

Genus och etnicitet i en »läsebok» i den svenska mångetniska skolan

ANGERD EILARD

Lärarytbildningen, Malmö högskola

Sammanfattning: *I artikeln analyseras det diskursiva innehållet i en läsebok med syfte att visa hur man kan granska läromedelstexter för interkulturella undervisningskontexter. Med utgångspunkt i kritisk diskursanalys, postkolonial teori och ett genusperspektiv dekonstrueras texten för att belysa hur implicita ideal och värderingar tillsammans konstruerar genus och etnicitet. Den analyserade läseboken skildrar den mångkulturella och jämställda svenska skolvardagen. Huvudpersonerna, en flicka och en pojke, gestaltas i interaktion med barn av olika etnisk och social bakgrund. Kontrasterande samtida och historiska diskurser gör dock budskapen motsägelsefulla. I princip tillåts pojkar vara individuella och barnsliga medan flickor uppmuntras anpassa sig till ett västerländskt kvinnligt ideal och »normalbeteende». Motstånd förekommer i bokens »pojkflicka» och den kvinnliga huvudpersonens försök att vara självständig, men eftersom båda blir symboliskt kuvade sänds också signaler om vad som anses vara normalt »flickbeteende». Samtidigt gör ett par tydliga traditionella invandrarstereotyper, i kombination med ett implicit artikulerat svenskhetsideal, att det ytliga men sannolikt välmenande mångfaldsbudskapet blir tvetydigt.*

Vårt svenska samhälle har under de senaste decennierna genomgått stora förändringar orsakade av fenomen som globalisering och internationell migration, vilket på lokal nivå innebär att traditionella mönster luckras upp och ersätts av nya komplexa sociala strukturer. Sverige har i rask takt förvandlats från ett av världens mest etniskt homogena länder till en idag utpräglad mångkulturell nation. De nya förhållandena återspeglas i många av dagens skolor och innebär stora utmaningar för såväl pedagoger som elever, då det inom ramen för den svenska jämställdheten och jämlikhetsideologin måste skapas utrymme för mångfalden. De mångetniska skolorna utgör mötesplatser där olika synsätt bryts mot varandra, inte minst i fråga om nya ideal och uttryck för maskulinitet och femininitet. I brytpunkterna uppstår individuella spänningar, men också spänning mellan å ena sidan den ideologi som genom styrdokumentet uttrycks i undervisningen och å andra sidan skolvardagspraktiken.

SYFTE OCH BAKGRUND

Denna är den första i en serie artiklar som kommer att ingå i min undersökning av pedagogiska texter och diskurser i den svenska multietniska skolans lägre klasser. Syftet är i den här artikeln dels att undersöka den diskursiva konstruktionen av genus och etnicitet i en läsebok och synliggöra implicit förmedlade ideal och värderingar, dels att bidra med ett exempel på hur man kan granska läromedel ur ett interkulturellt genusperspektiv. Jag vill fästa uppmärksamheten på hur omedvetet fördomsfulla attityder, »ojämställdhet» och »ojämlikhet» i den underliggande strukturen av vår egen kultur, kan komma till uttryck i läromedelstexter bland annat i form av stereotyper och motsägelsefulla budskap.

Alla texter skapas och mottas i diskurser varför det är nödvändigt att se dem i förhållande till den omgivande samhällskontexten (Bergström & Boreús 2000). Såsom produkter av sin samtid förmedlar läromedelstexterna ett mer eller mindre medvetet och tydligt hegemoniskt samhällsperspektiv, framför allt under läroplanens inflytande, men även på grund av läroboksförfattarnas positioner som representanter för den svenska och västerländska kulturen. Den pedagogiska inramningen gör att föreställningar som harmonierar med vissa dominerande synsätt framhävs i undervisning och texter på bekostnad av andra perspektiv.

De verklighetsperspektiv som kommer till uttryck i skolböckerna bidrar, i kombination med andra medierade bilder, som eleverna dagligen möter, till att forma en uppfattning om vad som är »rätt» livsstil och därmed anses normalt och eftersträvansvärt. Om majoritetens beteende, värderingar och samhällsordning uppfattas som ett självklart normerande ideal, kommer allt annat automatiskt att framstå som ovanligt, avvikande eller onormalt. I längden kan detta skapa fördomar om »de(t) andra» (folkgrupperna, samhällsklasserna eller könet) samt leda till »vi och dom»-attityder. Även språkbruk och tilltalsformer i texterna har betydelse för vem som inkluderas eller exkluderas beroende på om jargongen till exempel är sexistisk eller rasistisk.

Apple och Christian-Smith (1991) betonar att skolböcker inte bara är kulturella utan även kommersiella produkter. Den pedagogiska inramningen påverkas således också av produktionsförhållandena i en alltmer likriktad global masskultur, där massmediala intryck och förebilder samtidigt får allt större inflytande över barns världsbilder och socialisationsprocess.

Den här beskrivna delvis oavsiktliga och omedvetna påverkan, som genomsyrar undervisning och läromedel, är vad Bourdieu syftar på då han hävdar att ett visst synsätt inte bara förmedlas till utan påtvingas eleverna i skolan med vad han kallar symboliskt våld (Bourdieu & Passeron 1996). Kunskap och moral är enligt Selander (1988) för övrigt sammanvävt i pedagogiska texter. Trots detta uppfattas innehållet i läroböcker i vårt land nog vanligen som neutralt och objektiva, varför jag anser det vara viktigt att utforska budskap som framförs i mångtunniska undervisningsmiljöer. Hur en viss grupp människor skildras i skolböcker – liksom i massmedia – beror på vem som har makten att definiera identiteterna i samhället och hur vi definieras av andra påverkar i längden vår självuppfattning. För att kunna förstå vem som besitter

denna för given tagna »rätt» måste vi våga ifrågasätta vår egen till synes neutrala utgångspunkt och problematisera majoritetskulturens norm, i stället för som oftast skett det som på olika sätt avviker från denna (Sjögren 2001, Lindqvist 2002). Forskning som på detta vis fokuserar undervisningens innehåll har hittills varit påtagligt begränsad (Tallberg Broman, Rubinstein-Reich & Hägerström 2002).

LÄSEBOKEN OCH KONTEXTEN

Anledningen till att jag valt att analysera en läsebok och inte ett annat läromedel är att läromedelsurvalet i de lägre skolåren, som ju är vad jag vill studera, är relativt begränsat. De läromedel som används är huvudsakligen matematik-, läs- och skrivträningläromedel. »Läseboken» kan då ses som ett typiskt läromedel på den här nivån, trots att den knappast längre existerar i den form som många av oss förmodligen föreställer oss den. Då undervisningen idag är individualiserad samt ibland åldersintegrerad och barnen redan förväntas ha lärt sig alfabetet i förskoleklassen, saknas ofta gemensamma läseböcker i traditionell bemärkelse. Barnen tränar i den mån de behöver alfabetet i separata skrivböcker. Ofta läser de i egen takt i »vanliga» skönlitterära barnböcker, som väljs efter nivå och smak, eller i läseböcker av gammal årgång, eftersom läroböcker är dyra och urvalet till stor del styrs av budgeten.

Den bok jag valt att fokusera, *Förstagluttarna B*, är emellertid första boken i en ny läseboksserie för första och andra klass skriven av barnboksförfattaren Moni Nilsson-Brännström (1999) på uppdrag av bokförlaget Natur & Kultur (Nilsson-Brännström 2004). I boken skildras den mångkulturella jämlika svenska skolan genom huvudpersonernas, en flickas och en pojkes, interaktion med barn av till synes varierande etnisk, kulturell och social bakgrund. Sannolikt har förlaget haft vissa önskemål beträffande innehåll och utformning och som skolboksförfattare är man också bunden av att följa läroplanens riktlinjer. Oavsett vilket kan boken ses som ett tydligt exempel på hur ett läromedel påverkats av mångfalden i samhället och vilket också är den främsta anledningen till att jag valt att analysera just den här boken.

Enligt Carlson (2002 s 92), som studerat sfi-texter (svenska för invandrare), kan tryckta läromedel generellt sägas tillhöra genren officiella dokument, en genre där texternas innehåll sällan ifrågasätts utan i stället uppmuntrar till vad hon kallar ett slags »apolitisk common sense-läsning». Den här aktuella boken kan, utöver skol- och läseboksgenren, även anknytas till barnboksgenren, eftersom den är utformad och av författarinnan själv karaktäriseras som en helt vanlig kapitelbok (Nilsson-Brännström 2004). Framför allt kan den då associeras med viss senare tids relationsinriktade »barnlitteratur».¹

Med hänsyn till dagens individualiserade undervisning finns *Förstagluttarna* i tre versioner eller svårighetsgrader (A, B och C) och jag har valt bok B, främst av den anledningen att det förmodligen är den bok som majoriteten barn får läsa. Själv har jag kommit i kontakt med boken i två kommunala av olika grad mångetniska grundskolor. Hur boken används varierar inte bara mellan utan även inom skolorna. Läsningen förväntas dock generellt till största delen ske i hemmen tillsammans med föräldrarna.

