

- ryddede landsbyer er reproduceret efter historikeren Benny Morris, der var en af de første såkaldte 'new historians' i Israel og med til at sætte Israels historikerstrid i form af postzionisme-debatter i gang (se for eksempel Ilan Pappé red. *The Israel/Palestine Question. Rewriting Histories* 1999).
- 22 Primo Levi, *Hvis dette er et menneske*, København 2003 [1947]. Anne Frank. *Anne Franks dagbog*, København 1952. Paul Celan 'Todesfuge'/Death Fugue i *Selected Poems*, London, 1996. Art Spiegelman *Maus I. A Survivor's Tale: My Father Bleeds History*, New York 1986.
- 23 Film- og romanfortællere, eller visuelle- og ord-orienterede fortællere har fundet en niche i den kombinerede grafiske roman. Spiegelmans *Maus* er en af de mest kendte. Også Joe Saccos *Palestine* og Marjane Satrapis *Persepolis* er interessante eksempler i genren.
- 24 Efter Andreas Huyssen 'Of Mice and Mimesis' i *Present Pasts*, Stanford University Press 1993, s. 128.
- 25 Theodor Adorno berørte problemet omkring poetisk og kulturel repræsentation efter Auschwitz i en ofte citeret artikel, oprindeligt i *Prisms* i 1949. Den er optrykt i bl.a. Adorno, *Prisms*, MIT Press 1982.
- 26 En term bl.a. anvendt af Jan Guillou (ifølge Susanne Plesner) om Åsne Seierstads 'Boghandleren i Kabul'. Susanne Plesner 'Fup og Fidus', *Weekendavisen* 3 2004.
- 27 Refereret i David E. Young. *At Memory's Edge: After-images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture*, New Haven 2002, s. 12 ff.
- 28 David E. Young 2002, s. 14.
- 29 Se for eksempel John Felstiner 'Translating Paul Celan's »Todesfuge«: Rhythm and Repetition as Metaphor« i Saul Friedlander red. *Probing the Limits of Representation*, Harvard University Press 1992, s. 240 ff.
- 30 Massimo Giuliani. *A Centaur in Auschwitz. Reflections on Primo Levi's Thinking*, London: Lexington Books 2003, s. 3.
- 31 Giuliani 2003, s. 29 ff [særligt kapitel 3, 4 og 5].
- 32 Joseph Hellers roman *Catch 22*, og siden Mike Nichols film, er eksempler på satiriske greb på krig i kunsten, hvor ideen om vindere og tabere er opgivet. Kort efter filmversionen af *Catch 22*, blev filmen og siden TV-serien *MASH* til (også efter romanforlæg, dog mindre kendt end Heller). Det er en af efterkrigstidens legendariske anti-krig-satirer, der med dens mere 'menneskelige' og hyggelige gestalter viste sig at være en langt større publikumssucces.
- 33 En serie af film fra midt/sidst i 1960erne, der påvirkede instruktører til mere personlige portrætteringer og film, der ofte subtilt belyste og kritiserede 1960ernes kulturelle frisættelse og kulturelle skred. Perioden varede, groft sagt op til en engang i 1970erne, hvor blockbusterfilmen og studierne og producenteres linier for filmproduktion blev mere toneangivende. Beskrevet i Peter Bowers BBC dokumentar *Easy Riders. Raging Bulls* 2003 (efter Peter Biskinds bog 1998).
- 34 Forselius 2005, s. 1 ff.

Utanförskap som loggboksreflektion

Analys av en skönlitterär läromedelstext om etnisk tillhörighet, avsedd för grundskolans senare år

I skolvärlden talar man om att skönlitteratur ska bidra till att ge elever nya perspektiv på tillvaron, inte minst för att förhindra rasism och extremism. Denna syn på utvecklingsmöjligheter genom litteratur är också något som grundskolans kursplan för svenskämnet präglas av. Frågan är då vad skolans fostrande tradition spelar för roll vid arbetet med litteratur och om denna kan sägas uppmuntra till djupgående, självständiga analyser från elevernas sida; en motsättning mellan en fostrande hållning och en (ur elevperspektiv) mera självständig skulle ju kunna tänkas föreligga.

I texten nedan kommer jag att analysera en skönlitterär text, hämtad ur ett samtida läromedel i svenska: »Ur Mitt okända hemland« (av Shanti Holmström), ur *Svenska nu*.¹ Texten diskuteras utifrån de villkor som svenskämnets tradition och samtida läromedelsdiskurs påbjuder, vilket (här) innebär att inte bara den aktuella texten undersöks utan också det läromedelskapitel som texten ingår i.² Dessutom granskas textens tillhörande studiefrågor.

Forskning om läromedel i svenska och litteraturundervisning

Läromedelsforskningen vad gäller svenskämnet är begränsad, liksom läromedelsforskningen i stort.³ Ett doktorandprojekt i pedagogik pågår emellertid, där Angerd Eilard (vid Malmö högskola) intresserar sig för innehållet i läseböcker för skolår 1–3.⁴ Själv har jag också tidigare publicerat tre artiklar om skönlitterära texter i läromedel. I »Använd språket, grabben!«. *Analys av en läromedelstext för skolår 4–9 i ämnet svenska* visar jag att den skönlitterära texten, i sitt diskursiva sammanhang, kan bidra till att elever exkluderas i svenskundervisningen.⁵ I »Text och kommunikativ tradition. En genusinriktad analys av en läromedelstext för skolår 6–9, i

ämnet svenska« koncentrerar jag mig mera specifikt på skolans kommunikativa tradition och diskuterar hur denna kan medverka till att skapa normerande tankemönster vad gäller uppfattningar om kön och genus.⁶ Dessutom har jag, utifrån begreppet *critical literacy*, problematiserat elevers möjligheter till kritiskt tänkande genom läromedelsdiskursen. Detta står att läsa i »Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel, med *critical literacy*-begreppet som utgångspunkt«.⁷

