



MALMÖ HÖGSKOLA
Läroarutbildningen
Enhet: KSM

Examensarbete

15 högskolepoäng, Avancerad Nivå

I linje med styrdokumentet? - en fallstudie av tre läromedel i engelska

*Following the Steering Documents?
- a Case Study of Three Text Books in English*

Katarina Hudin

Lärarexamen 270hp Gs/Gy
Läroarutbildning: 90 poäng
Huvudämne: Engelska
Datum för slutseminarium: 23 mars 2011

Examinator: Björn Sundmark

Handledare: Anna Wärsby

Abstract

This study focuses on an analysis of three text books in English, *Prime Time*, *Second Time*, and *Third Time*, written for Swedish pupils between grade seven and nine. The main focus of the study is to investigate to what extent the books may be considered to follow the steering principles of the Swedish education system. The theoretical backbone of the essay is centred on the construction and maintenance of stereotypes, and is written from a social constructivist point of view. In this context, I also reason around power relations and norms in the Western society – arguments which I, in the main analysis, apply to the books in question. Scrutinising the books from a social constructivist perspective, I reach the conclusion that the books are written with a Western bias, and also from a heteronormative angle. The essay finishes with a concluding remark of the most central parts from the theoretical section and the analysis respectively.

Key words: English text books, identity, Stuart Hall, power, Western bias, heteronormativity.

Innehållsförteckning

Sammanfattning/ Abstract

| | |
|---|----|
| 1. Inledning | 5 |
| 1.1 Syfte | 6 |
| 1.2 Forskningsfråga | 7 |
| 1.3 Disposition | 7 |
| 2. Teoretisk Bakgrund | 8 |
| 2.1 Skapande av Stereotyper | 8 |
| 2.2 Geopolitiska Aspekter | 10 |
| 2.3 Kulturella och Etniska Aspekter | 11 |
| 2.4 Aspekter ur ett Genusperspektiv | 12 |
| 3. Metod | 14 |
| 3.1 Definitioner | 15 |
| 4. Analys | 17 |
| 4.1 Geopolitiska Stereotyper | 17 |
| 4.2 Kulturella Stereotyper | 21 |
| 4.3 Etniska Stereotyper | 22 |
| 4.4 Genusrelaterade Stereotyper | 25 |
| 4.5 Textinläsningar | 27 |
| 5. Sammanfattning | 30 |
| 6. Referenser | 32 |
| 6.1 Primära Källor | 32 |
| 6.2 Sekundära Källor | 32 |

1. Inledning

Att läromedel påverkar innehållet i en lektion är vid första anblick självfallet. Naturligtvis beror detta på i vilken utsträckning böckerna faktiskt används, men även på vilket sätt läraren väljer att presentera texter och övningar, samt om, och i så fall vilken typ av, tilläggsmaterial som läraren tillfogar undervisningen. Dessutom måste materialet anpassas för respektive elevgrupp, (Molloy, 2008, s. 20), samtidigt som eleverna helst bör ges tillfälle att själva få vara med och planera lektionsinnehållet (Eriksson & Jacobsson, 2001, s. 9). I denna process måste emellertid ett konstant element av reflektion och utvärdering från lärarens sida ingå, så att ingen elev – av vilket skäl som helst – känner sig exkluderad från undervisningen. Detta understryks även i Lpo94, som kräver att ingen i skolan skall ”utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling” (*Lärarens Handbok*, 2008, s. 35). Läraren måste alltså ständigt fundera kring huruvida ett läromedel verkar för inkludering och välkomnande av alla elever, alternativt diskriminerar och utesluter somliga grupper eller individer. Utifrån dessa slutsatser åligger det sedan varje lärare att avgöra vilket material som är kvalificerat nog att föra de individbejakande processerna framåt.

I ämnet engelska är detta av central betydelse då, som Lpo94 också hävdar, ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (*Lärarens Handbok*, 2008, s. 38). Som engelsklärare skulle jag påstå att man har en klar fördel i sammanhanget; det går utmärkt att undervisa om alla upptänkliga frågor kring både identitetsutveckling och lärande, bara man gör det på målspråket. I Lpo94 läser man vidare att ”skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”. Undervisningen skall vara ”saklig och allsidig”. Man hävdar också att ”ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet (...). Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet” (*Lärarens Handbok*, 2008, s. 35-38). Dokumentet skall efterföljas av varje lärare, i varje klassrum, utan kompromiss. Trots detta har jag mycken erfarenhet från skolan jag gjort praktik på under lärarutbildningen, av lektioner i engelska där korrelationen med ovan nämnda

läroplansstrofer har brustit på flera punkter. Skildringarna i textböckerna som använts har till exempel i stor utsträckning varit centrerade kring de engelsktalande länderna i västvärlden. Detta försvårar avsevärt processen att ”se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang” för eleverna, då de under tre års tid endast blir bekanta med ett mycket avgränsat material, sett ur geografisk synvinkel. Dessutom har mycket av undervisningen tagit avstamp i en kontext som utgår från ett heterosexuellt perspektiv där andra sexuella läggningar osynliggjorts och uteslutits. I sådana situationer menar jag att man minskar möjligheterna ytterligare, både för att ”skapa internationell solidaritet” människor emellan, och att ”utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet”. Förmodligen är inte skolan jag har erfarenhet från ensam om detta. I denna uppsats avser jag därför på djupet undersöka de tre läromedel i engelska som skolan i fråga arbetar med: *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time*, för att kontrollera om böckernas budskap kan sägas vara i linje med styrdokumentens. Uppsatsen är därmed i första hand att betrakta som en innehållsanalys, och i andra hand en fallstudie. En mer djuplodande diskussion av dessa begrepp återfinns i kapitel tre.

1.1 Syfte

Med avstamp i egna erfarenheter som praktiserande engelsklärare, har jag valt att ägna utrymmet i denna uppsats åt att ingående granska tre olika läromedel i engelska – *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* –, avsedda för högstadiet från en uppsättning olika vinklar. I uppsatsen har jag bland annat valt att syna vilka engelskspråkiga länder som finns representerade i böckernas löpande texter. I samband med detta, har jag undersökt om någon eller några kulturer ter sig mer framträdande än andra. Vidare diskuterar jag även hur enskilda karaktärer i böckerna gestaltas, i första hand ur ett etniskt och ett genusinriktat perspektiv. På så sätt hoppas jag nå fram till syftet med uppsatsen, som är att dra slutsatser kring i vilken utsträckning *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* kan sägas vara i linje med de budskap läroplan och kursplan ger uttryck för.

Kritisk granskning av läromedel är enligt mig relevant att göra då materialet genom sitt allmänna uttrycksätt förmedlar värderingar. Att analysera hur dessa värderingar tar sig uttryck, är avgörande för att kunna dra slutsatser kring om materialet kan anses följa styrdokumentet eller ej.

1.2 Forskningsfråga

Den här uppsatsen ämnar undersöka vilka värderingar de undersökta läromedlen ger uttryck för. För att nå en slutsats, har jag särskilt fokuserat på hur geografi, politik, kultur, etnicitet, och genus representeras. Forskningsfrågan jag ställer mig är:

- Kan böckernas innehåll sägas överensstämma med de värderingar som förmedlas i styrdokumentet?

1.3 Disposition

Uppsatsen börjar med en inledning som är tänkt att översiktligt introducera läsaren för vilket/vilka huvudteman som finns uppmärksammade i texten. Efter inledningen följer en relativt grundlig genomgång av det litterära bakgrundsmaterial jag använt mig av, där jag går igenom de huvudsakliga teoretiska riktlinjerna bakom texten. På detta följer en kort sektion om metod, som har ett underkapitel för definitioner. Strukturen i teorikapitlet återkommer för ökad tydlighet i analysen; tanken är med andra ord att de olika undersektionerna i teori- och analysdelen ska matcha varandra innehållsmässigt. Vilket stycke som hör ihop med vilket framgår av rubriksättningen. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning om de huvudsakliga dragen i analysen.

2. Teoretisk Bakgrund

Denna uppsats är skriven ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Forskare som rör sig inom denna tradition tar som generell ståndpunkt att människors identiteter är produkter av sociala processer, snarare än knutna till biologiska faktorer. I detta sammanhang hävdas även att människor konstant jämför sig med, skapar, och förhandlar sina identiteter i förhållande till andra. Då min studie på många sätt handlar om frågor som rör identitet, är det därför adekvat att titta på dessa förfarande i texten. I en kontext av identitetsskapande är vidare tankar kring hur stereotyper skapas centrala, vilket detta kapitel därför behandlar på djupet.