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Jag har valt att använda *diskursanalys* (t ex Winther Jørgensen & Phillips 2000) och framför allt inspirerats av den kritiska varianten (Fairclough 1995) för att kunna problematisera självklara strukturer och dekonstruera texten som en del av en större samhällelig kontext. Till min hjälp har jag delvis även tagit den postkoloniala teorin (bl a Said 1997; Hall 2002; Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 1999) som motvikt till mitt eget västerländska perspektiv. Said (1997) och Eriksson m fl (1999) menar att den med fördel kan användas för att belysa konstruktioner av »vi och dom» i eurocentriska diskurser även i icke-koloniala kontexter. Dessutom använder jag ett genusperspektiv (t ex Hirdman 2001) för att kunna fokusera variation och kontextualitet i textens genusrepresentationer.

Jag menar att kritisk diskursanalys som metod är applicerbar även om läseböcker i allmänhet räknas som fiktiva texter (jfr Bergström & Boréus 2000, Börjesson 2003). Det som i mitt fall motiverar användandet är att det är en skolbok, ett officiellt dokument, som förmedlar ett pedagogiskt inramat budskap, vilket kan tänkas få stor genomslagskraft just därför att det framförs i skolan. Läseboken, i synnerhet den första läseboken, kan dessutom antas vara av särskild betydelse för eleverna, även om den kanske inte längre har samma samhällsfostrande funktion som gamla tiders läsebok (jfr Ollén 1996). Den representerar något helt nytt för barnen, nämligen att börja skolan och lära sig läsa, skriva och få läxor för första gången i livet. Även det faktum att innehållet i läseböcker ofta medvetet anpassats till samtiden, vilket ju är mycket tydligt i den bok jag analyserar, motiverar att man undersöker dem med kritisk diskursanalys. Läseboken i fråga kan som bärare av rådande synsätt ses som en viktig agendasättare på ett sätt som Carlsson (2002) menar gäller läromedel i allmänhet.

Medveten om att texter kan läsas på olika sätt analyserar jag, delvis även inspirerad av Selanders (1988, 1994, 1996) syn på läromedelstexter, läseboken utifrån teorin om en existerande föredragen tolkning (jfr Fairclough 1995) oavsett om budskapen här är medvetet eller omedvetet implicerade. Syftet med själva dekonstruktionen är att erbjuda läsaren en alternativ tolkning genom att synliggöra en djupare dold mening bortom de ytliga strukturerna. Det innebär dock inte att det är just de budskap jag belyser som till slut når eleverna. Undervisningssituationen i sig är av stor betydelse för vilka budskap som förmedlas och hur de tolkas. I stort beror det även på vilka andra liknade budskap som förekommer i individens omgivning.

TOLKNING AV »LÄSEBOKEN» FÖRSTAGLUTTARNA B

Med utgångspunkt i ovan nämnda perspektiv ger jag i resten av artikeln prov på hur man kan undersöka en läseboks diskursiva innehåll. Jag kommer att visa hur såväl historiska som samtida diskurser påverkar innehållet och bidrar till att vissa identiteter och (makt)relationer konstrueras inom läsebokstextens ram. Textstyckena har jag valt ut för att kunna belysa mitt syfte och jag är medveten om att urvalet kan påverka läsarens bild av innehållet och boken som sådan. Jag är också medveten om att min tolkning, en av många möjliga,

bitvis kan upplevas som extrem. Med stöd av Säfström (1994) anser jag emellertid detta vara nödvändigt, för att möjliggöra problematisering av i vardagsstrukturerna inbäddade myter och »sanningar». Det vardagliga och självklara måste med andra ord dramatiseras eller exotiseras för att bli synligt för oss själva.

I en läsebok på den här nivån är naturligtvis bilderna nödvändiga för att underlätta och stimulera barnens läsning. Därför har jag sett och analyserat text och bild som en helhet där jag tolkat illustrationerna som komplement till texten (jfr Englund & Romare 1994, Selander 1996). Jag kan dock inte utsluta att illustrationerna ibland påverkat min tolkning mer än själva textinnehållet. Några gånger har de uppenbart varit helt avgörande för min utläsning.

I korthet handlar *Förstagluttarna* om barnen Moas och Milles första skolår i vad som alltså förefaller vara en mångkulturell klass. I kronologisk ordning berättas i varje kapitel någon episod som oftast just utspelar sig i deras skolmiljö. Textvärlden ger också intryck av att vara relativt realistisk. Det innebär att barnen som läser boken kan koppla innehållet till sin egen vardag, vilket torde stimulera och underlätta läsningen. Moa och Mille beskrivs i tredje person men kommer också själva till tals i de frekventa dialogerna, vilket inger en känsla av att man upplever handlingen utifrån deras perspektiv. I grund och botten är det dock ett vuxenliv, en reproduktion av den vuxna författarinnans föreställning om barnens tillvaro.

DEN SVENSKA JÄMLIKHETSDISKURSEN OCH »LAGOMIDEALET»

Den röda tråden genom boken är Moas »magiska» klänning, som hon får inför skolstarten och som hon själv tycker förvandlar henne till »en riktig skolflicka» och därför vill ha på sig varje dag. För detta tvingas hon trotsa sina föräldrar och utstå tjejkompisarnas retande. Till slut låter hon sig dock övertalas att överge den här idén av sin fröken, som »trollar bort» magin så att Moa blir en riktig skolflicka även utan klänningen.

Moa ger således intryck av att vara en stark och självständig liten tjej som står på sig oavsett vad omgivningen tycker, vilket skulle kunna associeras till det nya flickidealet; den välpresterande flickan som tar för sig i skolan. Samtidigt överensstämmer detta bara delvis med helhetsbilden av Moa, som emellanåt även ger uttryck för en, i förhållande till nämnda ideal, motstridig önskan om att vara som alla andra. Till exempel funderar hon kring hur man bör se ut och klä sig. Själva det faktum att Moa ger upp kampen om klänningen kan visserligen antas symbolisera hennes successiva mognad men skulle även kunna tolkas som ett symboliskt nederlag för den självständiga flickan, som här måste anpassa sig till omgivningens normer (jfr Andrae 2001, Davies 2003).

Moa får dessutom gå på stödundervisning i matematik medan Mille i sin tur är bäst i klassen på att räkna. En allmänt rådande föreställning som således också reproduceras i texten är att »flickor är dåliga och pojkar duktiga i matematik». Sådana schabloner liksom alla stereotyper kan i verkligheten bli självuppfyllande – både då det gäller individens syn på sig själv och omgivningens

förväntningar. Foucault (t ex i Beronius 1991) visar hur både extern och intern social kontroll utövas genom att vissa beteenden (t ex heterosexualitet) och till dem knutna subjektpositioner eller roller (t ex heterosexuell) normaliseras i kontrast till avvikelser (såsom homosexualitet). En kvinna eller man som inte följer de vedertagna feminina eller maskulina beteendemönstren framstår alltså som okvinnlig respektive omanlig.

Vad som räknas som onormalt är socialt konstruerat i förhållande till det som anses normalt i en specifik historisk kontext. Borgerliga vita män var ursprungligen de som hade makten att göra sin egen smak dominerande och avgöra vad som ansågs normalt eller inte. Alla som avvek från deras norm klassades som »andra» och objektifierades, varför vithet och maskulinitet än idag utgör högt värderade symboliska kapital (Skeggs 2002). Den vite västerländske mannens position betraktas i princip fortfarande som norm för hela mänskligheten, med »rätt» och privilegium att definiera både sig själv och andra (Dyer 1997).

Mille utgör å andra sidan inte någon renodlad manlig »mattegenistereotype». Tvärtom är det en ambivalent konstruktion. Även helt andra ideal reproduceras då det framgår att Mille, som blir först klar, inte vill räkna överkursuppgifter. Det kan tolkas på olika sätt; som lathet, lojalitet (då han hellre hjälper Moa) eller som ett svenskt drag. Att inte vilja utmärka sig kunskapsmässigt eller vara duktigare än nödvändigt liksom att betona konsensus och likhet är typiska drag i den jämlika svenska kulturen (Daun 1998, Hofstede 1991). All avvikelse från grupp- och genomsnittsnormen betraktas misstänksamt i motsats till i mer hierarkiska kulturer där normen är »den bäste» (Daun 1998). En duktig elev kan dock anpassa sig till gällande normer genom att positionera sig som mindre duktig, till exempel slarva eller vara lat, och på så vis skapa sig en mindre utmanande identitet.