Inte heller forskningen om skönlitteraturens roll i grundskolan är så omfattande som man skulle kunna tro. I *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola* (red. Lena Kåreland) blir emellertid könsstereotyper belysta i förhållande till litteratur som ofta används i undervisningssammanhang.⁸ Dessutom har Gunilla Molloy bidragit med kunskap om hur äldre tiders bildningsideal och genuskonstruktioner reproduceras i skolor 7–9, bland annat genom valet av skönlitteratur i undervisningen.⁹ Även Maria Ulfgard har diskuterat skolans bildningsarv, och ställt den litterära kanon i kontrast till litteratur som ungdomar i åldern 15–16 år läser på sin fritid.¹⁰

Det bör också framhållas att intresse ägnats åt innehållet i gymnasieskolans svenskundervisning. Gun Malmgrens forskning om hur den socio-kulturella reproduktionen manifesteras i svenskämnet är ett exempel på detta,¹¹ liksom Jan Thavenius studier.¹² Av särskilt intresse här är att Thavenius, tillsammans med Lars Gustaf Andersson och Magnus Persson, lyfter fram behovet av att se skolan som ett offentligt rum där kultur, kulturell identitet och kulturella värderingar diskuterar. Detta gör Thavenius et al. i *Skolan och de kulturella förändringarna*.¹³

Relevant teoribildning med utgångspunkt i skolans styrdokument

»Skolan har använts för att skapa kulturell homogenitet«, skriver Thavenius och fortsätter: »När skolan bygger sin verksamhet på idéer om en grundläggande och omfattande kulturell homogenitet, döljs de kulturella skillnader som finns i samhället.«¹⁴ Är då denna »homogenitet« något som skolans styrdokument bäddar för? I »Kursplanen i svenska för grundskolan« kan man läsa följande:

Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjlighet till empati och förståelse för andra och för

det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden.¹⁵

Skolans styrdokument ger faktiskt möjligheter till tolkning av skolarbetets innehåll i »heterogen« riktning. Hur tas då de tolkningsmöjligheter tillvara, som möjliggör förståelse »för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder«? I vilka riktningar styrs texttolkandet av de studiefrågor, som fogas till skönlitterära texter i läromedel? Och vad säger valet av skönlitterära texter, liksom studieuppgifternas formuleringar, om den skolkultur som eleverna förväntas anpassa sig till?

Eftersom kursplanen vittnar om en stor tilltro till litteraturens förmåga att bidra till »omprövning«, och skönlitterära texter i dagens läromedel (i svenska) till stor del är hämtade ur samtida barn- och ungdomslitteratur, är det av värde att uppmärksamma den forskning som inriktat sig på barn- och ungdomslitteraturens förhållande till »det som är annorlunda« (se citatet ovan). Om då frågor ska diskuteras som rör etniskt ursprung/etnisk tillhörighet bör dels Staffan Thorsons *Barnbokens invandrare. En motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980* nämnas i sammanhanget,¹⁶ dels Lena Kårelands artikel »Mångkultur i svensk ungdomsbok. Några exempel från perioden 1970–2000«.¹⁷ Att Thorson diskuterar hur »invandrarbarn« stereotypiserats i litteratur för unga, och att Kåreland visar hur »det svenska« polariserats i förhållande till »det främmande«, är väsentligt för förståelsen av hur etnicitet skildras i dagens barn- och ungdomslitteratur.¹⁸ Man kan då fråga sig hur de läromedel som inkorporerar barn- och ungdomslitteratur – liksom studieuppgifter som fogas till texterna – bidrar till att lyfta fram komplexiteten i de möten som förekommer i ett mångkulturellt samhälle.

För en diskussion om vad som uttrycks, och kan uttryckas, inom ramar för läromedelsdiskursen spelar förstås skolans kommunikativa tradition roll; i »Text och kommunikativ tradition...« har jag inte enbart visat hur denna är normerande utan också lyft fram historiska orsaker till den (upp-)fostrande delen av denna kommunikativa tradition. Läromedelstexter har då setts som manifesterade handlingar och socialhistoriska fenomen, i en läromedelstradition med starka band till den klassiskt retoriska, västerländska traditionens tal- och skrivövningar. I den uppsats som nu föreligger ska jag ytterligare undersöka skolans kommunikativa tradition, genom att diskutera inblandningen av en av dess (tänkbart livskraftiga) uttrycksformer: *krian*.

Begreppet *kria* är vittomfattande. Retoriskt finns en lång tradition av *kria-*

skrivande inom ramen för *progymnasmata*.¹⁹ Enligt reglerna för skrivandet av dessa övningsuppsatser skulle då texterna inbegripa specifikt angivna delar.²⁰ Här använder jag mig emellertid av kriabegreppet på det vis som det använts sedan etableringen av modersmålsämnet (under första hälften av 1800-talet), till slutet av 1960-talet, nämligen för att beteckna en (övnings-) uppsats över ett givet ämne – ofta med studentexamen som mål.

