

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för litteraturvetenskap
Interdisciplinärt examensarbete

”Mind the Gap”

Konstruktionen av rasism i dramat *Tunnelbanan* av Leroi Jones
samt glappet mellan ’vi och dom’ ur ett didaktiskt perspektiv

VT 2008

Författare: Jessica Sundell

Handledare: Dag Hedman och Ann Boglind

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning	3 - 11
<i>Syfte/frågeställningar</i>	3
<i>Teoretiska utgångspunkter</i>	4
<i>Metod, metodologiska utgångspunkter</i>	8
<i>Material</i>	10
<i>Tidigare forskning om dramat Tunnelbanan</i>	10
Dramaanalys	12 - 20
<i>Dramats handling</i>	12
<i>Titeln Tunnelbanan/Dutchman</i>	12
<i>Tunnelbanan öppnas</i>	13
<i>Dramat kopplat till ras och klass</i>	14
<i>Tunnelbanan vänder</i>	18
<i>Dramats slut</i>	19
Didaktiskt perspektiv	21 - 28
<i>Skolan som upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion</i>	21
<i>Litteratur i undervisningen</i>	24
<i>Dramat Tunnelbanan i undervisningen</i>	26
Avslutning	29 - 32
<i>Slutsatser och diskussion</i>	30
<i>Sammanfattning</i>	32
Litteratur och källhänvisning	33 - 34

Inledning

Det finns tendenser i samhället att kategorisera och stereotypisera människor kring exempelvis, kön/genus, ålder, ras, etnicitet och klass. Att se samspelet mellan dessa maktkategorier är någonting som kanske inte alltid är självklart men som är relevant för att få en helhetsbild och se i större sammanhang.

Rasism finns i många former. Att särskilja människor på grund av exempelvis hudfärg, kön/genus eller klass kan kopplas till ett samhälleligt och historiskt, kolonialt arv där, 'vi' är tillhörande den givna och satta normen och 'dom' som avvikande från normen. Att särskilja människor medvetet i litteraturen för att skapa diskussion och debatt är bra, men kan också fungera som idealiserande och stereotypbildande samt vara normsättande på ett negativt sätt.

Denna uppsats kommer att vara av interdisciplinär karaktär, vilket förutom en dramatikanalys innebär ett didaktisk perspektiv. Den interdisciplinära karaktären med fokus på bland annat en 'vi och dom'-konstruktion är relevant i sammanhanget då flera utredningar de senaste åren har behandlat skola och utbildning i det mångkulturella samhället, där bland annat 'förortsskolan' har fått stå modell för det mångkulturella. I samma mening har dock 'förortsskolan' målats ut som 'dom' i förhållande till 'oss' och pekats ut som offer och problemskolor. Kulturell mångfald och särskilt inom området skola och utbildning beskrivs av Lorentz som "[...] ett tillstånd som trots alla demokratiska ideal är präglad av diskriminering, fientlighet samt orättvis och kränkande behandling av 'de andra' ".¹ Skolan har ett viktigt uppdrag att motverka rasism, något som *Lpo94*² och dess värdegrund styrker. Att både arbeta med dramatikövningar och att samtala kring lästa dramer är också relevant i sammanhanget då det säkerligen kan stärka och uppmärksamma samt bidra till diskussion och kunskap hos eleverna kring rasism och 'vi och dom'-begreppet.

Syfte/frågeställningar

Syftet med denna uppsats är dels att studera, utifrån postkoloniala teorier, främst utifrån en 'vi och dom'-konstruktion, hur rasism, rasifiering, konstrueras och framställs hos huvudkaraktärerna i dramat *Tunnelbanan*³, i förhållande till klass och till viss del kön/genus.⁴ I det didaktiska perspektivet studeras och problematiseras hur skolan kan tänkas vara

¹ Hans Lorentz: "Talet om det mångkulturella" i *Pedagogiska Magasinet* 2008:2 s. 72.

² 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se

³ Leroi Jones: *Tunnelbanan i I en akt. Från Audiberti till van Italie*, Ingvar Holm (red.) (Stockholm, 1976).