2.1 Skapande av Stereotyper

Som Stuart Hall (1997, s. 257) framför, är det i denna diskussion väsentligt att börja med att särskilja begreppen ”typ” och ”stereotyp”. Skapandet av den förra, menar Hall, är ett verktyg vi måste använda oss av för att överhuvudtaget klara av att förstå vår omvärld på ett meningsfullt sätt. Här ingår processen att mentalt gruppera såväl objekt som människor i olika kategorier. Vilken kategori vi bedömer att objektet ska tillhöra är dock helt avhängigt av vår egen kulturella bakgrund. Ett exempel är att de flesta människor i västvärlden vet att en stol är en stol, även om man aldrig tidigare sett en specifik stol som står till beskådning vid ett givet tillfälle. Även om stolen är för oss okänd, kommer vi alltså direkt veta att det vi står inför är något som används för att sitta på. Denna slutsats går att dra då det redan finns en förförståelse för hur kategorin ”stol” generellt ser ut; en möbel med ben och ryggstöd (Hall, 1997, s. 257). Stolen är helt enkelt en ”typ” av en möbel. Dessutom krävs ofta att ordet i fråga är konstruerat som dikotomi till något annat för att vi ska förstå det. Vi kan tolka ordet ”natt” för att vi kan sätta det i relation till ”dag”. Eller, annorlunda uttryckt, vi vet att natt är natt för att det inte är dag, och att en stol är en stol för att den inte är ett bord, en pall, en fåtölj eller en soffa. Detta, relativt enkla, kategoriseringsförfarande är som sagt ett måste för att vi alla ska kunna skapa mening av vår

omgivning, och används av alla människor. Dessa typer av kategorier saknar i de allra flesta sammanhang laddning.

En stereotyp däremot, hävdar Hall, är något helt annat, betydligt mer komplext:

Stereotyper fångar in de enkla, iögonfallande och omisskännliga karaktärsdragen hos en människa, *reducerar* allt hos personen till dessa drag, *överdriver* och *förenklar* dem, och *fixerar* dem hos personen för evigt, utan möjlighet till förändring eller utveckling¹. (Hall, 1997, s. 258)

I en diskussion om stereotyper, är det samtidigt också viktigt att minnas motsatsförhållandet i skapandet av en typ. När diskussionen rör sig om människor och inte möbler, är det plötsligt mycket få motsatspar som utgörs av neutrala dikotomier, utan laddning. Tvärtom, hävdar Hall, utgörs den ena parten allt som oftast av en starkare kraft, som har makt över den andra parten. Personen utan makt blir till följd av detta tilldelad en underlägsen position, där vägen sedan är kort för att snabbt hamna i ett stereotypiserat fack och bli "den Andra". Exempel på dessa ojämlika motsatspar kan ses i man/kvinna, vit/svart, heterosexuell/homosexuell eller icke-funktionshindrad/funktionshindrad, där det första ordet i varje kombination också utgör den med högst social status, och de senare blir de Andra (Hall, 1997, s. 235). Det som stereotypiseras likställs på så sätt med det dåliga, udda, avvikande, och annorlunda. På samma gång blir "jag", eller "vi", representanter för det normala, goda, ideala och eftersträvansvärda. Här går att skönja stora ojämlikheter ur ett maktperspektiv, och aktörskapet blir viktigt. "Vi" är de som har makt att både skapa och vidmakthålla rådande normer i ett visst samhälle, vid en viss tidpunkt. Detta resulterar i en privilegerad förhandlingsposition för den normskapande kraften. Den Andra, däremot, lämnas att finna sig i den uppsatta ordningen. Stereotypisering är således också en process som skapar, och upprätthåller, en ständig gräns mellan jaget och "den Andra". Maktbalansen mellan "vi" och "dem", "god" och "ond" blir påtaglig och dikteras ständigt enligt "våra" villkor. När en människa placeras i ett stereotypiserat fack av sin omgivning, får personen alltså automatiskt också företräda vissa egenskaper som ofta har negativ klang. Förfarandet sker oavsett om de aktuella karaktärsdragen passar in på individen i fråga eller ej.

¹ Min översättning. Kursiverade ord i original.

2.2 Geopolitiska Aspekter

Antalet människor som talar engelska, som första- respektive andraspråksinlärare, eller som lär sig engelska utan att det räknas som ett officiellt språk i deras land, uppgick enligt *Nationalencyklopedin* år 2000 till mellan en och en och en halv miljard – en dryg sjättedel av jordens befolkning (*Nationalencyklopedin* 1). Detta är till stor del resultatet av Storbritanniens ställning som politiskt och ekonomiskt inflytelserik aktör sedan flera århundraden tillbaka (Melchers & Shaw, 2003, s. 9). Då denna uppsats behandlar läromedel i engelska, är det för texten också relevant att redogöra för hur engelskans ställning kommit att bli världsomfattande som ett resultat av brittisk kolonialism. I studien har jag medvetet gjort valet att inte inkludera USA:s ställning i världen som skäl till det engelska språkets globala expansion. Anledningen till detta är att USA också har en historia av att vara brittisk koloni. Storbritanniens koloniala inflytande över USA utgör alltså i sig en av grunderna till det amerikanska samhällets nutida status i världen.

Inledningsvis är det i sammanhanget bra att ha i sinnet att den stora vågen av europeisk kolonialism, med början under slutet av 1400-talet, ofta byggde på en idé om europeisk överlägsenhet gentemot andra länder och kulturer (*Nationalencyklopedin* 3). Exemplet med det brittiska imperiets expansion börjar under tidigt 1600-tal med koloniseringen av Virginia – jag har valt att kalla alla områden, omnämnda utifrån ett historiskt perspektiv, för de namn som i nuläget är de aktuella – och nordvästra Indien. Hundra år senare har hela den amerikanska östkusten, en kustremsa kring Hudson Bay i Kanada, Belize, Jamaica och Gibraltar införlivats (Oreström, 1986, s. 45 f). Medan de amerikanska kolonierna under slutet på 1700-talet bryter sig fria (med det engelska språket som kvarleva), vidgas det brittiska kontrollrummet till att istället inkludera stora delar av Kanada. Slutet på 1700-talet och början på nästa århundrade innebär ytterligare utvidgning till Australien, Nya Zeeland, Malta, hela Indien, Kapstaden och ett flertal öar i Västindien (Oreström, 1986, s. 55). Fyra huvudsakliga anledningar gör sedan att Afrika i slutet av 1800-talet blir nästa kontinent att bemästra: naturresurser, strategiska skäl, kapplöpning med andra europeiska kolonialmakter², och jakten på Nilens källor (Oreström, 1986, s. 66). Det brittiska styret inbegriper successivt således även bland annat Sydafrika, Botswana, Zambia,

² Hur detta mer konkret skulle se ut avgörs vid den så kallade Berlin-konferensen 1884-85 (Hochschild, 1998: 111). Här läggs även grunden bland annat för Storbritanniens möjligheter till ockupation av områden i Afrika.

Malawi, Uganda och Sudan. I jakten på kontroll över Suezkanalen, införlivas så småningom dessutom Egypten i imperiet. Samma period koloniserar därtill Burma, Singapore, Hong Kong, och ett flertal öriken i Stilla Havet.

Det engelska språkets närvaro i dessa länder är till dags dato en indikator på den koloniala historien, och antalet länder där engelska existerar som kolonial relik är alltså flertaligt. Värt att nämna är förstås också att inläring av kolonialmaktens språk för de koloniserade allt som oftast utkrävts med våld och eviga hot om terror – och då inte bara i de brittiska kolonierna (Franey, 2003, s. 1). Kramschs (1998, s. 76) beskrivning är därför träffande när hon skildrar förfarandet att med våld tvinga människor att lära sig engelska som en sorts ”lingvistisk imperialism”.

Det engelska språkets utbredning i världen är alltså inte okomplicerat och något som slumpmässigt inträffat. Istället bör faktumet att så många människor behärskar engelska, snarare ses i ljuset av historiska maktordningar, där Storbritannien haft en mycket inflytelserik roll³. Att vara medveten om den historiska bakgrunden till engelskans framfart världen över menar jag är en nödvändighet för varje engelsklärare; i konkreta undervisningssituationer, såväl som i egna lektionsförberedelser – som ju per definition också inkluderar en analys av det läromedel man har att tillgå.

2.3 Kulturella och Etniska Aspekter

För att fungera, är systemet av stereotyper vidare beroende av konceptet ”hegemoni”, ursprungligen myntat av Antonio Gramsci, och analyserat både av Hall (1997) och av Edward Said (1978). På detta tema konstaterar Said (1978, s. 7) bland annat att en hegemoni består i en kulturströmnings övertag över en annan, i ett givet samhälle. Som konkret exempel, använder han sig av västvärldens dominans över övriga kulturer. Författaren hävdar vidare att ett av huvudskälen till att –även den nutida – europeiska kulturen har varit, och är, en maktfaktor med inflytande även utanför Europa, helt enkelt bottnar i den blotta *föreställningen* om europeisk

³ I sammanhanget är det också väsentligt att omnämna konceptet *Standard English*, som skapades i Storbritannien på 17- och 1800-talen, som en mall över det som ansågs vara den grammatiskt korrekta engelskan. Då även USA under 1800-talet hade kommit att bli ett ledande centrum för framväxten av engelska, kom *Standard English* snabbt att utvecklas i två olika grenar: den brittiska och den amerikanska (Melchers och Shaw, 2003: 31) För en ytterligare diskussion kring *Standard English*, se kapitel 4.5.