Mille positionerar sig alltså här som »lagom duktig» i enlighet med det svenska genomsnittsidealet. Hans agerande skulle dessutom kunna tolkas utifrån de villkor som enligt Phoenix (2003) råder för att etablera (en hegemonisk) maskulinitet i många skolor. Enligt dessa gäller det att vara tuff och duktig i sport och idrott. Att däremot vara duktig i skolämnen associeras till föga populärt flickbeteende. De pojkar som ändå vill göra bra ifrån sig i skolan måste därför finna ett slags mittposition där de samtidigt kan hantera båda aspekterna. De positionerar sig som »lagom bra» på samma sätt som Mille gör i den här texten.

Den diskursiva konstruktionen av motstridiga och konkurrerande betydelser är tydlig både då det gäller Moa och Mille. Segrar gör den normerande svenska jämlikhetsdiskursen som i båda fallen artikulerar ett slags »svenskt medelmåttideal». En del forskare menar att kollisionen mellan modern individualism och traditionell kollektivism i synen på individen som både oberoende och tillhörande en samhällsgemenskap är särskilt uppenbar i Sverige (Sjögren 2001, Daun 1998). Som jag ser det är denna paradox grunden till själva dilemmat kring vår jämlikhetsideologi, som i själva verket har kommit att fungera som en konsensusinriktad homogeniseringspraktik. All kulturell variation reduceras enligt Sjögren (2001 s 156) till en enda »svenskhetnorm», så att det bara återstår »ett sätt att vara människa och medmänniska,

ett sätt att vara kvinna och jämlik kvinna, ett sätt att vara svensk och upplyst medborgare». Individualismen visar sig kanske tydligast i att barn ändå uppfostras till självständighet och eget initiativtagande, ett drag som faktiskt även kan skönjas i läsebokens representationer. Samtidigt som den tydligt reproducerar våra oskrivna homogeniserande normer antyds i både Moas och Milles agerande ett visst mått obstinat oberoende. Skillnaden är som sagt att Milles individualitet ryms inom ramen för det tillåtna medan Moas försök ju tyglas.

KONSTRUKTION AV ETNICITET SOM OLIKHET OCH »DE ANDRA»

Etnicitet introduceras då fröken i boken ropar upp barnen i klassen första skoldagen:

Anna ropade upp barnens namn. Då fick de svara »ja». Anna ville se hur de såg ut. Det ville Moa också.

/.../

Ruben hade fina kläder. Marjam hade en sjal på sig. Victor var kolsvart. Han kom från Afrika. Han kunde inte svenska så bra. (Nilsson-Brännström 1999 s 18)²

Här tar författarinnan fasta på vissa egenskaper, detaljer i barnens utseende och beteende, nämligen de fina kläderna, sjalen samt Victors hudfärg och brytning. Det måste huvudsakligen tolkas som ett rent stilistiskt grepp att gestalta karaktärerna. Parallellt sker det emellertid, om än oavsiktligt, utifrån en normalisering av majoritetens självklara tolkning av verkligheten, vilket då automatiskt innebär en marginalisering av »de andra» vilkas olikheter markeras.

Det som inte nämns (i det här fallet de svenska barnen) är underförstått »de(t) normala», det vill säga den norm som »de(t) andra» jämförs med. Eftersom de inte uppfyller denna norm kommer de beskrivna barnen automatiskt att uppfattas som udda, lite konstiga och avvikande. Intrycket förstärks av deras osvenska namn, men framför allt av att det uteslutande är kategorin invandrarbarn, och inga svenska barn, som beskrivs i det här avsnittet³. Det sistnämnda skapar ett tydligt »vi och dom»-perspektiv.

För att göra den komplexa verkligheten överskådlig och hanterbar förenklar vi den på olika sätt i vår föreställningsvärld; vi klassificerar, generaliserar och (stereo)typifierar. Ett vedertaget sätt att kategorisera världen och samtidigt konstruera vår identitet är just att markera olikhet gentemot andra. Betydelse skapas i själva kontrasterna, för att sedan (tillfälligt) fixeras och naturaliseras i språket och föras vidare i mänsklig interaktion, varpå innebörden antingen reproduceras eller omförhandlas och förändras (Hall 2002).

Molloy (1998) menar att vårt vardagsspråk därmed är omedvetet strukturerat i vad hon kallar metaforiska hierarkiska motsatspar kopplade till värderingar, som beroende på den kulturella kontexten gör den ena kategorin överordnad. Till exempel knyts motsatsparet man-kvinna till en associationskedja där överordnade manliga egenskaper som rationalitet, förnuft, intellekt och kultur, kontrasteras mot underordnade kvinnliga egenskaper som irrationa-

litet, känsla, kropp och natur (Lenz Taguchi 2003). På ett liknande sätt associeras vit färg traditionellt med godhet eller renhet i kontrast till svart som förknippas med ondska eller orenhet (Hall 2002). Överfört på mänskligheten anses den vita rasen vara högt utvecklad, civiliserad och kultiverad, medan den svarta generellt ses som lägre stående och primitiv (Dyer 1997).

Enligt Molloy (1998) visar det sistnämnda sig i att människor av annan ras än den vita ofta framställs som lägre stående, ibland nästan djuriska. Den överordnade kategorin utgör alltså normen, så att den underordnade kategorin automatiskt markeras som avvikande i förhållande till »det vanliga normala» (Runfors 2003). Icke-dominanta grupper som kvinnor, invandrare och arbetarklass ses till exempel än idag i relation till en dominerande manlig vit västerländsk medelklassmajoritetsnorm, så att de egenskaper som skiljer dem från de vita männen ibland marginaliseras och betraktas som problem.

Victors hudfärg är ett tydligt exempel på hur olikhet konstrueras med hjälp av dessa kontraster i språkets inneboende dikotomier, där den outtalade överordnade kategorin (vit hy) blir jämförelsenorm för den underordnade markerade, i det här fallet kolsvart. Dessutom knyts automatiskt ovan nämnda associationskedja av kulturellt präglade värderingar till de båda kategorierna. Hans svenskkunskaper markeras som negativt avvikande.

Dikotomierna med tillhörande associationskedjor internaliseras i de inomkulturella tankemönster, som både förenar och drar gränser mellan enskilda kulturer (Runfors 2003). Gränsdragningen och den sociala kategoriseringen har alltså tillkommit för att upprätthålla vissa relationer i samhället och handlar indirekt även om vad vi inte är i kontrast till »de andra». Så till exempel har Västerlandet genom århundraden, för att uttrycka sin egen överlägsenhet, i olika koloniala diskurser konstruerat motbilder av det efterblivna Orienten (Said 1997) såväl som det primitiva homogena Afrika (t ex Hall 2002).

Då det gäller Rubens klädsel är nominalfrasen fina kläder i och för sig positivt laddad. Av illustrationerna att döma avses slippers, bruna byxor och sandaler, något som närmast kan associeras till klassiska »finkläder» eller gammaldags skoluniform, och kontrasteras mot Milles jeans, munkjacka och gympaskor. Visserligen tycker Moa inte att Mille har klätt sig snyggt inför skolstarten, men på illustrationerna faller hans kläder ändå inom ramen för en vedertagen klädnorm bland svenska barn och ungdomar, vilket knappast Rubens gör. Den unga målgruppen har i detta sammanhang symbolisk makt över tolkningsdefinitionen och avgör, visserligen influerad av den västerländska majoritetsnormen, vad som anses attraktivt eller inte. Samtidigt handlar det naturligtvis om rena vuxentolkningar, det vill säga vad författaren respektive jag som uttolkare tror att barnen tycker. I vilket fall som helst kan nominalfrasen ovan på grund av multimodalitetens här avgörande roll sägas få en delvis ironisk underton, som gör innebörden ambivalent och förlöjligar Ruben.