⁴ Valet att använda både kön och genus som definition är grundat på tanken att det finns ett biologiskt naturbestämt kön respektive ett socialt bestämt kön/genus. "Skillnaden mellan de nedärvda manliga och kvinnliga egenskaperna och de insocialiserade sådana utgör distinktionen mellan kön och genus" Paulina de los Reyes mfl: *Maktens (o)lika förklädnader* (Stockholm, 2003) s. 264.

upprätthållare⁵ av en 'vi och dom'-konstruktion kopplat till *Lpo94* och värdegrund. Vidare analyseras utifrån bland annat *Lpo94* hur litteratur och det analyserade dramat kan användas i undervisningen för att förebygga och uppmärksamma rasism. Uppsatsen utgår från följande frågeställningar:

- Hur reproduceras och konstrueras rasism (rasifiering) mellan dramats två huvudkaraktärer i förhållande till klass och kön/genus?
- Hur kan skolan ses som en upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion?
- Vilken roll kan litteratur och dramat *Tunnelbanan* spela i undervisningen för att förebygga och uppmärksamma rasism?

Teoretiska utgångspunkter

De postkoloniala teorierna, som används i dramaanalysen och i det pedagogiska perspektivet, analyserar och problematiserar bland annat uppkomsten av en 'vi och dom'-konstruktion, där historiskt sett, enligt Kamali, kolonialismen och kolonialmakterna ändrade kunskapen om 'oss' och 'de andra' och framställde också de koloniserade folken som underlägsna 'raser' och 'kulturer'.⁶ Vidare menar Kamali att: "[d]e koloniala projekten förstärkte vad tidigare europeiska reseskildringar hade åstadkommit, att dela in världens befolkning i 'vi' och 'dom' d.v.s. *the West and the rest*" och förståelsen fick hjälp av vetenskapen.⁷ Utifrån klassperspektiv hos de olika samhällen som besöktes konstruerade och sorterade européerna också olika raser.⁸

För att koppla ihop historia med nutid anser Kamali att dåtidens koloniala korståg inte enbart kan ses utifrån ett historiskt perspektiv utan "[...] som en del av dagens sociopolitiska karta som fortfarande ritas och modifieras av dessa makter".⁹ "Först skiljer vi människor åt, tvingar in dem i väsensskilda kategorier, för att sedan kunna ge dem olika egenskaper på ett sätt som framställer 'dem' som underutvecklade grupper i förhållande till 'vår' överlägsenhet."¹⁰

⁵ Med 'upprätthållare' menas i detta sammanhang att skolan som samhällsinstitution bidrar till att upprätthålla en 'vi och dom'-konstruktion både medvetet och omedvetet då exempelvis läromedel fungerar som norm- och stereotypbildande. Lärare bör därmed förhålla sig kritiskt till detta för att motverka ett upprätthållande.

⁶ Masoud Kamali: "Förord" i *Kolonialism/Postkolonialism. En introduktion till ett forskningsfält*, red.: Aina Loomba (Stockholm, 2006) s. 9.

⁷ Ibid. s. 9.

⁸ Aina Loomba (red.): *Kolonialism/Postkolonialism. En introduktion till ett forskningsfält*. (Stockholm, 2006) s. 121.

⁹ Kamali s. 10.

¹⁰ Kamali s. 12.

Begreppet *kolonialism* som kommer att användas i dramatikanalysen utgår från Loombas version som kan definieras: "[...] erövringen av och kontrollen över andra människors land och tillgångar."¹¹ Då kolonialismen rent tidsmässigt har passerat har prefixet 'post' satts framför ordet och begreppet *postkolonialism* används i de flesta fall då det talas om nutid och kolonialismens ättlingar som lever kvar överallt i världen.¹² Loomba menar att prefixet post syftar på två saker, 'efteråt', "[...] i tidlig mening, som 'kommande efter', och i ideologisk mening, 'överskridande' ".¹³ Den ideologiska meningen att postkolonialism skulle vara 'överskridande', anser många kritiker vara problematiskt då de anser att det är för tidigt att "dödförklara kolonialismen".¹⁴ "Ett land kan på samma gång vara både postkolonialt (d.v.s. formellt självständigt) och nykolonialt (d.v.s. ekonomiskt och/eller kulturellt beroende)."¹⁵

Som Loomba menar och som tidigare nämnts i inledningen, har litteraturen en viss betydelse för uppkomsten av koloniala diskurser då den påverkar människor som individer, men kan också belysa maktstrukturer och gå emot rådande normer.¹⁶ Dessa två sidor menar Loomba inte alltid är medvetna och författarens avsikt.¹⁷ Litteraturen är dock "ett viktigt redskap för att tillägna sig, invertera och utmana förhärskade representationssätt och ideologier".¹⁸ Som Loomba också problematiserar hade litteraturämnet i skolan, historiskt sett en roll i att belysa västerländska normer som något att sträva och leva mot "och som en måttstock för alla mänskliga värderingar".¹⁹ Litteraturen var på så sätt viktig för kolonialstyrets upprätthållande. Detta går också att koppla till nutid och dagens litteraturundervisning där eleverna sällan möter utomeuropeiska författare.