överlägsenhet (Said, 1978, s. 7). Fanon (1995, s. 94) är inne på samma spår när han uttrycker att ”den koloniserades känsla av mindervärdighet står i direkt relation till européns känsla av överlägsenhet”. Denna självupplevda suveränitet utgör i sin tur både förklaring och rättfärdigande av de våldsamheter som utövades av de europeiska kolonialmakterna. I sammanhanget syns det även relevant att betona McClintocks (1995) tankar om att imperialism inte bara var något som utövades i kolonierna. Tvärtom understryker hon att processen i mycket hög grad parallellt bidrog till att forma uppfattningen av den västerländska identiteten som överlägsen andra för invånarna i de västliga kolonialmakterna (McClintock, 1995, s. 5). Föreställningen om Storbritannien som kolonialmakt är under denna epok överhuvudtaget en mycket central del av den brittiska nationalidentiteten. Som Potter et al. (2008) tar upp, fanns det till exempel få brittiska skolbarn som vid tiden undgick att bli undervisade om det brittiska imperiet på geografielektionerna. Detta för att barnen på ett tidigt stadium skulle bli varse de brittiska framgångarna i världen (Potter et al. 2008, s. 53).

För att, i den mån det är möjligt, motarbeta att föreställningen om västlig kulturell och etnisk dominans fortsätter in i vår tid, menar jag att det är grundläggande att man som lärare ständigt reflekterar över vilka typer av signaler ens undervisning sänder eleverna, bland annat genom att noggrant utvärdera sitt undervisningsmaterial. I uppsatsens analysdel diskuterar jag både kulturyttringar som läroböckerna ger uttryck för, och etniska perspektiv på de gestaltade karaktärerna. Ovan teorier är då väsentliga att bära med sig.

2.4 Aspekter ur ett Genusperspektiv

För att kunna göra en fullvärdig analys av de aktuella läromedlen, är det även nödvändigt att analysera heteronormen som perspektiv. Bromseth (2010, s. 30) konstaterar i sammanhanget att ”för att vara begriplig som människa ska man passa in i rådande normer för en av två tillgängliga köns kategorier; man eller kvinna”. Dessa kategorier ses som rigida, fixerade, och otillbörliga att överskrida. De respektive könen förväntas dessutom bete sig enligt ett förutbestämt mönster. Processen att skapa kategorier som består av kvinnor, respektive män och inget därutöver, är en förutsättning för att en heteronormativ diskurs ska kunna få grogrund. Även här finns det skäl att

relatera tillbaka till det inledande stycket i detta kapitel om skapande av stereotyper. Män och kvinnor (eller för den delen pojkar och flickor) är klassiska kategorier som människor grupperas in i, av sig själva och sin omgivning, i hårt kontrollerade fack som kan te sig mycket svåra att bryta sig ur. Frågan är dock till vilken nytta denna gruppering görs. Orden *man* eller *kvinn*a kan inbördes också kategoriseras enligt epiteterna hundägare, skattebetalare, ensamstående, miljöpartist eller körsångare, eller, för den delen, också i mer laddade grupper baserade i klass, etnicitet, ålder eller funktionsförmåga (Bromseth, 2010, s. 30, Hall, 1997, s. 346). Män kan således sinsemellan vara mer olika än män jämfört med kvinnor. Kategorin ”män” säger oss alltså i själva verket relativt lite eftersom den i vilket fall som helst inte kan säga sig referera till alla män.

Med detta sagt, poängterar RFSL⁴ (RFSL) att heteronormen likväl insisterar på ett tydliggörande av hur ”riktiga” flickor/kvinnor och ”riktiga” pojkar/män ”bör” bete sig för att passa in i respektive grupp. För att begreppet ska vara applicerbart fullt ut, kräver ett heteronormativt perspektiv dessutom att män och kvinnor uppfattas utgöra varandras direkta motsatser, som i sin tur både förväntas söka och komplettera varandra. Strukturerna är viktiga att påtala då de har betydelse för nedan tolkningar av *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time*.

⁴ Riksförbundet För Sexuellt Likaberättigade

3. Metod

I denna studie är granskning av tre läromedel, *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* det centrala. De tre läroböckerna utgör tillsammans mitt primära källmaterial. Samtidigt utgör böckerna vad Judith Bell (2006 s. 126) benämner som ”oavsiktliga källor”, det vill säga ett material som i ett givet sammanhang används annorlunda än vad författarna avsett. Läromedlen är med andra ord, i kontexten av denna studie, inte primärt läromedel, utan snarare analysobjekt. *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* är dessutom omedvetna källor. För att bringa klarhet i innebörden av en omedveten källa, behöver man först förstå vad en medveten källa är. Bell (2006 s. 127) förklarar detta som ”den information som upphovsmannen medvetet ville lämna med sitt dokument”. En omedveten källa, fortsätter Bell (2006 s. 127), innebär tvärtom ”allt annat man kan läsa ut av källan”. Det medvetna materialet i böckerna är således de faktiska teman som de olika kapitlen behandlar, medan det omedvetna materialet snarare återfinns i de värderingar och budskap ”mellan raderna” som författarna förmedlar. För att göra en första avgränsning har jag valt att hålla mig till en specifik åldersgrupp, och endast diskutera läromedel avsedda för årskurserna sju till nio. *Second Time* och *Third Time*, för årskurs åtta och nio, är utgivna 1997 respektive 1998. *Prime Time*, som alltså används i sjuan, är däremot utgiven så sent som 2009. Det är i sammanhanget legitimt att fråga sig om det inte hade varit mer relevant att analysera nyare böcker, med en klarare koppling till samtiden än de som är närmare femton år gamla. Skälet att jag ändå valt att fokusera på relativt gammalt material är helt enkelt att böckerna fortfarande används på högstadium runt om i landet. Jag är således helt införstådd med att det finns mer moderna, potentiellt även mer progressiva, engelskböcker på marknaden, men har medvetet valt att begränsa mig till dessa tre, som också utgör textens primära källor. Detta då jag har god erfarenhet av arbete med dem alla, och därmed också vet vilken typ av diskussioner/samtal som böckerna genererar – och, för den delen, *inte* bidrar till. I min undersökning har jag granskat samtliga texter i böckerna, för att se om någon form av partiskhet finns presenterad, och i så fall på vilket sätt detta förmedlas.

De sekundära källorna i texten är noggrant genomgångna, och jag ser dem överhuvudtaget som ett seriöst urval. De är relevanta för uppsatsens centrala teman då de var och en – i större eller mindre utsträckning – berör teorier kring skapande, befastande och reproducerande av både identiteter och normer, något som är helt avgörande både för det som tas upp i analysdelen och de sammanfattande kommentarerna på slutet. Många gånger refererar även forskare och författare sinsemellan till varandra, vilket i sin tur ger dem ett trovärdigt intryck, och legitimerar deras omnämnande i texten. På så sätt har jag även dragit slutsatsen att de rör sig inom samma teoretiska ramverk som jag själv.

Som omnämnt i introduktionen är uppsatsen en innehållsanalys, vilket är passande då, som Bell (2006, s. 129) påtalar, metoden innehållsanalys bland annat har använts för att studera till exempel ”skevheter i nyhetsrapportering [eller] sexistiska eller rasistiska fördomar i läroböcker av skilda slag”. Då uppsatsens hela fokus består i en analys av *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time*, är mitt mål inte att utifrån detta dra slutsatser om läromedel i engelska i allmänhet. Det jag kommer fram till, handlar om böckerna i fråga, inget annat. Detta ger också uppsatsen drag av att vara en fallstudie (Bell, 2006 s. 21). Uppsatsen är vidare i första hand kvalitativ, vilket även detta är typiskt för fallstudier, men innehåller parallellt kvantitativa moment (Bell, 2006 s. 115).

3.1 Definitioner

På sidan två citerar jag Lpo94, där begreppet ”kulturell mångfald” nämns. Jag har i sammanhanget valt att tolka begreppet som vidare än bara ett inkluderande av olika etniciteter. Istället refererar jag här till alla identitetsuttryck som på något sätt avviker från det som anses vara norm av idag.

I kapitel 4.1 om vilka länder som finns representerade i de olika läromedlen, diskuterar jag vid flera tillfällen begreppet ”väst” för att referera till var böckerna utspelar sig. Detta innebär att inget speciellt land/region har omnämnts, men att jag av varierande anledningar ändå dragit slutsatsen att handlingen äger rum i ett västerländskt sammanhang. Antagandet har exempelvis byggts på väst/engelskklingande namn på karaktärerna i böckerna; en överhängande majoritet av

personerna i alla tre böckerna heter namn som Sarah, John, Hannah, Dylan, Sue, Dave, Kylie, Simon, Charlotte eller George. Att utgå från att handlingen äger rum i ett västland, bara för att figurerna tilldelats en viss typ av namn är dock i sig inte oproblemiskt. Naturligtvis kan även människor som inte lever i västvärlden heta något av ovan namn. Författarna kan självklart ha haft för avsikt att låta somliga av de ”västbenämnda” texterna utspela sig i något engelsktalande land utanför västvärlden, oavsett de givna namnen. Skulle så vara fallet, syns det mig emellertid märkligt att man i vilket fall som helst inte låter något annat, lokalt typiskt namn framträda. Avsaknaden av till exempel andra typer av namn, representerad flora/fauna i texterna (exempelvis ett stycke om en äng med en historia om en igelkott, en sork och en glada), eller berättelser kring en typiskt västlig tradition, har i kombination med bilder som visar idel vita människor, ändå föranlett mig att tro att det är i en västlig miljö som texterna i fråga utspelar sig.

