va droppen, Magasin Röd och Bokit är alla namn på tidningar i tidningsverktyget *Tidningsfabriken*. Tidningarnas reportage, film- och bokrecensioner, intervjuer, dikter och insändare är skrivna av skolelever för skolelever, och finns att läsa på nätet. Gemensamt för dessa tidningar är också att det är läraren, chefredaktören, som har kontroll över vilket material som publiceras i tidningen.

Idag finns det många användargenererade verktyg på webben. Det blir allt vanligare och enklare att själv publicera innehåll på nätet, och gränsen mellan vem som är producent och vem som är konsument luckras upp. Även barn och unga, som förut varit mottagare av information huvudsakligen skapad av vuxna (t.ex. sagoböcker och läroböcker), kan nu vara delaktiga i att själva producera information på nätet – också för sitt eget lärande.

Utbildningsstyrelsens webbtidningsverktyg Tidningsfabriken stöder kollaborativa arbetssätt, där användarna själva står för allt innehåll. Men fabriken är skapad med skolan och de finlandssvenska läroplansgrunderna i tankarna, vilket gör att sättet på vilket information produceras kan ske i en av läraren kontrollerad form. Tanken är att tidningsverktyget ska kunna stöda funktionella arbetssätt där elever i samarbete kan öva t.ex. skrivande och bildanalys.

Övning i IT-kunskaper kommer med på köpet. För de pedagoger som ännu inte använder IT i undervisningen kan Tidningsfabriken vara ett enkelt första steg på väg. De mer bevandrade lärarna väntar redan på nya funktioner i Tidningsfabriken, såsom möjligheten att ladda upp ljud- och videofiler.

Fabrikation

Tidningsfabriken – eller MagazineFactory som den nya internatio-

nella versionen heter – fungerar i våra vanligaste webbläsare. Med verktyget kan lärare med sin klass eller tillsammans med en eller flera andra skolor bilda en redaktion och skapa webbtidningar, som kan innehålla illustrerade artiklar och bildspel med foton eller teckningar. Innehållet kan fritt läsas på webben. Det är dock läraren som i sista hand bestämmer hur lätt tidningen hittas på nätet. Fabriken innehåller även ett slutet diskussionsforum, som endast redaktionen kommer åt. Det kan exempelvis tjäna som planeringsforum eller som allmänt diskussionsforum. Läsarna igen har möjligheten att skicka in insändare, som sedan också kan publiceras i tidningen.

Makten över vilket material som publiceras i tidningen ligger hos chefredaktörerna. Det betyder att eleverna, när de skriver artiklar eller gör bildspel, alltid först skickar sitt material till läraren. Läraren kan sedan välja mellan att publicera materialet direkt, att redigera det själv eller att pedagogiskt stötta eleven genom att skicka tillbaka texten eller bildspelet med kommentarer.

En brokig mängd webbtidningar

Hur tidningsverktyget används är upp till skolorna. Av den brokiga mängden existerande tidningar kan man se att användningssätten är många, liksom även de läroämnen tidningarna används i och de språk på vilka de skrivs. Tematidningar, traditionella skoltidningar med traditionella artikelgenrer, resedagböcker och internationella projekttidningar med flera samsas alla om plats på servern. I en del tidningar skriver eleverna sina artiklar enskilt, medan andra chefredaktörer bildat elevpar eller -grupper för innehållsproduktion. Vissa internationella tidningar skrivs av elevgrupper som består av elever från olika länder.

En del tidningar verkar vara starkt knutna till undervisningen, medan andra verkar fungera som ett extra element. Andra tidningar är ett mellanting mellan dessa två. I dem samsas både artikelkategorier anknutna till undervisningen och kategorier där eleverna fritt får skicka in alster som vitsar, dikter, sagor eller små anekdoter. Det vi

tidningsläsare inte ser är förstås hur tidningsinnehållet behandlas i skolan, kanske genom att texterna diskuteras och bilder analyseras.

Spridda lärarkommentarer

Den allra första tidningen skapades på svenska på Bokmässan i Helsingfors år 2002. Sedan dess har fabriken utvecklats och fått finskspråkiga, nordiska och europeiska användare. Utbildningsstyrelsen har inte gjort någon kvantitativ undersökning om hur lärarna använt fabriken eller om deras åsikter om den. Några aspekter som kommit upp i diskussion med användare kan ändå nämnas. Lärare anser överlag att verktyget är lättanvänt. Verktyget anses också vara en naturlig länk till föräldrarna, som på hemdatorn kan gå in och läsa tidningen.

Hur inverkar arbetet med tidningsverktyget på eleverna? Enligt flera lärare ökar elevernas motivation genom att de här ges chansen att skriva för en ”riktig” mottagare; för klasskompisarna, eleverna i den utländska partnerskolan, för föräldrar eller vem som helst som rör sig på nätet. Vetskapen om att mottagaren inte endast är läraren, tenderar i sin tur att bidra till att eleverna lär sig tänka på mottagaren när de skriver. Många lärare pekar också på att eleverna börjar förstå sitt ansvar för de texter och åsikter de skickar in, samt för de foton de laddar upp i tidningen.

Till sist

Tidningsfabriken hittas på <www.edu.fi/magazinefactory> och där kan man också bläddra bland existerande tidningar. Även för en utomstående ger tidningarna en intressant inblick i både skolarbete och elevvardag: Hur har man jobbat kring teman och utnyttjat tidningen i gymnasiekurser och projekt i olika skolor och vad är populära artikelkategorier? Vilka partier uppstod när eleverna i klass 1 till 6 i en svensk skola fick skriva partiprogram, vad är mankhöjden på en finsk häst och varför är ”byspringase” på matrasten förbjudet i en finlandssvensk skola?

Provet i textkompetens

Ingegerd Nyström

FRITT EFTER PENTTI LEINO

Modersmålsprovet i studentexamen skall visa i vilken mån examinanderna har uppnått en sådan färdighet i modersmål och litteratur som målen för gymnasiet förutsätter. Speciellt bedöms förmågan att uttrycka sig i skrift och förmågan att förstå och tolka texter samt examinandernas allmänna mognad för sådana studier för vilka studentexamen är ett krav.

Hittills har modersmålsprovet framför allt mätt examinandernas skriftliga förmåga och allmänna mognad. Även läsförståelse och textanalys har kunnat mätas, dock enbart i det materialbaserade provet. Men i och med att endast den ena uppsatsen bedömts har det varit möjligt att välja bort alla modersmålsrelaterade uppgifter. I många fall har alltså förmågan att förstå och analysera texter blivit obedömd. Provet i textkompetens råder bot på detta.

