



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Varför är populärkultur viktig i undervisningen?
Buffy The Vampire Slayer som ett didaktiskt redskap
för att arbeta med identitetsskapande och
värdegrundsfrågor i gymnasiet

Gabriella Stenberg

LAU690

Handledare: Karolina Westling

Examinator: Jeanette Sundhall

Rapportnummer: HT 11-1120-15

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Varför är populärkultur viktig i undervisningen? *Buffy The Vampire Slayer* som ett didaktiskt redskap för att arbeta med identitetsskapande och värdegrundsfrågor i gymnasiet

Författare: Gabriella Stenberg

Termin och år: Hötsterminen 2011

Kursansvarig institution: Institutionen för kulturvetenskaper (För LAU690: Sociologiska institutionen)

Handledare: Karolina Westling

Examinator: Jeanette Sundhall

Rapportnummer: HT 11-1120-15

Nyckelord: Populärkultur, pedagogik, text, rörlig bild, *Buffy the Vampire Slayer*, mediemedvetenhet, tv, värdegrund, identitet, genus

Uppsatsens syfte är att belysa varför populärkultur är viktigt i undervisningen. Detta undersöks genom tv-serien *Buffy the Vampire Slayer* (*Buffy och vampyrerna*) och hur den kan användas som didaktiskt verktyg, framför allt för värdegrundsfrågor.

Huvudfrågan är hur *Buffy* kan användas som didaktiskt redskap för att utveckla gymnasieelevers förmåga att orientera sig och ta ställning i en mediestyrd vardag.

Metoden är en kvalitativ textanalys och materialet tv-serien *Buffy the Vampire Slayer*, vilkens innehåll jämförs med gymnasiets läroplan 2011 samt ämnesplaner. Flera exempel tas från *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Slayer*, red Jodie A. Kreider och Meghan K Winchell, och diskuteras utifrån *Buffy*-pedagogik och tidigare forskning.

Forskning visar att populärkulturen bör ha en given plats i skolan, men också att pedagoger måste lära sig att använda den på andra sätt samt att kunskapsbristerna är stora.

Uppsatsen bidrar med förslag på hur en tv-serie kan användas i undervisningen. *Buffy* är lämplig som didaktiskt verktyg då den är en ovanligt rik text. Den presenterar moraliska dilemman men utan att ge enkla svar, den är genreöverskridande, självreflekterande och laddad med referenser från populärkultur, kultur och samhälle.

Undersökningen visar hur *Buffy* kan användas för att ge ett aktuellt och ungdomsorienterat perspektiv på skolans värdegrund. Exempel ges på hur läraren med *Buffy* som verktyg kan ta upp våld, jämställdhet, sex, identitet, mobbning, moral, beroende, medskapande och, nästan på köpet, mediemedvetenhet. Att använda en tv-serie ger eleverna möjlighet till identifikation och minskar deras passiva motstånd. Svåra ämnen kan diskuteras med mindre rädsla och krav, då de pratar utifrån rollfigurer, inte egna erfarenheter.

I förlängningen visar exemplen hur andra populärkulturella företeelser, framför allt tv-serier – rörliga bilder – kan användas i undervisning. De lärare som inte kan eller vill använda *Buffy* kan överföra idéer och metoder till texter de själva har god kännedom om.

Innehållsförteckning

Inledning	4
Syfte och problemformulering.....	5
Teori, material och metod.....	6
Tidigare forskning	8
Begreppet populärkultur.....	8
Populärkulturen och skolan.....	9
<i>Lärares attityd</i>	10
<i>Elever och mottagarperspektiv</i>	11
<i>Cultural studies</i>	11
<i>Critical literacy</i>	12
<i>Lärarens roll i klassrummet</i>	12
<i>Populärkulturens pedagogik</i>	13
Aktuell situation i den svenska skolan.....	13
<i>Gymnasiets läroplan 2011</i>	14
<i>Kandidatuppsatser från 2010 och 2011</i>	15
<i>Utbildning, fortbildning och ekonomi</i>	15
Serien <i>Buffy the Vampire Slayer</i>	16
Buffy studies.....	17
<i>Buffy the Vampire Slayer</i> som didaktiskt verktyg	18
Våld och unga flickor.....	19
Jämställdhet och genusmedvetenhet.....	22
Sex och sexualitet.....	23
Yttre identitet och mobbning.....	25
Identitet, moral och hjälterollen.....	26
Förlust och sårbarhet.....	28
Droger, magi och beroende.....	29
Jämförande populärkulturanalyser och medskapande.....	31
Ämnesundervisning.....	32
Diskussion	33
Referenser	36
Avsnitt ur <i>Buffy the Vampire Slayer</i>	39

Inledning

Den nya vikarien gör succé: på engelsklektionen charmar hon eleverna genom att, sextigt klädd, sjunga om ordklasser. I Glee-kören lyckas hon genom att ha full koll på elevernas musiksmak och stämma upp i en årsfärs hit av Cee Lo istället för att som deras ordinarie musiklärare leta fram ännu en gammal Journey-låt ur gömmorna. En annan lika ung och snygg kvinnlig biologivikarie visar sig egentligen vara en gigantisk bönsyrsa som väljer ut de tonårspojkar som är oskulder, kidnappar dem och äter upp dem.

Givetvis är det varken så enkelt som i *Glee*-avsnittet *The Substitute* (premiärvisat i USA 101116) eller så illa som i *Buffy the Vampire Slayer*-avsnittet *Teacher's Pet* (970324). *Glee* är den kanske mest populära ungdomsserien just nu och *Buffy the Vampire Slayer* (svensk titel *Buffy och vampyrerna*) en av de mest inflytelserika och kultförklarade. Båda serierna utspelar sig i skolmiljö – *Glee* med en ironisk, överdriven vinkel och *Buffy the Vampire Slayer* med skolan som en metafor för helvetet – och är fullspäckade med populärkulturella referenser.

Numera räcker det inte för en lärare att visa sig ha koll på vad eleverna gillar för tillfället för att nå fram. Fortfarande finns det lärare som delar upp kultur i fint och fult och rynkar på näsan åt film, tv-serier och litteratur som inte tillhör kanon, men att använda så kallad populärkultur i undervisningen är, tack och lov, inte längre särskilt ovanligt eller kontroversiellt. Däremot anser jag att populärkultur och det vidgade textbegreppet kan användas bättre och mer djupgående än många lärare nu gör; som ett lockbete, komplement eller brygga till finkultur. Istället kan det användas som ett verktyg för att hjälpa eleverna att bli mer medvetna mediekonsument, medmänniskor och till och med medborgare.

En tv-serie som sträcker sig över flera säsonger kan dessutom jämföras med en roman, med utrymme för utveckling och fördjupning – i sammanhanget blir filmen en novell. Jag menar att man kan läsa *Buffy the Vampire Slayer* som en bildnings- eller utvecklingsroman.

I den här uppsatsen kommer jag att använda mig av tv-serien *Buffy the Vampire Slayer* – i fortsättningen omnämnd enbart som *Buffy* – som ett exempel på varför och hur populärkultur är viktig i undervisningen. Jag undersöker hur just den här serien kan användas som ett redskap för att utveckla gymnasieelevers förmåga att orientera sig och ta ställning i en mediestyrd vardag. Till exempel kan serien användas för att diskutera moral och etik, media, kön och genus, socioekonomisk bakgrund, etnicitet, sexualitet, missbruk och våld.

Som tonåring (och vuxen) är det lätt att reta upp sig på någon eller något som vill styra ens tankar i en viss riktning. Det finns gott om tv-serier med ”moraliska budskap” som snarare leder till skratt och hån än den insikt de vill nå. ”Teen tv has often aimed either to ’understand’ the alienated teen, or to proffer distraction from genuine social concerns”, observerar brittiska Jenny Bavidge och konstaterar att *Buffy* inte använder någon av dessa strategier, samt att hur serien tilltalat sin publik i hänseende till just sådana ämnen har varit ovanligt innovativt. Hon identifierar seriens mest dynamiska tema som den genomgående protesten mot våldet som ”verklighetens” flickor och kvinnor utsätts för (2004:50), här realiserad genom fantasyns oändliga potential. En annan styrka är, enligt Desmond Murphy, skotsk lärarutbildare i media och engelska, hur serien undersöker och visar generationsklyftan, inte minst genom sin språkanvändning (2004:4).

Huvudpersonen i *Buffy* är den späda, blonda (ja, det är relevant!) Buffy Summers. Hon är utvald, Dråparen, the Slayer, en flicka med övernaturliga krafter och ett uppdrag att bekämpa

vampyrer och annan ondska. Det gör hon under sju tv-säsonger i soliga Sunnydale, Kalifornien, tillsammans med en handfull nära vänner. Tro inte att alla överlever.¹

Det är svårt att beskriva *Buffy* utan att det låter fånigt. Det var en av skaparen Joss Whedons avsikter, liksom att påverka genom populärkultur. Serien, där få saker är vad de verkar vara, leker med narrativ och lager, är uttalat feministisk och kryllar av allegorier, metaforer och symboler, intertextualitet och referenser till alla sorters kultur. Den tar tillvara på kontinuiteten, är genreöverskridande, kan snabbt ändra ton och stämning och kommenterar sig själv – Murphy definierar den som urtypen för en postmodern text (2004: 4-5).

Själva Sunnydale är i sig en metafor. Den ligger på en Hellmouth, en öppning till andra dimensioner och demonvärldar.² På ytan bor de vanliga invånarna, omedvetna om alla faror och löjligt lättlurade. Buffy och hennes vänner befolkar däremot båda världarna. ”This visual dichotomy between the surface world of Sunnydale and the subterranean world below represents metaphorically the narrative world of *Buffy the Vampire Slayer*, which is composed of surface text and subtext”, observerar Gregory Stevenson (2003:5), amerikansk collegelärare i religion. Buffy kan alltså ses och upplevas på ett ytligt, underhållande, eller djupare och reflekterande vis vilket gör den lämplig för att använda i undervisning om populärkultur, värdegrunden, media och i många andra ämnen.

Att använda *Buffy* i skolan är trots ovanstående inte självklart. Serien innehåller sex och svordomar och handlingen gör våld till en grundpremiss. I USA listade 2002 Parents Television Council serien som etta på listan över de mest olämpliga tv-serierna ”from a moral standpoint” (2003:12).³ När Kanal 5 sände den i Sverige visades klippta avsnitt på dagtid och ocensurerade på natten. Det relevanta är dock att, med Stevensons ord, fokus inte ligger på ”a realistic portrayal of the physical world we all inhabit but on a realistic portrayal of the *emotional* world” (2003:20). Det är inte ytan utan innehållet som är det viktiga.

Buffy utforskar identiteter och tillhörigheter. Det är en rik text med många lager och möjligheter till infallsvinklar. Serien har fått mig och många andra att skratta, gråta och framför allt tänka, och är om inte den så åtminstone en av de mest beforskade tv-serierna. Vampyrer och det övernaturliga har dessutom på senare år tagit ett ännu större steg in i den kommersiella populärkulturen med otaliga romantiska böcker och filmer som *The Twilight Saga* samt tv-serier som *The Vampire Diaries* och *True Blood*. Det övernaturliga och dess beståndsdelar är alltså något som många elever redan är vana vid. Vad som ytterligare gör *Buffy* till ett lämpligt studieobjekt är att serien första gången sändes i svenskt tv i början av 2000-talet, vilket innebär att såväl lärare som gymnasieelever haft tillfälle att se den. I skrivande stund visas den i repris, och är även aktuell genom serietidningsutgivning.

Syfte och problemformulering

Uppsatsens syfte är att undersöka hur lärare kan använda en tv-series hela potential i undervisningen. Jag gör detta med hjälp av *Buffy the Vampire Slayer*. Det jag vill undersöka är hur den här serien är användbar för att till exempel ge ett aktuellt och ungdomsorienterat perspektiv på skolans värdegrund, men i förlängningen även hur andra tv-serier kan användas i undervisningen. Som bakgrund till detta diskuteras varför populärkultur är viktigt i undervisningen samt hur den används i svensk skola.

¹ En längre presentation av serien finns på sidan 16. Enskilda avsnitt anges med titel, säsong:avsnitt.

² Namnen Sunnydale och Hellmouth är typiska för hur serien använder språk och metaforer.

³ Detta fick huvudrollsinnehavaren Sarah Michelle Gellar att säga ”We’re like the most religious show out there! (...) We answer the big questions!” (Stevenson 2003:15).

Jag menar att tv-serier – på samma sätt som den skönlitteratur och finkultur som läroplaner och ämnesplaner hänvisar till – kan användas som ett verktyg för elever att bygga en egen livsåskådning. De hjälper till att forma individers och grupperns identitet och genom en tv-serie kan elever lära sig att upptäcka och genomskåda mönster i populärkulturen samt hur vissa fenomen reproduceras.

Jag kommer att besvara följande frågor:

Varför är *Buffy* lämplig som ett didaktiskt verktyg?

Hur kan *Buffy* användas som redskap för att utveckla gymnasieelevers förmåga att orientera sig och ta ställning i en mediestyrd vardag?

Hur kan man på andra sätt använda *Buffy* i undervisningen?

Teori, material och metod

Undersökningen är textbaserad och behandlar rörlig bild och skriven text. Jag använder tv-serien *Buffy* och amerikansk *Buffy*-forskning som kombineras med svensk forskning om populärkultur och pedagogik samt skolans styrdokument.

Bergström och Boréus slår fast att texter är oerhört viktiga i moderna samhällen och att de måste användas i studier av samhällsvetenskapliga fenomen (2005: 12-13). Ett vidgat textbegrepp syftar i skolans värld ofta på rörliga bilder och möjligtvis musik, men med text åsyftar jag hela det vidgade textbegreppet: ”...alltså i detta sammanhang inte bara text i form av bokstäver utan en rad olika yttringar (ljud, bilder, saker etc) som är betydelsebärande och således i någon mening kan ’läsas’” (Lindgren: 2009:14). Denna textdefinition är den som blir mest aktuell när man beaktar ungdomars identitetsskapande och kulturkonsumtion.

Metoden är i viss mån en innehållsanalys, då jag jämför material. I ett större perspektiv arbetar jag från den hermeneutiska cirkeln, ”att delar i en text tolkas utifrån texten som helhet och helheten utifrån delarna” (Bergström & Boréus 2005:25). Jag anser också att den diskurs som förs om populärkultur och skola spelar roll för hur skolan behandlar populärkultur.

Varför populärkultur är viktigt i skolan diskuteras med hjälp av svensk forskning, i huvudsak av forskarna och lärarna Magnus Persson och Christina Olin-Scheller. Även för att argumentera för tesen att *Buffy* är användbar i svensk skola används tidigare forskning.

För att visa hur *Buffy* kan användas i didaktiskt syfte används främst *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer*. Genom att jämföra formuleringar och mål i gymnasiets läroplan med avsnitt ur serien och *Buffy*-pedagogik ges exempel på hur *Buffy* blir ett redskap för att ta upp främst värdegrundsfrågor. Den amerikanska essäsamlingen om undervisning på universitetsnivå knyter ihop *Buffy* med pedagogik och kan anpassas för yngre studenter vilket gör innehållet relevant såväl för uppsatsen som för svensk skola.

De två typerna av material skiljer sig åt i språk och intentioner, men jag menar ändå det går att göra en relevant jämförelse. Däremot är det svårare att dra några slutsatser om hur det de facto ser ut i skolor, då det inte går att från styrdokumentens anvisningar – även enstaka ämnesplaner används – faktiskt veta hur undervisningen bedrivs i klassrummen.

En svårighet har varit att hitta riktigt färsk forskning om pedagogik och populärkultur. Ett skäl är förmodligen att forskning är en lång process. Att döma av antalet kandidatuppsatser är åtminstone intresset stort. Om det hade funnits tid och utrymme hade jag gärna förstärkt min egen undersökning med intervjuer och observationer, både med lärare och elever. Jag skulle

gärna gett fler exempel på hur läraren kan använda *Buffy*, inte minst i ämnesundervisning. Att undersöka hur populärkultur representeras och används i läromedel vore också intressant.⁴

Vad gäller *Buffy*-forskningen har svårigheten istället varit den stora mängden material. Jag har försökt fokusera på material med inriktning på *Buffy* och pedagogik, men det finns gott om andra texter som också skulle fungera. Resultatet präglas alltså av vilka texter jag använt samt vilka tolkningar såväl ursprungsförfattarna som jag själv har gjort. Det är värt att notera att det mesta av forskningen är gjord på amerikansk ungdom, inte svensk. Till stor del konsumerar dock svenska ungdomar samma kultur som amerikanska.

Lindgren visar att forskning om populärkultur inte alltid setts eller ses som legitim (2009:10) vilket också gäller för *Buffy*-forskning. Ett argument är att forskaren är för mycket fan för att hålla sig opartisk, men Lindgren menar att ”den typ av tolkning som i första hand är aktuell för forskaren är inte den som hon gör i egenskap av kulturskapare eller kulturkonsument, utan den som görs när hon iklär sig rollen som utomstående betraktare” (2009:23). En forskarkritik riktad specifikt mot *Buffy* är att seriens ironi och ”campness” underminerar dess subversiva kraft (Lindgren 2009:201). Ur elevperspektiv är det förmodligen ingen stor fara.

Reliabilitet beskrivs som en undersöknings tillförlitlighet och validitet innebär att man mäter det som avsetts (Bergström & Boréus 2005). Denna undersökning är en kvalitativ text- och rörlig bildanalys, vilket innebär att resultat och slutsatser utgår från tolkningar. Även då resonemang är vetenskapligt underbyggda innebär tolkningar alltid en svaghet i reliabiliteten. En kvalitativ undersökning ger inga siffror eller mätbara resultat vilket också kan innebära en svaghet för validiteten. Då *Buffy*-avsnitten erbjuder så många möjligheter har en svårighet varit att begränsa sig. Undersökningen får generalitet genom att resultaten kan överföras på andra populärkulturella företeelser, framför allt tv-serier. Resultaten kan också användas utifrån flera ämnens kursplaner. Däri ligger också den utbildningsvetenskapliga relevansen: lärare kan använda antingen *Buffy* i undervisningen, eller överföra idéer och metoder till texter de själva har god kännedom om. Då det råder brist på populärkulturell kunskap hos lärare är det ett välbehövligt vetande.