I samma stycke använder jag även en kategori jag kallat ”övrigt”. I dessa sammanhang refererar jag till texter jag helt enkelt inte kunnat avgöra var de utspelar sig. Exempel på detta är en text om en val, en annan om en späckhuggare, och en tredje om hur man bygger en tunnel. Jag inser förvisso att det här för all del skulle vara möjligt att ta sig en diskussion om var i världen det finns resurser, och därmed sannolikhet att tunnlar faktiskt byggs. Eller för den delen var valar och späckhuggare förekommer. I sammanhanget har jag dock avgjort att detta inte har behövts.

Med ordet heteronorm refererar jag till den hierarkiska maktordning som premierar ett heterosexuellt beteende – och därmed heterosexuella individer – framför människor med andra sexuella läggningar, och som samtidigt på olika sätt skambelägger, osynliggör och straffar de senare.

Slutligen står förkortning hbt för homo- bi och transpersoner.

4. Analys

Detta kapitel har som främsta uppdrag att göra en grundläggande granskning av läroböckerna i fråga, *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time*. Kapitlet är uppdelat i fem undersektioner som var och en behandlar olika aspekter på stereotypa skildringar i böckerna.

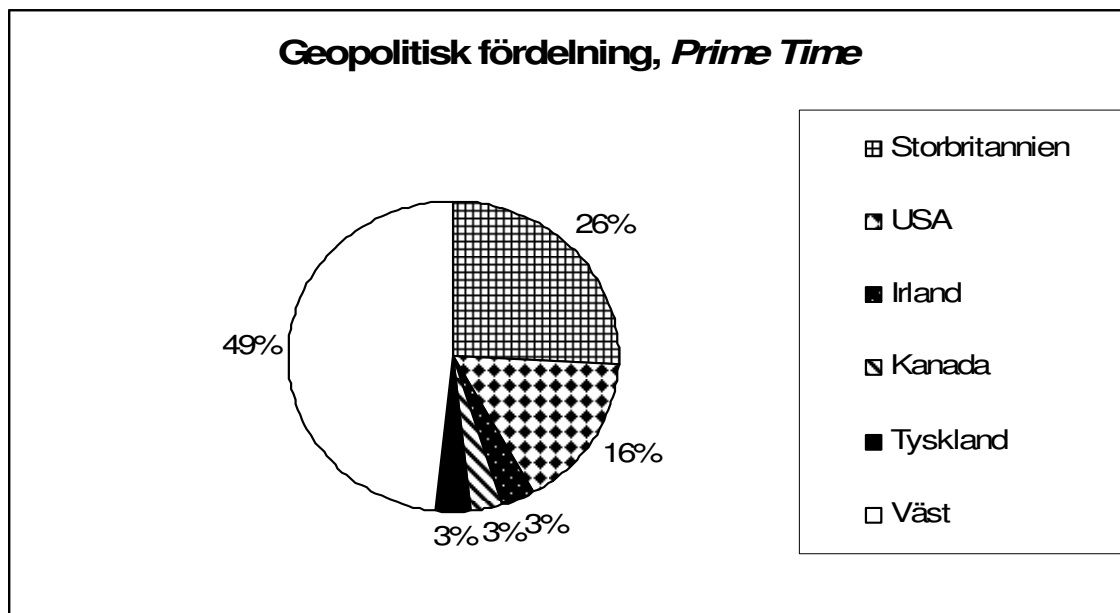
4.1 Geopolitiska Stereotyper

Att engelska i större eller mindre utsträckning talas över hela världen är knappast någon nyhet. Engelska används både som förstaspråk (modersmål), andraspråk (i två- eller flerspråkiga länder), och som i exemplet Sverige, där språket används utbrett i existerande kultur- nöjes- eller företagsvärldar och lärs ut i skolor, men utan att inneha status vare sig som officiellt första- eller andraspråk (Melchers & Shaw, 2003, s. 7). Många människor världen över har alltså en relation till det engelska språket. Således är det intressant med en presentation över vilka länder som faktiskt är representerade i skolböckerna som berörs i denna uppsats.

Alla tre böckernas pärminsidor är med täckta med kartor som får förmodas utgöra ett representativt urval av den engelskspråkiga världen. I boken för årskurs sju hittar vi en karta över Storbritannien och Irland, och längst bak i boken en över USA. Medan Storbritannien är markerat i grönt, får Irland vara vitt, precis som det nordvästra hörnet av Frankrike som också är med på bild. Detta i sig kan uppfattas lyfta fram vikten av Storbritannien specifikt, inte bara framför övriga länder, utan även till och med inom den engelsktalande världen. Pärnarna i åttans bok visar vidare Australien och Kanada. Skulle någon genom åren ha glömt lärdomarna från sjuan, får vi slutligen se Storbritannien, Irland och USA på nytt i boken avsedd för niorna. Samväldet, som 2009 innefattade 53 medlemsstater (dock inte Irland och USA), finns i övrigt inte representerat. Detta i sig är intressant då engelska bevisligen talas i många fler länder än de ovan nämnda, men av någon anledning är inget land i vare sig Asien, Afrika eller Latinamerika/Karibien representerat på pärnarna i varken *Prime Time*, *Second Time* eller *Third*

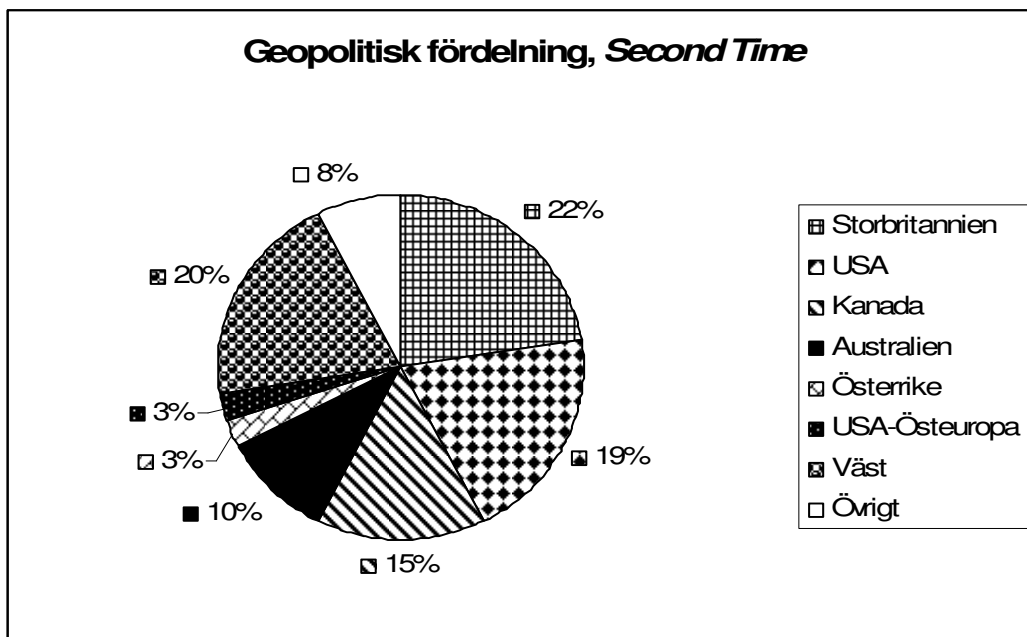
Time. Redan den första sidan i böckerna menar jag på så sätt för med sig ett budskap med klart politiska undertoner om vilka länder som "räknas" i sammanhanget, och vilka som därmed automatiskt klassas som mindre viktiga.

Vidare utspelar sig texterna generellt i västliga miljöer. Av de 31 texterna i *Prime Time*, sjuans bok, äger handlingarna rum enligt följande mönster:



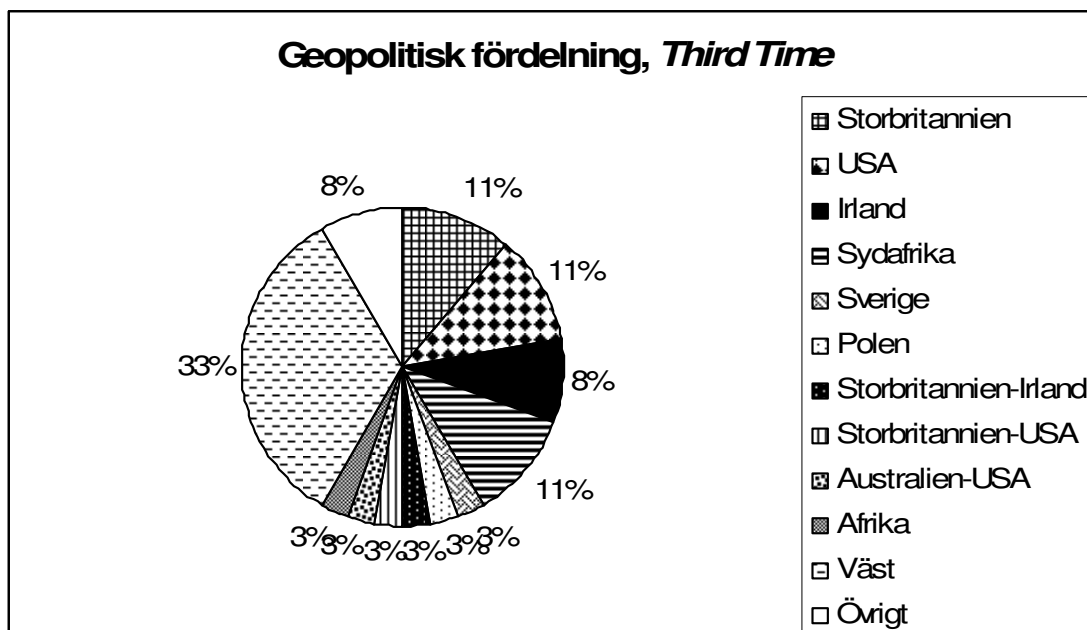
I absoluta tal har handlingen utspelat sig i Storbritannien åtta gånger, USA fem, Irland en, Kanada en, Tyskland en, och i västvärlden i allmänhet 15. Ungefär hälften av texterna är alltså upplagda så att det konkret går att utläsa vilket land figurerna befinner sig i. Andra hälften är inte möjliga att definiera på det sättet, men klart är fortfarande att de håller ett västligt perspektiv. Berättelserna i *Prime Time* är alltså uteslutande skapade från någon situation i västvärlden.