Det nya essäprovet omfattar de bästa uppgiftstyperna ur båda de gamla proven. Huvudvikten i essäprovet ligger på examinandernas skriftliga uttrycksförmåga och allmänna mognad. I enlighet med anvisningarna för modersmålsprovet i studentexamen bedöms ”hur allmänbildad examinanden är, hur väl utvecklad tankeförmågan, den språkliga uttrycksförmågan och förmågan att behärska helheter är”. Det är alltså essäprovet som i huvudsak bär upp modersmålsprovets traditionella roll som mognadsprov. Provet i textkompetens får närmast rollen av ett slutprov för gymnasiet och tyngdpunkten ligger på läsförståelse och analysförmåga.

Även om de nya delproven alltså har olika profil är skillnaden mellan dem inte så stor som den kan verka. Den skriftliga uttrycksförmågan mäts i båda proven och det är givet att mognaden – sådan den beskrivs i studentexamensnämndens anvisningar – kommer fram också i textkompetensprovet. På motsvarande sätt krävs naturligtvis

god läs- och analysförmåga i de materialbaserade uppgifterna i essäprovet. Men det är trots allt provet i textkompetens som uttryckligen är konstruerat för att mäta läsfärdigheten. Nämnden har definierat målet så här:

”I provet i textkompetens mäts den kritiska och kulturella läsförmågan och den språkliga uttrycksförmågan. Med textkompetens avses examinandens förmåga att analysera, tolka, bedöma, tillgodogöra sig och producera olika texter medveten om deras syfte och kontext. I kompetensen ingår också förmåga att göra iakttagelser om textens uttrycksmedel och att tillämpa sitt kunnande både i textreception och textproduktion.”

Anvisningen förtydligar begreppet textkompetens och de förväntningar och krav som ett prov som bygger på grunderna för läroplanen ställer på examinandernas kunskaper och förmåga. Skribenterna skall kunna analysera, bedöma, tolka och använda texter. Det krävs alltså att examinanden ägnar tid åt texten, koncentrerar sig på den och studerar enskilda drag i den, som till exempel uttrycksmedel. En ytlig snabbläsning av texten ger inte en tillräckligt god bild av texten och räcker inte för de krav som ställs i textkompetensprovet. Provet problematiserar texten och tvingar skribenten att diskutera texten på detaljnivå. Texten är ett fönster genom vilket vi ser skribentens bild av världen. I kritisk läsförmåga ingår förutom insikten om att världen som syns genom fönstret inte är objektiv utan konstruerad av någon, även en förmåga att identifiera nyanser, göra iakttagelser om texten och dess upphovsman och peka på vilka drag i texten skribenten grundar sina slutsatser på.

Provet mäter alltså uttryckligen färdigheter, det vill säga skribentens förmåga att tillämpa sina insikter och kunskaper för att lösa konkreta uppgifter. Textkompetensen är dubbelriktad. Därför är målet för provet inte bara att se hur examinanderna hanterar givna texter utan också att se hur de själva formulerar sig. Både kritisk textläsning och tolkning av texterna förutsätter kulturell läsförmåga, det

vill säga en god allmänbildning och kännedom om många olika bakgrundsfaktorer.

I textkompetensen ingår kunskap om texter, texttyper och textgenrer, men i princip är textkompetensen oberoende av vilken typ av text som skall produceras eller analyseras. Samma fenomen aktualiseras i talat och i skrivet språk, i skönlitteratur lika väl som i faktatexter. Detta är utgångspunkten för de anvisningar som gäller materialet i textkompetensprovet.

”Materialet kan vara saktexter – till exempel artiklar, nyhetstexter, insändare, avsnitt ur faktaböcker – och skönlitterära texter. Materialet kan också bestå av enbart sakprosatexter eller enbart skönlitterära texter. Materialet kan utgöras av en längre text, 2–4 kortare texter eller av ett urval helt korta texter som ansluter sig till varandra. Texterna kan vara självständiga helheter eller utdrag ur längre verk.”

Textmaterialet varierar från prov till prov när det gäller genrer och texttyper och kombinationer av dessa. Materialet är obligatoriskt och gemensamt för alla och det kommer inte att finnas möjlighet att välja bort någon text. Provuppgifterna däremot ger vissa valmöjligheter eftersom endast tre frågor av fem skall besvaras. Två uppgifter måste alltså lämnas obesvarade.

Eftersom valet av textmaterial till provet är mycket fritt blir det i hög grad provuppgifterna som kommer att ge provet dess karaktär. För modersmålsprovet i studentexamen innebär det nya textkompetensprovet och uppgifterna i det en stor förändring. Däremot tillför det inte ämnet modersmål och litteratur något nytt. Det lyfter bara fram det som sedan länge varit det centrala innehållet i ämnet.

Det förnyade modersmålsprovet måste givetvis stå i samklang med gällande grunder för gymnasiets läroplan. Förnyelsearbetet påbörjades med utgångspunkt i de dåvarande grunderna för läroplanen, men arbetsgruppen har hela tiden haft möjlighet att följa med arbetet med den nya läroplanen och provet är därför väl anpassat även till den. Eftersom textkompetensprovet utgår från de mest centrala innehållen i modersmål och litteratur är det naturligt att ett läroplansbyte inte påverkar de bärande principerna för provet.

Det nya modersmålsprovet bygger alltså på grunderna för läroplanen och det borde sålunda inte direkt påverka undervisningen. Trots detta inverkar det säkert i viss mån på var tyngdpunkten i undervisningen läggs. Det är också möjligt att det under övergångsskedet kommer att öka lärarnas arbetsbörda. Redan att vänja sig vid det nya bedömningssystemet och den nya poängsättningen kräver litet tid. Vår förhoppning är i alla fall att provet efter inkörningsskedet på ett naturligt sätt skall stödja undervisningen. En viktig faktor i det nya provet är också att det inte längre är enbart den bästa prestationen som bedöms utan att båda prestationerna tas med i bedömningen. Då båda delproven påverkar det slutliga betyget stiger kravnivån i provet och ökar förhoppningsvis elevernas studiemotivation.