Möjligen ansåg 1800-talets skolutvecklare att de förhöll sig fritt till en »stelnad«, retoriskt orienterad kriastradition. *Kria* har emellertid – under de senaste 25 åren – fått representera det man ansett vara äldre tiders förlegade uppsatsskrivande (i allmänhet). Detta märks i kritiken av kriaskrivandet; Tor G. Hultman använder till exempel kria som beteckning för uppsatser som lärare uppmanat elever att skriva i konstruerade skrivsituationer, utan »verkliga« syften/ärenden och »verkliga« mottagare. Han går så långt att han uppfattar skolkria som en egen »genre« och framför tanken att »kriagenren från studentsvenskan visat sin förmåga att överleva de bästa pedagogiska föresatser«. ²¹

Väsentligt här, är att svenskämnets kriaskrivande inte enbart rört gymnasietets skrivarbete utan också tidigare skolårs undervisning. Detta står klart genom Lena Lötmarkers *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*.²² I sitt arbete visar hon dessutom att många olika varianter av kriaskrivande förekommit inom ramarna för kriastraditionen. Att det då, inom denna, finns en tradition av skrivande med utgångspunkt i uppsatsämnen som å ena sidan är inriktade på levnadsteckningar/karaktäristik, och å den andra jämförelser, är intressant. Nedan ska jag pröva att se dels textvalet i läromedelskapitlet, dels studieuppgifterna (i läromedelskapitlet som helhet) som uttryck för den *beskrivande och berättande* del i svenskämnets kriastradition, där jämförelser utgör en viktig, strukturerande princip.²³

Att förbinda *jämförandet* med den inte sällan uttalade uppmaningen att *reflektera* över skönlitterära texter, är också av intresse här. Ofta talar man i skolan om att reflektera över saker och ting, och menar med detta att »fundera« över en text (eller företeelse), snarare än att kritiskt utreda/analysera.²⁴ (I kursplanen för svenska används ordet reflektera nio gånger, »kritiskt granska« en gång och »utreda« en – se *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*, s. 96–101.)²⁵ Man kan då fråga sig vad det betyder att reflektera över exempelvis »det som är annorlunda« (se citatet ovan). Vad inkluderar »reflektion« då? Dessutom kan man undra om det ligger till så, att den del av skolans kommunikativa tradition som kan karaktäriseras som (upp-)fostrande befästs och stärks av en (tänkbart levande) kriastraditions inriktning mot jämförelser.²⁶

För att det ska vara möjligt att diskutera den skönlitterära texten och studieuppgifterna i förhållande till skolans fostran och kriaskrivande behöver emellertid det läromedelskapitel presenteras i sin helhet, som texten ingår i. Denna presentation inbegriper då en redogörelse för studieuppgifter inte bara till den aktuella texten utan också till de frågor som rör kapitlets »tema«, nämligen identitet. Med andra ord börjar jag med en presentation av läromedelskapitlet, för att sedan inrikta mig på den skönlitterära texten och dennas jämförande drag. Efter detta undersöks i vilken mån läromedelskapitlets studiefrågor står i relation till såväl kriastraditionen som nyare, pedagogiska ideal. Läromedelskapitlets (tänkbart) fostrande anspråk granskas sedan, vilket leder över till en avslutande diskussion om kapitlets innehåll och förhållande till å ena sidan *reflektion* över tankar och företeelser, och å den andra *analys* av desamma.

Innan jag börjar behövs dock ytterligare några upplysningar om läromedlet i fråga: *Svenska nu* är författat av Karin Sjöbeck och Filipa Holmström och avsett för »grundskolans senare årskurser«. ²⁷ Att läromedlets första kapitel handlar om identitetsskapande är typiskt för det utvecklingspsykologiska perspektiv som kan betecknas som ett grundläggande, pedagogiskt ideal för svenskämnet (och andra ämnen); kapitlets rubrik är »Läs och skriv om din identitet« (s. 7–21, denna och alla kommande sidhänvisningar avser *Svenska nu*).

Läromedelskapitlet »Läs och skriv om din identitet«, ur *Svenska nu*

Kapitlet börjar med några inledande ord om att de flesta någon gång i livet ställer sig frågorna »Vem är jag? Vilken är min identitet?« (s. 7). Efter detta skriver läromedelsförfattarna att det nu är dags att »läsa vad Shanti, en 17-årig tjej, berättar om sitt liv i boken *Mitt okända hemland*« (s. 7). Eleverna får sedan instruktionen att läsa texten om Shanti (vilken återfinns på s. 8–13).

Berättelsen är skriven i jag-form och återger vad en adopterad flicka har att berätta om sin bakgrund, sin familj, ett Stockholmsbesök och sin skolvardag i Skåne. Den har tre underrubriker: »Jag är en helt vanlig flicka«, »Vi kom rakt in i en demonstration« och »Hittebarnet«. Under den första rubriken får läsaren reda på att Shanti fötts med en extra tå, att hon snart ska ha sommarlov, att hon har en fem år äldre syster och att hon har två klasskamrater som heter Malin och Kim. Shanti berättar också här att hon är adopterad.

Under rubrik nummer två berättar hon om besöket i Stockholm med systemen, då de båda plötsligt upptäckte att de befann sig mitt i en demonstration med rasistiska förtecken; »När de såg oss, höjde de nävarna i luften och vrålade att vi skulle åka hem till våra negerbyar« (s. 9). Hon förundras över att det gick poliser bredvid demonstrationståget: »Bredvid gick poliser för att skydda dem, för att de skulle få skrika ut sin avsky mot svarta, invandrare och judar.« (s. 10). Hon längtar efter Poona, i Indien, där hon är född – trots att hon inte vet mycket om Poona. Hon berättar också om konflikter med sina föräldrar i Skåne, och om sina konfrontationer med en skinnskalle i klassen som heter Daniel. Dessutom funderar hon över det faktum att det verkar finnas olika sorters »svartskallar«, liksom olika kriterier för vad som betecknas som »svartskalle« (s. 11).

Rubriken »Hittebarnet« ger upplysningar om innehållet i nästa del av berättelsen. Här skriver Shanti om hur det gick till när hon föddes och adopterades (eller snarare hur hon tror att det gick till då), förmedlar tankar om sin syster Mayas mamma och avslutar med att berätta om en resa till Rhodos där hon fick en vän från England.