Dramat kan också användas för att ifrågasätta och lyfta fram rasism. Loomba skriver om att i apartheidtidens Sydafrika användes Shakespeare för att just ifrågasätta och lyfta fram rasismen på ett medvetet plan. Att arbeta praktiskt med drama, i detta fall skolan, för att lyfta fram och motverka rasism behandlas längre fram i uppsatsen.

För att definiera rasism och ras används Etienne Balibars definitioner i analysen. Balibar menar att termen 'folk' inte används särskilt ofta utan istället är de tre vanligaste termerna 'ras', 'nation' och 'etnisk grupp', som Balibar menar "[...] kan förmodas vara olika slags folk

¹¹ Loomba s. 23-24.

¹² Ibid. s. 28.

¹³ Ibid. s. 28.

¹⁴ Ibid. s. 28.

¹⁵ Ibid. s. 28.

¹⁶ Ibid. s. 87.

¹⁷ Ibid. s. 87.

¹⁸ Ibid. s. 84.

¹⁹ Ibid. s. 95.

i den moderna världen”.²⁰ En ’ras’ definierar Balibar som ”[...] en genetisk kategori som har en synlig fysisk form”.²¹ ”En ’nation’ antas vara en sociopolitisk kategori och på något sätt kopplad till en stats faktiska eller potentiella gränser. En ’etnisk’ grupp antas vara en kulturell kategori, som präglas av vissa permanenta beteenden som överförs från en generation till nästa och som, i teorin, normalt *inte* är kopplade till statliga gränser.”²² Balibar skriver också om olika typer av rasism och skiljer på ’teoretisk rasism’ (dogmatisk) och ’spontan rasism’ (den rasistiska fördomen), men också på ’inre rasism’ (riktad mot minoritetsbefolkningen i det nationella rummet) och ’yttre rasism’ (betraktad som en extrem form av främlingsfientlighet).²³

Till den postkoloniala teorin tillkommer en ansats till ett *intersektionellt perspektiv*. Intersektionalitet är en skandinavisering av engelskans ”intersectionality” och kommer av verbet ”to intersect” (att genomskära, att korsas) som är ett kulturteoretiskt begrepp.²⁴ Intersektionalitet används för att beskriva en analys där samverkan mellan olika samhällliga maktsymmetrier, baserade på kategorier såsom genus, sexuell preferens, klass, ålder osv, används.²⁵ Poängen är enligt Lykke att inte bara undersöka hur olika maktkategorier interagerar utan också konstruerar varandra.²⁶

Möjlig kritik mot intersektionalitetsanalys är att det skulle kunna bli analytiskt ohanterbart med ett sådant perspektiv då det öppnar för oändliga maktkategorier, därför blir en avgränsning relevant. Enligt Lykke är det ohanterbart att eftersträva ett fokus på samtliga maktkategorier och därför bör en avgränsning ske. Dramaanalysen kommer utifrån ett medvetet val att belysa och peka på hur de tre maktkategorierna ras, klass och kön/genus samverkar med varandra. Valet att se på dessa tre maktkategorier beror dels på att en avgränsning av utrymmesskäl har varit nödvändig men också på att dessa tre behandlas och är aktuella i dramat. Det hade också varit intressant att exempelvis se hur också ålder samspelar med de ovan nämnda maktkategorierna.

Till det didaktiska perspektivet kommer sociokulturell teori att vara i fokus. Det sociokulturella perspektivet går att koppla till Olga Dysthe som menar att ordet ’social’ har två betydelser:

²⁰ Etienne Balibar & Immanuel Wallerstein: *Ras, nation, klass* (Göteborg, 2002) s. 107.

²¹ *Ibid.* s. 107.

²² *Ibid.* s. 107.

²³ *Ibid.* s. 61.

²⁴ Nina Lykke: ”Intersektionalitet. Ett användbart begrepp för genusforskningen” i *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 2003:1 s. 48.

²⁵ *Ibid.* s. 48.

²⁶ *Ibid.* s. 52.