Kapitlet ”Tidigare forskning” innehåller en diskussion om begreppet populärkultur, en ingång till forskning om svensk skola och populärkultur, en presentation av tv-serien samt av *Buffy studies*, med fokus på pedagogik.

I ”*Buffy the Vampire Slayer* som didaktiskt verktyg” undersöks hur innehållet i serien stämmer överens med gymnasiet läroplan och hur avsnitt kan användas i undervisningssammanhang. Exempelen hämtas från *Buffy*-pedagogik och tidigare forskning.

I ”Diskussion” diskuteras undersökningens resultat och slutsatser.

⁴ I *Master Plan II*, en lärobok för elever som läser engelska B på gymnasiet, finns *Buffy*-novellen *Mortal Fear* i kapitlet om film och tv. Kapitlets diskussionsfrågor är bland annat om det är rätt att visa våld på tv och om eleven tror att människor kan bli påverkade att göra vissa saker efter att ha sett en film. Avslutningsvis finns en lista med böcker som filmats och uppmaningen ”Read more!”.

Tidigare forskning

Här kommer jag att diskutera begreppet populärkultur, presentera ett urval från i huvudsak svensk forskning om hur skolan förhåller sig till och använder populärkultur, Jag diskuterar varför populärkulturen är viktig i och för skolan och ger utifrån tidigare forskning förslag på förhållningssätt. Därefter följer en kort genomgång av hur populärkultur betraktas och används i svensk skola just nu.

Kapitlet innehåller också en översiktlig presentation av själva serien *Buffy the Vampire Slayer* samt en presentation av Buffy studies, med fokus på *Buffy* och pedagogik.

Begreppet populärkultur

En enkel definition av begreppet görs av litteraturforskaren Anne Heith: ”Med populärkultur avses i allmänhet kultur som tilltalar många, kultur som riktar sig till den stora massan av konsumenter och som för det mesta produceras kommersiellt” (2006:37).

Så enkelt är det dock inte. Begreppet är omstritt, motsägelsefullt och värdeladdat, konstaterar Persson. Själva ordet populär kan ha positivt och negativt innehåll, beroende på av vem, var och när det används. Ordet kan betyda omtyckt av många eller någonting folkligt, men också förknippas med utslätning (2000:22). Typiskt för begreppet är att det ofta används i ett ovanligt laddat motsatsförhållande: på många ställen, inte minst i skolan, är motsättningen mellan så kallad högkultur, ”finkultur”, och populärkultur eller ”fulkultur” tydlig.

Om ordet populärkultur i sig ofta får en negativ konnotation finns det också tydligt negativa begrepp som ibland används för att tala om samma sak: trivialkultur och skräpkultur. Ett mer ofta använt begrepp med både positiv och negativ laddning är masskultur, som Persson menar är förknippat med det moderna samhället och moderniseringsprocesserna och syftar på ”en massmarknad där kulturen blivit en vara som köps av en anonym publik” och kan ses ”som en beskrivning av en strömlinjeformad kultur för en strömlinjeformad massa eller som en demokratiserad kultur som är öppen för fler än eliten” (2000:23). Persson noterar också att begreppen har en lång och brokig historia, som det dock inte finns plats att gå in på här. Det tyder dock på att såväl polariseringen som diskussionen kommer att fortsätta.

Förmodligen har var och en av oss egna omedvetna gränser för vad vi klassar som populärkultur/ kultur, men populärkultur innefattar ofta vissa sorters filmer och böcker, i stort sett alla sorters tv-serier, serietidningar, datorspel, mode, modern pop- och rockmusik med dess subgenrer. Sport kategoriseras som populärkultur och i viss mån även användandet av sociala medier. Även inom populärkultur finns en tydlig hierarki. Till exempel befinner sig såpan, som förknippas med underklass och kvinnlighet, långt ner (Olin-Scheller 2008a:74).

Vad jag ser som olyckligt är skolans fokusering i såväl läroplaner som lärares praktik på just att jämföra och särskilja, med tydlig fördel till högkulturen. Uppdelningen i fint och fult är inte längre relevant – kultur och populärkultur finns runt oss och påverkar oss. Gränserna blir alltmer otydliga och uppluckrade. Att skiljelinjen mellan så kallat högt och lågt blir mer otydlig syns också i svenska dagstidningar, där en trend under 2000-talet varit att kultur- och nöjesbevakning samlas i en gemensam redaktion, ibland också under gemensam kulturvinjett. Samtidigt har analyserande texter om olika sorters populärkultur fått större utrymme.

I samband med kritik av populärkulturen förekommer kritik av massmedier. Jan Thavenius kallar utvecklingen svärfångad och gränslös: ”Konsten glider över i reklam, trendsättning i människors identitetsarbete, fiktiva verkligheter i verkliga fiktioner” (2004:103). Persson

hänvisar till en amerikansk undersökning från 1990, där ett antal sådana överträdelser som tabubelagts i den amerikanska mediedebatten räknas upp: ”gränserna mellan konst och varumarknad; konst och skräp; fakta och värderingar; nyheter och underhållning” (2000:26). Jag menar att åtminstone tre av dessa gränser – vad som är konst respektive skräp kräver alltid ytterligare diskussion – numera överträds dagligen i tv-utbudet med till exempel produktplaceringar, dokusåpor, fiction, edutainment och infotainment. Även bloggar och användandet av sociala medier innebär en glidning. Sammantaget innebär detta att det blir allt viktigare att låta populärkulturen ta plats samt diskuteras och analyseras i skolan.

En annan kritik som regelbundet följer i nya populärkulturella företeelsers fotspår är moralpaniken, som i Sverige genom åren rört så skilda saker som jazz, det så kallade dansbaneeländet, rave, videovåld, hårdrock, dataspel och internetanvändande. Persson anser att de paniska reaktionerna alltför ofta baseras på fördomar eller förenklade uppfattningar, och att debattörerna sprider rädsla och okunnighet istället för upplysning och ansvar. Han menar dock att rädslan ibland kan vara befogad och att oron många känner inför medieutbudet ska tas på allvar: ”Medierna har effekter” (2000:27).

När jag i uppsatsen använder ordet populärkultur är det ibland som motsats till ”högkultur”, men det innebär inte en värdering att det ena är bättre eller sämre än det andra. Att jag i första hand fokuserar på tv innebär inte heller en rangordning av (populärkulturens) olika uttryck.

Det är också viktigt att tänka på att alla ungdomar inte konsumerar populärkultur, och att all ungdomskultur inte är populärkultur.

Populärkulturen och skolan

I inledningen påstod jag att det inte räcker för en lärare att ha koll på vad unga tittar och lyssnar på för att lyckas – men faktum är att det förenklar att vara bekant med elevernas begreppsvärld. Jag har nått fram till högstadiesflickor genom att nämna *America's Next Top Model* i samband med glosan ”fierce” och märkt att jag bemöts med en annan nyfikenhet och respekt av eleverna för att jag faktiskt känner till den kultur de konsumerar.⁵ Deras reaktioner tyder på att populärkultur alltså är en eftersatt kunskap hos lärare.

Populärkultur tar stor plats i tonåringars liv, på fritiden och i skolan. Dock, menar Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius i *Skolan och den radikala estetiken*, är skolkunskaperna inte ”alltid så rika på olika perspektiv och förbindelser med elevernas erfarenhet och frågor” (2004:11). Persson kallar populärkultur för ett alternativt bildningsmedel och konstaterar att skolan har förlorat sitt bildningsmonopol. Olin-Scheller menar att ”för att behålla, eller återerövra, sin ställning måste det formella undervisningssystemet ta intryck av och förhålla sig dynamiskt till det informella” (2008b:165). De bekräftar alltså vad jag upplevt i praktiken.

I *Skolan och den radikala estetiken* pläderar författarna för att släppa in och använda konst och estetik i skolan. De menar att ”till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman” (2004:10). Jag menar att man i de flesta fall där de använder begreppet konst kan ersätta det med populärkultur och tolkar detta som att konst/kultur/populärkultur kan användas för att skapa mer kompletta och reflekterande individer. I linje med min tes om att man kan använda *Buffy* som didaktiskt verktyg i värdegrundsfrågor och flera ämnen ligger författarnas ord att ”alla kunskapsområden har något att lära av konsten” (2004:10).

⁵ ”Fierce” kan i sammanhanget översättas med ”häftig” och används i tid och otid av programledaren och ex-modellen Tyra Banks för att förklara hur de blivande toppmodellerna ska se ut och uppföra sig.

I gymnasiets kunskapsmål står att eleven ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” och ”kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden” (Skolverket 2011:9). I samband med det vill jag sätta Perssons konstaterande att populärkultur för dagens unga – men inte bara unga – spelar en mycket stor roll och dessutom är den enda kulturen. ”I popmusik och film, rollspel och TV-serier hittar ungdomar ett råmaterial att använda i det egna identitetsskapandet” (2000:16). På samma sätt som läroplanen betonar att skönlitteratur och kultur kan ge kunskap, självinsikt och glädje kan alltså populärkulturen göra det. Det är förstås ingen rätlinjig process. Aulin-Gråhamn anser att ”Utmaningen ligger i att använda konsten och det estetiska till att hålla konflikterna, ’smärtpunkterna’ och brottytorna öppna så att det blir möjligt att förstå drivkrafterna bakom mediernas marknadsestetiska uttrycksformer och bygga upp egna identiteter i förhållanden till dem” (2004:30).

För identitetsskapandet är dokusåpor viktigt, konstaterar Olin-Scheller. De fungerar som förebilder och motbilder, och har därmed ett högt bruksvärde för ungdomars identitetsskapande samt hur de uppför sig i förhållande till andra människor (2008a:88). Att läraren ska ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket 2011:10) är utifrån det ytterligare ett argument för att använda populärkultur i skolan.

För mig som är uppvuxen med ”finkultur” och ”fulkultur” och är en stor mediekonsument är populärkulturens identitetsskapande och bearbetande funktion uppenbar. Ändå har den svårt att på ett djupare sätt göra sig hörd i skolan. Fortfarande ställs den som komplement eller i motsats till ”riktig kultur”. ”Den entydighet och självklarhet som omger motsatsparet den goda och den dåliga kulturen inom skolan är väl belagd i olika undersökningar”, konstaterar Thavenius (2004:87). Fördomar är att populärkultur skapar passiva mottagare och att alla populärkulturella uttryck egentligen är och vill ungefär samma sak.

Lärares attityd

Thavenius menar att många lärare har en oproblematiserad syn på den goda kulturen och ställer sig negativa och oförstående till det populära och ungdomskulturerna. Han menar också att sättet att tala om kultur i skolan styr och begränsar det praktiska arbetet. Vissa verksamheter associeras med lek och andra med allvar, i förlängningen med onyttiga och icke-intellektuella i motsats till på riktigt, nyttigt och intellektuellt. En annan diskurs skulle kunna göra leken/konsten till något som kan bredda och fördjupa arbetet i alla ämnen (2004: 68-72). Samma sak anser jag gäller för populärkulturen, som kan bidra med såväl bredd som djup.

För att populärkulturen ska kunna användas på ett produktivt sätt och utifrån sin fulla potential måste den ses som annat än lockbete eller en väg in till ”finkultur”. Thavenius och Persson varnar för de två största farorna: att pedagogerna antingen förhåller sig alltför okritiskt till populärkulturen eller håller fast vid en bakåtsträvande och moralistisk traditionalism (2004: 110 och 126). Båda hållningarna är, som Thavenius påpekar, ofruktbara. Pedagogerna avstår från möjligheten att skapa nya meningar och insikter och uppmuntrar kritiklös passivitet (2004: 110-111). ”Högt och lågt måste studeras gemensamt och komparativt” (2000:74) fastslår Persson. Jag menar att varje lärares mål borde vara att uppmuntra eleverna att bli kritiskt nyfikna och mediemedvetna, vilket stämmer med läroplanens mål att eleverna ska ha ”förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (2011:10). Eftersom så mycket av det som eleverna ser, hör och läser tillhör populärkulturen innebär det att lärare måste använda den. Det innebär dock inte att det som traditionellt tillhör högkultur ska förkastas eller försvinna. En lärare som ska undervisa om nyare kulturformer behöver kunskaper även om de gamla.

På samma sätt som det ställs didaktiska frågor om varför, hur och vad när det gäller skolläsning av skönlitteratur bör det vidgade textbegreppet och populärkultur utsättas för diskussion, i och utanför klassrummet. I läsning och undervisning om skönlitteratur är viktiga verktyg denaturalisering, kontextualisering och självreflexivitet (Persson 2007:21). Dessa verktyg är direkt överförbara till undervisning om eller genom det vidgade textbegreppet.

Elever och mottagarperspektiv

Frågan gäller framför allt hur populärkulturen kan användas på bästa sätt. Enligt Persson är det kontextuellt och ur mottagarperspektiv (2000:54). Som ett exempel på hur pojkar och flickor läser en text på olika sätt (och konstruerar genus genom film) väljer Olin-Scheller actionfilmen *G.I. Jane*. Pojkarna i studien ser filmen som orealistisk, medan flickorna uppskattar den och ser huvudpersonens ”kamp på männens villkor som både realistisk och eftersträvansvärd”. Det visar sig att de fiktiva kvinnogestalter som flickorna uppskattar ofta avviker från typiska Hollywoodideal (2008a: 83-85). Såväl vad eleverna konsumerar som vilka figurer de uppskattar och identifierar sig med är ett led i identitetsskapandet.

Även Persson betonar att läsarna är selektiva. De väljer ”vissa *delar* i texterna och ägnar dessa intensiv uppmärksamhet för att bearbeta delar av sina känslomässiga upplevelser” (2000:54). Sue Turnbull, australiensisk professor i mediastudier, påpekar att det som för en läsare kan vara romantiskt skräp för en annan faktiskt kan handla om frigörelse eller oberoende (1998: 182-85).⁶ Inte minst därför bör lärare vara försiktiga med att använda undervisning – Turnbull exemplifierar med medieundervisning – för att föra fram egna moraliska ståndpunkter och anta att ”dessa är de enda giltiga och fungerande” (1998:185). Eftersom många lärare visar upp fördomar mot och okunnighet om populärkultur blir detta en av farorna med att använda den, och även en begränsning.

Cultural studies

En möjlighet är att i undervisning om populärkultur även på gymnasiet använda en enklare form av cultural studies, vars studieobjekt enligt Persson är ”kulturen, framför allt den moderna kulturen, i hela dess mångfald och brokighet” (2000:67). Fältet är tvärvetenskapligt och forskarna använder ofta kulturkritiska utgångspunkter. Ett exempel är de brittiska forskarna Hoggart och Williams som i slutet på 50-talet lade grunden till ett nytt sätt att se på populärkultur. Till exempel ansåg Williams att det inte räckte att studera innehållet i en film (och ”förmodligen förfasas” över det) – forskaren måste också undersöka hur filmen tolkas och används, av olika mottagare och i olika sociala sammanhang (Persson 2000: 67-68). Detta är görbart även i svensk gymnasieskola. Jag menar att man kan använda cultural studies angreppssätt både vid undervisning om och med populärkultur.

Utifrån cultural studies presenteras tre sätt att läsa en text, den föredragna, den förhandlande och den oppositionella. Persson ger exemplet en tv-deckare, då den föredragna läsningen accepterar och identifierar sig med textens värderingar, den förhandlande läsningen accepterar den överordnade ideologin men förändrar vissa delar för att passa med egna erfarenheter och den oppositionella läsningen är uttalat kritisk och genomskådande (2000:71).

⁶ För mig kom den insikten genom den somaliska debattören Ayaan Hirsi Ali som i sin självbiografi *En fri röst* (2006) skriver om hur hon i de i Sverige allmänt utskälda Harlequinromanerna fann spännande idéer om kärlek och jämlikhet och ett dolt budskap om val: att kvinnor själva kan välja sin man.

Återigen betonas att alla inte läser och förstår samma text på samma sätt, vilket är högst relevant i dagens föränderliga och mångkulturella skola. För lärare syns dagligen exempel på detta, och på hur elever omedvetet använder sig av de tre läsesätten. Att föra upp termerna på dagordningen kan göra dem mer ”medievetna”.⁷ Utan mediekunskap menar jag att skolan inte kan fostra medvetna, självständiga individer.

Critical literacy

Även begreppet critical literacy eller media literacy är värt att nämna. Literacy i sig kan översättas med läs- och skrivkunnighet, men har i praktiken en vidare betydelse. Inom critical literacy-riktningen pratas det om en utvidgning av läs- och skrivkunnighet, och forskarna menar att språk, ideologi och praktik alltid går hand i hand i skolan och i samhället. Literacy kan betraktas klassanalytiskt, feministiskt, i relation till ras, etnicitet och kulturell identitet. Pedagogiken ska vara bemyndigande (empowering) för eleverna (Persson 2000: 77-78). Målet är en generell, kritisk kulturell kompetens, en critical literacy. Jag vill till och med säga en generell, kritisk kulturell mediekompetens. För mig är det självklart att literacy i dagens mediestyrdade vardag inte enbart borde hänvisa till det skrivna ordet, utan även till musik, bilder och blandmedier. Detta går att läsa in i Sholles och Denkis tankar att ”Eleverna måste göras medvetna om hur medierna sprider ideologier och värderingar som ofta, men inte alltid, fungerar reducerande och marginaliserande i förhållande till elevernas egna intressen och erfarenheter” (1993, refererat i Persson 2000:79).⁸ Termen media literacy används internationellt på ett liknande sätt, och jag tolkar Perssons term metakulturell kompetens som samma sak. Olin-Scheller kommenterar dock att ingen gångbar svensk term för literacy tagits i bruk (2008a:16).