Second Time för årskurs åtta är med sina 40 texter den mest omfattande. Här har uppdelningen av texter fördelats enligt



Översatt i siffror, har Storbritannien i *Second Time* tilldelats nio texter, USA åtta, Kanada sex, Australien fyra, Österrike en, USA-Östeuropa (texten utspelar sig på båda ställena) en, och väst åtta. De övriga, odefinierbara texterna är tre stycken. Två av texterna som gått under övrigt kategorin handlar om hur man bygger en tunnel respektive en tidsmaskin, och den tredje består av två kärleksdikter som inte gått att placera i något sammanhang – även om bilden som hör till texten är ett fotografi av två blonda ungdomar med typiskt västerländska kläder. Även här är alltså den odiskutabla majoriteten av texter placerade i ett sammanhang i västvärlden.

Third Time, för niorna, får slutligen nog konstateras vara den mest varierade vad gäller platser som texterna utspelar sig på. De 36 texterna har här fördelats enligt följande mönster:



I siffror är texterna i *Third Time* distribuerade genom att fyra texter utspelar sig i Storbritannien, fyra i USA, tre på Irland, fyra i Sydafrika, en i Sverige, en i Polen, en både i Storbritannien och på Irland, en i Storbritannien och i USA, en i Australien och USA, en någonstans i Afrika, och tolv i väst. I likhet med i *Second Time*, finns här också tre texter som utgör övrigt-kategorin. Vad gäller den "afrikanska" texten, handlar den i själva verket om två amerikanska turister som är på semester i ett odefinierat, afrikanskt land.

Resultatet får sägas vara rätt entydigt: *Prime Time* rymmer enbart texter som äger rum i västvärlden. *Second Time* består till nästan 90 % av texter från väst: en text snuddar vid Östeuropa, men handlar också om USA, och resterande har gått under övrigt-kategorin. *Third Time* är slutligen den mest omväxlande – men hela 75 %⁵ av texterna är fortfarande texter som är väst-relaterade. En sak bör i sammanhanget klargöras: det är självklart relevant att barn i Sverige får läsa och lära om den kontext de själva lever i. Det står till och med i kursplanen att en elev vid slutet av nian ska "kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst (...)" på engelska. Men samma kursplan uttrycker också att varje elev ska tränas i att "utveckla (...) sin förmåga att reflektera över levnadssätt och kulturer i engelsktalande länder och göra jämförelser med egna erfarenheter". Det ena varken behöver eller

⁵ På grund av Polens kommunistiska förflutna med täta relationer till Sovjetunionen (*Nationalencyklopedin* 4), har jag inte räknat med landet i gruppen västländer.

ska – naturligtvis – utesluta det andra. Men för att eleverna överhuvudtaget ska vara införstådda med vilka länder som innefattas i gruppen ”engelsktalande” – om än inte som förstaspråksland –, behöver läraren tveklöst förmedla en mer nyanserad bild av den engelskspråkiga världen än den som *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* ger uttryck för. Böckernas urval av texter är med andra ord inte tillräckligt för att uppnå detta mål.

4.2 Kulturella Stereotyper

I en diskussion om hur olika kulturer är representerade i böckerna kan man till exempel titta på kapitel tio i *Second Time* som är kallat ”The Culture Beat”. Kapitlet visar sig sedermera bestå av två stycken, båda med fokus på brittisk kultur. Det första handlar om de tre systrarna och författarna Brontë, som utgivit bland andra *Jane Eyre* och *Svindlande Höjder* – med andra ord några utav Storbritanniens mer namnkunniga litterära titlar. Nästa stycke transporterar oss hundrafemtio år fram i tiden. Plötsligt befinner vi oss i hotelllobbyn på Fawlty Towers Hotel, och blir med John Cleese i spetsen serverade ett stycke engelsk samtidskomik (Bermheden et al, 1997, s. 60ff). Många är säkert de som skrattat gott åt Cleese och hans gäng (även om det nog går att ifrågasätta huruvida humorn håller för dagens högstadieungdomar; tycker inte eleverna texten är rolig, blir det svårt att försvara dess närvaro av andra skäl), och mot det gör jag inga invändningar. I stället vänder jag mig mot att det som på ett övergripande sätt först kallas kultur i böckerna, mer specifikt sedermera visar sig referera till brittisk kultur – och då något av det mest genombrittiska man överhuvudtaget kan föreställa sig: systrarna Brontë och Fawlty Towers. Att det står bortom allt tvivel att både europeiska och amerikanska kulturuttryck går att återfinna på åtskilliga ställen världen över, är förvisso ett faktum. Men kapitlet om kultur i *Second Time* kan alltså mycket väl tolkas som att, de minst sagt vitt skilda, koncepten ”brittisk kultur” och ”kultur” okommenterat får representera samma sak – på vad som får sägas vara ett högst subtilt sätt för eleverna. Detta i sin tur får som ofrånkomlig konsekvens både att böckernas eurocentriska perspektiv betonas i allmänhet, men även att den brittiska kulturens förmodade styrka gentemot andra hävdas i synnerhet.

Att i språkundervisning likställa ett generellt kulturbegrepp med ett specifikt lands traditioner, sedvänjor och levnadssätt får även andra konsekvenser. Gagnestam (2003, s. 53) konstaterar

exempelvis att detta också bidrar till att ytterligare belysa och framhäva den kultur som representeras av eliten i ett givet samhälle. Diverse former av subkulturer (som i många fall dessutom klart attraherar målgruppen för läromedlen i fråga, nämligen ungdomar) representeras till exempel ofta inte i denna typ av framförande. Varken *Prime Time*, *Second Time* eller *Third Time* ger förvisso uttryck för att vara direkt elitistiska. Här blir det emellertid relevant att återkoppla till kursplanen, som i ett av sina strävansmål för grundskolan anger vikten av att eleverna ”utvecklar sin förmåga att reflektera över levnadssätt och kulturer i engelsktalande länder och göra jämförelser med egna erfarenheter” (Skolverket). Genom att låta systrarna Brontë och Fawlty Towers-gänget symbolisera begreppet ”kultur” i största allmänhet, exkluderar emellertid, i det här fallet *Second Time*, samtidigt stora skaror elever som inte kan identifiera sig vare sig med västerländsk eller brittisk mainstream-kultur, och därmed får svårt att göra jämförelser med egna erfarenheter.

4.3 Etniska Stereotyper

På detta tema går även att urskilja ett mönster i böckerna, där individer, och ibland tankar, från väst, och karaktärer från övriga världen, presenteras på olika sätt. I andra kapitlet i *Third Time*, är det övergripande temat ”Crimes that went wrong”, med fem kortare stycken. Ett handlar om en väskryckare som ger sig på en äldre dam men, överraskande, själv övermannas av damen. I texten är mannen omnämnd som ”a dark-haired man”, men bilden intill texten föreställer i själva verket en man som även är mörk till hudfärgen (Bermheden et al, 1998, s. 13). Här blir det alltså kopplingen mellan bild och tanke som är den relevanta. Vi läser att det är en mörkhårig man som är brottslingen – men vi ser, och förstår, en mörkhyad. Plötsligt får detta lilla stycke ny mening: svarta människor avbildas sällan i boken – exemplet ovan är ett av totalt sju – men när de väl gör det, är det bland annat som brottslingar. En ytterligare genomgång av övriga delar i boken visar dessutom att svarta karaktärer i samtliga fall utom det ovan nämnda och ett till, endast återfinns i stycken som på något sätt samtidigt handlar om Afrika. Underförstått implicerar boken alltså budskapet att svarta människor endast lever i Afrika. En svart människa på en annan plats blir därmed samtidigt avvikande och annorlunda i relation till majoriteten. De aktuella bilderna är dessutom starkt stereotypiserade. Vid två tillfällen avbildas afrikanerna i stora grupper

(Bermheden et al, 1998, s. 19, 71), till skillnad från de många vita karaktärerna som nästan alltid är ensamma eller maximalt två. Afrikanerna får på så sätt stå för rörlighet och allmän oreda, medan de senare snarare får symbolisera civilisation och ordning (Fanon, 1995, s. 98).