ORIENTALISM I KONTRAST TILL SVENSK JÄMSTÄLLDHET

Sjalen är inte bara ett markerat attribut som inte tillhör vår vanliga normala svenska eller västerländska klädnorm. Den beläggs även med en negativ värdering när Moa, den ena huvudpersonen, filosoferar över Marjams »annorlundahet» i citatet nedan och menar att hon är mycket sötare utan sjal. I den beslöjade kvinnan förkroppsligas enligt Lindqvist (2002) »annorlundaheten» som förtryck och förödmjukelse. Själva slöjan har kommit att symbolisera kontrasten mellan oss och dem, det vill säga avvikelsen från det normala och samtidigt oförenligheten med det moderna svenska jämställda samhället (Lindqvist 2002). Denna olikhet understryks också i illustrationerna av den beslöjade Marjam:

Marjam duschade inte med flickorna efter gymnastiken och på fredagarna hade hon sin sjal på sig. Den kallades hijab. Måste du ha den? hade Moa frågat. Nej, men jag vill. Det tyckte Moa var synd. Hon tyckte att Marjam var mycket sötare utan sjal. (Nilsson-Brännström 1999 s 50 f)

Vi får även veta att Marjam inte duschar som de andra flickorna, vilket kan associeras till smuts och orenlighet i kontrast till »svensk renlighet». Själva duschandet kan ses som en metafor för »den svenska renlighetsdiskursen», i sin tur en del av en vidare (skol)hälsovårdssdiskurs. Denna vuxenproducerade diskurs kontrasteras, liksom jämställdhetsdiskursen på annat håll i texten, mot orientalismen, så att det »trångsynta traditionsbundna utländska» ifrågasätts i förhållande till det »moderna frigjorda svenska» – men aldrig tvärtom.

Duschandet kan även ses som en metafor för »svensk jämlikhetspraktik». Marjam kan då sägas ge uttryck för en viss häremot kontrasterande individualitet, som i mötet med den homogeniserande praktiken automatiskt och mer eller mindre omedvetet kulturaliseras eller etnifieras. Marjams individualitet liksom de unga muslimska flickors, som i verkligheten medvetet väljer sin identitet med sjal, framhålls i Marjams svar i citatet ovan.

Det poängteras också i texten att Marjam trots sin olikhet är omtyckt av kamraterna, men detta förändrar knappast bilden av den »stackars» slöjbärande invandrarflickan som redan uppstått i vårt medvetande. Muslimska flickor reduceras enligt Sjögren (2001 s 149) av den svenska samhälleliga hegemonin till en anonym grupp utsatta invandrarflickor med vilka man bör ha medlidande. Den beslöjade Marjam utgör på så vis en metonymi för dem alla. I berättelsens helhetsperspektiv blir hon en stereotyp inte bara för dessa muslimska flickor, utan för invandrarflickor i allmänhet; eller snarare reproduceras i Marjam en traditionell stereotyp genom den intertextuella kopplingen till orientalismen (jfr Said 1997).

SPÅR AV KOLONIALA DISKURSER

Ruben, som den vuxne läsaren snart förstår är jude, marginaliseras i citatet nedan ytterligare, utifrån barns (förmodade) normer för hur barn bör bete sig, genom ett slags »töntifiering» som indirekt förlöjligar honom. Samtidigt får

han delvis även symbolisera alternativet till den »vanlige» pojken, det vill säga till den hegemoniska svenska »pojkmaskuliniteten» (jfr Connell 1999).

Ruben kunde läsa tjocka böcker, men han kunde inte leka. Det tyckte Moa och Mille var konstigt.

/.../

Ruben satt ofta på en bänk och läste.

/.../

Ruben gick inte på fritids. Han hämtades av sin pappa varje dag. Pappan var urgammal

/.../

Vad gör du när du kommer hem? frågade Moa. Arbetar, sa Ruben. Arbetar? Ja, sa Ruben. Jag spelar piano. Har du inga kompisar? sa Moa. Nej, sa Ruben. Alla är så barnsliga. (Nilsson-Brännström 1999 s 21 f)

Normalbeteendet leken kontrasteras mot »avvikande» beteenden som läsa och arbeta. Ruben leker inte som »vanliga» svenska barn och i synnerhet inte som »vanliga» svenska pojkar. Hans beteende avviker alltså från kamratgruppens, som han för övrigt anser barnslig. På bilderna bär han glasögon, vilket gör att multimodaliteten skapar eller förstärker ett intryck av Ruben som en lillgammal »plugghäst». Även Einstein-metaforen (som väl få sjuåringar visserligen förstår) i citatet i nästa avsnitt bidrar till denna bild. Skillnaden är att den klassiska plugghästschablonen – och därmed även Rubens individualitet – här ges en etnisk prägel, som sedan femininiseras i dubbel bemärkelse. Dels positioneras det osvenska automatiskt som underlägset i förhållande till majoritetskulturen, enligt samma principer som de koloniserade i den koloniala diskursen (jfr Eriksson m fl 1999), dels räknas ju »pluggandet» enligt skolornas tidigare nämnda maskulinitetsideal som flickbeteende. Plugghästen är alltså inte bara en plugghäst, utan en osvensk och i barnens ögon atypisk »omanlig» pojke.

Det poängteras emellertid att Moa tycker mycket om Ruben, vilket väl som med Marjam ovan bör tolkas som ett argument för interkulturell vänskap och även »lyfter» Ruben något. Det förändrar dock inte den redan förmedlade bilden av honom heller. Invandrabarnen skildras generellt som snälla, trevliga och omtyckta, men på grund av kontrasterna i förhållande till de outtalade svenska normerna, uppstår en moraliserande underton präglad av en solidarisk »stackars dom»-attityd, vilken anses grunda sig i den koloniala diskursen (jfr Eriksson m fl 1999). Kolonierna skulle »räddas» av den vite mannen, vilket kom att legitimera kolonialmakternas missionsverksamhet (Eriksson m fl 1999). Paradoxen, »den vite mannens börda», är att maktasymmetrin som utgör relationens grund måste bestå och »de befriade» förbli underlägsna. Denna eurocentriska attityd lever alltså kvar i vår syn på invandrare och gör att vi tenderar att betrakta i synnerhet icke-västerlänningar som underlägsna och i behov av hjälp för att kunna utvecklas till vår nivå (jfr Lindqvist 2002, Carlson 2002).

Den här maktrelationen reproduceras även i det nedan återgivna samtalet där flyktingbarnet Victor berättar för Moa och Mille om varför han har kom-

mit till Sverige. Han skickades hit därför att hans pappa bor här men numera bor han hos sin gamla dagisfröken i stället:

Ja, sa Victor. Min pappas fru gillade inte mig. Hon slog mig. Så då fick jag flytta hem till Eva i stället. Det är mycket bättre. Men din riktiga mamma då? Hon är kvar i Uganda med mina andra syskon. Varför bor inte du där då? För min mamma trodde att vi skulle få det bättre här. Ja, men varför kom hon inte med? Hon har ju en annan man och andra barn. Det var bara jag och syrran som fick komma hit till Sverige, eftersom farsan bodde här. (Nilsson-Brännström 1999 s 110 f)

Victors situation, där även barnmisshandel förs upp på agendan, kontrasteras omedvetet mot den oartikulerade men för givet tagna »normala» jämlika och jämställda svenska tillvaron, inklusive vår mjuka osynliga pedagogik som betonar barns demokratiska rättigheter i samhället. Det svenska demokratiska samhället och inte minst vår kollektiva barnomsorg har räddat Victor från hans grymma öde, men hans plats förblir i marginalen. På så vis kan Victor även sägas illustrera och reproducera en ny aspekt av klassdiskursen, nämligen den etnifierade underklassen.

Kontrasterna förstärks genom multimodaliteten. På illustrationerna anas en delvis kolonial bild av Afrika. Ett primitivt land med konturer av hyddor och vilda djur kontrasteras mot samma outtalade men välkända norm, i min vuxentolkning vårt eget civiliserade och utvecklade Sverige och Europa. Å andra sidan är det omöjligt att veta vilken jämförelsenorm barn i mångtunniska klasser bär med sig, eller vilka associationer de får av bilderna.

EN GENUSKONSTRUKTION MED RÖTTER I SVART MASKULINITET

Victor är det enda barnet i B-boken vars berättelse och ursprung vi får ta del av⁴. Uganda nämns som hans hemland, vilket förmodligen motverkar en homogen och stereotyp afrikabild. Eftersom de övriga barnens hemländer inte nämns, kan emellertid många av barnen i målgruppen, kanske i synnerhet i homogena svenska klasser, sannolikt komma att tro att alla (andra) invandrarbarn i verkligheten kommer från liknande förhållanden. Både Victor själv och hans bakgrund löper alltså risken att få en utökad funktion som stereotyp, inte bara för svarta pojkar eller invandrarpojkar, utan för invandrarbarn och deras förflutna i allmänhet.