Den nya betygsskalan som är glesare än den tidigare (i textkompetensprovet 0–6 odelade poäng och i essäprovet 0–60 poäng med intervaller på 5 poäng) underlättar och förenhetligar bedömningen. Detta innebär en avsevärd skillnad jämfört med tidigare, då censorns bedömning av den ena uppsatsen direkt avgör betyget. Nu kommer ju betyget att ges på basis av essäprovet och tre svar i textkompetensprovet. Då provuppgifterna nu delvis är mera exakta, blir det också lättare att uppnå större stabilitet i bedömningen.

Enligt nämndens anvisningar ges i textkompetensprovet uppgifter som gäller betydelser, strukturer, uttryck, tematik, reception och kontext i textmaterialet samt relationerna mellan dessa faktorer.

När uppgiften dessutom kan ”bestå i att i anslutning till materialet skriva en text för något speciellt ändamål” kan provet i textkompetens konstrueras så att det mycket mångsidigt testar examinandens färdigheter.

Detta mål framgår också av de bedömningskriterier studentexamensnämnden har fastställt för provet i textkompetens. Bedömningen utgår från målen för ämnet modersmål och litteratur och i bedömningen av provet beaktas både innehåll och form. I anvisningarna för modersmålsprovet ges kriterierna för olika prestationsnivåer. Av kriterierna framgår att det förutom uttrycksförmåga och språkbehärskning även noteras hur väl svaret motsvarar uppgiften, nivån på läsfärdigheten, de iakttagelser som gjorts i texterna och de slutsatser som dragits samt hur väl skribenten behärskar den terminologi som behövs för diskussionen. Svaret skall vara en liten, helgjuten text som är disponerad och som har en rubrik.

I anvisningarna poängteras vikten av att texten är sammanhängande. Den skall vara mångsidig och argumenten skall vara övertygande, men texten skall ändå vara logisk och kärnfull. Möjligheten att komprimera svaren underlättas av att materialet enligt anvisningarna inte behöver presenteras för läsaren. I det gamla materialbaserade provet och det nya essäprovet betonas att provprestationerna skall skrivas så att de kan läsas och förstås även av en läsare som inte känner till materialet. I provet i textkompetens däremot skall svaren skrivas för en läsare som känner utgångsmaterialet lika väl som skribenten själv. Det är trots allt bra att namnge den text som skall behandlas även om innehållet inte behöver refereras.

Det är sannolikt möjligt att ganska snabbt uppnå en rimlig säkerhet i att besvara uppgifterna i textkompetensprovet, även om det säkert kommer att ta en tid innan uppgiftstyperna blir vardagsrutin för gymnasieeleverna. Ovana vid det nya provet kan leda till att en del skribenter bjuder till för mycket. Den rekommenderade längden för ett svar är 1–2 sidor. Detta är alltså en rekommendation och inte en norm. Vissa uppgifter kan vara mycket exakt definierade och svaren skall då koncentreras till just det frågan gäller. Svarstexten skall oavsett längden utgöra en texthelhet och vara försedd med en rubrik. Det räcker alltså inte med en lista på

iakttagelser. Ett gott svar förutsätter att skribenten kan kombinera sina iakttagelser och genom dem nå fram till en slutsats.

En skribent uppnår ändå inte automatiskt ett gott resultat enbart genom att tolka uppgiften omsorgsfullt och skapa en sober text ifall färdigheterna i textkompetens är svaga. Skribenten kan till exempel sakna de redskap som behövs för att behandla texten, göra iakttagelser om den och för att presentera sina iakttagelser och slutsatser. Eftersom det inte är fråga om ett bestämt urval på förhand listade begrepp kan detta eventuellt vålla problem i undervisningen. I läroplansgrunderna finns det i alla fall anvisningar om vilken typ av begreppsapparat för textgenrer och textfrågor som i högstadiet och gymnasiet borde ingå i undervisningen. Det är också viktigt att komma ihåg att det inte är något självändamål att ta upp begrepp, utan begreppen skall fungera som naturliga verktyg för texthanteringen.

Brister i läsförståelsen kan visa sig både i tolkningen av någon rubrik och i strukturering av hela det givna textmaterialet. Svagheter i läsförståelsen syns också i bristande genrekännedom liksom i oförmåga att upptäcka överdrivna eller ironiska tonfall i texten. En stor utmaning – inte bara för skribenterna utan också för provkonstruktörerna – är att förankra en text i dess kontext. En text får inte sin betydelse enbart genom orden, utan den formas också i hög grad av mottagaren och mottagarens insikter och erfarenheter. Detta leder till att provet i textkompetens förutom att det är ett slutprov som mäter inlärningsresultaten i modersmål och litteratur också är ett mognadsprov som mångsidigt belyser examinandens insikter och färdigheter.

Hur kan man arbeta med textanalys på gymnasiet?

Katarina von Numers-Ekman

Jag minns att en av mina lärare under studietiden berättade om hur det var för henne i början av litteraturstudierna. All textanalys som hennes hjärna utsattes för gjorde att den inte längre fungerade som förut, och istället för att umgås med folk satt hon för sig själv i ett hörn på festerna och analyserade allt hon såg och hörde omkring sig. Det är nämligen inte bara stora läsupplevelser som kan öppna läsarens ögon, utan också det att man lär sig läsa på nya sätt kan ge en känsla av att man fått nya redskap för att reflektera över tillvaron. Och olika sätt att studera och analysera skönlitteratur går att tillämpa på både andra typer av texter (och i detta ingår allt som läroplanen i modersmål och litteratur räknar in ”det vidgade textbegreppet”) och på olika aspekter av livet i sig.

Att läsa upplevelsebaserat eller analytiskt?

Med mina elever på IB-linjen i Mattlidens gymnasium, som under tre års tid tränas i att analysera skönlitteratur, har jag också diskuterat frågan om hur färdigheter i textanalys påverkar till exempel läsningen av texter man bara läser för underhållningens skull. De menar att de numera har svårt att läsa någonting alls utan att åtminstone i någon mån fundera över hur det är skrivet och att detta ibland kan kännas irriterande. Det känns kanske som om det sköna, oreflekterade, njutningsbaserade läsandet har gått förlorat. Men det har förstås ersatts av andra positiva värden: njutningen i att kunna argumentera för en kritisk läsning, skattletarkänslan då man går på jakt i texten efter betydelsebärande ställen, tillfredsställelsen av att få ihop de enskilda delarna i en analys till en fungerande tolkning av helheten.