[...] å ena sidan betyder 'social' att vi alla är förankrade i en kultur och i en gemenskap och att det sätt på vilket vi tänker och handlar påverkas i alla situationer av denna kulturförankring. Detta gäller även inläringssituationer, och därför kan vi inte studera lärande som ett isolerat fenomen och endast som mentala aktiviteter hos individen utan vi måste se på hela kontexten för att förstå vad som hämmar och främjar lärande. Å andra sidan betyder 'social' att ha relationer och vara i interaktion med andra människor.²⁷

Nyckelbegrepp inom sociokulturell teori är bland annat *situerat lärande* där autentiska aktiviteter i skolan är eftersträvansvärda och *medierat lärande*, där tonvikten läggs på den sociala och kulturella gemenskapen och inte på individen. Ett socialt perspektiv är också centralt i ett sociokulturellt perspektiv där historisk, kulturellt sammanhang och relationen och interaktionerna mellan människor är viktigt.²⁸

Till det didaktiska perspektivet går det också att koppla en teoretisk tanke om 'läsar-responsmetoden'.²⁹ Metoden skapades för att lyfta fram läsarens roll vid litteraturläsning som en reaktion mot nykritikens sätt att fokusera på bara texten, "[...] läsaren skulle inte längre ses som en mottagare utan som en meningskreatör".³⁰ Vid 'läsar-responsmetoden' är inte heller en texts mening bunden till författarens tankar. Textens mening påverkas på så sätt alltid beroende på vem som läser texten och i vilket sammanhang. Vidare går 'läsar-responsmetoden' ut på att "[...] se texten som något instabilt och obestämt; någon enda och 'korrekt' mening kan man inte finna".³¹ Till 'läsar-responsmetoden' går det att bland annat koppla Rosenblatt och Langers teorier och perspektiv på litteraturundervisning och läsning. Rosenblatt och Langer har en syn på litterära upplevelser där framförallt det första mötet med en text är en individuell handling. Vidare arbete, tolkning och diskussioner om en text kan däremot också ske i en social kontext. Enligt Langer ses "[...] klassrummet som en miljö, där litteraturförståelse kan byggas inom en social ram".³² Rosenblatt gick tidigt emot nykritikens tankar om enbart texten i fokus, där läsning av litteratur istället är en individuell upplevelse och sätter igång tankar samt känslor hos läsaren.³³ Langer, precis som Rosenblatt lägger också fokus på individen och menar att varje elev bör betraktas som en självständig tänkare, men som är präglad av en grupptillhörighet och historia, hon fokuserar också på själva läsprocessen vilket går att koppla till begreppet 'föreställningsvärld'.³⁴ Langers litterära

²⁷ Olga Dysthe: *Dialog, samspel och lärande* (Lund, 2003) s. 9.

²⁸ Ibid. s. 51.

²⁹ Lars Wolf: *Läsaren som meningsskapare* (Lund, 2002) s. 16.

³⁰ Ibid. s. 16.

³¹ Wolf s. 16.

³² Judith A. Langer: *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (Göteborg, 2005) s. 120.

³³ Wolf. s. 21.

³⁴ Langer s. 23.

'föreställningsvärld' visar "[...] processen mellan jaget och texten[...]"³⁵ och delas in i fyra faser. Dessa är flytande och alla läsare rör sig olika mellan faserna, beroende på exempelvis tidigare litterära erfarenheter. I fas ett står, enligt Langer, läsaren utanför och på väg att kliva in i en föreställningsvärld. I fas två är läsaren i och rör sig genom en föreställningsvärld. "I denna fas är vi fördjupade i våra textvärldar. Vi använder genast ny information för att gå bortom det vi redan vet, vi ifrågasätter motiv, känslor, orsaker, relationer och innebörder."³⁶ I fas tre stiger läsaren ut och tänker över det de vet. Här menar Langer att det går att se "[...] en tydlig växelverkan mellan vår fiktiva och vår riktiga värld – föreställningsvärlden upplyser (och påverkar) livet, och livet upplyser (och påverkar) föreställningsvärlden".³⁷ I fas fyra stiger läsaren ut ur och objektifierar upplevelsen. Läsaren börjar "[...] också bli medvetna om varför en viss författare eller en viss text är viktig för oss och hurvida, och i sådana fall varför, vi instämmer med andras tolkningar. Det är en fas som handlar om att se texten och betydelsen på avstånd, det tillåter (men kräver inte) en mer analytisk blick".³⁸