Ytterligare en bild föreställer en svart man med vitt, lite längre skägg, stor hatt, och en lite sliten tröja. Mannen har rödsprängda ögon och plirar mot kameran samtidigt som han håller en tråpåk mot axeln. Bilden tillhör texten som redan omnämnts i kapitel 4.1, om ett amerikanskt par som åker på semester till Afrika. I texten framgår att paret har åkt till "the African backwoods". Författarna fortsätter: "The region was all tropical forest and an ancient tribe who seldom met white people lived there" (Bermheden et al, 1998, s. 36). Både uttrycket "African backwoods", och nästföljande mening är värda att studera närmare. Sammantaget förmedlar de ett distinkt budskap om att Afrika är en plats på jorden som består av idel obyggd med urgamla folkstammar, dit västerländsk civilisation uppenbarligen ännu inte nått. Budskapet understryks ytterligare av mannen på bilden som utstrålar stort avstånd till allt som kan associeras till det västerländska samhället av idag.

I slutet av texten visar det sig att mannen, trots sin förmodade brist på modernitet äger – och frekvent använder – en radio. Då de föregående delarna av texten mest har handlat om hur gammal och vis mannen är (fram för allt genom hans intuitiva förmåga att förutspå väder), förmedlar radions befintlighet ett tydligt överraskningsmoment. Men även om förekomsten av radion vid första anblick kan tyckas motsäga att texten framhäver afrikaner som fjärran från all teknik, är det i praktiken precis det motsatta som sker. Paradoxalt nog kan radions existens tvärtom, i sig, ytterligare understryka det ovanliga i närvaron av teknologiska föremål i den afrikanska bushen. Som konsekvens får alltså radion funktionen av ett instrument som snarare än något annat, befäster fördomar om afrikaner som isolerade, outvecklade och primitiva.

Samtidigt blir obestridligen de amerikanska turisterna bärare av civilisation och nymodigheter. På ett än mer underförstått plan tilldelas även amerikanerna en allmänt hållen maktposition i förhållande till lokalbefolkningen. Detta står att läsa mellan raderna då man som turist till att börja med, per definition, haft ekonomisk möjlighet att frivilligt ta sig någonstans utanför sin hemmiljö, enbart för sitt eget höga nöjes skull. Bara ur detta faktum kan man konstatera att en klasskillnad skapats i texten mellan amerikaner och afrikaner; att mannen på bilden skulle kunna göra det samma och resa till USA på semester känns osannolikt. Vidare går texten ut på att turisterna upplever, iakttar och utforskar miljön som afrikanerna, de Andra, bor i.

De senare befinner sig snarare i en situation där de passivt upplevs, iakttas och utforskas. Som Hall också skriver, blir denna text ett tydligt exempel på hur stereotyper verkar för att upprätthålla sociala ordningar och maktförhållanden där en part alltid domineras av den andra (Hall, 1997, s. 258), ett budskap som inte kan sägas gå i linje med kursplanens målsättningar.

Kapitlet efter detta handlar om Sydafrika. I texten diskuteras att Sydafrika både varit en brittisk och holländsk koloni (Bermheden, 1998, s. 18f). Inte ett ord nämns emellertid om de våldsamma delarna i denna koloniala relation av förtryck och underkastelse. När texten hoppar fram till 1960- och 70-talen, tar man dock upp apartheid. Däremot görs inte detta på ett sätt som tydliggör det koloniala arvet som bidragande skäl. Snarare framstår apartheid som ett fenomen som uppstått isolerat från den brutala historia Sydafrika har genomlidit. I slutet på stycket tas så övergången till demokrati upp. Här har författarna emellertid valt att lyfta fram F.W. de Klerk⁶ som hjälte, som till slut befriade Nelson Mandela från lång isolation och fångenskap (Bermheden et al, 1998, s. 19). Mandelas egna gärningar får vi vänta med tills vi når ett avsnitt nästan längst bak i boken. Detta kapitel ligger emellertid under sektionen *Tracks*, som utgör ett block av texter utöver grundavsnitten. *Tracks*-texterna fungerar mer än något annat som extramaterial. Det finns inga glossor till kapitlen, och prioriterar inte läraren aktivt bland texterna, är min erfarenhet att man inte "hinner dit" innan terminen eller läsåret är slut. Texterna sänder alltså överhuvudtaget budskapet att de finns till som buffert, som eleverna mest verkar förväntas ge sig i kast med vid överbliven tid.

Angående bilder, är samtliga tre böcker på det hela taget illustrerade med mycket bilder i allmänhet, som ofta är allmänt färgglada och trevliga. Det finns det både fotografier och tecknade bilder i böckerna. Tittar man närmare, upptäcker man dock, vad gäller de tecknade porträtten, att *Prime Time* endast erbjuder tre exempel där svarta människor finns avbildade. Två av dessa tillhör inte en ordinarie text, utan är med i så kallade bildordlistor (det vill säga tecknade bilder föreställande ett antal objekt inom en given kategori, där varje objekt har ett nummer som längre ner på sidan återföljs av glosan objektet föreställer), längst bak i boken. I den tredje är den svarta personen en bakgrundsfigur som ter sig både liten och oansenlig i förhållande till de man förstår är huvudkaraktärerna (två vita flickor), på en skolgård. Av alla fotografier, illustrerar fyra stycken personer med icke-traditionellt, europeiskt utseende. I *Second Time* finns två bilder tecknade med svarta personer. Den ena gestaltar en massa människor i kö. I denna kö hittar vi

⁶ Nelson Mandelas föregångare på den sydafrikanska presidentposten.

baksidan av en svart person. Den andra ser vi i ett kapitel om Australien, och föreställer aboriginer. Kapitlet om aboriginer är även det enda tillfället som en icke-vit person är fotograferad i boken. *Third Time*, visar slutligen upp en svart karaktär i tecknat format, vilken samtidigt enligt texten är en brottsling. Boken innehåller fem fotografier av svarta människor, av vilka fyra handlar om Sydafrika. Inte heller andra typer av utseende, exempelvis asiatiskt eller latinamerikanskt, finns tecknade i någon av böckerna.

4.4 Genusrelaterade Stereotyper

I Lpo94 fastslås att aktning för varje människas egenvärde ska befrämjas, och att alla inom skolan ska arbeta för ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet [och] alla människors lika värde” (*Lärarens Handbok*, 2008, s. 35). Skolan ska alltså arbeta för ett rättvist klimat elever emellan, där ingen elev får anses vara mer värdefull än någon annan. Detta är ett påstående som jag förmodar att de allra flesta lärare utan större svårigheter skulle hålla med om. I *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* menar jag dock att detta mål inte syns vara särskilt högt prioriterat. Slutsatsen kommer av faktumet att inte en enda text i böckerna kan sägas vare sig bidra till att synliggöra den heteronormativa ordning som omger både barn och vuxna, eller kritisera den samma.

I en inledande och övergripande analys av böckerna går bland annat följande att urskilja: vid flera tillfällen, fram för allt i *Second Time* och *Third Time*, skildras någon typ av relationsrelaterad historia, antingen i form av ett befintligt förhållande, någon som spanar in/flirtar med någon annan, eller något svartsjukedrama. Samtliga tillfällen representeras av heterosexuella relationer. Som Bromseth skriver, är detta en tydlig del i skapandet av ”framfidsberättelser” i skolan. Bromseth refererar här till den uppsjö av olika typer av narrativ som talar om för eleverna att det heterosexuella livet också är det ”normala”, eftersträvansvärda och goda livet. Bromseth (2010, s. 31) konstaterar, med stöd i andras forskning, att vissa val, beteenden eller andra typer av agerande sanktioneras av omgivningen – ofta på ett mycket subtilt sätt – medan andra, som anses avvika från normen, snarare osynliggörs eller till och med varnas mot. I detta sammanhang avviker *Prime Time* på en punkt: antalet narrativ som implicerar ungdomar i heterosexuella relationer är inte riktigt lika påfallande som i de senare två böckerna.

Däremot finns heterosexualitet närvarande hos bokens vuxna karaktärer, såsom föräldrar och släktingar till ungdomarna i texterna, eller överhuvudtaget ”människor på gatan” som skildrats. Även om det inte finns så mycket gestaltningar som handlar om någon typ av direkt kärlekshistoria, är alltså heteronormen ändå tydligt närvarande, och, likt i de andra böckerna, finns inte ett enda exempel på en normbrytande karaktär, såsom en hbt-person, att tillgå.

Ett konkret exempel på skapande av heteronormativa miljöer i böckerna kan tas från det första kapitlet i *Third Time*. Kapitlet har fått heta ”Him and her”, i sig en klar indikering på vad texterna i kapitlets två underavdelningar handlar om. Och mycket riktigt, det första presenterar ett urval av frågor som inkommit till en sex-och-kärleksspalt i en engelsk tonårstidning. Sex stycken brev förevisas, där samtliga pojkar ställer frågor om flickor, och vice versa (Bermheden et al, 1998, s. 6). Kapitlets andra stycke handlar om en flicka som drar sig till minnes om ett tillfälle när hon handlöst förälskat sig i en kille hon sett på något uteställe. Beskrivningen han ges är ”tallish, tough looking, and smooth”, och bilden på honom intill texten understryker ytterligare ett klassiskt västerländskt manligt skönhetsideal. Dessutom har han en cigarett i mungipan, något som uppenbarligen tilltalar den spanande tjejen, då hon i texten uttrycker att ”cigarettes are sexy – they’re worth the stench and the cancer” (Bermheden et al, 1998, s. 8). På det hela taget framstår killen som macho, ett faktum som textens jag uttrycker uppenbar attraktion inför.