Hall (2002) skiljer med hänvisning till Dyer (1997) de nödvändiga typerna från de delvis förvrängda stereotyperna. Hall (2002) själv menar att stereotyperna separerar det icke-normala från det normala, så att det skapas inkludering respektive exkludering i form av »vi och dom». Stereotypifiering kan därför, till exempel i pedagogiska situationer, ses som utövande av symbolisk makt. Då betydelsen ständigt omförhandlas får stereotyper dessutom ibland dubbla egenskaper (Hall 2002). Ett bra exempel, som även visar den självuppfyllande funktionen, är den koloniala diskursens (re)produktion av svart maskulinitet (Hall 2002). Svarta män infantiliserades för att de ansågs ha, av

de vita både fruktade och avundade, hypermaskulina drag. Det i sin tur skapade en alternativ diskurs om våldsamma översexualiserade svarta unga män, samtidigt som en motreaktion på infantiliseringen i verkligheten blev att en del svarta män utvecklade en aggressiv machostil. Victor är ett bra exempel på hur stereotyp svart maskulinitet fortfarande konstrueras:

Måns och Joel skymde plötsligt solen. De flinade retsamt. Ruben låtsades inte om dem, han fortsatte bara läsa i sin bok. Moa tittade efter en vuxen, men såg ingen. Öh du Einstein, hör du inte att jag snackar med dig? sa Måns. Jag heter inte Einstein, sa Ruben. Gör du ju, sa Måns och ryckte boken ur hans händer. Ge tillbaka, bad Ruben och reste sig. Aldrig, sa Måns och höll upp boken i luften, så att Ruben inte kunde nå den. (...) Mille och Victor var på väg mot fotbollsplanen. De stannade. Victor blåste upp sig och försökte se stark ut. Kaxar du med min brud va? Måns såg paff ut. Joel började skratta. Din brud? Jag trodde det var Einsteins. Nej, det är min tjej, och den som kaxar med henne åker på stryk. Fattar du? (Nilsson-Brännström 1999 s 118 f)

Förmodligen ska Victor sedd ur ett svenskt etnocentriskt perspektiv »bara» symbolisera en »typisk» invandrapojke i berättelsen. Samtidigt (re)produceras en stereotypisk »invandarmacho»-gestalt, vilken genom illustrationerna, där de stora pojkarna avbildas som fysiskt mycket större, dessutom tillskrivs en patetisk underton, som »töntifierar» både Victor själv och i förlängningen alla andra (svarta) invandrarkillar. Intertextualiteten kan på olika sätt anknytas till sagovärldens eller filmers hjältedyrkan, men eftersom sådana hjältar brukar vara vackra och ståtliga, blir det motsägelsefullt och snarast parodiskt när lille Victor görs till hjälte. I Victor illustreras alltså tydligt den ambivalens och dubbeltydighet som kan dölja sig i en stereotyp, i det här fallet svarta män som både infantila och hypersexuella, det vill säga å ena sidan den lille tönten Victor, å andra sidan den sexistiske machopojken Victor.

De äldre pojkarna Måns och Joel personifierar »de(t) onda» genom en klassisk »stor elak pojschablon». Risken för eventuell negativ polarisering av svenskar kontra invandrare undviks då ålder och inte etnicitet fokuseras och stereotypisering undviks eftersom »de stora elaka» uppgår i majoritetssvenskheten. Det går inte att generalisera dem till någon annan grupp än majoriteten och därmed är det inte heller möjligt att stereotypisera dem (annat än åldersmässigt). Rubens »omanliga» undergivenhet framhäver Victors tuffhet och mod och i kontrast till »de onda» får Victor här genom sitt uppvisade mod och sin lojalitet symbolisera »den goda». Det ger honom högre status, men förändrar inte den redan förmedlade stereotyp bilden av honom.

Episoden kan dock ses som ännu ett budskap om kamratlighet och solidaritet över gränserna; den svarte pojken ställer upp för den vita flickan, som här i sin tur försökt hjälpa en annan invandrapojke. Relationen mellan Moa och Victor i sig sänder också starka signaler om vänskap och kärlek över gränserna:

Sedan Moa blivit ihop med Victor, hade hon börjat svära väldigt mycket. Victor svor mest i klassen. Det lät så gulligt, tyckte Moa. Det tyckte inte mamma. Nu får det vara nog, sa hon en kväll. Victor svär mycket mer, svarade Moa. Det bryr jag mig inte om, sa mamma. Victor svär för att han saknar ord. Det gör inte du. (Nilsson-Brännström 1999 s 112 f)

Förvisso ligger det mycket i Moas mammas förklaring ovan, men fördomar (re)produceras ändå i och med att just den svarte pojken svär och använder ett fult ovårdat, tidvis nästan sexistiskt slangspråk. Ordet brud till exempel (i det föregående citatet) klingar i mina öron nedlåtande och »billigt» och signalerar en viss attityd till kvinnor eller flickor. Victors tal kan sålunda komma att bekräfta fördomsfulla diskurser som redan förekommer om invandrapojkar, både då det gäller deras språk och attityder, och därmed reproducera den machostereotyp som stigmatiserar dem alla. Det macho maskulinitetsidealet kan även kopplas till (den etnifierade) underklassen.

GENUSKONSTRUKTION UTIFRÅN »THE WHITE MALE GAZE»

Enligt Althusser (Fiske 1998) deltar vi i all kommunikation i vår egen sociala och därmed ideologiska, konstruktion i och med att vi som läsare eller lyssnare placeras i en viss social relation. Om läsaren (eller lyssnaren) upprepade gånger placeras i samma position riskerar självuppfattningen att påverkas av maktförhållandet i den konstruerade relationen. När kvinnor till exempel avbildas på reklam och film i en kultur präglad av manlig smak internaliserar även kvinnorna det manliga perspektivet, »the male gaze», inklusive dess ideologi (Tolson 1996). Omedvetet lär vi oss alla att betrakta världen – oss själva och andra (kvinnor) – utifrån en position där kvinnor ses som objekt på en manlig värdeskala.

På ett motsvarande sätt menar Dyer (1997) att (media)världen också är uppbyggd av och för »the white gaze». I förlängningen leder det till att vi även internaliserar en position där vi ständigt betraktar världen inte bara utifrån mannens, utan den vite mannens synvinkel, som om den vore objektiv och neutral.

Det nedan citerade kapitlet är ett tydligt exempel på hur »the male gaze» internaliserats av författarinnan och reproduceras i hennes skrivande. Kapitlet illustreras av bilder på Mille och hans kamrater i flickornas omklädningsrum; illustrationer föreställande tonåriga tjejer med långt hår bara iklädda trosor och behå eller insvepta i korta badlakan, vilka i högsta grad påverkat min tolkning av texten:

De fick bulta länge på dörren till omklädningsrummet. Inte förrän Danne hade sparkat på dörren, kom någon och öppnade. Det var en stor tjej. Hon hade bara en handduk på sig. Vad vill ni? log hon. Öh, sa Mille. Öh... Han vill hämta sina skor, sa Danne. Kom in, sa tjejen. Rummet var fullt av nakna tjejer.

Öh, sa Mille och försökte låta bli att titta. Jag la dom där. Anton och Danne stod bara och glodde. Anton fnissade. Mille fick själv gå genom rummet. Han blev alldeles yr. Yr av parfym. Till slut hittade Mille sina skor. De låg under ett par trosor. Mille nästan dog av skam. Han önskade att han var blind. Dom är mina, sa en tjej och räddade Mille. Tack, pep Mille. Han tog sina skor och rusade mot dörren. Tjejerna skrattade åt honom.

Mille sprang ända ut på skolgården. Han flämtade efter luft. Benen skakade. Wow, vrålade Danne. Säg ni! Vilka bröst! Jag har aldrig sett så stora, flämtade Anton. Han borde ändå vara van vid bröst. Han hade ju tre systrar där hemma. Anton och Danne skrek av skratt. Till slut skrattade Mille också. Vi har nog satt rekord i nakna tjejer, sa Danne stolt. Nästa vecka ska jag också glömma nåt. Då får du gå själv, sa Mille. (Nilsson-Brännström 1999 s 76 f)

Å ena sidan skildras här ett oskyldigt småpojksperspektiv; å andra sidan är det inte alls ett barnperspektiv och inte heller en kvinnas perspektiv. Läsarna får ta del av en manlig objektifierad kvinnosyn med en viss tillhörande lite rå och grabbig jargong, som präglar hela kapitlet. Detta kan visserligen (tillsammans med Viktors språkbruk) ses illustrera en tilltagande sexistisk jargong på många skolor om än kanske främst bland äldre elever (jfr Tallberg Broman 2001). Manliga värderingar och definitioner utgör grunden för vad som anses attraktivt eller inte då flickornas utseende, kroppar eller attiraljer som trosor fokuseras i texten och på illustrationerna. Pojkarnas flämtande i kombination med parfymdoftmetaforen och illustrationerna signalerar subtila erotiska undertoner. Jag tolkar därför innehållet i detta kapitel som stående i konflikt till både läroplanen (jfr Lpo 94) och den svenska jämställdheten i stort, och som en yttersta form av det Bourdieu kallar utövandet av symboliskt våld.