Metod, metodologiska utgångspunkter

Den metodologiska bakgrunden som dramatikanalysen och det didaktiska perspektivet stöder sig mot går att finna i litteratursociologi, "[...] samspelet mellan litteratur och samhälle".³⁹ Litteratursociologi är, som Furuland påpekar, inte någon viss forskningsmetod utan en samlingsbeteckning för en speciell intresseinriktning.⁴⁰ Litteratursociologi blir relevant att applicera i analysen av det tänkta dramat då det bland annat kan tänkas stå som en konstruktion och verklighetsskildrare av samhällsliga mönster. Uppgiften bör enligt Furuland vara att "[...] studera växelverkan [...]",⁴¹ i kommande dramaanalys, mellan samhälle och drama till hur samhällsstrukturer framträder. Detta skulle också kunna förklaras av begreppet 'speglingsteori',⁴² där litteraturen betraktas som en spegel av samhället.

Svedjedal använder sig också av begreppet 'speglingsteori' då han talar om samhället i litteraturen och menar på samma sätt som Furuland att fokus ligger "[...] på hur skönlitteraturen skildrar samhället: hur den avbildar en igenkännlig verklighet, omtolkar eller

³⁵ Langer. s. 30

³⁶ Ibid. s. 33.

³⁷ Ibid. s. 34.

³⁸ Ibid. s. 31- 35.

³⁹ Lars Furuland & Johan Svedjedal (red.): *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle* (Lund, 1997) s. 7.

⁴⁰ Furuland s. 19.

⁴¹ Ibid. s. 19.

⁴² Ibid. s. 28.

omskapar en yttre verklighet, hur den skapar bilden av ett samhälle”.⁴³ Vidare skriver Svedjedal: ”Den gemensamma roten är dock intresset för bilden av samhället i skönlitteraturen, i regel analyserat efter grupp-kategorier som klass, genus eller etnicitet”.⁴⁴ Det är intressant att notera att Svedjedal närmar sig ett intersektionellt perspektiv, dock nämner han inte samverkan av dessa makt-kategorier, som tidigare nämnts är en central del av det intersektionella perspektivet.

Heed beskriver två rum som centrala i ett drama, ’scenrummet’ ”[...] allt som för åskådaren är synligt på scenen” och ’det fiktionella rummet’ ”den värld i vilket dramat utspelar sig”.⁴⁵ I den kommande dramaanalysen blir dessa två världar till ett enda verklighetsanpassat rum då ’scenrummet’ samspelar och är en del av ’det fiktionella rummet’, som speglar verkligheten.

Dramaanalysen kommer att analyseras utifrån en tanke där texten är i fokus men kopplat till olika kontexter. Sjöberg skriver om ’nya’ tendenser som uppkom efter kritik om författarens ’död’ vid tolkning, där nykritiken stod som förespråkare till texten i centrum. ”Det nya är att man liksom Barthes (1915-1980) sätter texten i centrum vid en analys.”⁴⁶ Samtidigt som texten står i centrum vid analyser menar dock Sjöberg att det är minst lika viktigt att i en tolkning ha med olika kontexter som exempelvis: historien, samtiden och genusfrågor. Sjöberg skriver vidare och poängterar ”[...] att det kan finnas olika möjliga tolkningar, inte bara en enda sann”.⁴⁷ Dramaanalysens delar och disposition kommer mestadels att utgå från Sjöbergs idéer och förslag om en dramaanalys, där textens kopplingar till olika kontexter ligger till grund för analysen.

Till det didaktiska avsnittet är litteratursociologi och speglingsteori också relevant att applicera då läroplanerna och värdegrunden kan ses som en konstruktion och spegling av samhället. Utifrån ett didaktiskt perspektiv är det intressant att använda sig av Sjöbergs tankar om dramatiktexten kopplat till olika kontexter i konkreta klassrumssituationer; ”[...] vid diskussioner om dramer, vid förberedelserna inför teaterbesöket eller vid andra tillfällen”.⁴⁸ Dispositionsmässigt är uppsatsen indelad i en dramaanalys, ett didaktiskt perspektiv och en avslutning. Dramaanalysen i sin tur är indelad i sex delar: *Dramats handling*, *Titeln Tunnelbanan/Dutchman*, *Tunnelbanan öppnas*, *Dramat kopplat till ras och klass*,

⁴³ Svedjedal s. 72.

⁴⁴ Ibid. s. 73.