Naturligtvis är behållningen av det mera analytiska sättet att läsa ofta också att läsupplevelsen vidgas eller fördjupas på olika plan. En läsning som fokuserar enbart på upplevelsen leder ofta till en enkel uppdelning i ”bra” och ”dåliga” (läs tråkiga) böcker, medan en mera analytisk läsning av en roman som t.ex. Albert Camus *Främlingen* eller Pär Lagerkvists *Dvärgen* (se Merete Mazzarellas artikel *Vad berättelser förmår*) väcker insikter om att texter kan ställa viktiga frågor, utmana ens värderingar eller vara stilistiskt eller berättartekniskt intressanta även om man egentligen inte alls tycker om dem. Utan sina kunskaper i textanalys vet jag inte om mina elever skulle ha kommit in på den intressanta diskussion de nyligen förde om huruvida huvudpersonen i Lagerkvists roman kan uppfattas som en representant för den ABSOLUTA ondskan eller inte.

Utgående från detta resonemang kan man säga att det ibland kan vara motiverat att välja texter för undervisningen utgående från deras uppbyggnad eller berättarperspektiv om man vill få till stånd en diskussion som väcker insikter om hur texter är skrivna (vilket förstås inte betyder att innehållet inte behöver vara intressant). Den svenska deckarförfattaren Håkan Nesser har till exempel skrivit två böcker som lämpar sig bra för detta ändamål. Inför läsningen av *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, som handlar om två pojkar i de lägre tonåren en sommar på sextiotalet, kan man meddela att eleverna efteråt skall berätta vem de anser att mördaren är och också motivera detta genom exempel ur texten. Det blir garanterat en intressant debatt eftersom det finns två olika tolkningsmöjligheter. Om man vill kan man se filmen efteråt och se hur regissören gjort sin tolkning. *Kära Agnes* är ett annat bra exempel – en tunn men mycket spännande brevroman där slutet är så överraskande att ingen jag känner har kunnat gissa sig till hur det skall gå. Där kan man efter avslutad läsning gå tillbaka in i texten och fundera på hur Nesser har byggt upp intrigen och hur han använder sig av de två brevskrivarna som berättare. Bernhard Schlinks roman *Högläsaren*, en berättelse om 15-åriga Michaels kärleksförhållande med den 36-åriga spårvagnsföraren Hanna i det efterkrigstida Tyskland, är en mycket tankeväckande roman som också fungerar bra som underlag för diskussion om berättarteknik. Spänningen bygger nämligen på mystiken kring Hannas person och den stora hemlig-

het hon visar sig bära på. Här kan man med eleverna till exempel titta på hur författaren egentligen väldigt tidigt ger antydningar om Hannas hemlighet, men hur man vid första läsningen lätt missar detta genom att man vilseleds att fokusera på andra saker. Listan på berättartekniskt intressanta böcker kunde förstås göras hur lång som helst, men det viktiga är kanske att påpeka att det inte bara är ”svåra” klassiker som *Främlingen* eller *Dvärgen* som går att använda som underlag för en diskussion om till exempel berättarperspektivets betydelse i en text.

Vad behöver man för att kunna analysera texter?

Genom det nya provet i textkompetens har textanalysen fått en starkare ställning inom undervisningen i modersmål och litteratur i gymnasiet. Sedan det materialbaserade skrivandet kom in i studentexamen i början av nittiotalet har eleverna tränats i att plocka ut sådant de anser vara viktigt eller intressant ur texter och sedan föra en diskussion genom att relatera detta till sina egna åsikter och erfarenheter. Textanalytiska uppgifter har också funnits med i de materialbaserade proven, men har ansetts svåra och därför inte varit särskilt populära. Nu tvingas dock alla elever att lära sig att reflektera kring hur texter är skrivna och vad detta får för effekt för läsningen. I praktiken betyder detta att eleverna lär sig att göra en mera ingående närläsning av texterna de möter. I min egen skola tycker vi oss redan (efter att det nya provet bara skrivits en gång) ha märkt att träningen i närläsning och textanalys inför provet i textkompetens har positiva effekter på de materialbaserade uppsatser som eleverna skriver i essäprovet.

På seminariet kring berättande på Hanaholmen 5–6.10.2006 uttryckte många lärare en oro för att det nya provet skulle leda till korvstoppning av textanalytisk terminologi. Censorerna som var på plats för att berätta om provet poängterade dock att terminologin inte är ett självändamål och att det duger att eleverna med egna ord kan beskriva det de hittat i texterna, vilket naturligtvis känns befriande. Faktum är dock att man behöver åtminstone en grundläggande terminologi för att kunna göra en riktigt ingående läsning och analys av en text. Hur beskriver man med egna ord att man hittat en metafor i en text om man inte är bekant med begreppet metafor? Kan man ens vänta sig att eleverna skall reagera med någon annan kommentar än att en text med mycket bildspråk är ”konstig” eller ”obegriplig” om de inte fått lära sig att bildspråk handlar om att författaren försöker ge uttryck för abstrakta saker, till exempel känslor, genom konkreta bilder som skapar olika stämningar och ger läsaren associationer? De textanalytiska termerna och begreppen fungerar som verktyg som hjälper eleverna att se hur en text är skriven. Därmed inte sagt att undervisningen skall bli alltför akademisk. Det gäller för den enskilda läraren att avgöra vad som skall ingå i den grundläggande terminologi som lärs ut. Själv tycker jag att begrepp som har med just berättarteknik och berättarperspektiv att göra är både viktiga och användbara.

Eleverna reagerar för det mesta inte heller negativt på att lära sig textanalytiska termer. I de flesta läroämnen är terminologin en central och självklar del av stoffet. Tvärtom tycks det finnas en kategori av elever som har svårt att koppla texterna i materialbaserade essäuppgifter till egna erfarenheter (kanske är texterna och uppgifterna ofta främmande för deras verklighet?) – men som tycker om att tänka logiskt och systematiskt och plötsligt skriver fina diktanalyser när de fått rätta analysredskap i sina händer.

Hur kan man jobba kreativt med textanalys?