I kontrast till den ovan beskrivna manligheten, gestaltas kvinnligheten som tjejen som med bara en handduk runt sig i en doft av parfym och med ett leende öppnar dörren för pojkarna. Kvinnligheten kan då, å ena sidan, tolkas som tillgänglighet det vill säga kvinnan som skapad för mannen. Bakom den metaforiska frasen »yr av parfym» döljs en stereotyp bild av sminkade skolflickor, vilken förstärks av att flickornas utseende på illustrationerna tycks vara inspirerat av det mer eller mindre sexualiserade medieidealet i ungdomstidningar och ungdomsprogram.

Å andra sidan, kan kvinnligheten här då också tolkas som en illustration av den normerade svenska frigjordheten, som i bokens helhetsperspektiv genom metonymin Marjam kontrasteras mot föreställningen om andra kulturers förtryck och trångsynthet. Man anar ett underliggande moraliserande syfte, en svensk version av den koloniala paradoxen, om nödvändigheten i att upplysa dessa »stackars förtryckta» invandrarflickor, inklusive deras »trångsynta» föräldrar och lära dem hur fria moderna kvinnor beter sig.

Unga, både svenska och utländska, flickor med sämst möjlighet att tolka och påverka mediebudskap riskerar även generellt att miss- eller övertolka frigjordheten. Kanske är det just också vad en del invandrarföräldrar är rädda för. Flickornas sexualitet är enligt Sjögren (2001) en återkommande konflikt i

invandrarfamiljer. Ur ett sådant perspektiv kan avsnittet om omklädningsrummet närmast ses som en provokation. Den västerländska feminismen har också kritiserats för en alltför universell människosyn och i synnerhet ett eurocentriskt vitt medelklasskvinnoperspektiv som bidrar till reproduktion av de koloniala stereotyperna. »Tredjevärldskvinnan» som meningsskapande motbild har kommit att legitimera den västerländska kvinnans mission och frigjordhet (Eriksson m fl 1999).

DEN NYA »SVENSKA MJUKA MASKULINITETEN»

I textutsnittet nedan är det flickorna som tar initiativet i enlighet med det hegemoniska frigjorda tjejdealet, men ändå skapas underordning. Antagligen beror det delvis på våra kulturella makt- och meningsproducerande dikotomier, där den irrationella kvinnliga känslan – här illustrerad av efterhängsna tjejer – fortfarande domineras av det rationella manliga förnuftet, här i egenkap av Mille som står emot:

Mille sprang för sitt liv genom parken. Bakom sig hade han två galna tjejer. Hjälp! skrek han och tog skydd bakom Ulf. Hjälp! Det är våren, skrattade Ulf. Då sätter kärleks-karusellen igång. Kärlekskarusell var ett bra ord, tyckte Mille. Han blev alldeles snurrig i huvudet och ville kräkas när han tänkte på tjejernas kärlekslistor. De hade blivit helt knasiga. De bara frågade chans och retades och jagade killarna med pussar.

/.../

Moa tyckte att det var härligt med kärlek. Hon och Elin skrev långa listor själva. De var kära i samma killar. (Nilsson-Brännström 1999 s 99 f)

Mille framstår emellertid nästan som otillåtet »icke-maskulint» svag, då flickorna jagar honom och han blir svimfärdig och ropar på hjälp, samtidigt som ju detta skildrar ett typiskt småpojksperspektiv. Eftersom det gäller en huvudperson blir tolkningen också positiv; Mille tillåts helt enkelt (upprepade gånger i boken) att vara barnlig och »mjuk». Han slipper ägna sig åt »tramsiga flicklekar» och får i stället lov att leka med lego, klättra i träd, spela pingis eller fotboll. Han behöver varken anstränga sig eller förändra sig (som Moa) utan kan vara sig själv. Sammantaget framstår han som en lojal kompis samt en snäll och go, lagom skärpt kille. Mina associationer förs till stereotypbilden av den nye »mjuke» sportintresserade svenske idealmannen, som en variant av den hegemoniska västerländska maskuliniteten (jfr Connell 1999). Mille blir dess pojkalternativ. Man kan här tala om en tillåten proportion femininitet inom ramen för det som anses vara »normal» manlighet.

Mille och pojkflickan Berta, som vi möter i nästa avsnitt, vill inte vara med i den här leken. Därmed skulle barn som läser boken och inte vill vara med i sådana lekar kunna identifiera sig med Mille och Berta och se dem som möjliga förebilder. Å andra sidan, om Mille och Berta blir förebilder för dem som inte vill delta, innebär det att den som inte vill vara med antingen måste

vara pojke eller pojkflicka. Alla »riktiga» flickor förväntas vilja delta i »kärlekskarusellen».

EN AVSKRÄCKANDE »FÖREBILD»

Bertas pappa är fotbollstränare och Berta brukar spela pingis och fotboll med killarna. Hon är bokens klassiska »pojkflicka» och alternativ till det gängse flickidealet, vilken ur dagens genusperspektiv kanske hellre omtalas som en av många varierande flickpositioner. Berta sägs vara omtyckt och gestaltas som en stark, tuff, modig och självständig tjej, men också som stor, kraftig och våldsam. Det oattraktiva intrycket förstärks av att Mille i ett annat kapitel är livrädd för att Berta ska vara kär i honom, men även av det hon gör i citatet nedan (för vilket hon också symboliskt »bestraffas» i texten och på illustrationerna):

Det stod fyra-fyra när Berta satte ett helt perfekt mål. Ettorna dunkade henne i ryggen. Nu skulle de säkert vinna. Tjockis! sa Mattias, som var målvakt i treornas lag. Vad sa du? Berta vände sig om. Hon såg arg ut.

/.../

Berta rusade fram. Mattias hade inte en chans. Hon brottade ner honom och satte sig på hans mage. Ta tillbaka, annars spottar jag på dig, sa Berta. Hon lät lite spott hänga ut genom munnen. Hjälpl! skrek Mattias. Ta bort fetknoppen. Mattias kompisar skrattade. De tyckte det var kul att se honom få spö av en tjej i ettan. Jag varnade dig, sa Berta. Spottet rann sakta ner för Mattias kind. Han började gråta. Tar du tillbaka? Ja, skrek Mattias. (Nilsson-Brännström 1999 s 94 f)

Denna flickposition brukar ha viss status, sannolikt därför att den bygger på det maskulina idealet. I den här boken ges det emellertid en motsägelsefull och delvis mindre attraktiv bild av pojkflickan. Det kan kanske förklaras utifrån en undersökning av 10–11-åringars subjektsskonstruktioner som Forsberg (2002) refererar till, där den klassiska pojkflickan skiljs från andra liknande flickpositioner. Flickor i undersökningen som redan hade internaliserat »the male gaze» såg nämligen ned på och uteslöt flickor som inte anpassade sig till den feminina heterosexuella diskursen, däribland pojkflickan. Eftersom hon positionerades i en manlig diskurs hade hon inte någon status alls, utan ansågs helt okvinnlig. Däremot fanns inom ramen för en feministisk jämlikhetsdiskurs respekterade flickkonstruktioner utifrån högt värderade manliga sportiga ideal.

Berta, som förkroppsligar maskulinitet i en flickgestalt, accepteras som en kompis bland killarna i boken, men knappast som kvinna. Kanske har gestaltningen av Berta bara överskridit den tillåtna graden, men kvinnlig maskulinitet tycks här inte vara lika accepterat som motsatsen i avsnittet ovan (jfr Nordberg 2004) utan stigmatiseras snarast.

INKLUDERING OCH DEN MOTSÄGELSEFULLA MÅNGFALDSDISKURSEN

Ett relativt nytt sätt att förhålla sig till variationen i det mångkulturella samhället är att använda mångfaldsbegreppet. När även svenskhet och alla socialt relevanta olikheter inkluderas i mångfalden undviks cementering i grupptillhörighet och den polarisering som skapar stereotyper och i längden leder till fördomar samt »vi och dom»-attityder:

Det var advent. Därför pratade klassen om julen och om Gud. Halva klassen trodde på Gud. Danne trodde inte på Gud. Det gjorde inte Mille heller. Ruben trodde på Gud men inte på Jesus. Därför firade han inte jul. Marjam firade inte heller jul, fast hon trodde mest i klassen. Hennes gud hette Allah. Berta trodde att Gud fanns överallt. Elin trodde att Gud fanns i hennes hjärta. Om Gud fanns, skulle det väl inte finnas krig och svältande barn, sa Mille. (Nilsson-Brännström 1999 s 53 f)

I textutsnittet ovan, där samtalsämnet är religion, inkluderas de svenska barnens uppfattning. Det innebär att det inte längre handlar om »vi och dom» utan om att »vi alla är olika och tror på olika gudar», det vill säga ett inkluderande budskap, som visserligen i B-boken är tvetydigt. Vi får ju inte veta vad den ena huvudpersonen, Moa, själv tror, medan de båda svenska pojkarna säger sig vara ateister, vilket sammantaget innebär att ett slags norm ändå antyds⁵.