Mediemedvetenhet eller en bred literacy innebär inte att allt är användbart i skolan. Persson påminner om att ”den variation och uppfinningsrikedom som kan känneteckna receptionen av också den mest tvivelaktiga medieprodukt legitimerar inte produkten som sådan” (2004:202).

Lärarens roll i klassrummet

En svensk lärare ska vara ”neutral” och följa styrdokumentet, men samtidigt är lärare människor och elever är ofta snabba på att genomskåda och höra underliggande budskap som läraren kanske inte ens själv är medveten om. I förlängningen innebär det, menar Turnbull, att läraren inte ska lära eleverna vad utan hur de ska tänka – och att man, vilket borde vara självklart, inte ska arbeta mot överenskomna svar (1998:186).

I erfarenhetspedagogik, där grundtanken är att ”med utgångspunkt i gamla erfarenheter uppmuntra till nya erfarenheter, att förändra elevernas föreställningsvärld på ett sätt som de själva ser som relevant” (2000:58) blir en svårighet balansen mellan elevinflytande och lärarstyrning, påpekar Persson. Ett svagt lärarstyre kan fastna i att enbart bekräfta gamla erfarenheter – ett starkt styre kan innebära en lärare som prackar på eleverna sina åsikter.

Att bemyndiga eleverna har också sina svårigheter, påpekar såväl Buckingham som Turnbull. David Buckingham, brittisk professor med inriktning mot media och utbildning, frågar vad som händer i den radikala pedagogiken om eleverna motsätter sig frigörelsen som den välmenande läraren vill förmedla, och vad det innebär det när de sociala skillnaderna mellan lärare och elever är stora (Persson 2000: 86-88). Turnbull uppmärksammar utöver det elevens passiva motstånd. Ungdomar vill inte alltid ta med sina egna erfarenheter in i klassrummet eller dela med sig av sina preferenser – de vet att de då riskerar att bli stämplade, förlöjligade

⁷ Holmbergs term i *Ungdomskulturer – äger eller suger? Möjliga möten inom svenskämnet* (2008:179).

⁸ Ur *Critical Literacy. Politics, Praxis and the Postmodern* (1993), red Colin Lankshear och Peter L. McLaren.

eller ifrågasatta, av såväl lärare som medstudenter. De lär sig också kvickt vad läraren vill höra, och ger svar utifrån vem mottagaren/motparten är (1998: 171-176). En lärare bör heller inte kräva att eleven ska dela med sig av allt.

Därigenom sätter Turnbull fingret på den praktiska svårigheten. Hur gör man som pedagog egentligen? Forskningen om pedagogik innehåller många fina ord, till och med undervisningsidéer, men sällan konkreta upplägg. En radikal pedagogik, med eller utan populärkultur, kräver nog också att eleverna litar på läraren, både för att de ska gå med på att avslöja sig själva och tänka själva (i motsats till att antingen stenhårt kritisera eller helt köpa lärarens ord). Återigen återkommer vikten av att läraren har kunskaper och visar eleverna (och deras smak) respekt. Jag instämmer också med Aulin-Gråhamn om att skolan måste utveckla ett bättre språk för sina kunskaper (2004:58) – och även inse att det för eleverna finns fler språk än de verbala och skriftliga.

Populärkulturens pedagogik

Jag har tidigare fört fram att lärare behöver mer kunskap om populärkultur och hur den kan användas i undervisningen. På samma linje noterar Persson att forskningen om populärkultur har mycket att bidra med till skolan, men att den har svårt att nå fram till dem som behöver den: lärarna. En forskare som försökt koppla samman cultural studies med skolfrågor är amerikanen Henry A Giroux. Hans grundtanke är att populärkulturen har sin egen pedagogik. Den erbjuder kunskaper och värderingar, men är också en provkarta över de roller och identiteter som finns tillgängliga för barn och ungdomar, nu och i vuxenlivet. Provkartan ”är ofta – men inte alltid – begränsande till sin natur och konservativ i synen på relationerna mellan män och kvinnor, mellan vita och icke-vita, och mellan olika samhällsklasser” (1996, refererat i Persson 2000:86).

För läraren innebär det att hen bör erbjuda andra eller kompletterande bilder av verkligheten – och av populärkultur. *Buffy* är ett verktyg för detta, kanske främst genom att serien och huvudpersonen ifrågasätter den traditionella bilden av såväl flickan/kvinnan som hjälten. ”By defining herself against certain categories of girlhood and re-creating those which are still haunting popular culture, *Buffy* formulates new versions of old myths”, argumenterar Bavidge (2004:49). Serien erbjuder på så sätt ett alternativ, blir i sig en motpedagogik till många av populärkulturens inbyggda myter.

Även Giroux betonar att läraren behöver kunskaper för att kunna forma en motpedagogik, en pedagogik som för in populärkulturen i ett öppet, kritiskt och demokratiskt samtal. Dessa populärkulturella kunskaper är dock eftersatta i dagens svenska skola.

Aktuell situation i den svenska skolan

Forskning visar alltså att populärkulturen borde ha en given plats i skolan, men också att pedagoger måste lära sig att använda den på andra sätt samt att det finns stora kunskapsbrister. ”De senaste 30 åren har lärarnas brist på kunskap om IT, film och tevediet uppgetts vara en orsak till att skönlitteratur dominerar i undervisningen”, skriver Olin-Scheller (2008a:152). När Persson återger debatten om en svensk kulturkanon från sommaren 2006 konstaterar han att som vanligt lyste svensklärare och svenskläroverbildare med sin frånvaro (2007:9). Så sent som för fyra år sedan pläderade han för att skolan borde ”i högre utsträckning välkomna det vidgade textbegreppet och populärkulturen” (12). Det verkar alltså finnas en brist på såväl kunskap som intresse hos lärarna.

För att ge en så färsk bild som möjligt av det ser ut i den svenska skolan idag har jag förutom egna erfarenheter och nyare forskning utgått från ett antal kandidatuppsatser samt tittat på formuleringar i gymnasiets nya läroplan och ämnesplaner från 2011.

Gymnasiets läroplan 2011

Ordet populärkultur nämns inte i den nya läroplanen för gymnasiet. Den formulering som kommer närmast är att eleverna ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket 2011:9) samt att eleverna ”kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden” (9). Den första formuleringen kan ses som uteslutande, eller åtminstone inte inkluderande. Det vidgade textbegreppet är bortplockat, och ord som film eller tv nämns inte förrän i kommentarerna till vissa ämnesplaner, till exempel svenska och engelska.⁹ Det ger lärare fria händer att inkludera, men innebär också en stor risk för uteslutning. Den andra formuleringen är mer öppen, men även ordvalet ”estetiska värden” ger lärare stor makt. Noterbart är också att det står att eleverna ska kunna ”använda bok- och bibliotekskunskap och modern teknik som ett verktyg för kunskapsökande, kommunikation, skapande och lärande” (10). Här om någonstans borde tv, film, internet och sociala medier nämnas.

Ordet populärkultur förekommer dock i fyra olika kurser.¹⁰ Begreppet nämns i ämnesplanen för bild: ”I ämnet avses med bilder visuella två- eller tredimensionella framställningar som finns inom till exempel konst, formgivning och populärkultur.” I historia (kursen 2b – kultur) ingår ”Möten mellan etablerad kultur och olika former av nya kulturella rörelser till och med 1900-talets populärkultur”. Även här tycks det mest användas i en åtskiljande funktion.

I kursen Konstarterna och samhället ingår i det centrala innehållet ”Kulturbegreppets olika innebörder samt relationen mellan etablerade konstformer och populärkultur”. Även om begreppet kultur inte används återkommer alltså dikotomin mellan kultur och populärkultur, och det går alltför lätt att läsa in en värdering i orden ”etablerad” och ”konst” som inte utfaller till populärkulturens fördel. Samma tanke återfinns i kursplanen för Kultur och idéhistoria: ”Väsentliga aspekter på det estetiska tänkandets historia och olika avgränsningar av begreppet kultur liksom olika föreställningar om finkultur respektive populärkultur genom historien.” Här tydliggörs det till och med att populärkultur är motsatsen till det fina. Frågan är om studenterna upplever hierarkin på samma sätt och om uppdelningen är relevant för dem?

Anders Öhman, professor i litteraturvetenskap och i svenska med didaktisk inriktning, noterar att för unga studenter verkar en uppdelning av litteratur i kanoniserad och populär litteratur ha förlorat sin mening (2008:96). Han menar att studenterna saknar känsla för vad som brukar räknas till fint och inte. Min åsikt att uppdelningen kanske inte ens behövs, men Öhman menar att som populärlitteraturforskare – vilket också torde gälla för lärare – kan han inte längre ”utmana den etablerade litteratursynen med hjälp av populärlitteratur” eller ”behandla populärlitteraturen som en avgränsad och [...] ofarlig företeelse” (2008: 98-99). Det vill säga det som många lärare fortfarande tycks göra, och som ovan nämnda styrdokument viss mån gör. Även forskaren och lärarutbildaren Stefan Lundström konstaterar att ”det finns forskning som tyder på att det sällan är de verk som elever upplever som centrala eller som sitt kulturarv som skolan behandlar” (2008:125). Film- och mediepedagogen Johan Holmberg påpekar att trots läroplanens ord om vidgade textbegrepp och ”att film i kursplanerna givits samma status

⁹ I kommentarerna till svenskämnet framgår att ”det vidgade textbegreppet” plockats bort då det är alltför otydligt och öppet för tolkningar. Istället står i kursplanen ”tydligt angivet att olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska ingå i ämnet svenska” (2011:6).

¹⁰ Ordet kan finnas i fler kurser, men det är osannolikt. Resultatet framkom genom sökning på www.skolverket.se, där flera av träffsidorna inte kunde hittas, samt genom närläsning av ämnes- och kursplaner för de ämnen där det är rimligt att populärkultur förekommer.

som mer klassiska medieformer som litteratur och teater är det fortfarande ingen självklarhet att sådan undervisning förekommer” (2008:179). Han menar att ”alltför sällan är det den mediekonsumtion som är aktuell för unga som berörs i klassrummen” (2008:181). Noterbart är att även Holmberg själv helt avstår från att nämna tv-serier.

Kandidatuppsatser från 2010 och 2011

För att få en så aktuell bild som möjligt har jag använt kandidatuppsatser från de senaste åren. Unnermyrs intervjuundersökning om populärkultur i svenskundervisning på högstadiet (2011) visar att även om populärkultur används, så är det till större delen som lockbete och med ambition att lotsa eleven vidare till ”godare” texter. Frost har under observation av en årskurs två (2011) märkt att läraren tar avstånd från populärkultur, nedvärderar den och är ointresserad – och att läraren i de fall hon använder lek tror sig använda populärkultur. Även Olofsson märker i sin observation av en förskola (2010) att pedagogerna skiljer på god och dålig populärkultur samt att de anser att den inte ska användas i förskolan. När Van Der Kay och Öhlund intervjuar två lärare om tv-seriers didaktiska potential (2010) har båda svårt att se denna potential, de visar okunskap om tv-mediet, gör skillnad mellan finkultur och populärkultur och tror att det är tv-tittande och datorer som gör att eleverna har svårt att koncentrera sig. I Hansens och Heinervalls intervjuundersökning om film i gymnasieskolans svenskundervisning (2010) säger sig tre av fyra lärare inte göra skillnad mellan populär- och finkultur, men använder film framför allt som lockbete och komplement till skönlitteratur.¹¹

Olin-Scheller har mött lärare som frågat ”Menar du att en text kan vara mer än en sida i en bok, till exempel en film?” (2008a:43). De flesta lärare använder enligt henne film för att variera undervisningen eller levandegöra litteraturhistorien – och som lockbete. En vanlig uppfattning är att film, till skillnad från böcker, ”går hem” hos eleverna. Att filmen inte används som en autonom konstnärlig produkt reproducerar tänkandet om olika texters olika värde (2008a: 43-46). Film är dock det efter skönlitteratur mest förekommande mediet i svenskämnet (2008a:71). Få av de texter jag läst nämner explicit tv-serier.

Utbildning, fortbildning och ekonomi

En grundläggande anledning till skolans attityd till och användning av populärkultur tycks vara bristen på utbildning och fortbildning.

Utifrån tre terminer på det korta lärarprogrammet anser jag att utbildningen brister i hur man använder ny teknik och populärkultur. Jag kan endast dra mig till minnet ett tillfälle då utbildarna analyserade populärkultur och två när de talade om hur den kan användas. I en rapport påpekar Skolverket att det är tydligt att lärare i stor utsträckning saknar relevant utbildning, fortbildning och tillfällen att diskutera och fördjupa sig i ny litteratur. Lärarna saknar kunskap om aktuell barn- och ungdomslitteratur, och böckerna väljs många gånger utifrån tillgång. Eleverna läser ofta det som lärarna väljer, och det kan vara sådant lärarna själva känner igen från sin gymnasietid (2007:94, 114-116). Dessa resultat tyder på att situationen är än värre vad gäller lärarkunskap om populärkultur. Olin-Scheller stödjer detta samt tillägger att svensk lärarutbildningen fokuserar på skönlitteratur, att lärare har begränsad tid att själva sätta sig in i det nya samt att skolor har för dålig ekonomi för att köpa in nya texter (2008a: 72-73). Flera skolor saknar dessutom teknik för att arbeta med nya medier.

¹¹ De refererar också till Lotta Bergmans avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen* (2007), där hon visar att film inte behandlas på samma sätt som skönlitteratur. Nya medier och andra kulturformer behandlas sällan ”med samma allvar eller blir föremål för så ingående studier som litteraturen” (324). Film blir ett komplement, en illustration, motivation, jämförelse eller brygga.

För elva år sedan påstod Persson att lika uppenbart som det är att populärkulturen har en central roll i ungas liv, lika uppenbart är det att ”detta från skolhåll oftast betraktats som problematiskt” (2000:17). Tyvärr verkar det fortfarande stämma i alltför stor grad. Det är än mer problematiskt, inte minst som det genom populärkultur, till exempel en tv-serie som *Buffy*, finns stora möjligheter att förena lust och lärande för både pedagogen och eleverna.

Serien *Buffy the Vampire Slayer*

Buffy the Vampire Slayer är en amerikansk tv-serie skapad av Joss Whedon, manusförfattare och regissör. Serien sändes först i USA mellan 1997 och 2003 och i Sverige i början av 2000-talet. Serien innehåller sju säsonger om sammanlagt 144 avsnitt. Det finns också en spin-off i form av tv-serien *Angel* (1999-2004) och sedan 2007 en fortsättning i serietidningsformat, säsong åtta och nio. Utöver det finns spel, romaner, grafiska noveller och gott om fan fiction.

Titeln *Buffy the Vampire Slayer* användes 1992 för en ungdomsfilm, ofta beskriven som en blandning av skräck och komedi. Filmen fick ett ljummet mottagande och manusförfattaren Whedon var mycket besviken: ”I had written this scary film about an empowered woman, and they turned it into a broad comedy” (Havens 2003:23).

Fem år senare fick Whedon möjlighet att förverkliga sin grundtanke – ”the empowerment of girls and the toughness of life” (Havens:173) – med tv-serien. Ett annat ledord för serien, som har ett uttalat feministiskt budskap, är ”Nothing is as it seems” (Whedon, kommentatorsspår *Welcome to the Hellmouth* 1:1). Serien, en genrehybrid, har satt tydliga spår i efterkommande tv-serier och Whedon blir ofta geniförklarad.¹²

Buffy Summers är huvudperson, och som titeln säger, en vampyrdråpare. Hon är den utvalda, med övernaturlig styrka och ett hemligt uppdrag att skydda världen från vampyrer, demoner och ondska. Sedan tidernas begynnelse har en flicka i varje generation blivit utvald – vid hennes död blir nästa flicka ”aktiverad”. Förutom att rädda världen måste Dråparen klara av alla andra problem i en tonårings liv, och bearbeta insikten att hon aldrig kan bli ”normal” eller leva som alla andra. Varje Dråpare har en Väktare, en boklörd man som vägleder, hjälper och styr (eller försöker styra) henne, i Buffys fall skolbibliotekarien Rupert Giles. Den andra relevanta vuxna i hennes liv är mamman Joyce, som länge är omedveten om dotterns dubbelliv. I övrigt porträtteras vuxna ofta som okunniga, oanvändbara eller rentav onda.

Enligt tradition jobbar Dråparen ensam, ingen får känna till hennes krafter och kall. I seriens första avsnitt flyttar Buffy till den kaliforniska småstaden Sunnydale (som ligger på en Hellmouth, en öppning till de demoniska dimensionerna), där hon på high school träffar vännerna och de blivande medhjälparna Willow och Xander. Tillsammans med Väktaren utgör de kärntruppen som under seriens gång ibland utökas med andra personer. I säsong fyra börjar de flesta av huvudpersonerna på universitet, och senare börjar några av dem att arbeta.

Redan i första avsnittet vänder Whedon upp och ner på etablerade skräckfilmsbegrepp. En yngling lockar med sig en ung flicka in på den mörka skolan, och tittarna vet att något hemskt (våldtäkt, vampyrism?) ska ske – överraskningen är att flickan är vampyren. Whedon använder skolan som en metafor för helvetet och det övernaturliga som metaforer för typiska tonårsproblem som gruppträck, mobbning, utanförskap, sex, oro för framtiden. I varje säsong bekämpas också en ”big bad”, en ond individ som återkommer i en längre berättelse.