Det mest intressanta och utmanande i sammanhanget tycker jag är att försöka lära ut närläsning och textanalys utan att allt bara blir ambitiös, men torr och tråkig analys utan koppling till ett innehåll som känns intressant för eleverna. Jag tycker också att man genom diskussion och olika mera fria analysuppgifter (t.ex. tomrumsuppgifter) skall lyfta fram olika tolkningsförslag och poängtera att varje läsare har rätt till sin subjektiva läsning och tolkning av en text. Att en analys i textkompetensprovet måste bygga på påståenden som det verkligen finns belägg för i texten och inte får bli alltför spekula-

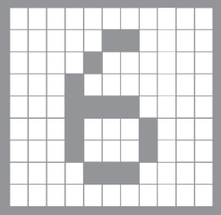
tiv är en annan sak. Det klassiska textexemplet när man vill föra en diskussion om detta ämne med eleverna är förstås Runebergs dikt *Den enda stunden* som någon lär ha tolkat som ett möte med en älg i skogen, men som lika bra (eller illa) kan passa in på tolkningen att det handlar om ishockeyspelarens möte med målvakten när han skall slå in en straff. Eleverna nickar förtjusta när de märker att raderna ”Han dröjde icke,/Men tänkte dröja” i denna tolkning representerar finten. Andra tolkningsförslag som man kan föreslå och diskutera är att det handlar om ett hundrameterslopp (”Förbi min bana/Hans bana ledde”) eller om en moder som beskriver mötet med sitt nyfödda barn som dött efter förlossningen (”Den bittra stunden/Den ljuva stunden”). När man diskuterat dessa ganska ”vilda” tolkningsförslag är det inget problem att gå vidare och fundera på vad som kunde tänkas vara en rimlig tolkning om man både tänker på i vilken kontext dikten är skriven och vad man verkligen kan hitta belägg för i själva texten.

Gymnasieeleverna behöver naturligtvis träning i att skriva renodlade analyser, men genom inspirerande och kreativa skrivuppgifter kan man också lära eleverna textanalytisk terminologi. Jag har ibland gett eleverna ett kåseri som helt och hållet bygger på personifikation av olika hushållsapparater, förklarat vad personifikation är och låtit dem skriva egna kåserier där de ger liv åt föremål som finns i deras egna hem. Det har blivit fantastiska texter om ungdomarnas relationer till sina mobiltelefoner, kläder, böcker eller möbler. Genom att låta dem själva vara författare som uttrycker sig genom symboler och bildspråk får de upp ögonen för hur andras texter är skrivna.

Också aktuell forskning visar att det är viktigt att åtminstone delvis arbeta mera med fritt och kreativt skrivande. Annette Kronholm-Cederberg skriver i sin licentiatavhandling *Om skrivandets villkor – unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet* (2005) om att vi måste ge mera utrymme för ett existentiellt präglat skrivande i gymnasiet, ett skrivande där eleverna får skriva om ”det som hjärtat är fullt av”. En stor del av arbetet med texter i gymnasiet styrs nämligen av de krav som studentexamen ställer och skrivandet är ofta instrumentellt, det utförs alltså på uppmaning av läraren och med tanke på betyg. Kraven från studentexamen kommer vi inte undan, men som sagt går det faktiskt att lära eleverna att analysera texter på många olika sätt, både genom att läsa och diskutera, skriva fritt och skriva i bunden analysform.

Varför skall man syssla med textanalys?

Ibland undrar ju någon elev varför man egentligen skall lära sig att analysera texter och den frågan kan förstås besvaras på tusen sätt. Jag brukar till exempel dra en parallell till matematikundervisningen och säga att det är bra att läsa matematik i skolan fastän man inte tänker syssla med något matematiskt i sitt liv för det tränar ens logiska tänkande. På samma sätt kan man av att lära sig att läsa noggrant och analysera texter också lära sig att tänka kritiskt och analysera annat än skönlitteratur här i livet. Och alldeles nyligen fick jag ett välformulerat argument ur en kolumn av Tuva Korsström (Hbl 15.3.2007). Hon citerar Rita Paqvalén, doktor i nordisk litteratur, som försvarar humanioras rätt att existera oberoende av nyttighet eller verklighetsanknytning: ”Litteraturvetenskap studerar till exempel vad som händer inne i texten, inte ute i livet.” Korsström fortsätter med att konstatera att detta förstås låter onyttigt i jämförelse med att studera livets uppkomst. ”Men trots allt är texter, tankar och teoribildningar det som gör oss till människor. Och de är en del av vår verklighet.”



ATT BERÄTTA UTAN GRÄNSER

”Fanatiker och extremister läser inte romaner. Det vågar de inte, för litteraturen ifrågasätter alla sanningar, inklusive de religiösa.”

BJÖRN LARSSON

Att berätta utan gränser

Björn Larsson

På eftermiddagen den elfte september 2001 var jag på väg till ett föredrag som jag skulle hålla på Helsingborgs humanistiska förening. Föredraget skulle handla om min roman *Det onda ögat* som i sin tur handlade om en islamistisk terrorist som planerade ett attentat i en underjordisk tågstation som höll på att byggas i Paris. Eftersom jag var ute i god tid gick jag in i en tobaksaffär för att köpa en tidning. I affären stod en påslagen TV. Bara några sekunder efter att jag hade stängt dörren bakom mig såg jag ett passagerarplan flyga rakt in i World Trade Centers ena torn. Det tog säkert någon minut innan det gick upp för mig att det jag hade sett verkligen hade hänt, att det inte bara var en Hollywoodfilm som producerade grotesk realism för att håva in storkovan. Som alla andra var jag skakad och drabbades av overklighetskänslor. Bestörtningen blev inte mindre när det strax därefter gick upp för mig med full kraft att jag i min roman hade föreställt mig exakt detsamma som det jag hade sett på skärmen, bara med den skillnaden att jag hade placerat attentatet i Paris och under jord. Men terroristernas motiv, deras blinda hat och strategi var identiska, katastrofens tragiska följder likaså.

Det var inte särskilt underligt att mitt föredrag, både från min och publikens sida, blev känslosamt och ideologiskt skarpt. Samtidigt gjorde jag det klart att jag i min roman hade gjort vad jag kunnat för att föreställa mig och beskriva fanatismens verklighet som den var och som den skulle kunna vara, utan att dela ut poäng till de goda och de onda. Om det finns ett politiskt och moraliskt budskap *med* min roman, snarare än *i* den, så är det just att jag, om jag lyckats förstå religiösa fanatiker och populistiska rasister, därmed också har tillbakavisat det de själva står för, snävsyntheten, vägran att föra dialog med andra som tycker annorlunda och oviljan att leva sig in i andra.

Om jag lyckades förstå vad det var som drev fanatikerna och beskriva dem i min roman, så skulle det i sig vara ett argument mot det de

själva stod för, nämligen att vi inte kunde och inte ens skulle försöka förstå varandra.