Om instruktion nummer ett var att eleverna skulle läsa igenom texten följer nu frågor för eleverna att skriva svar på, under rubriken »Fundera kring texten«. Dessa frågor går i huvudsak ut på att eleverna ska knyta an till innehållet i texten och kunna redogöra för detta (»Vad får texten dig att tänka på?«, »Vad får du veta om Shanti?«, etc., s. 14). Eleverna förväntas sedan diskutera eller skriva svar på frågor som till stor del rör jämförelser: skillnader och likheter mellan Shanti och »invandrare«, Shanti och Daniel samt skillnader mellan livet på landet och i stan (s. 14).

I den del av kapitlet som rör läsningen om Shanti finns sedan ytterligare en uppgift, där eleverna ombeds göra beskrivningar av sig själva utifrån följande uppmaning: »Ställ upp ett antal substantiv och adjektiv som beskriver de olika saker du faktiskt är.« (s. 15). Eleverna förväntas sedan jämföra sina nedtecknade listor (med substantiv och adjektiv), två och två.

Efter detta kommer i kapitlet en ny, något större huvudrubrik: »Hur kommer min framtid att se ut?« (s. 16). Här uppmanas eleverna att göra en tidsaxel över sitt liv, för att sedan diskutera följande: »Vilka möjligheter har man att styra sitt liv?, Vad kan du göra idag för att få det liv du önskar i framtiden?, Spelar det någon roll vad du gör? Eller styrs livet av slumpen? Ska man planera livet och redan nu lägga grunden för framtiden genom att till exempel studera? Eller 'leva en dag i sänder och se vad som händer'? Eller?« (s. 17). Eleverna ombeds sedan skriva en berättelse om sin framtid, där de fantiserar om hur de tänker sig den. I samband med detta presenteras skrivandets arbetsgång, genom en redogörelse

av skrivprocessen. Avslutningsvis, under rubriken »Vad ska jag tro på?«, följer sedan anvisningar som rör »ett arbetsområde« om livsstilar, där eleverna själva förväntas »undersöka olika livsstilar och olika saker som människor tror på« (new age, t. ex., se s. 19). Redovisningsform för arbetet får eleverna välja själva. Allra sist i kapitlet förväntas de utvärdera arbetet som de utfört när de jobbat med kapitlet »Läs och skriv om din identitet«. Detta sker genom att eleverna tar ställning till frågor som »Varför kan det vara bra att fundera över vad som format identiteten?« och »Är du nöjd med ditt eget arbete?« (s. 21).

Jämförandet som strukturerande princip

Handlingen i »Ur Mitt okända hemland« drivs framåt genom att en lång rad personliga iakttagelser presenteras som jämförelser mellan olika tankar och företeelser. Ibland är jämförelserna direkta, ibland indirekta. Med direkta menar jag att de ordagrant uttrycker jämförelser; de är med andra ord konkreta och oberoende av närmare tolkning. Med indirekta, däremot, avser jag de jämförelser som inte explicit uttrycker skillnader men ändå existerar i form av olikheter mellan nedtecknade tankar och/eller företeelser (i nära anslutning till varandra). Under alla de tre rubrikerna, »Jag är en helt vanlig flicka«, »Vi kom rakt in i en demonstration« och »Hittebarnet«, återfinns såväl direkta som indirekta jämförelser.

Under den första rubriken jämför sig Shanti med sin syster Maya, vad gäller utseende och längd. Hon jämför också sin egen situation med klasskamraten Kims – Kim har en lillebror men det har inte Shanti. Detta kan ses som direkta jämförelser. Som indirekta karaktäriserar jag då Shantis resonemang om att hon är en »helt vanlig svensk flicka« men samtidigt »ser lite konstig ut« (s. 8, samma rad). Hon utvecklar sina tankar genom att bland annat jämföra sina egna tår (hon föddes med en tå för mycket) med tår som hon har hört talas om finns i Finland.

I »Vi kom rakt in i en demonstration« finns en rad direkta jämförelser: Shanti jämför sin bostadsort, Stora Harrie, med Lilla Harrie och frågar sig sedan vad det är för skillnad mellan att vara adoptivdotter och »dotter« (till de föräldrar hon lever med). Hon jämför också sig själv med två andra flickor, Yalda och Mascha från Iran, och kommer fram till att hon – till skillnad från dessa – inte kallas svartskalle, trots att hon »faktiskt är mörkare« (s. 11). Dessutom tar hon upp frågan om vad vissa andra tror om henne, att hon har bott i Sverige jämt, och jämför denna missuppfattning med det faktum att hon faktiskt inte har gjort det.

Indirekta jämförelser finns det också gott om under denna andra rubrik: Shanti jämför försvarandet av ett rasistiskt demonstrationståg (från polisens sida) med värnandet om yttrandefriheten; hon känner sig »som en fullständig främling« i sitt eget land, medan demonstrationen pågår (s. 10). Hon jämför också sig själv med den hon skulle kunna vara (mera »snäll« mot sina föräldrar) och funderar över olika sorters känslor hon har inför andra människor. Dessutom reflekterar hon över skillnaden mellan att »känna en som våldtar en« och att inte göra det. (Är det någon skillnad? Shanti gör en snabb reflektion.)