¹² I svensk press har Whedon 2011 kallats för ”hyllad nördikon” (*Svenska Dagbladet* 111112) och ”geni” (TT Spektra-notis 111026).

Jag avstår från att presentera hela serien och alla medverkande, då det inte är det viktigaste för uppsatsens undersökning.¹³ Rollfigurer och enskilda avsnitt presenteras närmare i den mån det framöver behövs för att förklara den didaktiska betydelsen. Den lärare som vill använda *Buffy* som didaktiskt verktyg bör själv titta på serien först. Min förhoppning är också att inspirera lärare till att använda andra tv-serier eller material de själva har god kännedom om.

Buffy studies

Buffy studies är samlingsnamnet på den stora mängd forskning som finns om *Buffy the Vampire Slayer*. Studierna kallas ibland även för ”buffyology”. Tv-serier är föremål för mer forskning än vad många förmodligen tror, och *Buffy* är en av de mest beforskade.

Termen Buffyverse brukar referera till tv-serierna *Buffy* och *Angel* samt filmen från 1992. Buffyverse kan också inkludera skönlitterära alster och serietidningar, men ju mer som inkluderas, desto större risk för motsägelser i kontinuiteten. I uppsatsen syftar termen på filmen och tv-serierna. Sedan 2001 utkommer fyra gånger om året *Slayage*, ett akademiskt onlinemagasin för Buffyforskning. 2010 byttes namnet till *The Journal of the Whedon Studies Association* och innehåller även akademiska texter om Whedons ytterligare produktioner *Angel*, *Firefly*, *Serenity*, *Dollhouse* samt internetserien *Dr Horrible's Sing Along Blog*.

Sedan 2004 hålls vartannat år forskarkonferenser i USA för *Buffy*-inriktade akademiker. Den första var vid tillfället den största akademiska konferensen någonsin om en tv-serie. Över 180 papers presenterades, och 395 deltagare registrerades (Wilcox 2005:5). När David Lavery 2004 gjorde en översikt av Buffy studies hittade han över 50 olika ämnen, metoder och vinklar, bland dem politik, postkolonialism, postmodernism, juridik, litteratur, teologi, sociologi, queerstudier, interkulturell kommunikation, ideologistudier, psykologi, psykiatri, militärvetenskap, media, textkritik, musikvetenskap, pedagogik, tv, film, myter, historia, narrotologi, feminism, genusvetenskap, fenomenologi, naturvetenskap, filosof och etik.¹⁴

Av intresse för uppsatsen är framför allt forskning om *Buffy* och pedagogik. Ewan Kirkland observerade redan på den första konferensen seriens popularitet bland lärare (2004). Alla konferenser har haft paneler och papers om pedagogik, men många av ursprungstexterna är svåra att hitta. *Slayage* är dock en rik källa till inspiration och information.

Bland de böcker som är användbara för en svensk lärare finns *Buffy the Vampire Slayer and Philosophy – Fear and Trembling in Sunnydale* (redaktör James B. South, 2003), *Slayer Slang – A Buffy the Vampire Slayer Lexicon* (Michael Adams, 2003), *Why Buffy Matters – The Art of Buffy The Vampire Slayer* (Rhonda Wilcox, 2005) och *The Physics of the Buffyverse* (Jennifer Oullette, 2006). De två längre verk som i huvudsak fokuserar på Buffy som didaktiskt verktyg är den amerikanska essäsamlingen *Buffy in the classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer* (2010) och Desmond Murphys *Buffy the Vampire Slayer – A Study Guide* (2006).¹⁵ Murphy riktar sig till mediestudenter, men framför allt kapitlen om publik och representation (kön, sexualitet, klass, ras, religion och metaforer), är användbara även i andra ämnen. De sjutton essäerna i *Buffy in the Classroom* handlar främst om undervisning på högskole- och universitetsnivå men enkelt kan anpassas till lägre nivåer. Förutom tv och populärkultur – med vinklar som arketyper, myter, fans censur – behandlas moral, kritiskt tänkande, icke-verbal kommunikation, feminism, intertextualitet och Shakespeare. Flera författare noterar seriens användbarhet för ett stort antal ämnen.

¹³ Avsnittsguider och annan information finns bland annat på www.buffyguide.com.

¹⁴ I *The Encyclopaedia of Whedon Studies* (<http://slayageonline.com/EBS/>) finns förteckningar över böcker, essäer (flera med länkar) och mycket annat.

¹⁵ Studieguden finns gratis på internet: <http://www.desmurphy.co.uk/btvsguide.pdf>.

Buffy the Vampire Slayer som didaktiskt verktyg

Med utgångspunkt i gymnasiets läroplan samt ämnes- och kursplaner kommer jag här med hjälp av amerikansk *Buffy*-pedagogik att undersöka och ge exempel på hur *Buffy* kan användas som didaktiskt verktyg i svensk skola. Exempelen rör våld, jämställdhet, sex, identitet, mobbning, moral, beroende och medskapande.

Jag inleder med mer allmänna fördelar (och svårigheter) för att sedan gå in på specifika områden. Jag avstår från exempel inriktade på självklara användningar som filmteknik, analys av rörlig bild eller hur man bygger en berättelse – men noterar att undervisning om mediemedvetenhet kan utföras utifrån de flesta avsnitten.¹⁶ Istället riktar jag in mig på hur man kan använda serien för diskussioner om identitetsskapande och värdegrundsfrågor eller värdegrundslänkande frågor i ämnesundervisning, till exempel hur *Buffy* kan användas som redskap för att utveckla gymnasieelevers förmåga att orientera sig och ta ställning i en mediestyrd vardag (mediemedvetenhet). Hur uppgifter i samband med tittandet ser ut måste även utifrån detta underlag i slutändan styras av den enskilde läraren, och variera efter elevgruppens sammansättning. För lyckade lektioner behöver läraren förmodligen också mer kringmaterial, såväl om *Buffy* som om ämnet i sig.

Enligt läroplanen är det etiska perspektivet ”av betydelse för många av de frågor som tas upp i utbildningen. Därför ska undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden (2011:7). Med hjälp av *Buffy* kan skolan visa och problematisera istället för att bara berätta. *Buffy* behandlar etiska frågor och ställningstaganden och utforskar identitetsfrågor och genuskonstruktion. Murphy beskriver den som en rik text som hela tiden presenterar moraliska dilemman som inbjuder tittaren att sympatisera med rollfigurer genom att sätta sig i deras position (2006:74).¹⁷ *Buffy* är ingen traditionell fantasyserie, men innehåller fantasyelement. Olin-Scheller framhåller just fantasyläsning som ett redskap för identitetsskapande och genuskonstruktion (2008a:125). Hon observerar att flickor uppskattar texter om och med starka kvinnor, att pojkar gärna väljer välgjord fantasy och komisk fantasy (83-85, 116, 104-111) och att eleverna uppskattar Harry Potter för att han är i den primära världen är missförstådd, en ”underdog” (113). *Buffy* uppfyller alla dessa villkor, och borde följaktligen kunna engagera elever.

Andra kriterier som talar för *Buffy* som didaktiskt verktyg med användbarhet på ett djupare plan är seriens självreflekterande resonemang samt hur laddad den är med intertextualitet och populärkulturella och kulturella referenser. *Buffy* själv förknippas ofta med ”the kitsch delights of pop culture”, men utan att bli dömd eller föraktad för det (Bavidge 2004:47). Serien har alltså en öppen attityd till ungdomars begreppsvärld.

Serien tar upp allvarliga ämnen men är ändå full av humor. En annan fördel för värdegrundsinriktad undervisning är att serien ofta tar upp ämnen som ansvar och konsekvenser men saknar det som brukar kallas ”a very special episode”, det vill säga ett avsnitt tydligt inriktat på en viss sak, ofta just att avskräcka ungdomar från ”omoraliska” saker som droger och sex. I *Buffy* är budskapen istället indirekta och sällan entydiga, vilket är en fördel för en lärare med tänkande och självständiga elever som mål.

Buffy ger också stora möjligheter att arbeta ämnesövergripande, och genom det kan även den lärare som själv inte är kunnig i medieämnen få hjälp att träna elevernas ”förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta

¹⁶ För den som vill undervisa om filmteknik etcetera rekommenderas Desmond Murphys *Buffy the Vampire Slayer – A Study Guide*, tillgänglig på www.desmurphy.co.uk/btvsguide.pdf.

¹⁷ Murphy kommenterar också att personlig identitet handlar om att tillhöra en grupp, och för *Buffy*-fans finns det otaliga internetsidor och -grupper att tillgå (2006:74).

ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (2011: 10). Med rätt förhållningssätt från läraren kommer mediekompetensen hos eleverna nästan på köpet. Faktum är att nästan varje avsnitt av serien innehåller så mycket information att de går att använda på flera olika sätt. Utbildning ska enligt läroplanen främja ”en livslång lust att lära” (2011:5) vilket tangerar vad historikern Jodie Kreider tar upp: genom att studera *Buffy* kan läraren visa att man kan skriva, lära ut och nå framgång i akademins värld genom sakerna man älskar (Burkhead, Klein & Kociemba 2010). Romesburg noterar att studenter känner sig mer säkra på att diskutera tv, som de är bekanta med, än klassisk litteratur (2010:85). I förlängningen kan *Buffy* därför vara användbar för skolans kunskapsuppdrag: att ”grundlägga en positiv inställning till lärande och återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter” (2011:8).

En nackdel för den som vill undervisa med hjälp av ett långt narrativ som en tv-serie är balansgången mellan att avslöja framtida händelser för att eleverna ska förstå och kunna tolka innehållet och risken att avslöja så mycket att man istället skapar en mer passiv läsare, då det inte lämnar utrymme till egna tankar och fantasier (Kociemba 2010:18). I *Buffy* finns också så pass många oväntade vändningar att läraren måste vara försiktig om hen vill använda flera avsnitt eller någon av seriens längre berättelser.

En annan svårighet är att elever har olika förkunskap om serien och dess utveckling (och materialet är för omfattande för att visa eller ge i läxa) och därför kan känna sig orättvist behandlade. Det gäller också att få eleverna att släppa ett fanperspektiv (eller ett hatperspektiv) och anamma ett vetenskapligt, kritiskt förhållningssätt – utan att tappa lusten.

K. Dale Koontz, lärare på ett amerikanskt community college, har löst detta genom att på Powerpoint presentera huvudpersonerna med bild och korta beskrivningar. Hon gör ett diagram med Buffy i centrum och de andra rollfigurerna länkade till henne och varandra med pilar. Innan nya avsnitt kan hon senare tillfoga nytillkomna personer (2010:62). Hon delar också ut instruktioner om vilket tema studenterna ska fokusera på samt diskussionsfrågor. Megan K. Winchell, amerikansk universitetslärare i historia, låter istället studenterna hitta fakta om varsin rollfigur och presentera dem inför klassen (2010:76).

I USA har lärare som undervisat med *Buffy* mött elever som inte vill arbeta med serien på grund av religiösa övertygelser – det kan handla till exempel om gudsbilden eller om homosexualitet – och även elever som varit för rädda för att kunna titta. Den som vill undervisa med *Buffy* måste även ta ställning till seriens bruk av våld. Att i skolan använda en serie med så pass mycket våld kan och bör diskuteras (om inte annat för att vara förberedd på eventuella föräldrasamtal). Min ståndpunkt är att eleverna i andra sammanhang möter så mycket våld, fiktivt eller verkligt, att det är nödvändigt att prata om även i skolan.

Våld och unga flickor

Enligt läroplanen ska utbildningen gestalta och förmedla ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor” (2011:5). Henry A Giroux skrev redan 1996 att unga möter våld i en aldrig tidigare skådad omfattning, och menar att våldsskildringarna i sig är ett slags visuellt och verbalt våld riktat mot publiken. Inget tyder på att det har ändrats eller minskat. Skolan måste därför ”utveckla pedagogiska strategier för att sätta in våldet – det verkliga och fiktiva – i ett kritiskt samhällsperspektiv” (1996, refererat i Persson 2000: 84).

Olin-Scheller argumenterar att våldsskildringarna i fiktionen är en beskrivning av vem som har makt och kontroll (2008a:121). Hon har tidigare visat att det för flickorna är viktigt att se fiktiva kvinnogestalter med makt och kontroll. Att se någon som Buffy som vänder upp och ner på de traditionella klichéerna kan därför ge styrka och bidra till identitetsskapande.

Stevenson menar att det viktiga inte är hur en serie porträtterar moral, utan vilket perspektiv den anlägger (2003:11) – man kan visa våld men samtidigt vara kritisk mot det. Lisa Parks anser att *Buffy* innehåller just det slags våld som föräldrar och tonåringar borde se, då våldet ofta fungerar som ett sätt att avslöja och avnaturalisera det osynliga och institutionaliserade våld som finns i ungdomars liv (Parks 2003 i White 2010:142). Det finns alltså flera goda argument för att använda just *Buffy* i skolan.

I *Beauty and the Beasts* (3:4) tar serien upp våld i en nära relation.¹⁸ En osäker yngling har kokat i ihop en dryck som ska göra honom macho, men han blir våldsam och slår sin flickvän. Hon förlåter honom men blir i slutändan dödad. Avsnittets slut är en tydlig ståndpunkt att alla har ansvar för sina handlingar, även under inflytande av någon form av droger. Cordelia frågar ”You mean he wasn’t under the influence of anything?” varefter Buffy svarar ”Just himself.” Det här avsnittet kan användas inte bara för att diskutera våld, utan även identiteter, könsroller, dopning och samband däremellan. En följdfråga är varför någon misshandlar. I *Dead Things* (6:13) misshandlar Buffy vampyren Spike, men det är tydligt att den hon egentligen avskyr och slår på är sig själv.

Genom *Buffy* kan sålunda både verklighetens och fiktionens/televisionens våld diskuteras. Rosie White, engelsk universitetslärare, använder *Buffy* för ett kursavsnitt om tv och våld med målet att diskutera hur våld representeras på tv, debatten om det samt tv-seriers komplexitet. Hon utgår från *Earshot* (3:16), vars ursprungssändning ströks från den amerikanska tablån då den låg strax efter skolmassakern i Columbine 1999. I den efterföljande debatten framfördes att studenterna blivit influerade av våld i tv, datorspel och musik (2010: 138-139). I *Earshot* drabbas Buffy av förmågan att kunna höra alla andras tankar, och upptäcker att en elev tänker genomföra en skolmassaker. Han har barrikaderat sig i klocktornet, men det visar sig att han tänker ta livet av sig själv. Buffy får honom att avstå genom att förklara att alla är ensamma.

White inleder kursavsnittet med att berätta om debatten kring våld i tv och film. Innan de tittar får varje student en av följande frågor: vem de tror ser programmet (och varför), vilket slags våld som visas och om det är extremt, vilka skäl som anges för att berättiga våldet, om programmet kan uppmuntra människor till våld (och i så fall hur), och om *Buffy* på något annat sätt än genom våld kan ha en negativ påverkan på tittarna. Efteråt får de diskutera i sin grupp och delge resultaten till klassen. White observerar hur många tolkningar det finns utrymme för och att diskussion i smågrupper tillåter andra ståndpunkter än slentrianmässiga fördomar. Hennes studenter har ofta noterat avsaknaden av våld i *Earshot*, vilket leder till samtal om våld, sammanhang och censur (2010: 139-143).^{19 20}

Giroux delar in underhållningsvåld i tre kategorier; det rituella, symboliska och hyperrealistiska. Det rituella våldet är det som utgör stommen i en film, skildras på ett banalt, förutsägbart och ”stereotyp maskulint sätt” och har en spektakulär form och ytligt innehåll. Ett typexempel är actionfilmer. Att sådant våld är en del av underhållningen bör därför enligt Giroux vara utgångspunkten för en kritisk diskussion. Han menar att det rituella våldet ofta hör ihop med en konservativ, sexistisk och rasistisk ideologi. Det symboliska våldet är däremot inget självändamål, utan används för att skapa ”en förståelse av våldets individuella och historiska konsekvenser, och för att sätta in våldet i historiska och samhälleliga sammanhang”. Det hyperrealistiska våldet i sin tur är visuellt och estetiskt nytänkande, men hyser en ovilja att kommentera våldets orsaker och verkningar. Ett exempel är regissören Quentin Tarantinos filmer, som ”utmärks av extrema våldsinslag, tuff dialog ironi, parodi och

¹⁸ Manlig svartsjuka och våld kommenteras också i *I Only Have Eyes for You* (2:19), där kvinnan gjort slut och mannen försöker döda henne. Det leder senare till att flera personer på Sunnydale High blir besatta.

¹⁹ I samband med censur kan man också diskutera skildringar av lesbiska i tv-serier och vilka yttre faktorer som gör att det dröjer ända till sista säsongen av *Buffy* innan tittarna får se två tjejer som har sex.

²⁰ Ett annat avsnitt lämpligt för att diskutera mediadebatt och censur är *Gingerbread* (3:11).

sofistikerad intertextualitet” (1996, refererat i Persson 2000: 85-86). Tv- och filmtittande ungdomar har sett exempel på alla våldsformerna men har kanske inte tänkt på vad som skiljer dem åt och vad de kan betyda.