Ytterst var *Det onda ögat* en solidaritetsyttring med alla de författare och journalister som hade fått sätta livet till under terrorn i Algeriet, offer för hänsynslösa mördarpatruller som ville tvinga människor till tystnad genom att sätta skräck i dem. För även om jag i själva romanen inte hade tagit ställning för och emot den ene eller den andre – vilket vore liktydigt med att auktoritärt ta ifrån läsaren friheten att göra sina egna värderingar –, hade jag dock velat att *Det onda ögat* skulle fungera som en varningssignal, utan större framgång får man erkänna. I Sverige blev den läst som en politisk thriller. I Frankrike som ett inlägg i debatten om Frankrikes problematiska historia under kriget i Algeriet.

Det var en ringa tröst att mina föreställda farhågor besannades några år efter att romanen hade kommit ut. Det var också en paradoxal tillfredsställelse att upptäcka att jag på många punkter hade gissat rätt om terroristernas tänkesätt och arbetsmetoder. Exempelvis hade jag klippt av skägget på min terrorist och sett till att han inte umgicks i islamistiska kretsar runt moskéerna som polisen naturligtvis ständigt övervakar. Jag hade i stället låtit honom försvinna bakom normalitetens fasad, precis som elfte septemberterroristerna. Efter attentatet fann man också hos en av terroristerna ett slags handledning i islamistisk terror; instruktioner om hur de skulle uppträda och tänka. I den stod det bland annat att läsa att de aldrig fick tänka på sina offer som fullvärdiga människor; det kunde göra dem svaga i tron, och det var precis så som Rachid resonerade i min roman.

Ett år efter den elfte september hölls en minneshögtid vid *ground zero*. En senator höll ett tal där han bland annat sa: ”Vem hade kunnat föreställa sig att något sådant över huvud taget skulle ha kunnat hända!”

Ja, i varje fall inte en fantasilös amerikansk senator, är man frestad att svara. För jag var inte den ende författare som med fantasins hjälp hade föreställt mig att det värsta kunde hända. Dagarna efter den elfte september kom det fram att flera hade beskrivit liknande katastrofer i olika romaner, inte minst Salman Rushdie. Om politikerna och underrättelsetjänsterna hade tränat sin föreställningsförmåga genom att läsa litteratur, så hade de kanske förstått i tid att Berlinmuren kunde rämna från en dag till en annan, att Sovjetunionen kunde gå i upplösning, att Castros folkliga stöd i revolutionens begynnelse var så stort att Grisbuktsinvasionen var ett katastrofalt misstag, att man inte kan skapa ett demokratiskt Irak på några månader under vapenhot eller helt enkelt att människor i allmänhet är långt mer mångfacetterade och komplexa än vad makthavarna gärna skulle önska.

Dagen efter den elfte september blev jag uppringd av en journalist från SVT. Hon berättade att hon just hade varit i färd med att läsa *Det onda ögat* när hon såg katastrofen på TV. Nu ville hon att jag skulle komma upp till Göteborg och kommentera vad som hade hänt. Jag svarade att jag inte hade tid, men också att det inte brådskade, för tyvärr var det inte sista gången vi hade bevittnat något liknande. Journalisten hörde aldrig av sig igen.

Lika litet som politiker sysslar journalister med att föreställa sig de möjligheter som också hör verkligheten till.

Däremot frågade hon mig om jag inte var rädd för att presumtiva terrorister skulle låta sig inspireras av min roman.

”Det är knappast troligt”, svarade jag. ”Fanatiker och extremister läser inte romaner. Det vågar de inte, för litteraturen ifrågasätter alla sanningar, inklusive de religiösa.”

Det måste ha varit i januari 1994. Jag befann mig i den gamla biskopsstaden Tréguier i Bretagne där jag bodde på min båt för att skriva färdigt min roman *Long John Silver*. En kväll på en bar mötte jag två sjömän från Liverpool som berättade en underlig historia.

I samma ögonblick som de föregående dag hade lagt till med sitt fartyg dök det upp en dam i sextioårsåldern på kajen. Damen hade ingenting gemensamt med somliga damer som ibland säljer tjänster till främmande sjömän, även om det uppstod ett ögonblicks tvekan – kanske iblandad några förhoppningar – bland besättningen ombord. Damen anropade fartyget och bjöd in samtliga ombordvarande på middag hemma hos sig samma kväll. Inbjudan accepterades, med viss förvåning, men också med glädje och tacksamhet. Om man ska vara ärlig, och det finns det ju oftast anledning att vara, så har inte Tréguier på vintern mycket i underhållningsväg att erbjuda välbefarna sjömän.

Middagen blev upprymd, riklig och ackompanjerad av allehanda drycker. Man berättade historier om hav och sjömän. Värdinnan tog väl hand om var och en. Innan de gick fick varje besättningsman skriva sitt namn och en liten hälsning i en stor gästbok som redan innehöll hundratals namn på sjömän som hade tillbringat en kväll hos damen i Tréguier. Jag blev naturligtvis nyfiken på ett sådant människoöde och ställde flera frågor, men de två sjömännen hade inget mer att berätta om denna tydligen särpräglade dam som tog emot totala främlingar i sitt eget hem. Vem gör det nuförtiden?

Jag skrev ner denna lilla sanna historia i en av mina anteckningsböcker. Vem var denna dam? Varför bjöd hon hem sjömän? Vilken var *hennes* historia och vilka var hennes drömmar?

Något år senare började jag fundera på en roman som skulle vara berättelsen om en juvelerare som levde för sina stenars skönhets skull. Min ganska fåfänga tanke var att skriva en roman vars skönhet skulle vara en spegelbild av juvelerarens vackraste ädelstenar. Senare tog romanen en annan riktning och blev snarare, men inte enbart, en roman om behovet av drömmar och av fantasi. Andra människor än juveleraren tog form, framför allt en sjökapten vid namn Marcel, en bekymmerslös och förförisk varelse som såg sig själv som en gårdfarihandlare i drömmar, litet grand som en spegelbild av författaren som, i bästa fall, får sina läsare att drömma men som inte tar något ansvar för följderna.

Det var då som jag kom ihåg damen i Tréguier om vilken jag i stort sett inte visste någonting, förutom det lilla som de två sjömännen från Liverpool hade berättat för mig. Snart började en kvinna, mme Le Grand, och hennes liv växa fram utifrån det sanningsfrö som var nedskrivet i mina anteckningsböcker. Jag föreställde mig damens liv, hennes personlighet och hennes historia. För mig blev mme Le Grand, redaränka, en fängslande kvinna, fylld av sorg, som hade gett sig själv livsmålet att se till att de sjömän som kom till Tréguier inte försvann utan att lämna spår efter sig, så att deras liv inte skulle vara som kölvattnet efter ett fartyg, det flyktigaste flyktiga.