I citatet nedan, som beskriver barnens matvanor, skildras här i B-boken de som på grund av sina religioner inte äter kött snarast som ett slags vegetarianer, vilket faktiskt också kan få en inkluderande effekt. Det finns både svenska och utländska barn som inte äter kött. Visserligen hörs här en negativ underton då det handlar om att »inte tycka om» viss mat, vilken indirekt kopplas till invandrabarnens situation:

När Milles storebror Jack inte tyckte om maten, brukade han ställa sig i kön med barnen som inte åt kött. Det hade Mille aldrig vågat, men nu var han tvungen. Idag stod också Ruben och Marjam där. De fick äta kött, men inte av gris och inte grisblod heller. (Nilsson-Brännström 1999 s 42)

Risken är också att vuxendiskursen odlar nya tankar i huvudet på de barn som läser boken. Eftersom de flesta barn idag träffar barn av annan etnisk bakgrund redan i förskolan, kan olika vanor och utseenden, inklusive själva mångfalden, antas vara självklara företeelser som tidigt normaliseras i alla barns föreställningsvärldar. Sannolikt är det inget de bryr sig om förrän vi vuxna som här om än implicit, talar om för dem att det finns barn som ser annorlunda ut och uppför sig »onormalt».

I det sista kapitlet spelar Ruben piano och hans mamma sjunger Den blomstertid nu kommer på skolavslutningen:

Nu skulle hela skolan sjunga in sommarlovet. De hade samlats i stora hallen.

/.../

Ruben skulle spela piano för alla.

/.../

Vad modig han är, viskade Mille. Ja-a, suckade Moa. Ruben såg liten och ensam ut. Han började spela Den blomstertid nu kommer. Det lät vackert! Ännu vackrare blev det när Rubens mamma dök upp och började sjunga. (Nilsson-Brännström 1999 s 125)

Psalmen kan ses som en metafor för svenskheten och den svenska kulturen, vilket skulle kunna tolkas som inkludering. Samtidigt förmedlas ett delvis motsägelsefullt ideal i form av en »lyckad» invandrarförebild. Ruben blir en välanpassad förebild enligt majoritetskulturens vuxennormer. Han beundras av de båda huvudpersonerna och görs i det sista kapitlet till och med maskulint modig. Det är inte synd om honom längre, för han har blivit (»svensk») som de andra skolbarnen. Visserligen ser han liten och ensam ut, men inte längre för att han är en stackars invandrapojke, utan därför att han gör någonting stort som knappast ens huvudpersonerna själva skulle ha vågat göra. Oavsett vilken tolkning man väljer så kan Ruben sägas ha förändrats under berättelsens gång. Det är nu en positiv bild av Ruben, som i motsats till Victor inte längre är marginaliserad utan integrerad, tack vare sin medelklassbakgrund.

Är det då ett äkta mångfaldsbudskap eller artikuleras ett budskap om försvenskning och assimilation? I och med att en annan undermening lyser igenom blir mångfaldsbudskapet tvetydigt och inte riktigt trovärdigt, även om jag därmed inte påstår att det är så. Mångfaldsretoriken kan enligt vissa kritiker vara ett sätt att dölja andra, ibland rent av rasistiska, budskap. Som Lindqvist (2002) påpekar kan också välmenande och politiskt korrekta diskurser, trots goda intentioner, dölja och därmed reproducera diskriminerande maktstrukturer.

SLUTDISKUSSION

Förstagluttarna skildrar skolvardagen ur barnperspektiv, men vuxenperspektivet lyser ibland igenom. Jag tolkar ju dessutom boken ur ännu ett vuxenperspektiv. Hur barnen i själva verket uppfattar texten är omöjligt att säga och har heller inte varit min avsikt att uttala mig om. Vuxendiskursen riskerar emellertid vissa gånger att inplantera fördomsfulla attityder genom ett slags symboliskt våld, kanske främst i homogena svenska klasser, då barn i etniskt heterogena klasser i det här fallet kan tänkas ha större förförståelse när de närmar sig texten. Jag menar också att detta kan motverkas om det parallellt förs en dialog kring texten, något som dock ställer stora krav på både pedagoger och föräldrar.

Ytligt sett är boken nyskapande i det att den försöker skildra skolvardagen i form av både etnisk mångfald och en viss modern svensk genusordning. Huvudbudskapet kan sägas handla om hur det är att vara barn i en mångkulturell klass i Sverige idag. Delvis läser jag in ett implicit budskap om ett försök

att utplåna klassgränserna i det mångkulturella samhället, ty skildringen är i själva verket tämligen klasslös, vilket visserligen inte innebär att den inte har ett medelklassperspektiv. Klass finns närvarande – Moa och Mille positioneras som typiska medelklassbarn – men klassidentiteterna är sammanblandade och otydliga och klass osynliggörs för övrigt till stor del inom majoritets-svenskheten.

Med ett par undantag sägs inget om vad barnens föräldrar sysslar med i den analyserade boken. Vi får ta del av svenske Dannes och flyktingbarnet Victors tragiska hemförhållanden, vilket i Victors fall närmast illustrerar den nya etnifierade underklassen i form av både social och kulturell underordning, men det är inte säkert att detta förknippas med en traditionell klassdiskurs. I så fall får det sannolikt bara den förmodat avsedda effekten att markera att alla inkluderas i mångfalden.

På djupet reproduceras icke desto mindre traditionella mönster i form av rådande både andro- och eurocentriska hegemoniska ordning. Mångfaldsbudskapet blir tvetydigt då man kan skönja ett svenskhetsideal i form av en lyckad invandrarförebild, men också på grund av att det ges en stereotyp bild av invandrarbarnen. De identifieras utifrån vad som skiljer dem från de svenska barnen och just deras individuella olikheter beläggs, om än oavsiktligt, ibland med negativa attityder. Det visar att definitionen av vad som anses vara »normalt» beteende eller utseende automatiskt görs utifrån vårt eget självklara verklighetsperspektiv. I princip blir den svarte machopojken Victor stereotyp för alla invandrapojkar och den beslöjade muslimska flickan Marjam alla invandrarflickors stereotypbild. Dessa konstruktioner utgör sålunda konkreta exempel på hur symbolisk makt utövas genom stereotypifiering och är i mycket jämförbara med liknande bilder (av andra nationaliteter) som gavs i mina egna skolböcker för snart fyrtio år sedan.

Alla barnen, även de svenska, stereotypiseras visserligen i viss mån, som en konsekvens av själva berättandet. I de svenska barnens fall spelar det med undantag av pojkflickan Berta dock inte så stor roll eftersom de tillhör majoritetskulturen. Eftersom vi inte kan associera dem till någon annan än vår egen mer eller mindre »normala» grupp, får stereotyperna inte samma funktion, det vill säga ingen egentlig funktion utöver den rent stilistiska. För att en stereotyp ska kunna utvecklas måste det finnas någon avskild grupp människor att associera och generalisera den till. En viktig aspekt av stereotypifieringen är för övrigt den ibland förekommande dubbeltydigheten. De »stereotyper» jag har funnit är inte heller ensidiga, utan innehåller oftast olika mer eller mindre artikulera aspekter och kan följaktligen tolkas på flera sätt. Förutom Victor har till exempel stereotyperna Ruben och Berta också två relativt tydliga sidor medan Marjam och Mille däremot är mer enhetliga.

Andra gånger, bland annat i budskapet om »modern frigjordhet», anknyts den föredragna tolkningen till den svenska jämställdhetsdiskursen. Det styrks av att pojkar och flickor skildras ungefär lika frekvent samt är representerade av varsin pojk- respektive flickprotagonist⁶. Implicit antyds emellertid ibland motsatsen genom en till synes naturlig hierarkisering mellan könen, reproducerad i barnens beteenden eller lek, där flickorna blir underordnade. Barnen skildras dessutom oftast i traditionella aktiviteter; Moa speglar sig då Mille

leker med lego, och pojkarna spelar fotboll eller pingis medan flickorna leker med barbie eller skriver kärlekslistor. Det artikuleras alltså här dubbla budskap.