Användningen och utformningen av våldet i *Buffy* kan användas för att kommentera alla Giroux kategorier, och serien innehåller, åtminstone på ytan, exempel på alla. Enligt läroplanen ska skolan ”aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt” (2011:6). Där våldet i *Buffy* är realistiskt har det ofta bytt perspektiv och aktörer och därför också ideologi – *Buffy* är den starkaste – eller används för chockeffekt.²¹ Det är oftast tydligt när skaparna bakom serien vill att tittarna ska reagera känslomässigt på just våldet. Konsekvenser av handlingar och våld mot människor (men även mot ”monster” med fri vilja) diskuteras. Likheter med Tarantinos filmer finns; även *Buffy* kan beskrivas som ett självmedvetet stilexperiment. Men Giroux kritik mot Tarantino, att oviljan att kommentera våldet är en konservativ ideologi ”maskerad som ’cool’ distans och förpackad som ’hip’ och avantgardistisk populärkultur” (1996, refererat i Persson 2000:86), är inte tillämpbar. I *Buffy* är dialogen aldrig misogyn och sällan homofobisk eller rasistisk. Det fysiska och verbala våldet är inte reducerat till enbart estetik, och konsekvenser diskuteras ofta. Kopplingen mellan våldet och dess symboliska betydelser är tydlig.²²

White placerar *Buffy* i den hyperrealistiska traditionen. I samband med *Earshot* har hennes studenter lagt märket till den låga våldsnivån, att våldet inte är explicit (det visas inget blod) och ofta komiskt, som i avsnittets slutfajt med en skolmatsalsservitris, eller fantasy som i vinjetten (2010: 143-144). I detta sammanhang passar det att diskutera våld och realism i tv-serier, film och kanske även tv-nyheter. Eleverna kan göra egen research om aktuell forskning och mediadebatt, eller till exempel skriva debattartiklar eller genomföra en debatt.

Det går inte att komma ifrån att i *Buffy* är våld lösningen på många problem, men då handlar det oftast om våld mot ”monster” – och inte för att de är just monster utan för att de av fri vilja valt ondskan.²³ Ondskan hör ofta ihop med maktmissbruk, uppmärksammar Mimi Marinucci, amerikansk docent i filosofi (2003: 63-66). Hon noterar också hur *Buffy* – en beväpnad kvinna i en värld där kvinnor förväntas vara passiva – rensar de mörka gatorna från vampyrer, en parallell till verklighetens våldtäktsmän och förtryckare (69). Marinucci ser en symbolisk kamp mot förtryck av kvinnor, men varnar för att i verkligheten ökar en beredskap att slåss sannolikheten att man använder våld när det inte behövs. I de senare säsongerna framgår också att *Buffy* lockas av våldet – samtidigt som våldet hotar hennes ljus och mänsklighet. Hennes slutsats är att kvinnor inte ska falla in i en konstruerat passiv roll – utan använda sina styrkor utan att missbruka dem (70-74).

Skolan bör ta sig an våld i och via populärkultur, och via *Buffy* ges tillfällen att diskutera vad våldet symboliserar, vad som lockar och vad det gör med människan. Det passar ihop med läroplanens budskap att ”alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas” (2011:6).

Jämställdhet och genusmedvetenhet

²¹ Exempel är avsnitten *Bad Girls* (3:14) där en människa dödas, *The Body* (5:16) där Buffys mamma avlider och *Seeing Red* (6:19) där *Buffy* utsätts för ett våldtäktsförsök av någon hon känner.

²² I avsnittet *Bad Girls* (4:13), där en människa blir misstagen för en demon och huggen med en påle får det grava konsekvenser, både fysiska och moraliska. Se vidare sidan 27.

²³ Ett typiskt exempel på hur serien kommenterar sig själv och våldet finns i *Dead Man's Party* (2:3). *Buffy* och vännerna bråkar och precis när Willow kommenterar ”Violence is never the solution” blir de överfallna av zombier, med resultatet att de genast börjar samarbeta igen.

Enligt läroplanen ska utbildningen gestalta och förmedla ”jämställdhet mellan kvinnor och män” (2011:5) och ”aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter” (6). Eleverna ska ”uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt” (6) och läraren ska ”se till att undervisningen till innehåll och uppläggning präglas av ett jämställdhetsperspektiv” (10).

Whedon var en av de första tv-författarna som erbjöd komplexa kvinnliga rollfigurer (Winchell 2010: 75). *Buffy* är en uttalat feministisk serie, dock inte polemisk, som medvetet vänder på fördomar och klichéer. Den har också mött kritik från feministiska forskare som menar att Buffy själv är för flickig, feminin och en negativ stereotyp av en kvinna som hålls som gisslan av den manliga blicken.²⁴ Andra menar att just de här motsättningarna och svårigheten att leva upp till andras förväntningar och typiska bilder är de som återfinns i en ung kvinnas liv (73). Rollfigurerna nämner själva inte feminism, utan uppför sig (fast inte alltid) som självständiga kvinnor och stödjande män, i samarbete för att rädda världen (78).

Utifrån antagandet att feminism handlar om jämställdhet, lika rätt och möjligheter för kvinnor och män erbjuder *Buffy* en god möjlighet att utforska och diskutera kvinnliga och manliga könsroller. Lika viktigt för tjejer som det är att se självständiga kvinnor är det för killar att se både dem och männen som stödjer dem.²⁵ En av Winchells manliga studenter kommenterar att just hur Xander accepterar och uppmuntrar Buffys och Willows styrka tilltalade och påverkade honom (2010:80). Läroplanen nämner visserligen inte ordet feminism, förmodligen för att det är så stigmatiserat, men jag ser det som svårt att undervisa om värdegrund och jämställdhet utan att ta upp det.

Det finns gott om avsnitt som lämpar sig för att diskutera könsroller och genuskonstruktioner. Ett är *I Was Made To Love You* (5:15) där Warren, en tekniknörd, bygger en robotflickvän som är vacker, undergiven och lojal – sådan som många flickor försöker vara för sina pojkvänner, eller upplever att samhällets ideal vill att de bör vara. Det blir inte perfekt – April inte kan tänka på eller uppmärksamma någon annan vilket får Warren att tröttna på klängigheten.²⁶ Hon kan å sin sida inte förstå varför han väljer bort henne. Inte ens vid sin ”död” kan April gråta, eftersom ”crying is blackmail, good girlfriends don’t cry”. Mot April ställs Buffy som grubblar över varför hon inte kan få någon relation att fungera – är det för att hon är för lite tjejig? I kommentatorsspåret säger avsnittsförfattaren Jane Espenson ”if you try to make yourself perfect for a man, this is what you get”. Winchell noterar att hennes studenter, främst kvinnliga, känner igen både eget och andras beteende och känslor (2010:78). Svenska elever känner förmodligen igen stereotypen, och har stött på beteendet i diverse böcker, filmer och tv-serier, kanske till och med magasin för män eller kvinnor. Avsnittet passar därför också för en utvidgad diskussion om könsroller, roller i förhållanden och identitet – vem man är i förhållande till andra.

I *The Zeppo* (3:13) dekonstrueras manligheten. Xander är gängets mest omogne medlem och saknar övernaturliga krafter. När de andra avvärjer en apokalyps tvingas han, dem ovetande, rädda skolan från tonårszombier. Hans pojkkaktiga och osäkra beteende i början hjälper enligt den amerikanske collegeläraren Rod Romesburg studenterna att identifiera vad en typisk man är – genom vad Xander inte är (2010:91). Zombierna är å sin sida överdrivet klichémanliga. Både i *I Was Made To Love You* och *The Zeppo* används mycket komik. Romesburg menar att de är så överdrivna i sin genuskonstruktion att det blir naturligt för studenterna att förstå varför Buffy och Xander i slutändan inte väljer någon av stereotyperna (2010:91).

²⁴ Först när hennes studenter lärt sig att respektera och gilla serien brukar Winchell avslöja att den är feministisk, och på så sätt undvika fördomar och få dem att inse vad feminism egentligen innebär.

²⁵ Whedon förklarar sin feministiska ståndpunkt i tacktalet till Equality Now-priset 2006. Se www.youtube.com/watch?v=QoEZQfTaaEA.

²⁶ Warren har också, trots att han aldrig trodde det, lyckats träffa en ”riktig” flickvän, Katrina.

Också *The Replacement* (5:3) fokuserar på Xander: han får en mystisk dubbelgångare. Den riktige Xander bor i föräldrarnas källare, är rädd för att bli av med jobbet och klär sig slarvigt och fånigt. Dubbelgångaren klär sig snyggt, lyckas få en befordran på jobbet och hittar en fin lägenhet. Xander är övertygad om att dubbelgångaren är ond. Men det finns ingen dubbelgångare, utan Xanders personlighet har genom magi delats upp i två; en har fått hans svaga sidor och en hans starka. Eller: en är tonåring och en är vuxen. I slutet förenas de två personligheterna till en Xander. Även detta avsnitt visar tydligt vilka egenskaper som anses som positiva eller negativ för en man, eller för den delen en vuxen.

Skolan har till uppgift att ”till eleven överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället” (2011:6). *The Zeppo* och *The Replacement* visar Xanders resa från pojke till man, från barn till vuxen. De visar också hur det är en ständigt pågående resa, full av tvivel och yttre krav. Alltså just det som svenska gymnasieelever befinner sig mitt i, och måste finna sin egen styrka och identitet i. Romesburg ställer frågan om slutet i *The Zeppo* är lyckligt för att Xander inser att han kan klara av vuxenlivet eller för att han passar in i samhällets ideal (2010: 88-89). Kanske är det bådadera.

Att göra en lista på så kallat typiska manliga och kvinnliga egenskaper, utseenden, beteenden och så vidare och därefter titta på avsnitten är ett effektivt sätt att ta sig an stereotyper. Utifrån ovanstående avsnitt lämpar det sig också att diskutera yttre och inre krav, vem som ställer dem och hur mycket som hänger ihop.²⁷

Sex och sexualitet

Ett annat ämne som omgärdas av stereotyper är sex, såväl i livet som i olika skildringar. Att ha sex för första gången inträffar ofta i tonåren, och är ett naturligt steg mot att bli vuxen och ett stort, kanske till och med livsomvälvande, beslut. Enligt läroplanen ska eleverna förutom att lära sig om jämställdhet också få kunskaper om sex och samlevnad (2011: 16), vilket inte borde innebära enbart den fysiska aspekten. I ämnena Naturkunskap 1a1 och 1b ingår till exempel ”naturvetenskapliga aspekter på, reflektion över och diskussion kring normer, rörande människans sexualitet, lust, relationer och sexuella hälsa” (2011: 127, 132).

Buffy undviker inte ämnet sex. Däremot har rollfigurerna ofta svårt att få till det. Den första säsongens tydligaste exempel är Xander, som ständigt trånar efter de mest ouppnåeliga flickorna medan Willow till en början är kär i honom utan att våga säga det.²⁸ Samtidigt faller Buffy för en mystisk äldre man. Det här är mönster som eleverna kan känna igen. Både Xander och Willow hittar stabila partners senare i serien. Willows förhållande med Tara som inleds på universitet och varar i två och en halv säsong beskrivs ofta som seriens mest hälsosamma förhållande – och var det första långa lesbiska förhållandet i amerikansk rikstäckande tv.²⁹ ³⁰ Buffy har dock svårt att lyckas med relationer, och även med att förena den traditionella bilden av sex som en ”bra flicka” ska gilla med den sorts sex hon själv vill ha. Utan att på traditionellt skräckfilmsvis straffa de rollfigurer som har sex låter serien ändå samlag få konsekvenser, ofta känslomässiga.

²⁷ Det är också intressant att jämföra hur rollfigurerna i serien ser ut med bilderna av dem på promotionfotografier för serien – där är de mycket mer sexiga och stylade. Vad beror det på?

²⁸ När Xander blir av med oskulden i *The Zeppo* (3:13) är det på ett sätt som oftast händer populärkulturens flickor: han blir utnyttjad av någon som sedan struntar i honom.

²⁹ Utifrån Willow finns många möjligheter att diskutera sexuell identitet och hur homosexuella skildras i annan populärkultur. Serien har ofta berömts för hur den tar sig an homosexualitet.

³⁰ I säsong 8 (i serietidningsformat) har även Buffy ett kort homosexuellt förhållande. I *Angel* är de homoerotiska undertonerna mellan Angel och Spike starka.

I säsong två har Buffy sex med sin pojkvän Angel, en god vampyr med själ. Effekten av det är att han – efter att ha upplevt en stunds perfekt lycka – förlorar sin själ och blir säsongens ”big bad”. Winchell menar att Buffys val avslöjar såväl hennes mogenhet som omogenhet (2010:79). I avsnitten *Surprise* (2:13) och *Innocence* (2:14) skildras beslutet och upplevelsen från kvinnans synvinkel. Återigen noterar Winchell hur hennes kvinnliga studenter känner igen vad som hänt andra – att mannens beteende förändrats efter första sexet.³¹ Avsnitten erbjuder eleverna en möjlighet att diskutera sex och dubbelmoral utan rädsla, eftersom studenterna inte talar om sig själva utan om rollfigurer (2010:79). Metaforen ”high school as hell” är tydlig: inte bara mannens beteende förändras utan hela mannen. Den kanadensiska forskaren Julia L. Grant påpekar att Angel enkelt skulle kunna döda Buffy, men att han istället väljer elak och utstuderad håfullhet (2010:210). Romesburg vidgar diskussionen till att handla om inte bara rädslan för att mannen ska förändras efter sex, utan varifrån den kommer och vad den säger om könsroller, och även om patriarkat i (amerikansk) kultur och hur kvinnans identitet ofta förknippas med hennes kropp (2010:89). Avsnitten kan bidra med värdegrundsmaterial och mediedvetenhet.

Där studenterna, främst kvinnliga men även manliga, kan identifiera sig med Buffys känslor efter att ha blivit utnyttjad och övergiven har de dock inte samma möjlighet att avreagera sig eller ge igen. Att Buffy återfinner sin inre styrka och besestrar sin osäkerhet och Angel (nu den onde Angelus), detta rent fysiskt, kan dock ge inspiration. Att bli övergiven är inte slutet.

Vampyrismen kan som sagt ses som en symbol för våldtäkt eller övergrepp, men i serien förekommer också regelrätta våldtäktsförsök. I *Dead Things* (6:13) har den tidige nämnde flickvänsrobotkonstruktören Warren byggt en ”cerebral dampener” som kan förvandla ovilliga tjejer till sexslavar. Han ger sig ut på krogen för att hitta lämpliga offer, men möter sin före detta flickvän Katrina, som inte alls vill ha med honom att göra. Efter att han använt instrumentet kallar hon honom för ”Master”. Han tar med henne hem till sina två vänner, där hon serverar champagne klädd som en husa – en stereotyp bild av en sexig tjej. När Warren tänker ha sex med henne avtar effekten, och Katrina förklarar att det de tänkt göra är våldtäkt. De två vännerna hade inte själva insett detta, och blir chockerade. Dock inte Warren, som vilket är typiskt för seriens onda, är misogyn. De här scenerna från *Dead Things* kan användas för att illustrera gränsdragningar och språkbruk kring sex och övergrepp.

I *Seeing Red* (6:19) utsätts Buffy för våldtäktsförsök. Det är av någon hon känner, vampyren Spike, som hon haft sex med förut, till och med ett slags förhållande med, och sker i hennes eget hem. Scenen är lämplig att diskutera utifrån våld och våldtäkt i nära relationer. Tittarna känner Buffy och Spike sedan tidigare, vilket innebär att det är möjligt att förstå både offrets och förövarens beteende och reaktioner – och att våldtäkten inte enbart skildras som våld eller ett manligt maktmedel. Det är därför en atypisk våldtäktsskildring, dessutom filmad för att tittaren ska identifiera med båda. Scenen problematiserar våldtäkt och skälen bakom.

Spike besöker Buffy (som är skadad efter ett slagsmål) för att diskutera deras förhållande, något som hon vägrar. Det märks att han lider och att han försöker bli förstådd. Buffy erkänner till sist att hon känner något för honom, men att det inte är kärlek, och att hon inte litar på honom. Tittarna ser att ingen av dem når fram till den andre. Till sist försöker han nå fram genom sex, det som tidigare förenat dem, men utan att märka att hon faktiskt den här gången inte vill. Han försöker be, övertala, kämpa, vädja, slåss.

Gwyn Symonds noterar hur genomtänkt allt är: genom dialogen, klippen, hastigheten på klippen, vinklar och närbilder visas bådas känslor och synvinklar, men också att det inte handlar om sex utan om våldtäktsförsök. Det förtydligas av helbilderna som visar en man som

³¹ I *The Harsh Light of Day* (4:3) blir Buffy än en gång övergiven av en pojkvän, Parker, efter första sexet.

håller fast en kvinna mot golvet. Obehaget förstärks av att scenen utspelas i ett sterilt badrum och utan musik (2004).³²

Spike var, påpekar Symonds, övertygad om att han aldrig skulle kunna skada kvinnan han älskar (2004). Tittaren har också trott på detta, men mot slutet av scenen har Spike förlorat all sympati. Till sist sparkar Buffy bort honom – det är oklart varför hon inte använt superkrafterna tidigare, kanske har hon inte trott på vad som hållit på att hända, eller blir hon, som alla andra, av med krafterna i en sådan här situation? – och då inser även Spike vad han gjort. Man kan diskutera om det är Spike som demon eller människa som försöker våldta Buffy, men det är den här handlingen – misstaget – som senare i serien motiverar honom att försöka få tillbaka sin själ, att bli så mycket människa han kan.

Våldtäkt är ett känsligt ämne att ta upp i skolan, då det kan finnas elever som varit utsatta. Men det är viktigt att beröra, inte bara utifrån styrdokumentet, utan utifrån den fortfarande förekommande diskursen som gör gällande att vissa tjejer får ”skylla sig själva” och vems ansvar eller fel en våldtäkt är.

Yttre identitet och mobbning

Skolans mål är att varje elev ”tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att hjälpa människor” och att de ”kan leva sig in och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen”. Målet är också att elever ”respekterar andra människors egenvärde och integritet” (2011: 11). Detta kan diskuteras i samband med hjälterollen i *Buffy*. Buffy har inte valt att bli Dråpare – hon är utvald och kämpar ständigt med motsättningen mellan att axla ansvaret det innebär och önskan om att leva ”ett normalt liv”. Att vilja vara speciell men också vara ”normal” och som alla andra är en identitetsfråga många tonåringar brottas med. Att hitta sin identitet, att leva och fungera i världen kan vara svårare än att rädda den: ”The hardest thing in this world is to live in it”, säger Buffy i *The Gift* (5:22).