Jag föreställde mig också några bifigurer. Från min egen båt såg jag kajen i Tréguier och kranen – det fanns bara en – som lastade och lastade ur fartygen. Det var logiskt, i den mån man kan kalla människans beteende för logiskt, att det var viktigt för madame Le Grand att kranen fungerade. Ingen kran, inga fartyg och därmed inga sjömän i Tréguier. Det var också logiskt att om det fanns en kran som fungerade, så fanns det också en kranskötare. Den kran som stod i Tréguier och som fortfarande står kvar var inte ett elektroniskt vidunder som kunde hanteras med fjärrstyrning från något digitalt kontor. Kranskötaren, som jag aldrig ens såg i verkligheten, gav jag i romanen namnet Chevalier. Jag gjorde Chevalier till en av dessa män – de är fler än vad man i allmänhet tror – som är mer intresserade av motorer än av människor, ja som till och med lever för sina motorer, och som därför blir ganska ensamma. Men jag föreställde mig också att madame Le Grand bjöd in Chevalier till sig då och då, för att muntra upp honom så att det kändes meningsfullt för honom att fortsätta ta hand om sin kran.

Några år senare var jag på en bokfestival i Saint-Malo i Bretagne, ”Les étonnants voyageurs”, en brokig och spännande festival om allt som har med resor och litteratur att göra, väl värd ett besök.

Romanen, som i Frankrike hade fått titeln *Le capitaine et les rêves*, hade kommit ut, översatt av Philippe Bouquet, och begåvats med det prestigefyllda Médicispriset för årets bästa utländska roman. Jag hade alltså en del att göra där jag satt på mitt förlags, Grassets, stånd och signerade.

En morgon då jag kom meddelade bokhandlaren att en dam som ville träffa mig hade varit där. En halvtimme senare kom damen och presenterade sig som Marcelle Corre, från Tréguier. Utan minsta förvarning sa hon:

”Jag är kranskötarens, Chevaliers syster.”

Jag tittade på henne utan att riktigt förstå vad hon menade.

”Han dog förra året i en båtolycka. Men han var precis så som ni beskriver honom i romanen.”

Jag var naturligtvis slagen av häpnad. Häpnaden blev inte mindre av att kvinnan, som alltså tydligen var syster till en av mina helt och hållet påhittade romanpersoner, la till:

”Och Madeleine bjöd in honom på middag då och då.”

”Madeleine?” frågade jag.

”Ja, madame Le Grand!”

Eftersom det var ganska mycket folk som ville ha sina böcker signerade var det svårt att fortsätta samtalet. Vi beslöt att vi skulle ses senare.

Jag har sällan varit så förvirrad som då. Men det värsta – eller det bästa – återstod. En halvtimme senare kom en man fram till mig och presenterade sig som Yvon Le Corre, konstnär från Tréguier,

men konstigt nog inte släkt med Marcelle. Utan omsvep berättade Yvon att han var en nära vän till Madeleine, att han kom å hennes vägnar och att han ville tala med mig.

En timme senare satt vi ansikte mot ansikte med varsin kaffe framför oss. Jag väntade ganska ängsligt på vad jag skulle få höra.

Det första Yvon berättade var att Madeleine hade läst min bok och att hon var fullt och fast övertygad om att jag hade spionerat på henne; så mycket var det som stämde med mitt porträtt av madame Le Grand. Madeleine hade till och med gjort en liten undersökning i Tréguier och lyckats ta reda på att jag hade tillbringat ett antal månader på min båt i Tréguiers marina. Därmed förvandlades hennes eventuella kvarvarande tvivel till visshet: för att jag skulle kunna beskriva henne så som jag hade gjort så måste jag ha haft tillgång till sanningen, det vill säga sanningen om henne.

Men det hade jag alltså inte. Jag hade inte mer än vad de två sjömännen från Liverpool hade berättat för mig.

Av kranskötarens syster, Marcelle, hade jag alltså redan fått veta att det var sant att Madeleine, den verkliga, bjöd in kranskötaren, den verklige, han som var precis som kranskötaren i romanen enligt hans verkliga syster, på middag för att uppmuntra honom. Men det Yvon berättade om överensstämmelserna mellan fiktionen, den förbannade dikten alltså, och verkligheten, gick mycket längre och långt ner i detaljerna. Till exempel att Madeleine också hade en kikare som hon använde för att se om ett nytt fartyg var på väg uppför floden, att Madeleine hade kontinuerlig kontakt med hamnkaptenen för att höra när nästa fartyg väntades, att hon bad besättningen skriva ned något om sig själva i sina gästböcker, att hon precis som i romanen hade bjudit hem besättningar i tiotals år.

Ibland var överensstämmelsen inte exakt förstås. Exempelvis hade jag gjort mme Le Grand till änka efter en redare. I själva verket

hade den verkliga Madeleine *själv* varit redare! Skillnaden var inte stor. För övrigt hade hon ägt några sandsugare, precis som madame Le Grands avlidne redarmake i romanen. Exempelvis hade jag klätt upp min madame Le Grand litet tvetydigt när hon skulle ner på kajen. Jag tänkte mig att det inte kunde räcka med att bara dyka upp på kajen som en dam i sextioårsåldern för att fånga befarna sjömäns uppmärksamhet. Enligt Yvon hade det fått Madeleine att utropa:

”Jag är väl ingen hora heller!”

Det är hon heller inte, långt, långt därifrån, men som Yvon sa, så klädde hon faktiskt ”upp sig” för att gå ner på kajen för att ta emot en ny besättning! Ju fler detaljer Yvon berättade, desto mer kände jag mig både besvärad och glad på samma gång. Besvärad därför att jag ju inte hade haft minsta avsikt att såra någon med min fantasi, allra minst en beundransvärd människa som Madeleine Bichue. Men också glad därför att Yvons berättelse bevisade med all önskvärd tydlighet att det påhittade och föreställda mycket väl kunde säga ett sanningens ord.