I mitten på stycket minns huvudpersonen i texten i texten vidare tillbaka på musiken som spelats när hon träffat killen i fråga. Hon funderar: ”The music. I remember it. Women always do” (Bermheden et al, 1998, s. 9). Meningen är ett bra exempel på skapande av stereotyper, då den indikerar att ett visst beteende – i det här fallet att lägga romantisk musik på minnet – skulle vara gällande hos alla kvinnor, med botten endast i biologiska faktorer. Detta i sin tur står i bjärt kontrast till vad Lpo94 hävdar, nämligen att ”skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster” (*Lärarens Handbok*, 2008, s. 37). Att hävda att alla kvinnor lägger dylika situationer på minnet är inte bara en grov generalisering av kvinnor; i samma andetag utesluts dessutom män från att kunna göra samma sak. Båda könsens rörelseutrymme begränsas således.

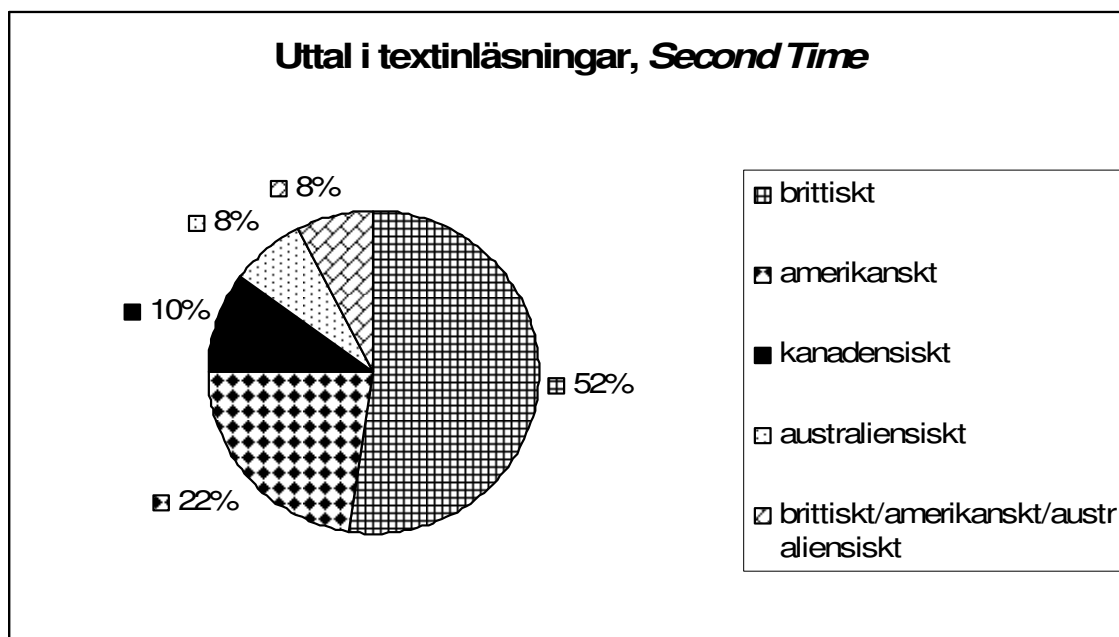
Några gånger handlar böckernas texter om familjer. De allra flesta utgörs då av en karakteristisk, västerländsk kärnfamilj bestående av två (heterosexuella) föräldrar och varierat antal barn. I någon text är föräldrarna skilda, men längre utanför kärnfamiljsnormen rör sig böckerna inte. Överhuvudtaget verkar böckerna stereotypiserande på många plan. Flickor framställs exempelvis som fnittriga, som har svårt att umgås mer än två och två (*Prime Time*,

kapitel 2B), blyga (*Prime Time*, kapitel 3), och som skönhetsobjekt (*Second Time, Tracks* Ett). Hos de manliga gestalterna däremot hittas karaktärsdrag som att vara dålig i skolan (*Prime Time*, kapitel 3B) eller sportig (*Second Time*, kapitel 7A). Män är också soldater (*Third Time, Tracks* Åtta), eller byggnadsarbetare (*Second Time, Tracks* Åtta). I historier där det finns någon typ av hjälte skildrad, är denna allt som oftast en man eller pojke.

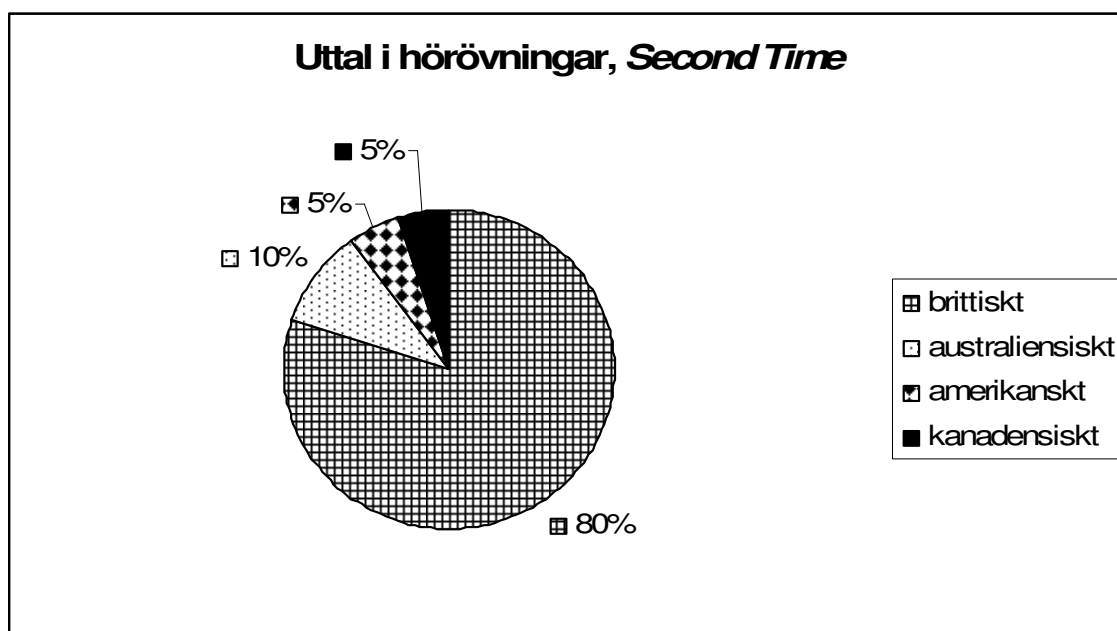
I sammanhanget ska sägas att *Prime Time* också har en webbsida där det finns extra övningar att göra, länkade till varje stycke. Här går man lite mer utanför ramarna, genom att till exempel ha en hörövning om en familj med 17 barn, eller ger tips om smink till pojkar. Detta är naturligtvis bra. Men faktumet att materialet endast ligger på nätet innebär också att det är ett material som lätt kan förbises, antingen på grund av att det inte finns möjlighet på skolan att tillgå datorer, eller för att läraren av någon anledning föredrar att ”jobba på i boken”. På skolan jag har erfarenhet från var det sistnämnda alternativet det gällande.

4.5 Textinläsningar

Att västvärlden, med Storbritannien i spetsen, är överrepresenterat i böckerna märks även på den engelska som har använts vid inläsning av texterna:



Av totalt 40 texter i *Second Time*, har alltså 21 lästs in på brittisk engelska. Dessvärre har jag inte kunnat tillgå inläsningarna till texterna i *Prime Time* och *Third Time*. Däremot vet jag att berättarrösten, och således den brittiska accenten vid ett flertal av textinläsningarna är den samma i de båda andra böckerna. Nio texter har vidare lästs in med amerikanskt uttal, fyra med kanadensiskt, och tre med australiensisk accent. Ytterligare tre är brittiska men med inflikningar av amerikansk eller australiensisk accent. I samma typ av fördelning, vad gäller hörövningar, är fokus på Storbritannien ännu tyngre:



Av de 20 hörövningar som finns till boken, är 16 inlästa med brittisk engelska, två med australiensisk, en med amerikansk, och en med kanadensisk engelska. Dessutom talas det brittisk engelska både av texternas berättarröst och av de som presenterar hörövningarna. Inte vid något tillfälle finns någon dialekt från något utvecklingsland representerad.

Brittiskt uttal är som synes långt mer frekvent än något annat, till och med det amerikanska. Men det får inte vara vilket brittiskt uttal som helst; Storbritannien rymmer, liksom de flesta länder, otaliga dialektala skillnader mellan olika regioner. I textinläsningarna är det genomgående uttalet att likställa med det som ofta benämns som Received Pronunciation (Penhallurick, 2003, s.