Ett av seriens övergripande teman är identitetsfrågor, och den tar vid flera tillfällen upp just identitetskonstruktion i förhållande till mobbning.

I *Out of Mind, Out of Sight* (1:11) blir den uteslutna, mobbade och även av lärare ouppmärksammade och eleven Marcie till sist osynlig. Hon tar tillfället i akt att hämnas. Romesburg menar att avsnittet utforskar flera frågor om identitet: Hur definierar vi vem vi är? Hur bygger man en identitet? Hur mycket kontrolleras den egna jagkänslan av andra? Vad förlorar eller vinner vi genom hur andra ser oss? Inte bara den osynliga Marcie med sin brist på självsäkerhet utan även Buffy och ”skolans drottning” Cordelia kämpar med identitets- och osäkerhetsfrågor. Buffy har svårt att hitta sin roll på en ny skola (och som Dråpare) och Cordelia är omgiven av ja-sägare, vilket gör att hon inte vet om de lyssnar på henne för vad hon säger eller enbart för att hon är populär. Romesburg noterar att studenterna snabbt identifierar tanken att Marcie (och många andra) konstruerar sitt jag genom andras åsikter (2010:56). Man kan också diskutera skillnaden mellan en inre och yttre identitet, och hur olika en person själv och dess omgivning kan uppfatta en någon.³³

En användbar scen full av symboler – som fysiska och verbala speglingar – utspelar sig på damtoaletten med Cordelia och hennes innegång, och Marcie som desperat försöker vinna

³² Detta är ännu ett exempel på hur *Buffy* kan användas för att diskutera värdegrund, mediemedvetenhet och ren filmteknik.

³³ I samband med självbild och självförståelse borde dokusåpor som *America's Next Top Model* vara högst användbara för att diskutera skillnaden mellan hur en person och dess omgivning upplever personen.

tillträde. Alla elever har förmodligen upplevt hur andra utesluts, medvetet eller omedvetet. Här utesluts Marcie genom elaka kommentarer och ignorering. Att Marcie är både mobbad och avsnittets elaking visar eleverna att saker sällan är helt svarta eller vita (2010:87).

I *Out of Mind, Out of Sight* och *Earshot* jobbar Sunnydales studenter med Shakespeare, *Köpmannen i Venedig* samt *Othello*. Avsnitten kan jämföras för att peka på liknande teman – utanförskap, dubbelmoral, mobbning – i texterna, visar Julia L Grant (2010: 202-212). För lärare är det en fördel att medvetet jobba med ämnesundervisning och värdegrund samtidigt.

I *The Pack* (1:6) skildras mer fysiska former av mobbing. Fyra ungdomar som redan är mobbare förhäxas tillsammans med Xander av en förtrollad hyena. Xander blir elak och under idrottens spökboll siktar gruppen hårt på de svagaste eleverna.³⁴ Senare förvandlas de alltmer till djur och jagar blodtörstigt i flock. Greppet att ge rädslor fysisk form är effektivt för att visa hur elaka ungdomar kan vara.

I säsong två och tre förekommer den stereotypiska rollfiguren Larry Blaisdell, en student på Sunnydale High. Han är en typisk sportkille och mobbare, som dessutom trakasserar flickor sexuellt. Senare visar det sig dock att han är gay.³⁵ I samband med att han är öppen om sin sexuella läggning ges utrymme för honom att visa sina mjukare och goda sidor. I samband med mobbning får man inte glömma att diskutera anledningen till att någon mobbar.

I *The Freshman* (4:1) som skildrar Buffys kaotiska första möte med universitetet är det istället Dråparen som blir så osäker av den nya miljön att hon blir utsatt. Hon oroar sig för studierna och känner sig ensam – vännerna passar in men inte hon, Giles avvisar henne eftersom han har dambesök och Joyce har möblerat om hennes rum. Hon blir retad för att vara nybörjare och slagen av vampyren Sunday och hennes gäng. Mot slutet av avsnittet återfinns dock Buffy sin säkerhet (och sin identitet) och besegrar vampyrerna. Melissa C. Johnson, amerikansk docent, menar att vampyrerna här kan ses som symboler för rädslan och tvivlet många unga känner inför att börja på universitet (2010:110). Avsnittet diskuterar identitet och osäkerhet i nya situationer, och hur olika människor, även vänner, kan uppleva samma sak.

Avsnitten handlar om identitet i samband med förväntningar och yttre respons. Även tidigare nämnda *I Was Made To Love You* handlar om någon som helt definierar sig själv genom någon annan, i det här fallet en pojkvän. Hennes öde får Buffy att inse att hon varken kan eller vill bygga sin identitet och självkänsla på någon annan. Avsnitten lämpar sig därför på gymnasiet då eleverna där har nya omständigheter att anpassa sig till och dessutom är på väg mot vuxenlivet, oavsett om det innebär arbete eller studier.

Skolan ska inte bara lära eleven att ta avstånd från förtryck och kränkande behandling och medverka till att hjälpa människor utan också aktivt motverka ”alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling” (2011:6).

Identitet, moral och hjälterollen

Användbart för att diskutera *varför* man ska hjälpa andra människor och kunna leva sig in i deras situation är K Dale Koontz modul om moral och nutida heroism, som utöver det illustrerar synen på den moderne hjälten och hur Buffy passar in i en lång tradition av hjältar (2010:61). Läraren kan nämna för eleverna bekanta namn som Harry Potter och Jesus.

³⁴ Giles kommenterar först att det inte är något konstigt med Xanders beteende – han är helt enkelt en vanlig sextonårig kille.

³⁵ Likheterna mellan Larry och rollfiguren Karofsky i *Glee*, som dock inte kommit ut ännu, är stora.

Buffy försöker göra det rätta för att det är rätt, inte för att det är det enklaste eller för att hon har superkrafter utan för att hon är en medmänniska. Ett kännetecken för en hjälte – en slags superversion av en god medborgare och medmänniska – är enligt Koontz att hen använder sina krafter för det goda, inte av själviska skäl eller för att uppnå ära (2010:64). Koontz använder fyra avsnitt för fyra teman: personliga offer, gränsdragningar, botgörelse och identitet samt reaktioner vid förlust.

I *Prophecy Girl* (1:12) förutspår en profetia Buffys död i kampen med vampyrhärskaren. Buffys inre kamp blir tydlig, och kan enligt Koontz jämföras med en lång lista på hjältar som gör ”det rätta” men inte utan att fundera på varför. Klassen får i avsnittet titta efter upproriskhet och förnekelse, Buffys vändpunkt (när hon bestämmer sig för att riskera sitt liv) och varför hennes vänner – som saknar superkrafter – sätter sina liv på spel. Efter avsnittet får klassen diskutera fritt och styrs sedan in på frågor som vad ett offer är, vad Buffy offerar och skillnaden mellan mod och offer. Diskussionen leds närmare eleverna med frågor som hur de själva löst konflikten när de emotsatt sig någon skyldighet, vad som är skillnaden mellan att prioritera och offra i vardagslivet och hur ett offer kan göra någon starkare (2010: 62-64). Hjältens problem och känslor sammanlänkas alltså med elevernas och deras vardag.

Koontz visar också hur Buffys offer skildras visuellt – hon har på sig en vit, brudklänningsaktig klänning och en svart skinnjacka. Det är ännu ett exempel på hur *Buffy* blandar och vrider på klichéer (2010:64) och kan leda till insikter om kläder och identitet.

Enligt läroplanen är skolans uppgift att varje elev ska ”kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (2011:5). *Bad Girls* (3:14) är lämpligt för att diskutera gränsdragningar och ansvar. I säsong tre har en ytterligare Dråpare, Faith, som haft en mycket besvärlig uppväxt och blivit sviken och övergiven många gånger, dykt upp i Sunnydale.³⁶ I avsnittet försöker Faith få Buffy att slappna av och ha roligt, genom att gå ut och dansa och göra inbrott för att få tag på vapen. När Dråparna blir överfallna av vampyrer dödar Faith av misstag en människa, men vill inte prata om det och säger senare att hon inte bryr sig.

Enligt Koontz förslag får studenterna inledningsvis diskutera frågor som vilka regler som gäller för människor som befinner sig på gränsen mellan människa och övermänniska, vem som kan besluta om dessa regler och hur någon kan se till att de efterföljs. Hon delar också ut material med referenser till andra texter som tar upp samma frågor.³⁷ Den viktigaste frågan för klassen att besvara är dock ”Should rules be different for people based on their abilities?”. Eleverna instrueras att titta efter kontrasterna i personlighet och inställning till dräpandet mellan Buffy och Faith samt den nye Väktarens attityd till Dråparna (2010:65). Efter att ha sett avsnittet och en fri diskussion leds eleverna in mot gränser och konsekvenser.³⁸ Ett tydligt tema i *Bad Girls* är fri vilja och vad som händer när den missbrukas. Lärarens uppdrag är att ”tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa” (2011:12). Faiths motto är ”Want. Take. Have.” och hon anser att hennes krafter ger henne rätt att strunta i skyldigheter och ansvar. Buffy vill istället hjälpa andra. Bland Koontz frågor finns vilka gränser som korsas, vem och vad Buffy respektive Faith anser sig ha skyldigheter gentemot, vilka problem som uppstår när någon försöker undvika konsekvenserna från sina handlingar samt vilka gränser som är nödvändiga i ett fritt samhälle och varför.³⁹ Studenterna får diskutera om superkrafter ger extra privilegier

³⁶ En ny Dråpare aktiveras när den gamla dör – även om den förra återupplivats genom första hjälpen.

³⁷ Som exempel ger hon Nietzsches övermänniska och Dostojevskijs *Brott och straff* samt *Spindelmannen*.

³⁸ Nästa avsnitt heter just *Consequences* (4.14).

³⁹ Koontz tar upp klädval och hur till exempel rollfigurers klädfärger ändras under avsnittets gång, vilket är användbart för den lärare som också vill foga in en diskussion om verktyg i rörlig bild. Inte bara i medieämnen utan även i till exempel engelska 6 ska eleverna lära sig ”Hur språk, bilder och ljud används för att påverka till exempel i politiska tal och reklam.”

eller rentav ett större ansvar. De uppmuntras att i verkligheten och texter hitta exempel och stöd för sina åsikter, alltså att använda sig av jämförande kritik (2010: 64-66). Skolan ska förmedla demokratiska värderingar och fostra individen till rättskänsla och ansvarstagande (2011:5), vilket kan diskuteras utifrån *Bad Girls*.

Koontz använder avsnittet *Who Are You?* (4:16) för att diskutera botgöring och hur förväntningar samt hur händelser i det förflutna ("the degree of darkness in their past") påverkar hur någon agerar i nuet (2011:66). Enligt läroplanen ska eleverna "träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika alternativ" (2011: 7). Här har Faith, som i slutet av tredje säsongen valde den onda sidan, bytt kropp med Buffy.⁴⁰ Det är alltså Faith som är Buffy och Buffy som är Faith. Klassens uppdrag är att fundera över motsatsen mellan extern och intern identitet (hur andra ser oss och hur vi själva ser oss), samt vilken roll handlingar spelar i förhållande till botgöring.⁴¹ Bland diskussionsfrågorna efteråt finns om det finns en länk mellan förlåtelse och botgöring, var Faiths resa mot botgöringen startar och om den har någon katalysator, vilka insikter Dråparna når genom att befinna sig i varandras kroppar och om Faith blir återupprättad i avsnittet. I Buffys kropp behandlas Faith med respekt och möter kärlek och tacksamhet, medan Buffy i Faiths kropp är föraktad, skymfad och spottad på av Vaktarrådets representanter. Eleverna får också diskutera identitet: hur stor del av Faiths önskan att uppträda som en hjälte härstammar från hur andra behandlar henne?⁴² Vad kommer att hända med Dråparna när de fått uppleva den andras synvinkel (2010: 66-68)?

Genom Koontz modul kan eleverna inte bara lära sig om värdegrundsfrågor och empati, utan också träna sin "förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor" (2011: 10). Eftersom ovanstående kan tolkas som att både handla om vad och hur något förmedlas innebär det att studenterna också, om läraren tar upp klädval, musik, bildsättning, klipp och vinklar, kan få inblick i och lära sig om media literacy. Att de under lektionernas gång förhoppningsvis lär sig att känna igen och uppmärksamma fler detaljer och berättarredskap gör att de "upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt" (2011: 11). Koontz modul är funktionell för flera ämnen, och kan användas för läroplanens mål att ge eleven "möjlighet att arbeta ämnesövergripande" (2011: 11).

Förlust och sårbarhet

Enligt läroplanen ska skolan "främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (2011:5). Koontz avslutar sin modul med *The Body* (5:16) som "deals honestly and unflinchingly with the absolute bewilderment that comes with the death of a loved one" (2010: 69). Buffys mamma Joyce dör, av naturliga skäl. Trots superkrafter är Buffy inte osårbar, särskilt inte vad gäller känslor. Det gör att eleverna kan identifiera med sin vardag.

Att de tre tidigare visade avsnitten visar Joyce som en god och känslig mamma är ett medvetet val för att uppnå reaktioner hos eleverna. Här delar Koontz in dem i grupper med uppgift att hålla utkik efter teman som familj och kroppsspråk men också berättartekniska redskap som kroppsspråk, färger och ljud (ej tal). Varje grupp får sedan delge sina resultat, till exempel att avsnittet saknar bakgrundsmusik och hur Buffys Dråparstyrka blir en negativ egenskap (hon knäcker mammans revben när hon försöker återuppliva henne). Därefter får de i helklass diskutera bland annat Buffys reaktion (hon går igen en massa "om jag bara hade ...

⁴⁰ För en ämneslärare i svenska eller engelska finns gott om litteraturhistoriska exempel att jämföra med.

⁴¹ Studenterna får också hålla utkik efter kristna symboler och hur de används i avsnittet.

⁴² Koontz visar hur Faiths inre konflikt skildras externt med hjälp av kameravinklar och klipp, med sovrums scenen där hon förför Buffys pojkvän som exempel.

istället”) och hur hennes vänner reagerar. Eftersom *The Body* lämnar tittaren med många obesvarade frågor menar Koontz att det är ett bra ställe att sluta visa serien på. Hon låter fortsättningsvis studenterna göra en egen undersökning (2010: 68-69).

The Body är ett relevant avsnitt att visa på Vård- och omsorgsprogrammet. I kursen Etik och människans livsvillkor behandlas till exempel ”religiösa och icke-religiösa livsåskådningars människosyn” och ”normer, värderingar och ideal inom vård och omsorg” och ”det egna förhållningssättet och den egna rollen i mötet med patienter och brukare.” Utan att visa de andra avsnitten kan det dock bli svårare att få eleverna engagerade eller känslomässigt påverkade, vilket är en av poängerna med Koontz modul.

Droger, magi och beroende

Enligt läroplanen är det rektors ansvar att eleverna får kunskaper om ”riskerna med tobak, alkohol, narkotika och andra droger” (2011:16) men frågan kan dyka upp i många sammanhang och ingår i flera ämnen. I Branschkunskap inom restaurang och livsmedel ingår ”Orientering om alkoholens effekter och konsekvenser” och i dryckeskunskap ”kunskaper om ansvarsfull alkoholservering” och ”alkoholens skadeverkningar”. I Naturkunskap 1B ska eleven lära sig samband mellan ”individens hälsa, dagliga vanor och livsstilar i samhället, till exempel i fråga om träning, kost, droger, konsumtion” och i Idrott och hälsa 1 om ”kosthållning, droger och dopningspreparats betydelse för hälsa och prestation”.

I *Buffy* återfinns samma droger som i vår vardag – alkohol och narkotika – men också blod, förtrollade substanser och inte minst magi i sig. Cover påpekar, vilket är viktigt, att användningen av droger och beroendemetaforer i serien aldrig framställs som en förenklad orsak-verkan eller som ett motsatspar med lämpligt och olämpligt droganvändande (2011:1). Det förekommer pekpinningar, men de är alltså inte entydiga, och även om droganvändandets negativa sidor får mer utrymme skildras även de lockande och positiva effekterna.

Utifrån *Buffy* kan skolan ta sig an riskerna med droger dels humoristiskt med *Beer Bad* (4:5) och *Band Candy* (3:6), dels från ett allvarigare och för individen och omgivningen mer konsekvensbetonat sätt med den längre berättelsen om Willows magiberoende som sträcker sig över flera avsnitt, framför allt *Smashed* (6:9) och *Wrecked* (6:10).^{43 44} Här skildras också de varningsklockor som brukar nämnas i samband med att upptäcka ett alkoholberoende: att må dåligt av alkoholen, ha ångest eller sömnsvårigheter, att det krävs mer alkohol för att uppnå samma effekt som tidigare, att ibland förlora kontrollen över konsumtionen och att någon i omgivningen påpekar att man dricker för mycket (Engelbrektsen, GP 111214). Skolan ska också fostra individerna till ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (2011: 5) vilket avsnitten visar hur droger har en tendens att minska.

I *Beer Bad* hamnar *Buffy* på universitetspuben och dränker sina kärlekssorger tillsammans med några överklasskillar. Barägaren som tröttnat på universitetsbesserwissrar har blandat en magisk ingrediens i ölen som får dem att utvecklas bakåt till ett slags grottmän. När en eldsvåda utbryter vinner *Buffys* Dråparinstinkter över grottkvinnan i henne och hon räddar alla. Hon får också drämma en träpåk i huvudet på en före detta pojkvän som dumpat henne efter första sexet.^{45 46} I *Band Candy* förvandlas istället de vuxna. Skolbandet säljer choklad

⁴³ Efterföljande avsnitt heter *Gone* vilket liksom *Smashed* och *Wrecked* är slangord för att vara påverkad.