Under rubrik nummer tre finns enbart en direkt jämförelse, och det är när Shanti förklarar att hon inte hade ett efternamn när hon blev adopterad medan systemen hade det. För övrigt är alla jämförelser indirekta: Shanti skriver först om sin »fattiga men vackra och underbara mamma« men jämför sedan sin beskrivning med den verklighet som hon (om hon tänker efter) vet är mera sann. Hon jämför också känslan av att vilja ha kunskap om sitt ursprung med att inte önska detta. Dessutom funderar hon över att mammor av allt att döma är olika och jämför omständigheterna kring systemens födsel med sina egna. Hon redogör också för andras jämförelser, närmare bestämt adoptivföräldrars (»Säkert var det många blivande adoptivföräldrar som kom och tittade på mig men bestämde sig för något vackrare.«, s. 13). Avslutningsvis jämför hon sin egen situation med de levnadsförhållanden som den kamrat har, som hon fick på Rhodos; kompisens familj är rik – till skillnad från Shantis – men hennes liv var »enormt trist och förutsägbart« (enligt kompisens själv). Berättelsen slutar alltså med att det liv som Shanti lever, och det hon hittills har fått uppleva, jämförs med det andra inte kunnat få någon erfarenhet av. Det sista Shanti skriver är: »Där satt jag. Det lyckliga hittebarnet. Jag nästan skämdes över att jag hade det så bra.« (s. 13).

Väger man samman direkta och indirekta jämförelser kan man på ett övergripande plan konstatera att följande jämförelser finns i texten: skillnaden mellan att vara vanlig och att vara ovanlig (främst under den första rubriken), skillnaden mellan att vara svensk och att inte vara det (huvudsakligen under rubrik två) och skillnaden mellan att vara lycklig och olycklig (främst under rubrik tre, men också under rubrik två). Ett annat, genomgripande jämförelseperspektiv rör skillnaden mellan att ta ansvar för sitt eget liv – för sina handlingar och tankemönster – och att inte göra det; Shantis ord, när hon berättar om vad hon själv har sagt och gjort, utgör exempel på hur en ung människa tar ansvar för sitt eget liv genom en reflekterande hållning till tillvaron.

Jämförelserna tydliggör för läsaren hur huvudpersonen lärt sig att förstå

sig själv och andra; hon gör detta genom att fundera över vad hon sett och hört, samt genom att dra (vissa) slutsatser av vad hon upplevt. Ett exempel på detta är den jämförelse som Shanti uttrycker när hon berättar om kompisar som talar om skillnaden mellan »svartskallar« och henne själv (adoterad och mörkhårig). Hon skriver då att det verkar vara så att *den man känner* slipper kallas svartskalle medan okända får detta tillmäle. Överlag framgår, genom exemplen (jämförelserna), att sanningar om andra människor är relativa och att detta gäller allt från hur många tår finländare har till uppfattningar om människor med annan hud- och hårfärg än den egna.

Shantis hållning är genomgående inkännande och förståelse lyfts fram som en möjlighet att motverka fördomar. Hennes empatiska inställning gör sig ständigt påmind i beskrivningarna av konfliktfyllda situationer: När hon hör »sieg heil« skälla i Stockholm talar hon om »oförstånd« och meddelar: »De flesta visste ju inte vad de gjorde.« (s. 8). Och om skinnskallen Daniel, som ger sig på henne i matbepisningen, skriver hon: »Det är synd om Daniel. Jag borde ju egentligen tycka illa om honom för allt han har gjort mot mig.« (s. 11). Shanti uttrycker att hon »förstår hur han har det« och skriver: »Vi hade kanske kunnat hjälpa varandra.« (s. 11). Trots att hon berättar om utsatthet avslutas texten med ord av tacksamhet: »Där satt jag. Det lyckliga hittebarnet. Jag nästan skämdes över att jag hade det så bra.« (s. 13).

I texten visar Shanti att hon lärt sig leva med sitt utanförskap genom att leva sig in i andras situation och inte ta illa vid sig – inte ens när hon behandlas illa. Hon ger inte heller någonstans uttryck för rädsla eller oro och kan sägas representera uppfattningen att allt går att förstå, om man vill. Denna livsinställning, manifesterad genom de nedtecknade reflektionerna i jämförelseform, är det som gör Shanti (i princip) osårbar och inte till ett offer (ett objekt). Med andra ord är det hennes språkliga kompetens som bidrar till förståelsen av omvärlden och det egna jaget.

Kriatradition, men också ett processinriktat arbetssätt

Ur ett retoriskt perspektiv har den text som jag analyserat en »lös komposition«, den håller sig på en stilnivå som skulle kunna betecknas som (avspänd) brevstil.²⁸ Att texten är skriven i brev-/dagboksstil, av en fiktiv flicka, är emellertid karaktäristiskt också för den tradition som präglar flickboken; man kan alltså hävda att skolans kommunikativa tradition, genom läromedlet, anknyter till den brev-/dagboksstil som förekommer inom flickbokstraditionen.²⁹

Sättet att skriva kan sägas vara utformat i enlighet med textens innehåll. Huvudpersonens identitet framställs narrativt och ett pågående, identitetsskapande arbete återges genom skildringar av sociala relationer; Shantis tankemönster och handlingar kan liknas vid ett positionellt spel där möjligheter till identifikation aktivt söks av henne själv. Samtidigt ger texten inte intrycket av att det hos Shanti finns motsägelsefulla tankar och drivkrafter, på ett djupare plan – hennes identitetsarbete framstår som (relativt) oproblematiskt. Det är till exempel inget att förvånas över, att hon utan problem lever sig in i hur mobbaren Daniel har det (hon »förstår«, se s. 11, trots att Daniel gett sig på Shanti vid ett upprepat antal tillfällen).

Ett pedagogiskt, processinriktat arbetssätt präglar också läromedelskapitlet som helhet. I kapitlet finns en progression som går ut på att eleverna i början av läromedelskapitlet bekantar sig med det skönlitterära textinnehållet och sedan använder sig av texten för att diskutera Shantis situation (bl. a. genom jämförelser). Att perspektivet gradvis ökar i en strävan att vidga elevernas syn på den egna identiteten och den personliga utvecklingen är följdriktigt; genom att utnyttja texten om Shanti som språngbräda för egna reflektioner arbetar läromedelsförfattarna i en processinriktad riktning, med drag av erfarenhetspedagogik.