Enligt min uppfattning överensstämmer illustrationerna mestadels med textinnehållet och förstärker det. På några bilder reproduceras ett tonårsflickideal, som förefaller vara influerat av mediala diskurser, vilket bidrar till att flickorna generellt uppfattas som mer »tonåriga» än pojkarna, såväl som en mer homogen grupp. Detta styrks också av att Moa på olika sätt hela tiden i motsats till Mille anstränger sig för att »passa in». Även när hon använder klänningen handlar det ju framför allt om att förändra sig och konstruera en ny lämplig identitet som skolflicka, samtidigt som det kan ses som ett slags motstånd i det att hon utgår från eget tycke och smak.

Således uttrycker Moa både anpassning och individualitet, men i och med att hon så uppenbart tvingas ge upp sin kamp för klänningen och inordna sig i omgivningens normer sänds signaler om vilket som är att föredra. De försök till motstånd mot »vanliga» flickideal som förekommer, i form av de starka och mer självständiga flickförebilderna Moa och »pojkflickan» Berta, misslyckas alltså. Berta å sin sida blir ju snarare ett avskräckande exempel än en positiv förebild. Jag frågar mig bara varför? Vad betyder det att de båda alternativa flickpositionerna delvis och symboliskt »kuvas» i en nutida läsebok, som dessutom är författad av en kvinna?

Även Ruben och Victor är i stor utsträckning konstruerade ur illustrationerna, men i deras fall handlar det snarast om individuella, det vill säga stereotypa, konstruktioner. Pojkarna får alltså lov att vara individuella. I metonymin Mille, den svenske pojkförebilden, tillåts (de svenska) pojkarna även att vara barnsliga. Flickorna däremot kollektiviseras alltså i stor utsträckning utifrån västerländska ideal samtidigt som det ställs större krav på dem då de uppmanas att vara kvinnor. För pojkarnas del räcker det ännu att vara »pojkgiga». Detta visar hur (den hegemoniska) »pojkrullen» heterogeniseras, den öppnas för nya och fler tillåtna »manliga» positioner, medan motsvarande »flickroll» snarast homogeniseras och begränsas i ett mer traditionellt kvinnoideal. Trots att alla alternativ till dessa hegemoniska konstruktioner egentligen har uteslutits genom att kopplas till negativa associationer, kan samma asymmetri i princip sägas gälla också i förhållandet mellan de två dominerande genusstereotypa invandrarkonstruktionerna, Victor och Marjam.

Avslutningsvis vill jag hävda att de föredragna tolkningarna i princip överensstämmer med läroplanen medan de budskap och ideal som döljer sig bakom dessa ibland kan sägas stå i direkt konflikt till läroplanens budskap i synnerhet då det gäller jämställdheten. Bara på en punkt, nämligen då det gäller solidaritet med de behövande, tycks diskurserna vara helt och hållet överensstämmande. Baksidan av det solidariska idealet är dock en etnocentrisk moraliserande och patologiserande »stackars dom»-attityd; delvis är det synd om alla som inte är vanliga svenska medelklassbarn.

NOTER

Arbetet med denna artikel har skett inom ramarna för projektet »Jämställdhet och genusordning i multietniska förskolor och skolor» finansierat av Myndigheten för skolutveckling och Malmö högskola, knutet till den nationella forskningsmiljön »Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik». Artikelns kommer att ingå i en sammanläggningsavhandling.

1. Nilsson-Brännström är själv känd som barnboksförfattare inom denna genre, bl a genom de populära böckerna om pojken Tzatziki. Jfr även Adam och Eva-böckerna i Andraes (2003) analys.
2. Citaten följer här inte layoutmässigt originaltexten utan har givits en mer »löpande» karaktär. (red)
3. Barnens namn är dock inte anmärkningsvärt osvenska, och jag tror för övrigt att barn idag i allmänhet är vana vid annorlunda namn och därför sannolikt inte reagerar nämnvärt på just de här namnen. Det är inte heller läseboken som kallar barnen »invandrabarn», utan det är min benämning. Jag använder för enkelhetens skull detta begrepp, medveten om risken att jag genom min kategorisering bidrar till den reproduktion jag egentligen vill motverka.
4. Övriga barns ursprung uppfattas dock implicit av den vuxne läsaren. I C-boken (Nilsson-Brännström 2000) nämns däremot fler barns nationalitet, vilket motverkar den stereotypa bild som skapas här i B-boken och bidrar till ett mer autentiskt helhetsintryck.
5. I C-boken (Nilsson-Brännström 2000) får man veta att Moa tror på Gud, trots att hennes föräldrar inte gör det, vilket kan sägas förstärka inkluderingen, men delvis också normen – såväl som Moas motstånd och egenart.
6. Enligt Andrae (2003) läser barn, i synnerhet pojkar, helst böcker där det egna könet är huvudperson.

LITTERATUR

- Andrae, M. 2001: *Rött eller grönt? Flicka blir kvinna och pojke blir man i B. Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944*. Stockholm: B. Wahlströms.
- Andrae, M. 2003: Böckerna om Eva och Adam: Romantik för flickor och pojkar. *Barnboken*, 1: 24–38.
- Apple, M.W. & Christian-Smith, L.K. 1991: The politics of the textbook. I M. Apple & L.K. Christian-Smith (red): *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Bergström, G. & Boréus, K. 2000: *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Beronius, M. 1991: *Genealogi och sociologi: Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm: Symposion.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1996: *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Börjesson, M. 2003: *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlson, M. 2002: *Svenska för invandrare: Brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Connell, R. W. 1999: *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Daun, Å. 1998: *Svensk mentalitet*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Davies, B. 2003: *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Dyer, R. 1997: *White: Essays on race and culture*. London: Routledge.
- Englund, B. & Romare, E. 1994: Bilder av stenåldern. Förmedling av fakta och känslor i tre läroböcker. I S. Selander & B. Englund (red): *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, C., Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. 1999: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och »det mångkulturella samhället». En introduktion till postkolonial

- teori. I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red): *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Fairclough, N. 1995: *Media discourse*. London: Arnold.
- Fiske, J. 1998: *Kommunikationsteorier. En introduktion*. Stockholm: Wahlström & Widstand.
- Forsberg, U. 2002: Är det någon »könsordning» i skolan? *Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0–6*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hall, S. 2002: The spectacle of the »other». I S. Hall (red): *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hirdman, Y. 2001: *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hofstede, G. 1991: *Organisationer och kulturer: Om interkulturell förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. 2003: Det finns inga naturliga kön. *Pedagogiska Magasinet*, 4: 10–16.
- Lindqvist, B. 2002: Through the eye of the needle of the other. I N. Banno Gomes (red): *Reflections on diversity and change in modern society*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Lpo 94: *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Molloy, G. 1998: De kulturbundna metaforerna. I G. Molloy: *Texten bakom texten: Tre uppsatser om sakprosa ur ett feministiskt-didaktiskt perspektiv*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Nilsson-Brännström, M. 1999: *Förstagluttarna B*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilsson-Brännström, M. 2000: *Förstagluttarna C*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilsson-Brännström, M. 2004: *Moni Nilsson-Brännström*. <<http://www.moni.se/site/index.htm>> (041004)
- Nordberg, M. 2004: »Kvinnlig maskulinitet» och »manlig femininitet»: En möjlighet att överskrida könsdikotomin? *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 25(1/2), 47–65.
- Ollén, B. 1996: Nya Läseboken växer fram. I B. Ollén (red): *Från Sörgården till Lop-Nor: Klassiska läseböcker i ny belysning*. Stockholm: Carlssons.
- Phoenix, A. 2003: Skolans krav – och manlighetens. *Pedagogiska Magasinet*, 4/2003, 24–27.
- Runfors, A. 2003: *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Said, E. W. 1997: *Orientalism*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Selander, S. 1988: *Lärobokskunskap: Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. 1994: »Pedagogiska texter och retorik. I S. Selander & B. Englund (red): *Konsten att informera och övertyga: En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S. 1996: Läromedel: en konstruktion för pojkar? *Skolbarn*, 9: 14–16.
- Sjögren, A. 2001: Den lilla röda stugan i Fittja. Institutionell svenskhet som utslutande mekanism. I Blehr (red): *Kritisk etnologi: Artiklar av Åke Daun*. Stockholm: Prisma.
- Skeggs, B. 2002: *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.
- Säfsström, C.A. 1994: *Makt och mening: Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. (Uppsala Studies in Education, 53). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tallberg Broman, I. 2001: Genusperspektiv på förskola, skola och omsorg. I I. Tallberg Broman (red): *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning: Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. (Rapporter om utbildning, 1/2001) Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein-Reich, L. & Hägerström, J. 2002: *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Tolson, A. 1996: *Meditations: Text and discourse in media studies*. London: Arnold.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. 2000: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.