⁴⁴ I det tidigare nämnda avsnittet *Beauty and the Beasts* kommenteras droger i samband med kvinnomisshandel. Se sidan 20. Droger i form av dopning kommenteras i *Go Fish* (2:20).

⁴⁵ *Beer Bad* är ett av seriens mest endimensionella avsnitt. Metaforerna saknas och budskapet om alkohol och sex är ovanligt onyanserat – det man ser är för en gångs skull vad det ser ut att vara.

⁴⁶ Avsnittet var ett av många tv-serieavsnitt som 1999 lämnades in som kandidater för att få ekonomiskt bidrag från en då hemlig (och för manusförfattarna okänd) regeringsstatsning för att sprida ett anti-

som blivit magiskt förgiftad av vampyrer som vill åt sjukhusets spädbarn. De godisätande föräldrarna börjar uppföra sig som många tror att tonåringar gör: de festar, slåss och handlar oansvarigt. Giles och Joyce hånglar och har sex, till Buffys och hennes vänners förskräckelse.

Beer Bad visar såväl den fysiska som mentala förvandlingen hos de öldrickande ungdomarna och på ett för tittaren humoristiskt sätt förändringarna till det sämre hos någon som dricker alkohol. Man kan faktiskt inte suppa sig snygg. Också i *Band Candy* är effekten och de omvända rollerna humoristiska, samtidigt som Buffys och hennes vänners reaktioner visar de negativa uppfattningar och känslor andra får inför påverkade människor.⁴⁷ Båda sakerna kan vara värda att påminna eleverna om. Även dessa avsnitt ger tillfälle att diskutera utifrån rollfigurer snarare än egna erfarenheter.

En mer djupgående skildring av drogberoende är den längre berättelsen om Willows magiberoende. För att den ska fungera behöver läraren presentera Willow och sammanhanget kring henne. I början av serien är Willow en mycket intelligent men osäker nörd. Det visar sig senare att hon är en häxa, och allt eftersom serien fortsätter blir hon allt mäktigare. För tittarna och även för sina vänner framstår Willow som en stabil person och hon kallas ofta för pålitlig, men tittar man närmare är hon den av huvudpersonerna som genomgår störst förändringar.

I säsong sex uttrycker både Väktaren och flickvännen sin oro för Willows magianvändande. Till och med vampyren Spike oroar sig och säger i *After Life* (6:3) ”The thing about magic: there’s always consequences – always!” Att inte bara magi utan alla handlingar har konsekvenser är ett ofta använt tema i serien. Magins konsekvenser rör både händelser i världen och att trollformelsutövandet i sig framkallar ett slags stark berusning och beroende.

I samband med att Willow blir en starkare häxa växer det hänsynslösa och egoistiska i hennes personlighet. Hon blir mer vårdslös. När flickvännen Tara ställer ett ultimatum till Willow att inte använda magi på en vecka klarar hon det inte – och verkar inte ens försöka. Istället försöker hon lösa grälet med magi, vilket får Tara att göra slut.⁴⁸ De efterföljande avsnitten *Smashed* och *Wrecked* fokuserar på hur Willow snabbt går ner sig i beroendet, blir oansvarig och ljuger för sina vänner, och konsekvenserna för henne och omgivningen. Relevant är också, noterar Caroline Rudell, hur lång tid det tar för omgivningen och särskilt bästa vännen Buffy att upptäcka graden av hennes problem (2006).

Att Buffy är involverad i ett trassligt och hemligt förhållande som hon vill ta sig ur är en parallellhandling till Willows beroende, och visar på ett annat slags beroende eller tröst som kan vara lika svårt att ta sig ur. Avsnitten visar hur självcentrerade och omedvetna om sina medmänniskor personer som är beroende kan bli, vilket är ett viktigt påpekande i skolan.

I *Smashed* skildras Willows sorg som hon försöker dränka med magi, men också hennes vårdslöshet och hur njuter av och till och med blir hög på att använda magi och makt mot oskyldiga människor. I *Wrecked* besöker hon ett slags knarkarkvart för magiberoende. I samband med ett biobesök tar hon även med tonåriga Dawn dit, och lyckas nästan döda henne i en bilolycka. Till råga på allt har Willow lyckats framkalla en demon som jagar dem. Efteråt syns Willows ånger och rädsla syns tydligt, och hon ber om ursäkt och om hjälp, men ingen vill ha med henne att göra. Senare talar Buffy (som nu själv sett parallellerna till sitt förhållande) och Willow ut om missbruk och konsekvenser, och Willow säger att hon ska

drogbudskap på ett nytt sätt. Ansökan fick dock avslag för att handlingen var ”otherworldly nonsense, very abstract and not like real-life kids taking drugs” (Forbes 2000).

⁴⁷ Avsnittet kan diskuteras utifrån etnicitet och samhällsposition. Chokladen säljs via borgmästarens vampyrassistent Mr Trick, och på lagret arbetar enbart andra afroamerikaner, noterar Bowers (2004:4).

⁴⁸ I det humoristiskt vinklade *Tabula Rasa* (6:8) skildras hur formeln får nästan dödliga följder.

sluta med magi för gott. Hon får senare uppenbara abstinensbesvär, och hennes vänner förstår allvaret i beroendet.⁴⁹

Willows beroende kan i ett elevsammanhang diskuteras utifrån vad som faktiskt sker, hur hon mår och vad som händer när man inte tar ansvar. Lika viktigt är dock de underliggande händelserna. Varför blir Willow beroende, hur får det henne att må och känna, vad är det som lockar? Vad är njutningen i att bryta mot regler?

Man kan därutöver diskutera vad Willow egentligen är beroende av. Enligt Jacqueline Lichtenberg är det inte magi utan hoppet att denna eller nästa eller nästa handling till sist kommer att lindra hennes inre smärta (2003:131). Resonemanget öppnar för vidare diskussioner om vilka faktorer som drar in individer i missbruk, vad det egentligen är de missbrukar eller vill uppnå, och vad som får dem att fortsätta. Rudell (2004) menar att för Willow handlar det också om ett utanförskap inom gruppen, att hon inte för egen del lyckats definiera sig inom den. Detta kan bero på att hennes eget språk, det vill säga magi, inte har någon större betydelse för de andra. Hon ser också en obalans mellan hur mycket gruppen förlitat sig på Willows magi tidigare och den brist på tacksamhet de visat henne för farorna hon utsatt sig för. Det finns till och med tillfällen då vissa vänner har blivit arga på henne för att hon slutat med magi. Ett beroende handlar alltså inte bara om individen, utan om ett samspel, i det här fallet mellan miljön som det frodas i och hur omgivningen hanterar beroendet som pågående och avslutat (i den mån ett beroende någonsin kan ses som avslutat).

Avsnitten visar hur ett beroende inte enbart är ett fysiskt riskbeteende, utan hur själva berusningen i sig är ett det. Förmodligen kan eleverna se detta utan pekpinna från läraren. Att med hjälp av *Buffy* ta upp droger och beroende ger utrymme för muntliga diskussioner, olika former av ställningstaganden, skriftliga inlämningar, skildringar i bild eller musik.

Jämförande populärkulturanalyser och medskapande

Ett effektivt sätt att analysera populärkultur är att använda de normbrytande rollfigurerna i *Buffy* i jämförelse med andra uttryck. På så vis får eleverna diskutera läroplanens värdegrund samt träna på sin ”förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (2011: 10).

En populär roman- och filmserie just nu är Stephenie Meyers *Twilight*. Den kan diskuteras med *Buffy* som didaktiskt verktyg via Jonathan McIntoshs videoessä *Buffy vs Edward: Twilight Remixed*.⁵⁰ En återkommande kritik mot *Twilight* är att vampyren Edward dominerar och kontrollerar sin mänskliga flickvän Bella – videoessän är ett hopklipp från filmerna och tv-serien som istället låter Buffy reagera på Edwards uppförande. Klein menar att klippet är en god klassrumskatalysator. Eftersom det varken kritiserar Bella eller läsaren utan Edwards beteende öppnar det för en diskussion där försvarsställningen inte tar lika stor plats (Burkhead, Klein & Kociemba 2010). Inte heller läraren behöver avslöja sin ståndpunkt. Från svenska klassrum har jag märkt att *Twilight* är ett fenomen som tydligt polariserar eleverna.

Att diskutera en populärkulturell företeelse med hjälp av en annan passar med att eleverna i ämnet engelska ska röra sig inom ”aktuella områden; händelser och händelseförlopp; tankar, åsikter, idéer, erfarenheter och känslor; relationer och etiska frågor” (2011, kursplan för engelska 5). I kursen Samtida kulturuttryck blir videoessän användbar utifrån att kursen ska beröra ”Olika kulturuttrycks roll och villkor i dagens samhälle samt villkoren för nutida

⁴⁹ I slutet av säsongen, när Willow drabbas av en tragedi, tar hon åter till magi, med grava konsekvenser. I sista säsongen befinner hon sig på en motsvarighet till drogavvänjningsklinik.

⁵⁰ *Buffy vs Edward* finns på www.rebelliouspixels.com/2009/buffy-vs-edward-twilight-remixed.

konstnärligt skapande. Vilken roll genus och annan gruppstillhörighet spelar.” *Buffy vs Edward* är ett exempel på såväl nutida konstnärligt skapande som genusskapande.

Läroplanen kommenterar att ny teknologi ställer nya krav på ”människans kunskaper och sätt att arbeta” (2011: 7). Skolan ska ”stimulera elevernas kreativitet” (7) och läraren ska ”låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer” (13). *Buffy vs Edward* är ett exempel på såväl ny teknologi som ett kreativ utnyttjande av den. Det är värt att betona vikten av elevernas eget skapande. Även i engelska ska eleverna ”ges möjlighet att interagera i tal och skrift samt producera talat språk och olika texter, på egen hand och tillsammans med andra, och med stöd av olika hjälpmedel och medier”. Att låta studenter på ett liknande sätt som i *Buffy vs Edward* med hjälp av hopklipp – en så kallad mash up – kommentera eller omtolka något som intresserar dem borde ligga i linje med skolans mål. McIntoshs användning av rörlig bild för en essä och som citat borde inspirera även lärare. Eleverna kan också använda olika former av bild (rörlig, fotografi), musik, tidningar, reklam eller andra uttryck de föreslår.

Tv-serien *Buffy* är i sig genreöverskridande – det finns till och med ett musikalavsnitt – och att den efter sitt slut i rutan fortsatt i form av klassisk pappersserietidning är även det nyskapande och kreativt inspirerande. Ett annat, enkelt sätt att få eleverna att bli medskapande är låta dem att skriva fanfiction, alltså egna berättelser med utgångspunkt från *Buffyverse*.

Enligt Aulin-Gråhamn kan undervisningen ”inte existera som en meningsskapande verksamhet utan elevers aktiva medverkan” (2004: 38). En aktiv och dessutom estetisk verksamhet kan enligt henne vara motståndsverksamhet eller flykt (klotter, socialt umgänge, utseende), sådant som eleverna håller på med utanför undervisningen eller osanktionerat i skolan. Med dagens teknik blir ökar möjligheterna och sätten för att låta eleverna medverka aktivt och själva producera kultur. I bästa fall kan det, med Perssons ord, bli ”såväl en undervisning *om* som *med* och *i* olika medier” (2000: 61). Det gäller för de flesta ämnen.

Ämnesundervisning

Jag har här koncentrerat mig hur *Buffy* kan användas som didaktiskt redskap i värdegrunds- och identitetsfrågor, eftersom utrymmet inte medgett att även undersöka möjligheterna för mer ämnesbetonad undervisning. Det finns ämnen där det är självklart att man kan använda *Buffy* – till exempel mediekommunikation, medieproduktion, musik, engelska (inte minst litteraturhistoriskt), konst och kultur (en hel kurs i film- och tv-kunskap skulle utan problem kunna byggas runt serien) och retorik, men utifrån mål och centralt innehåll även många andra ämnen där *Buffy* kan användas som didaktiskt redskap.

Bland exemplen är ämnet hälsa och kursen mental träning där *Buffy* kan användas för att undersöka ”psykologiska faktorer i relation till prestation” och ”motivation och målfokusering”. I pedagogik kan scener illustrera ”förmåga att kommunicera, samarbeta och samverka för att möta och pedagogiskt leda människor i olika situationer”. I kursen kommunikation kan serien visa ”gruppens och det sociala sammanhangets betydelse för interaktion och kommunikation” och ”interaktion och kommunikation vid konflikter och konflikthantering”. I kursen pedagogiskt ledarskap kan *Buffy* illustrera ”hur individer, grupper och det sociala sammanhanget påverkar och påverkas av ledaren” och ledarskap ”ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv” och ”vid konflikter samt konflikthantering”. I filosofi kan den bli en hjälp att ge eleverna ”möjlighet att utveckla förmåga att analysera och ta ställning till existentiella, värdefilosofiska och aktuella samhällsfilosofiska frågor och teorier”. Möjligheterna är nästan oändliga.

Diskussion

Den diskurs som förs om populärkultur och skola samt i skolan spelar roll för hur populärkultur behandlas i utbildningen. Hos många *Buffy*-forskare och även hos mig själv märker jag en tendens att vilja motivera varför *Buffy* är ”god” kultur och försvara varför såväl serien som populärkultur i stort är relevant i skolan. Det borde inte behövas.

Tidigare forskning visar att populärkulturen bör ha en given plats i skolan, men också att pedagoger måste lära sig att använda den på andra sätt samt att kunskapsbristerna är stora. Ofta används populärkultur, film och tv som lockbete, komplement eller som en ingång till ”finkultur”. Det finns en risk att välmenande pedagoger antingen förhåller sig alltför okritiskt till populärkulturen eller håller fast vid en bakåtsträvande, moralistisk traditionalism (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004: 110 och 126). Istället borde varje lärares mål vara att uppmuntra eleverna att bli kritiskt nyfikna och mediemedvetna, och eftersom så en stor del av vardagen är mediestyrd och mycket av det som eleverna ser, hör och läser tillhör populärkulturen innebär det att lärare måste använda den. Med dagens teknik borde målet till och med i de flesta ämnen vara ”såväl en undervisning *om* som *med* och *i* olika medier” (Persson 2000: 61).

I uppsatsen undersöks hur lärare kan använda en tv-series hela potential, med *Buffy the Vampire Slayer* som exempel. Min utgångspunkt är att tv-serier – på samma sätt som den skönlitteratur och finkultur som läroplaner och ämnesplaner hänvisar till – kan användas som ett verktyg för elever att bygga en egen livsåskådning och mediemedvetenhet. Frågorna som ställts är varför *Buffy* är lämplig som ett didaktiskt verktyg, hur serien kan användas som redskap för att utveckla gymnasieelevers förmåga att orientera sig och ta ställning i en mediestyrd vardag samt hur läraren på andra sätt kan använda *Buffy* i undervisningen.

Buffy är lämplig som didaktiskt verktyg då den är en ovanligt rik text. Den presenterar moraliska dilemman men utan att ge enkla svar, den är genreöverskridande, självreflekterande och laddad med referenser från populärkultur, kultur och samhälle. Serien ger möjlighet att arbeta ämnesövergripande, och kan användas för att ta ställning i värderings- och livsfrågor. Med rätt förhållningssätt från läraren kommer kritisk nyfikenhet och mediekompetens nästan på köpet. Jag ser stora möjligheter att i flera ämnen lägga upp en hel terminsplanering runt *Buffy*. Läraren måste dock vara medveten om att serien innehåller våld och sex, och att vissa elever av religiösa skäl kan uppfatta delar av innehållet eller filosofin som stötande.

Med utgångspunkt i gymnasiets läroplan som jämförs med avsnitt ur serien och *Buffy*-pedagogik ger undersökningen exempel på hur *Buffy* blir ett didaktiskt redskap för att ta upp våld, jämställdhet, sex, identitet, mobbning, moral, beroende och medskapande. Att använda en tv-serie ger eleverna möjlighet till identifikation och minskar deras passiva motstånd. Svåra ämnen kan diskuteras med mindre rädsla och krav, då eleverna pratar utifrån rollfigurer, inte egna erfarenheter – eller i alla fall inte måste medge att det är egna erfarenheter.

Buffy ger tillfällen att diskutera verklighetens våld och vad underhållningsvåld symboliserar, vad som lockar och vad det gör med människan. Unga kvinnor får se fiktiva kvinnogestalter med makt och kontroll, då både serien och huvudpersonen vänder på traditionella klichéer. Exempel ges från serien på våld i en relation, våld och droger, våldtäkt och våld i samband med könsroller. Censur och mediedebatt kan diskuteras utifrån *Earshot* (3:16) som ströks från tablån efter massakern i Columbine. White, som placerar *Buffy* i den hyperrealistiska våldstraditionen, påpekar att hennes studenter i samband med *Earshot* noterat den låga våldsnivån, samt att våldet inte är explicit och ofta komiskt eller fantastiskt (2010: 143-144).

Serien är feministisk: den visar upp starka kvinnor och män som stödjer dem. Hela serien diskuterar identitet och kön. Avsnitt som är överdrivna i sin genuskonstruktion och särskilt lämpar sig för att diskutera könsroller är *I Was Made To Love You* (5:15) där en tekniker

bygger en robotflickvän och *The Zeppo* (3:13) där bilden av manlighet dekonstrueras. *Buffy* fördömer inte som många andra ungdomsinriktade serier sex, men visar de känslomässiga konsekvenserna. I *Surprise* (2:13) och *Innocence* (2:14) skildras kvinnans beslut att ha sex första gången, och hur mannen efteråt förändras. Inte bara rädslan för detta utan varifrån den kommer och vad den säger om könsroller och identitet kan diskuteras. Serien tar upp gränsdragningar och språkbruk kring våldtäkt i *Dead Things* (6:13) och ett våldtäktsförsök – atypiskt skildrat ur både offrets och förövarens vinkel – i *Seeing Red* (6:19).