Eleverna förväntas emellertid inte enbart reflektera över hur de haft det och har det nuförtiden utan ska också skriva ned hur de tänker sig sin framtid. De ska därtill vidga sina vyer, genom att lämna det egna perspektivet på vad som är viktigt och istället inrikta sig på vad som kan vara väsentligt för andra – det är detta eleverna ska göra genom arbetet om livsstilar. Perspektiv på sig själva, och sitt lärande, förväntas eleverna också få genom att utvärdera det arbete de utfört. På ett konkret plan har de då reflekterat över Shantis liv, sitt eget och fördjupat sig i en vald livsstil.

Att eleverna, i samband med att de ska skriva om sin egen tänkta framtid, uppmanas att följa den arbetsgång som gäller för processkrivning är intressant. (Skrivprocessens arbetsgång presenteras ju på s. 17–18.) En del av den kritik som riktats mot kriaskrivandet – att skrivandet inte föregås av anvisningar om hur man kan eller bör gå tillväga och att kommentarer främst uttrycks av läraren och rör språkliga detaljer – har alltså läromedelsförfattarna tagit till sig (medvetet eller omedvetet). Man kan också hävda att studieuppgifterna faktiskt anknyter till naturliga skrivsituationer med »verkliga« syften/ärenden och »verkliga« mottagare. Att eleverna själva ska öva sig i att uttrycka vad de tycker är viktigt i livet, och redogöra för sina resultat sinsemellan, kan ses som en strävan i den riktningen (s. 16–19).³⁰

Ändå kan man, om man granskar skrivuppgiften och studiefrågorna

närmare, undra hur stor frihet eleverna har när det kommer till kritan. För att få svar på detta krävs då en undersökning av innehållet i de studieuppgifter som förekommer i läromedelskapitlet (som helhet).

Om hur utanförskap kan hanteras – exempel på pedagogisk fostran

Man kan hävda att läromedelsdiskursens fostrande tradition gör sig påmind i läromedelskapitlet; å ena sidan ska eleverna själva fundera över vad de tycker är viktigt i livet, å andra sidan pekar vissa studieuppgifter mot svar som man skulle kunna säga är »mera riktiga« än andra.

Hur ska till exempel eleverna förhålla sig till frågor som dessa: »Vilka möjligheter har man att styra sitt liv? Vad kan du göra i dag för att få det liv du önskar i framtiden? Spelar det någon roll vad du gör? Eller styrs livet av slumpen?« (s. 17, under rubriken »Diskutera«). Här kan man förstås säga att eleverna inte förväntas förhålla sig »på något särskilt vis«, eftersom frågorna formellt är öppna till sin karaktär. Samtidigt kan man undra om eleverna ändå inte känner på sig att vissa svar är mera korrekta än andra – till och med oberoende av klassrumssituationen. (Är det t. ex. lämpligt att svara nekande på de båda första frågorna och ja på den sista? Om man vill ha bra betyg i svenska?)

De påföljande frågorna är också intressanta: »Ska man planera livet och redan nu lägga grunden för framtiden genom att till exempel studera? Eller 'leva en dag i sänder och se vad som händer' Eller?« (s. 17). Upplever man som elev i skolmiljön att det är lämpligt att påstå att det inte är viktigt att lägga grunden för sin framtid genom att studera?

I sammanhanget blir även den skrivprocessinriktade uppgiften »Skriv om framtiden« problematisk, för hur enkelt är det – för en elev som skulle vilja det – att (på något vis) uttrycka att den egna framtiden är beroende av de kollektiv som han/hon ingår i (när uppsatsen skrivs och i framtiden)? Att hans/hennes makt att ta kontroll över sitt eget liv är begränsad? Eller vad gör den elev som inte är van vid de tankemönster som präglar uppgiften? Som inte kommer från sociala miljöer där detta att ta för sig av livet och påverka sin framtid är självklart? (Kanske stärks eleven av uppgiften och börjar se nya möjligheter i sitt liv, men om inte...?)

Särskilt i kombination med texten om Shanti blir studiefrågorna intressanta. Riskerar inte Shanti att bli norm, att bli hjälte? Hon klarar ju av både att ta dagen som den kommer och att vara herre över sitt eget liv (och inte bli ett offer, oberoende av hur hon behandlas). Shanti »styr« på så vis

sitt liv; läromedelskapitlet kan ses som ett uttryck för de individualistiskt orienterade mål som skolan präglats av under 1990-talet, där eget ansvar, redovisning av de egna framstegen och självdisciplin varit honnörsord.

Att utanförskap förbinds med en elevorienterad ansvarsretorik är intressant också ur ett etnicitetsperspektiv. Under rubriken »Vad ska jag tro på?» (s. 19) får eleverna nämligen ta del av beskrivningar av kollektiva livsstilar. Fyra underrubriker ger här vägledning för eleverna, inför deras eget arbete om en vald livsstil: »Att utmana gränser«, »Kött? Nej tack!«, »Att söka svaren i religionen« och »Att söka svaren i stjärnor och kristaller« (s. 19 och 20). Här jämföras »livsstilen« att utmana gränser genom att göra någonting vågat (som att hoppa fallskärm), eller vara vegetarian, med livsstilen att ha en religiös övertygelse; i vilken utsträckning inkluderar/exkluderar då denna del av läromedelskapitlet elever med annan syn på religion än läromedelsdiskursens »svenska«?³¹ I vilket förhållande står läromedelskapitlets innehåll till kursplanen i svenskas, där det ju talas om att svenskämnet ska bidra till förståelse »för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder«?³²

Fostran, kariatraditionen och förhållandet reflektion–analys

Är det jämförandet inom svenskämnet kariatradition som bidrar till att fostra? Eller är det den (upp-)fostrande delen av skolans kommunikativa tradition som bidrar till bevarandet av jämförandet inom kariatraditionen? Detta är svårt att säga. Att påstå att det finns beröringspunkter mellan kariatraditionen och den läromedelstext som analyserats verkar emellertid rimligt; det som utmärker såväl (den beskrivande och berättande delen av) kariatraditionen som läromedelstexten är jämförandet som grundläggande, strukturerande princip. Genom de exempel som utgör *jämförelser* i texten stärks då den (upp-)fostrande dimensionen av läromedelstexten.