137), det vill säga den typ av engelska som anses vara både ”normal, neutral och ideal” (Penhallurick, 2003, s. 129). Ur Penhalluricks (2003, s. 137) perspektiv utgör Received Pronunciation (RP) också den del som berör uttal i en vidare diskussion av *Standard English*. Denna typ av engelska har i sin tur också traditionellt ansetts vara den ”bästa”, mest ”riktiga” engelskan, och har ett ursprung som går föga förvånande att spåra till London (Penhallurick, 2003, s. 131). Att det som anses vara språkligt korrekt också härstammar från London är förstås ingen slump. Som historiskt betydelsefullt centrum – ekonomiskt, såväl som politiskt – både för Storbritannien och övriga världen, har dialekten av det som en gång var Londons överklass utvecklats till Standard English av idag (Penhallurick, 2003, s. 132). Konceptet Standard English är alltså i sig själv inte helt neutralt, utan bär ofta tydliga associationer till både maktutövande och elitistiska sammanhang (Penhallurick, 2003, s. 130). För att återkoppla detta till kursplanen i engelska, läser vi redan i det introducerande stycket att ”utbildningen i engelska har (...) som syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld med dess mångskiftande kulturer” (Skolverket). Att inte erbjuda eleverna möjligheten att lyssna på olika typer av engelska är också att reducera deras möjligheter att förstå mångfalden inom den engelsktalande världen. Böckerna riskerar alltså på detta plan snarare verka i ett kontraproduktivt syfte, nämligen att förstärka och bekräfta uppfattningen om att förmåga att tala ”riktig” engelska också är begränsad till västvärlden.

I detta sammanhang är Bermheden & Winblads egna tankar intressanta, tagna från lärarhandledningen till *Prime Time*. Författarna konstaterar här att när eleverna slutar skolan, konfronteras de med tillfällen då de behöver tala engelska. När detta sker, ”kommer [eleverna] i de flesta fall inte att göra det med människor som har engelska som modersmål utan med andra som, liksom de själva, lärt sig engelska som andraspråk, och som inte behärskar språket till fulländning” (Bermheden & Winblad, 2008, s. 21). Iakttagelsen är alltså minst sagt motsägelsefull, i förhållande till hur den faktiska representationen av uttal i textinläsningarna är fördelad. Om eleverna vidare antas kommunicera med andraspråksutövare, som mycket väl kan vara fallet i de forna kolonierna, är det av klar relevans att de i skolan får bekanta sig med olika accenter – till exempel genom textinläsningar och hörövningar. Trots allt *skall* eleverna enligt kursplanen i slutet av årskurs nio ”förstå tydligt, även något regionalt färgat, tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden” (Skolverket). Följaktligen måste de också ges tillfällen till detta.

5. Sammanfattning

Denna text har haft som målsättning att diskutera om en specifik serie läromedel i engelska för högstadiet, *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* lever upp till styrdokumentens krav om vad engelskundervisningen på högstadiet ska förmedla. Min konkreta frågeställning för uppsatsen har varit att jag ”ämna svaret på frågan om huruvida de undersökta läromedlen är representativa eller ej för de värderingar läroplan och kursplan ger uttryck för”. För att komma fram till svaret på detta har jag granskat de aktuella läromedlen ur ett geopolitiskt, kulturellt, etniskt och genusrelaterat perspektiv. Jag har dessutom lyssnat på de inlästa texterna och medföljande hörövningar i *Second Time*. Med detta i bagaget har jag kunnat dra diverse slutsatser.

Vad gäller den geopolitiska biten visar det sig att texterna i både *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* har en odiskutabel vinkling mot västvärlden. Att texterna utspelar sig i väst går att utläsa, i många fall att utläsa på grund av ett faktiskt konstaterande av plats: kapitel nio i *Second Time* är till exempel kallat ”Kanada”. Andra gånger har jag dragit denna slutsats som ett resultat av detaljer i texterna, såsom västerländskt klingande namn på figurerna. Även bilder eller texter om djur och natur djur har stundtals kunnat leda mig att hålla det för sannolikt att texterna utspelar sig i någon västerländsk miljö.

Vinkling mot västvärlden är också genomgående i alla tre läromedel vad gäller kulturella och etniska presentationer. Människorna som finns med i texterna är i de allra flesta fall vita och för typiskt västerländska skolbokskonversationer sinsemellan. Den kultur som presenteras är också i största allmänhet västerländsk. Illustrationer till de olika kapitlen finns vidare både i form av fotografier och teckningar. Både fotografier och tecknade figurer porträtterar dock i allra första hand vita individer framför människor med annan hudfärg.

Vidare är böckerna skrivna ur ett tydligt heteronormativt perspektiv. Flickor och pojkar beskrivs enligt klassiskt könsstereotypa mönster, något som går direkt på tvärs med de riktlinjer som uttryckligen hävdas i Lpo94. Flickor och pojkar förväntas vidare åtrå varandra i flertaliga

exempel, samtidigt som alla andra former av sexuella läggningar undertrycks då ett icke-heterosexuellt beteende överhuvudtaget inte förekommer.

Att böckerna behandlar ett så snävt urval av människor menar jag är allvarligt då detta också är en fråga om identitet. Alla barn kan inte rimligen förutsättas passa in i de snäva identitetsmallar (det vill säga att vara vit, bete sig könsstereotyp och att vara heterosexuell) som utmålas av böckerna. Böckerna är således i hög grad både stereotypiserande och normskapande. Dessa två komponenter: faktumet att böckerna för det första riktar sig mot barn i väst – jag utgår från att författarna riktar sig mot barn i västvärlden då det vore alltför förmätet att anta att barn från andra länder helt automatiskt vill läsa/lära om västländer snarare än sina egna kulturer – och för det andra att de utgår från ett heteronormativt perspektiv, menar jag ofrånkomligen verkar exkluderande gentemot vissa elever. Användning av *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* går därmed stick i stäv med skollagen som hävdar att ”var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för vare människas egenvärde” (*Lärarens Handbok*, 2008, s. 84).

Som lärare kan man naturligtvis här hamna i en knivig situation. Att köpa nya böcker är dyrt och bristande resurser är ett problem på oräkneliga skolor. Här menar jag att läraren har en oumbärlig roll i att framhäva läromedlens brister, och öppet diskutera dessa med eleverna för att upplysa om de förhållanden som råder i böckerna. Detta kan jag, i sig, tänka mig skulle kunna verka som en god generator för viktiga diskussioner om värderingar i klassrummet.

Sammantaget har granskningen av *Prime Time*, *Second Time* och *Third Time* visat att uppsatsens forskningsfråga gällande om läromedlen är i linje med styrdokumentet, får besvaras i nekande termer. Både Lpo94, grundskolans kursplan i engelska, och skollagen ligger till grund för detta antagande.

6. Referenser

6.1 Primära Källor

Bermheden, Christer & Winblad, Matts (2009). *Prime Time. Textbok*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB

Bermheden, Christer & Winblad, Matts (2008). *Prime Time. Lärarhandledningen*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Bermheden, Christer et. al. *Second Time. Textbok*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Bermheden, Christer et. al. *Third Time. Textbok*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

6.2 Sekundära Källor

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, Arne & Karlsson, Klas-Göran. *Nationalencyklopedin 4: Polen*.

<http://www.ne.se.support.mah.se/polen/historia/polen-under-efterkrigstiden-1945-> (2011-03-01).

Bromseth, Janne & Darj, Frida (2010). *Normkritisk Pedagogik. Makt, Lärande, och Strategier för Förändring*. Uppsala: Uppsala Tryck.

Eriksson, Rigmor & Jacobsson, Annsofi (2001) *Språk för Livet. Idébok i Språkdiraktik*. Stockholm: Liber AB.

Fanon, Frantz (1995). *Svart Hud, Vita Masker*. Göteborg: Daidalos AB.

Faney, Laura E (2003). *Victorian Travel Writing and Imperial Violence*. New York: Palgrave MacMillian.

Gagnestam, Eva (2003). *Kultur i Språkundervisning – med fokus på engelska*. Karlstad: Karlstad University Press.

Hall, Stuart (1997). *Representation*. London: SAGE Publications Ltd.

- Hochschild, Adam (1998). *Kung Leopolds Vålnad*. Stockholm: Ordfront.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- RFSL. *Handledning. Under Ytan Utbildning*.
http://app.rfsl.se/apa/37/public_files/UY_Handledning_final.pdf (2011-02-19).
- Skolverket. Kursplan i engelska för grundskolan.
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3870/titleId/EN1010%20-%20Engelska> (2011-02-21).
- Lpo94 i *Lärarens Handbok* (2008). Lund: Studentlitteratur.
- McClintock, Anne (1995). *Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. London: Routledge.
- Melchers, Gunnel & Shaw, Philip (2003). *World Englishes*. London: Arnold Publishers.
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande Läsning och Skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Bengt. *Nationalencyklopedin 2: Brittiska Imperiet*.
http://www.ne.se.support.mah.se/lang/brittiska-imperiet/imperiet-byggs-upp?i_h_word=white+mans+burden (2011-03-01).
- Nilsson, Bengt & Widfelt, Anders. *Nationalencyklopedin 3: Samväldet*.
<http://www.ne.se.support.mah.se/samv%C3%A4ldet/medlemsstater-2009> (2011-02-12)
- Oreström, Bengt (1986). *A Brief History of the British Isles*. Lund: Dialogos AB
- Penhallurick, Rob (2003). *Studying the English Language*. Basingstoke: Palgrave MacMillian.
- Potter, Robert B et al (2008) *Geographies of Development. An introduction to Development Studies*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Said, Edward W (1978). *Orientalism*. London: Penguin Books Ltd.
- Skollagen i *Lärarens Handbok* (2008). Lund: Studentlitteratur.
- Svartvik, Jan. *Nationalencyklopedin 1: Engelska*.
<http://www.ne.se.support.mah.se/lang/engelska#> (2011-02-02).