Exempel på avsnitt om identitet och mobbning är *Out of Mind, Out of Sight* (1:11) där den uteslutna, mobbade och även av lärare ouppmärksammade eleven Marcie blir osynlig. I *The Pack* (1:6) skildras mer fysiska former av mobbning, där hyenasmittade elever jagar i flock och angriper de svagaste. I *The Freshman* (4:1) gör Buffys kaotiska första möte med universitetet henne så osäker att hon blir utsatt. Serien diskuterar hur många konstruerar sitt jag genom andras förväntningar och respons, gruppträck och osäkerhet inför nya situationer. Serien diskuterar också moral och synen på den moderne hjälten. Varför eleven ska ta avstånd från förtryck och kränkande behandling kan belysas med K Dale Koontz modul där hon med hjälp av avsnitten *Prophecy Girl* (1:12) *Bad Girls* (3:14), *Who Are You?* (4:16) och *The Body* (5:16) tar upp personliga offer, gränsdragningar och ansvar, botgörelse, inre och yttre identitet samt reaktioner vid förlust. Med dessa avsnitt kan läraren också förmedla media literacy.

Utifrån *Buffy* kan skolan ta sig an riskerna med droger humoristiskt med *Beer Bad* (4:5) (där öldrickarna förvandlas till ett slags grottmänniskor) och *Band Candy* (3:6) (där Sunnydales vuxna börjar uppföra sig som oansvariga tonåringar). Ett allvarligare angreppssätt är med den längre berättelsen om Willows magiberoende i avsnitten *Smashed* (6:9) och *Wrecked* (6:10), där beroendet får tydliga konsekvenser i hennes personlighet och för omgivningen.

Genom *Buffy* kan även annan populärkultur analyseras, jämförande och eller normkritiskt. Ett exempel är McIntoshs videoessä *Buffy vs Edward* (Buffy reagerar på vampyren Edwards beteende) som blir ett bra didaktiskt redskap som inte kritiserar vare sig Bella eller läsaren utan Edwards kontrollerande beteende.

Undersökningen visar hur *Buffy* kan användas för att ge ett aktuellt och ungdomsorienterat perspektiv på skolans värdegrund. I förlängningen visar exemplen hur andra populärkulturella företeelser, framför allt tv-serier – rörliga bilder – kan användas i undervisning. De lärare som inte kan eller vill använda *Buffy* kan överföra idéer och metoder till texter de själva har god kännedom om. Exemplen är användbara utifrån värdegrunden och flera ämnens kursplaner.

Utifrån seriens rika möjligheter hade jag kunnat ge betydligt fler exempel, även för ämnesundervisning. Jag hade gärna gått djupare in på genus och könsroller, diskuterat media ur fler vinklar och tagit upp frågor om sexualitet, klass och etnicitet och hittat exempel på hur man kan kombinera ämnes- och värdegrundsundervisning, som med avsnitten *Earshot* och *Out of Mind, Out of Sight* och Shakespeare. Jag har inte ens nämnt avsnittet *Hush* (6:10), där det över halva speltiden inte förekommer något tal alls (demoner har stulit allas röster) som nog hade räckt till en hel uppsats om olika slags kommunikation, för att inte tala om alla olika sorters lektioner. Om det hade funnits tid och utrymme hade undersökningen kunnat förstärkas med intervjuer och observationer, både med lärare och elever. Vilka tv-serier följer gymnasieeleverna? Varför? Hur och hur mycket tittar de på tv? Hur mediemedvetna är de? Finns det några särskilda serier de anser vore användbara i klassrummet? Vad säger lärarna? Hur mediemedvetna är de? Hur graderar de populärkultur? Vilka tv-serier anser de vara användbara? Tycker de att skolan använder populärkulturen fullt ut? Vad önskar de ha tillgång till? En undersökning av hur populärkultur representeras och används i läromedel vore också intressant. Konkreta förslag i form av lärarhandledningar till tv-serier och andra populärkulturella fenomen är något jag gärna skulle se.

Undervisning i och med populärkultur leder till mediemedvetenhet, critical literacy och media literacy. Utan den kan skolan inte fostra medvetna mediekonsumenter och självständiga individer. En radikal pedagogik bemyndigar eleverna, vilket bland annat innebär att man inte arbetar mot överenskomna svar. En ytterligare poäng med att använda nyare eller populärkulturella texter för till exempel analysträning är att de texter som tillhör kanon är så belastade med svar. Med en text som *Buffy* finns heller inga färdiga eller enkla svar. Att via populärkultur utgå från elevernas erfarenheter och livsvärldar blir dessutom ett sätt för läraren att visa eleverna respekt och i förlängningen något som kan få eleverna att lita på läraren.

”Går det att kombinera en hållning som är elev- och läsarsolidarisk med en hållning som är system- och ideologikritisk” (2000: 49-50) frågar Persson och fortsätter ”Kan man som lärare respektera och kritisera samtidigt?”. Mitt svar är ja, men balansgången är svår och kräver mycket av en lärare, och kunskap som läraren utifrån vad jag har sett i så fall måste tillägna sig på eget initiativ. Forskning visar att en grundläggande anledning till skolans attityd till och användning av populärkultur tycks vara bristen på utbildning och fortbildning. Det handlar också om lärares attityd och avsaknad av kunskap, och att ekonomin är för dålig för att skaffa skolorna nytt material och ny teknik. Som så ofta handlar det om tid och pengar. Det är förståeligt att enskilda lärare inte orkar eller hinner engagera sig, men ändå inte acceptabelt att ett så stort och viktigt område är såpass eftersatt. Lärare borde dessutom gräva ännu djupare i populärkulturen, även i sådant de själva inte uppskattar, inte minst för att uppnå och lära ut mediemedvetenhet. Det behöver inte heller vara särskilt krångligt – en typisk redovisningsuppgift som att diskutera en favoritserie kan enkelt fördjupas till att också handla om identifiering och mediemedvetenhet.

Min förhoppning är att med hjälp av *Buffy* kunna inspirera andra pedagoger – även på lägre stadier än gymnasiet – till att tänka bredare och djupare vad gäller användningen av populärkultur och det vidgade textbegreppet i skolan. Det finns otaliga tv-serier som är användbara – det jag först kommer att tänka på är de intertextuella och referensladdade *Glee*, *The Simpsons* och *South Park* – men även mer endimensionella serier med ”a very special episode” kan användas. Dokusåpor med konkurrensinslag av talangtyp torde vara ett utmärkt verktyg för att diskutera mänskliga relationer och reaktioner, skillnaden mellan en individs självbild och andras bild, hur innehållet redigeras och vinklas och även egna fördomar. Bloggar och sociala medier innebär att gränser blir suddiga och på tv överskrider dagligen gränser med dokusåpor, faction, edutainment och infotainment. Sammantaget innebär detta att det blir allt viktigare att låta populärkulturen ta plats samt diskuteras och analyseras i skolan. Exempelen från *Buffy* visar att det är både görbart, givande och roligt.

Referenser

- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bavidge, Jenny (2004). "Chosen Ones: Reading the Contemporary Teen Heroine". I Davis, Glyn och Dickinson, Kay (red.), *Teen TV: Genre, Consumption and Identity* (s 41-53). London: British Film Institute.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bowers, Cynthia (2001). "Generation Lapse: The Problematic Parenting of Joyce Summers and Rupert Giles". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 1.2, www.slayageonline.com [111205]
- Buffy the Vampire Slayer*. Säsong ett till sju. Huvudregissör och -författare Joss Whedon. Fox 2000-2004. Dvd.
- Burkhead, Cynthia, Klein, Ian & Kociemba, David (2010). "Whedon and His Players: A Report on New Scholarship at SC4". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 8.2-3, www.slayageonline.com [111128]
- Cover, Rob (2011). "Bliss and Time: Death, Drugs, and Posthumanism in Buffy the Vampire Slayer". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 8.4, www.slayageonline.com [111205]
- Ellvin, Madeleine och Holmbom, Lena (red.) (2008). *Ungdomskulturer – äger eller suger: möjliga möten inom svenskämnet*. Stockholm: Svenskläraryörelsen: Natur och kultur.
- Engelbrektson, Lotta. "Skammen hindrar de flesta från att söka hjälp". *Göteborgs-Posten* 111114.
- Forbes, Daniel. "Prime-time Propaganda: How the White House Secretly Hooked Network TV On Its Anti-drug Message". *Salon 000113*. www.commercialalert.org/news/Archive/2000/01/prime-time-propaganda-how-the-white-house-secretly-hooked-network-tv-on-its-anti-drug-message [111205]
- Frost, Caroline (2011). *Populärkulturens plats i skolan. En studie om hur populärkultur används och kommer till uttryck i undervisning*. Y-uppsats, Malmö högskola/Lärarytutbildning. www.uppsats.se [111107]
- Grant, Julia L. (2010). "Slaying Shakespeare in High School: Buffy Battles *The Merchant of Venice* and *Othello*". I Kreider, Jodie A och Winchell, Meghan K (red.), *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer* (s 202-212). Jefferson: McFarland.
- Hansen, Jonathan & Heinervall, Elin (2010). *Syftet, känslan och formen: Några elevers och lärares tankar om film i gymnasieskolans svenskundervisning*. Y-uppsats, Malmö högskola/Lärarytutbildning. www.uppsats.se [111107]
- Havens, Candace (2003). *Joss Whedon: The Genius Behind Buffy*. London: Titan Books.
- Heith, Anne (2006). *Texter – Medier – Kontexter*. Lund: Studentlitteratur.

Heith, Anne (2008). "Faction – en välmående hybrid." I Ellvin, Madeleine och Holmbom, Lena (red.), *Ungdomskulturer – äger eller suger: möjliga möten inom svenskämnet* (s 81-92). Stockholm: Svenskläraryrörelsen: Natur och kultur.

Holmberg, Johan (2008). "Film och mediepedagogik i undervisningen. Det vidgade textbegreppet på riktigt." I Ellvin, Madeleine och Holmbom, Lena (red.), *Ungdomskulturer – äger eller suger: möjliga möten inom svenskämnet* (s 179-194). Stockholm: Svenskläraryrörelsen: Natur och kultur.

Kirkland, Ewan (2005). "'Bring Your Own Subtext': Social life, Human Experience and the Works of Joss Whedon, University of Huddersfield 29 June– 1 July 2005". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 5.2, www.slayageonline.com [111128]

Kociemba, David (2010). "To Spoil or Not to Spoil: Teaching Television's Narrative Complexity". I Kreider, Jodie A och Winchell, Meghan K (red.), *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer* (s 7-21). Jefferson: McFarland.

Koontz, Dale K. (2010). "Heroism on the Hellmouth: Teaching Morality Through *Buffy*". I Kreider, Jodie A och Winchell, Meghan K (red.), *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer* (s 61-72). Jefferson: McFarland.

Kreider, Jodie A och Winchell, Meghan K (red) (2010). *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer*. Jefferson: McFarland.

Lavery, David (2004). "'I Wrote My Thesis on You': Buffy Studies as an Academic Cult". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 4.1-2, www.slayageonline.com [111128]

Lichtenberg, Jacqueline (2003). "Power of Becoming". I Yeffeth, Glenn (red.), *Seven Seasons of Buffy: Science Fiction and Fantasy Authors Discuss Their Favorite Television Show* (s 121-136). Dallas: Benbella Books.

Lindgren, Simon (2005/2009). *Populärkultur – teorier, metoder och analyser*. Malmö: Liber.

McIntosh, Jonathan (2009): *Buffy vs Edward: Twilight Remixed*. www.rebelliouspixels.com/2009/buffy-s-edward-twilight-remixed [111222]

Marinucci, Mimi (2003). "Feminism and the Ethics of Violence: Why Buffy Kicks Ass". I South, James B. (red.), *Buffy the Vampire Slayer and Philosophy*. Chicago och La Salle: Open Court.

Murphy, Desmond (2004). *Buffy the Vampire Slayer: An Introduction*. www.desmurphy.co.uk/btvsarticle.pdf [111222]

Murphy, Desmond (2006). *Buffy the Vampire Slayer – A Study Guide*. www.desmurphy.co.uk/btvsguide.pdf [111222]

Olofsson, Emelie (2010). "Vår vilja är lagen som gäller" – *En studie om populärkulturens roll i förskolan*. Examensarbete inom lärutbildningen. Göteborgs universitet. www.uppsats.se [111107]

Olin-Scheller, Christina (2008a). *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. Stockholm: Natur och kultur.

Olin-Scheller, Christina (2008b). "Mugglare i medielandskapet. Svensklärare och svenskundervisning i en ny tid." I Ellvin, Madeleine och Holmbom, Lena (red.), *Ungdomskulturer – äger eller suger: möjliga möten inom svenskämnet* (s 163-178). Stockholm: Svenskläraryöreningen: Natur och kultur.

Persson, Magnus (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Romesburg, Rod (2010). "Buffy Goes to College: Identity and the Series-Bases Seminar Course". I Kreider, Jodie A och Winchell, Meghan K (red.), *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer* (s 83-93). Jefferson: McFarland.

Ruddell, Caroline (2006). "'I am the Law' 'I am the Magics': Speech, Power and the Split Identity of Willow in Buffy the Vampire Slayer". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 5.4, www.slayageonline.com [111128]

Simkin, Steve (2004). "'Who died and made you John Wayne?': Anxious Masculinity in Buffy the Vampire Slayer". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 3.3-4, www.slayageonline.com [111226]

Skolverket. (2007). *Skolverkets publikationer: Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2100, examensmål och gymnasie-gemensamma ämnen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Ämnesplan bild, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan dryckeskunskap, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan engelska, gymnasiet, plus kommentarer*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan filosofi, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan hälsa, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan idrott och hälsa, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan konst och kultur, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan mediekommunikation, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan måltids- och branschkunskap, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011). *Ämnesplan människan, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

Skolverket (2011) *Ämnesplan pedagogik, gymnasiet*. www.skolverket.se [111208]

- Skolverket (2011). *Ämnesplan svenska, gymnasiet, plus kommentarer*. www.skolverket.se [111222]
- South, James B. (red.) (2003). *Buffy the Vampire Slayer and Philosophy*. Chicago och La Salle: Open Court.
- Stevenson, Gregory (2003). *Televised Morality: The Case of Buffy the Vampire Slayer*. Dallas: Hamilton Books.
- Symonds, Gwyn (2004). ”Solving Problems with Sharp Objects’: Female Empowerment, Sex and Violence in Buffy the Vampire Slayer Slayage”. *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*, 3.3-4, www.slayageonline.com [111226]
- Turnbull, Sue (1998). ”Att handskas med känslor: kön, ideology och mediepedagogik”. I Persson, Magnus, *Populärkulturen och skolan* (s 170-193). Lund: Studentlitteratur.
- Unnermyr, Elin (2011). *Populärkultur i svenskundervisningen : En kvalitativ studie av textval i svenskundervisningen i grundskolans senare år*. Uppsats för yrkesexamina på grundnivå, Umeå universitet/Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen. www.uppsatser.se [111107]
- Van Der Kaay, David & Öhlund, Peter (2010). *En intersektionell studie av populära TV-seriers didaktiska potential*. Uppsats för yrkesexamina på grundnivå, Luleå/Pedagogik och lärande. www.uppsatser.se [111107]
- White, Rosie (2010). ”Television, Violence and Demons: Discussing Media Effects with the Vampire Slayer”. I Kreider, Jodie A och Winchell, Meghan K (red.), *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer* (s 136-145). Jefferson: McFarland.
- Wilcox, Rhonda (2005). *Why Buffy Matters. The Art of Buffy the Vampire Slayer*. London och New York: Tauris.
- Winchell, Meghan K. (2010). ”Whedon Takes ’the Scary’ Out of Feminism”. I Kreider, Jodie A och Winchell, Meghan K (red.), *Buffy in the Classroom: Essays on Teaching with the Vampire Slayer* (s 73-82). Jefferson: McFarland.
- Yeffeth, Glenn (red) (2003). *Seven Seasons of Buffy: Science Fiction and Fantasy Authors Discuss Their Favorite Television Show*. Dallas: Benbella Books.
- Öhman, Anders (2008). ”Berättelserna och populärkulturen.” I Ellvin, Madeleine och Holmbom, Lena (red.), *Ungdomskulturer – äger eller suger: möjliga möten inom svenskämnet* (s 93-106). Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet: Natur och kultur.

Avsnitt ur *Buffy the Vampire Slayer*

Säsong ett (1997, dvd 2000)

Welcome to the Hellmouth, 1:1

Teacher’s Pet, 1:4

The Pack, 1:16

Out of Mind, Out of Sight, 1:11

Prophecy Girl, 1:12

Säsong två (1997-1998, dvd 2001)

Dead Man's Party, 2:3
Surprise, 2:13
Innocence, 2:14
I Only Have Eyes for You, 2:19
Go Fish, 2:20

Säsong tre (1998-1999, dvd 2001)

Beauty and the Beasts, 3:4
Band Candy, 3:6
Gingerbread, 3:11
The Zeppo, 3:13
Bad Girls, 3:14
Consequences, 3:15
Earshot, 3:16

Säsong fyra (1999-2000, dvd 2002)

The Freshman, 4:1
The Harsh Light of Day, 4:3
Beer Bad, 4:5
Hush, 4:10
Who Are You?, 4:16

Säsong fem (2000-2001, dvd 2002)

The Replacement, 5:3
I Was Made to Love You, 5:15
The Body, 5:16
The Gift, 5:22

Säsong sex (2001-2002, dvd 2003)

After Life, 6:3
Tabula Rasa, 6:8
Smashed, 6:9
Wrecked, 6:10
Dead Things, 6:13
Seeing Red, 6:19