Berättelsen om Shanti är en levnadsteckning som i sitt sammanhang har karaktären av »mönsterskrift«; genom texten får eleverna möta en ung människa som genom att reflektera över de situationer hon hamnar i klarar av vardagens svårigheter.³³ Shanti framstår som en »typtonåring«, med ideala drag; texten visar att hon håller på att lära sig – och är på god väg att klara av – att hantera självbestämmande både i förhållande till den familj hon lever med och jämnåriga.

Eftersom utanförskap är ett centralt ämne i texten är det intressant att känslor av utanförskap inte uttrycks annat än som sakliga konstateran-

den; att språklig kompetens lönar sig – både för förståelse av omvärlden och den egna utvecklingen – kan sägas vara ett av textens budskap.

Att inte enbart texten (i sitt läromedelssammanhang) utan också studiefrågorna har fostrande drag har jag också lyft fram. Ett exempel på detta är den skrivprocessövning som vid en första anblick ser ut att vara mindre styrd än äldre tiders olika former av kriauppgifter men i själva verket tenderar att riktas mot förutbestämda mål. (Jag tänker då på de förberedande studieuppgifter som direkt föregår skrivprocessövningen – se t. ex. s. 17: »Ska man planera livet och redan nu lägga grunden för framtiden genom att till exempel studera? Eller 'leva en dag i sänder och se vad som händer'«) Vad jag visat är alltså att inte enbart texten, utan också läromedelskapitlets skrivuppgifter och texttolkande delar, styrs i riktningar som kan karaktäriseras som (upp-)fostrande; det är i detta avseende som kariatraditionens jämförande får rollen av retoriskt stödande struktur.

Jämförelser, i den skönlitterära texten, framstår också som förtjänstfulla i sig. Genom dessa framgår ju att sanningar om andra människor är relativa, och att detta gäller allt från hur många tår finländare har till uppfattningar om människor med annan hud- och hårfärg än den egna. I sammanhanget är då Kärelands ord intressanta, om att »det svenska« polariserats i förhållande till »det främmande« inom barn- och ungdomslitteraturen; vad får det för konsekvenser om barn- och ungdomslitteratur bidrar till en polarisering som är jämförande till sin karaktär, snarare än mera komplext sammansatt?³⁴ (Om läromedelsförfattare utgår från barn- och ungdomslitteratur, när de skriver läromedel?) Och vad betyder »polariseringen« för elevers möjligheter att ta steget vidare från egen reflektion till mera självständig, djupgående – kanske till och med kritisk – analys?

Man kan också undra vad det får för konsekvenser att elever förväntas fundera/reflektera, samtidigt som de (upp-)fostras. Eleverna förväntas ju fundera över hur man tar ansvar på »rätt« sätt, när de arbetar med berättelsen om Shanti och läromedelskapitlet som helhet; något tillspetsat kan man hävda att ett loggboksliknande dagboksskrivande pekas ut som en effektiv väg inte bara för omvärldsförståelse utan också för självdisciplin. Noteras bör då, att Shantis utanförskap inte återges som något problem för det kollektiv som utgör »svensk« norm i hennes omgivning. Man skulle till och med kunna säga att det är praktiskt för detta kollektiv, att avvikaren Shanti klarar av alla sina känslor av utanförskap på egen hand.

Är det då en slump att det är en ung flicka som visas fram som exempel i läromedelskapitlet? Att det i detta kapitel, med försonande undertoner, är just en flicka som är tillfreds med sin lott här i livet?³⁵

Noter

- 1 »Ur Mitt okända hemland« omfattar s. 8–13 i Karin Sjöbeck och Filippa Holmströms *Svenska nu*, Liber 1999.
- 2 Artikeln är skriven inom ramen för forskningsprojektet »'Du är i slukaråldern, Muhammed!' Ett projekt om konstruktionen av köns-, klass- och etnicitetsuppfattningar, genom innehållet i och användningen av läromedel i svenska«, finansierat av Lärarutbildningsnämnden vid Högskolan i Borås, 2005–06.
- 3 Staffan Selanders *Lärobokskunskap*, Lund 1988, bör omnämnas, liksom Staffan Thorsons text i *Skolböcker: rapport från Läromedelsöversynen. Tillgång och kvalitet*, Stockholm 1988.
- 4 En första publikation finns tillgänglig, se Angerd Eilard, »Genus och etnicitet i en 'läsebok' i den svenska mångkulturen i skolan«, i *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2004:4, s. 241–262.
- 5 Se Anna Lyngfelt, »'Använd språket, grabben!'. Analys av en läromedelstext för årskurs 4–9 i ämnet svenska«, i *Nordisk Pedagogik* 2006:2, s. 97–107.
- 6 Se Anna Lyngfelt, »Text och kommunikativ tradition. En genusinriktad analys av en läromedelstext för skolår 6–9, i ämnet svenska« (21 s.), texten är antagen för publicering i en antologi om svenskdidaktisk forskning som publiceras av Malmö högskola under 2006 (red. Bengt Linnér och Katarina Lundin Åkesson).
- 7 Se Anna Lyngfelt, »Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel, med critical literacy-begreppet som utgångspunkt« (10 s.), texten är antagen för publicering i *Svenskläraryrkesförbundet årskrift 2006* (red. Maj Asplund Carlsson och Madelene Elvin).
- 8 Nämns bör också Katarina Eriksson, *Life and Fiction. On intertextuality in pupils' booktalk*, (diss.) Linköping 2002. Där granskas den sociala interaktionen vid boksamtal i skolmiljö.
- 9 Gunilla Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven. En studie av skönlitteratur på högstadiet*, (diss.) Stockholm 2002.
- 10 Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, (diss.) Stockholm 2002.
- 11 Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, (diss.) Lund 1992. Fler svenskdidaktiska studier finns också, som specifikt rör gymnasieskolans undervisning. Jag tänker då på bl. a. Johan Elmfeldt, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, (diss.) Eslöv 1997.
- 12 Se t. ex. Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Eslöv 1991.
- 13 Lars-Gunnar Andersson, Jan Thavenius & Magnus Persson, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund 1999, s. 159.
- 14 Thavenius 1991, s. 159.
- 15 *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, Stockholm 2002, s. 99.
- 16 Staffan Thorson, *Barnbokens invandrare. En motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980*, (diss.) Göteborg 1987.
- 17 Lena Kåreland, »Mångkultur i svensk ungdomsbok. Några exempel från perioden 1970–2000«, i *Att se med nya ögon. Svenskläraryrkesförbundet årskrift 2001*, Stockholm 2001, s. 7–21.
- 18 Thorson 1987, s. 245 och Kåreland 2001, s. 14–18.
- 19 Så här skriver Stina Hansson i S. Hansson (red.), *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform*, Åstorp 2003, s. 9: »Det grekiska ordet *progymnasma* (pluralis *progymnasmata*) betyder ordagrant 'förberedande övning', och namnet i plural syftar