På olika sätt säger båda dessa sanna historier något viktigt om litteraturens berättelser. För det första visar de att det går att *fantisera sant*, det vill säga att berättelser inte nödvändigtvis är ”lögn och förbannad dikt” bara för att de är påhittade. För det andra visar de minst lika otvetydigt att man inte själv behöver ha upplevt det man skriver om för att kunna säga ett sanningens ord om det ena eller det andra. Men för det tredje, och minst lika viktigt, så utgör de en påminnelse om att verkligheten inte bara består av det som är och har varit, utan också av det som *skulle kunna vara*.

Det är tyvärr en ganska utbredd missuppfattning – särskilt bland manliga läsare – att litteraturens uppgift är att beskriva verkligheten så som den är eller har varit. En av de vanligaste frågorna jag får när jag är ute och pratar om mina romaner är om jag har seglat över

Nordsjön mitt i vintern, om jag är Ulf i *Keltiska ringen* eller författaren Anders Ingesson i *Den sanna berättelsen om Inga Andersson*. Jag har till och med blivit uppringd av läsare som velat fråga om den och den figuren i någon av mina romaner var samma person som den ene eller den andra verkliga personen.

Jag vägrar alltid att svara på frågor om vad som är ”sant” eller ”påhittat” i mina romaner. Det är alltför många som enbart tar sanningen, det vill säga vad som har hänt och vad som händer, på allvar och glömmer, precis som den amerikanske senatorn, att verkligheten också är dess möjligheter, det som skulle kunna hända. ”Det är ju *bara* litteratur!” hör man alltför ofta sägas av dem som inte har förstått att vi behöver fantasin för att inte förvandlas till passiva offer för vår omedelbart uppfattade verklighet. Utan fantasi och föreställningsförmåga kan vi exempelvis inte förstå andra människor och sätta oss i deras ställe eller formulera mål för vår framtid.

I själva verket är litteraturens främsta roll att undersöka verklighetens möjligheter, att föreställa sig alternativa sätt att tänka, leva, tala och känna; att ställa frågan om verkligheten, inklusive våra egna liv, behöver se ut som den gör. Det är ingen tillfällighet att alla totalitära regimer är livrädda för litteraturen och dess fantasier: en författare skulle ju exempelvis kunna föreställa sig att det fanns andra samhällsystem och ideologier än de rådande eller tänka den hädiska tanken att inga jungfrur väntar på terroristmartyrerna i himlen. Jag skulle vilja gå så långt som att hävda att ju friare och mer demokratiskt ett samhälle är, desto mindre sprängkraft har litteraturen. Och tvärtom: ju mer totalitärt ett samhälle är, desto större är litteraturens makt och inflytande på människors attityder och åsikter. I grund och botten handlar fantasins frihet om rätten att sätta frågetecken vid allt som är vedertaget, om det så är hur vi älskar, bygger samhällen eller behandlar våra medmänniskor.

Man kan uttrycka det ganska enkelt: vad vore det för vits med litteraturen om den bara gjorde samma jobb som vetenskapen eller

journalistiken? Därför menar jag också att man inte i skolan eller på universitetet ska behandla litteraturen som en dokumentär källa till kunskap om verkligheten. Om man exempelvis ska läsa kärleksromaner med eleverna, så ska man göra det för att tillsammans ställa frågor om hur vi bör och om hur vi skulle kunna älska, inte om hur man faktiskt älskar eller har älskat. Kort sagt, man ska skriva och läsa berättelser för att leva, inte för att bli allmänbildad eller klara sina tentamina.

Men samtidigt får man inte glömma att de möjligheter som ligger inom räckhåll inte alltid är livsbejakande. Litteraturen måste också träna läsaren i att föreställa sådant som helst inte får hända. Det är alltså inte frågan om att litteraturen enbart ska måla upp utopier och paradis, som för det mesta och för de flesta kommer att framstå som ouppnåeliga.

Tvärtom menar jag att litteraturen bör förankra sin fantasirikedom ganska djupt i verkligheten, åtminstone om den vill kunna räknas och komma till användning i läsarnas liv. Som underhållning och verklighetsflykt kan man förstås måla upp vilka verklighetsfrämmande landskap och psykologier som helst. Men den bästa litteraturen är i mina ögon samtidigt romantisk och realistisk, samtidigt utopisk och verklighetsnära. Den måste på en och samma gång innehålla både verkligheten och dess möjligheter, både det som är och det som skulle kunna vara, på gott och på ont. Balzac skrev någonstans att författaren ska ha fötterna på jorden och huvudet i himlen. Och just apropå Balzac, sa Baudelaire att litteraturen inte skulle kopiera verkligheten, utan skapa den.

Litteraturen, och med den litteraturundervisningen och litteraturvetenskapen, bör vara ifrågasättande snarare än bekräftande, upprorisk snarare än lydig, gränsöverskridande snarare än nationell, rotlös snarare än rotad, blandras snarare än svart och vit, generös snarare än snål, utan hemmahamn snarare än bofast, en flykt *i* verkligheten snarare än verklighetsflykt, en kärleksförklaring snarare än en kontakt-

annons, upptäckt och äventyr snarare än hemmablindhet, utlängtan snarare än hemlängtan, risktagande snarare än trygghet, en enkel resa snarare än tur och retur, vanhelig snarare än helig, frågetecken snarare än utropstecken, motvalls kärring… eller motvalls tjyvgubbe snarare än lismande ja-sägare. Litteraturen bör vara motströms, bråkig, receptlös, respektlös, påhittig, okonventionell och modeoriktig. Den bör svära i alla kyrkor. Eller som den norske författaren Jens Bjørnebo har uttryckt det: ”Skriv slik, at hvert ord kan brukes mot deg!”

Men man skulle också kunna säga som ärkepiraten Long John Silver sa till skeppspojken John i början av mitt försök att förse Long John med ett liv före och efter Skattkammarön:

”Det var en fin berättelse. Nu ska du få ett gott råd från gamle Silver som varit med om mycket. Lär dig berätta historier. Lär dig hitta på och ljuga. Då klarar du dig alltid. Att bli stum och svarslös är det värsta som kan hända en människa. Om du vill vara människa förstås. Annars spelar det inte så stor roll.”

Eller som gårdfarihandlaren i drömmar, kapten Marcel i *Drömmar vid havet:*

”Felet är att tyranner och deras medlöpare bland vanligt folk inte har någon fantasi. De kan inte leva sig in i hur det skulle vara att vara någon annan än den de är eller hur andra har det. Fantasin, inlevelseförmågan, konsten att berätta och förstå sagor, det är det som gör oss till människor. Utan det är vi djur som alla andra.”

Ungefär så.