på en serie övningar, företrädesvis skriftliga, av retorisk typ. Övningarna är förberedande i förhållande till *gymnasmata*, de tal eller deklamationer som eleverna skulle framföra på högre undervisningsnivåer.« Hon skriver också att övningsserien, som först användes i det antika Grekland, blev standardmodell för den elementära undervisning som förberedde för det mer avancerade ämnet retorik.

- 20 Hansson 2003, s. 8–18.
- 21 Se Tor G. Hultman, s. 57 i Torsten Lindblad (red.), »Allt är relativt.« *Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag*, Göteborg 1991.
- 22 Lena Lötmarker, *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*, (diss.) Lund 2004.
- 23 Lötmarker 2004, s. 295–296. Även andra delar av Lötmarkers avhandling visar dock att beskrivande och berättande delar utgjort en väsentlig del av skolans kariatradition.
- 24 Slår man upp »reflektera« i *Nationalencyklopedins ordbok*, Höganäs 2000 (s. 1315), hittar man en hänvisning till »begrunda« och »fundera« medan »analysera« beskrivs som »djupgående och noggrann undersökning av abstrakt företeelses beståndsdelar« (s. 30). I *Bonniers svenska ordbok*, Stockholm 1991, kan man (på s. 442) läsa att »reflektera« betyder »tänka, fundera, överväga« medan »analysera« ges betydelsen »sönderdela, undersöka genom analys« (s. 25).
- 25 Noteras bör att det såväl för betyget väl godkänd som mycket väl godkänd krävs att eleven »gör jämförelser« mellan olika texter, samt att detta att ha ett »personligt förhållningssätt till texter« framhålls som väsentligt vid bedömningen av eleverna i ämnet svenska. Som kriterium för betyget »väl godkänd«, i skolår nio, nämns emellertid också att eleven ska kunna göra »enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter« – se *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, s. 96–101.
- 26 Läsebokstraditionen inbegriper en moraliserande tradition – se Eva Längsjö och Ingegärd Nilsson, *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*, Lund 2005, samt Lyngfelt, »Text och kommunikativ tradition...« 2006.
- 27 Se läromedlets inledning och baksidestext.
- 28 Jfr Rudolf Rydstedt, *Retorik*, Lund 1993, s. 277.
- 29 Se t. ex. Ingrid Nettekvi, *I barnbokens värld*, Malmö 2002, s. 166 och 181.
- 30 Se Hultman, a. a., s. 57.
- 31 Med andra ord: Vilken möjlighet till identifikation finns för elever som inte ingår – eller vill ingå – i den kulturella homogenitet som läromedelsdiskursen uppvisar?
- 32 *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier* 2002, s. 99.
- 33 Som jag skrev under rubriken »Relevant teoribildning...« är även levnadsteckningen en typisk kriaform.
- 34 Den läromedelstext som är hämtad ur Holmströms *Mitt okända hemland* publicerades 1998, alltså inom ramarna för den tidsperiod som Kåreland granskar. Jag vill dock understryka att jag inte menar att barn- och ungdomslitteratur, överlag, brister i komplexitet. Det intressanta här är kombinationen av Kårelands tankar om polaritet och valet av läromedelstext, när identitet/etnisk tillhörighet diskuteras – hur Holmströms text ter sig i sin helhet tar jag inte ställning till.
- 35 I Anna Lyngfelt, *Den avväpnande förtroheten. Enaktare i Sverige 1870–90*, (diss.) Göteborg 1996, lyfte jag fram det överlättande, lyckliga slutet som ett »kvinnligt«, (socialt ansvarstagande) dramaturgiskt grepp – detta gäller även den kortprosa som de skönlitterära läromedelstexterna representerar? En annan tanke är att huvudpersonen i den aktuella läromedelstexten faktiskt har något av flickbokens hjältninna över sig, när hon (i slutändan) finner sig i vardagslivets begränsningar. För upplysningar om förhållandet (flickbok-fostran, se Marika Andræ, *Rött eller grönt? Flicka blir kvinna och pojke blir man i B. Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944*, (diss.) Stockholm 2001, s. 46–47.