⁴⁵ Sven-Åke Heed: *Teaterns tecken* (Lund, 2002) s. 66.

⁴⁶ Sjöberg s. 10.

⁴⁷ Birthe Sjöberg: *Dramatikanalys. En introduktion* (Lund, 1999) s. 11.

⁴⁸ Ibid. s. 11.

Tunnelbanan vänder och *Dramats slut*. Det didaktiska perspektivet är indelat i tre delar: *Skolan som upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion*, *Litteratur i undervisningen*, *Dramat Tunnelbanan i undervisningen*. Uppsatsen avslutas med ett slutsats- och diskussionsavsnitt.

Material

Analysen kommer att göras av dramat *Tunnelbanan*⁴⁹ av Leroi Jones/Amiri Baraka⁵⁰ (f. 1934).

Det didaktiska materialet kommer att kopplas till och analyseras utifrån styrdokumentet, *Lpo94*. Det hade varit önskvärt att även ta med *Lpfö98*⁵¹ och *Lpf94*⁵² men omfånget hade blivit för stort för detta arbete. Som styrdokument är *Lpo94* intressant att göra en analys av med fokus på rasism och värdegrund då verksamma inom skolan måste förhålla sig till den i skolarbetet. Den är också intressant att använda sig av för att det är ett dokument som är baserat på politiska grunder och speglar samhällets normer och värderingar. Ytterligare en aspekt är att *Lpo94* innefattar det obligatoriska skolväsendet, vilket betyder att mer eller mindre alla elever påverkas och kommer i kontakt med det under den obligatoriska skolgången.

Tidigare forskning av dramat Tunnelbanan

Det finns relativt omfattande biografiska texter och forskning kring författaren Leroi Jones, om hans liv och hans engagemang i ”Black Power”⁵³ rörelsen i USA kopplat till bland annat Malcolm X (1925-1965).⁵⁴ En avgränsning har därmed varit nödvändig med fokus på dramat *Tunnelbanan*. Forskning och bidrag om Jones författarskap, hans dramer, i detta fall, *Tunnelbanan*, är skrivna av engelskspråkiga författare, övervägande från USA. Många bidrag kopplar dramat till Jones egna samhälliga engagemang om de svartas demokratiska rättigheter i USA både historiskt men också till nutid. Det hade varit intressant att också koppla ihop

⁴⁹ Leroi Jones: *Tunnelbanan i I en akt. Från Audiberti till van Italie*, Ingvar Holm (red.) (Stockholm, 1976). Översättning av Lars Kleberg och Bertil Bodén. Dramats originaltitel på engelska är *Dutchman*. Valet att använda den svenska översättningen av dramat i analysen baseras på en didaktisk tanke om att också kunna arbeta med dramat *Tunnelbanan* i svenskundervisningen.

⁵⁰ Borgerligt namn: Everett Leroi Jones. Omdöpt till ett afrikanskt namn, Amiri Baraka 1967. Fortsättningsvis kommer dock Leroi Jones att användas i uppsatsen, vilket var hans namn under författandet av *Tunnelbanan*.

⁵¹ Läroplan för förskolan. www.skolverket.se

⁵² Läroplan för de frivilliga skolformerna. www.skolverket.se

⁵³ ”En politisk slogan som betecknar dels svart nationalism och dels, mer allmänt, svartas kamp för rättvisa i USA. Black Power-rörelsen växte fram under medborgarrättsrörelsen under 1960-talet. Termen ’Black Power’ myntades av författaren Robert F. Williams under 1950-talet”. Jeff Chang: *Can’t Stop! Won’t Stop! Hiphop-generationens historia* (Göteborg, 2006) s. 530.

⁵⁴ Borgerligt namn: Malcolm Little.

författaren Jones samhällsengagemang i den kommande analysen men då omfånget blir för stort för detta arbete och då flertalet tidigare textanalyser redan har gjort det, ligger fokus istället på enbart dramat som sådant. Att koppla dramat i analysen till postkoloniala teorier och en 'vi och dom'-konstruktion kopplat till ras, klass och kön/genus känns därmed relevant att bidra med.

Victor Leo Walker tar i sin text *Archetype and Masking in LeRoi Jones / Amiri Baraka's Dutchman* upp hur Jones använder urtyper, stereotyper, i sin pjäs för att problematisera och lyfta fram rasism i det amerikanska samhället. För att överleva i samhället behövs en mask, en förklädnad. Walker söker stöd för sina teorier utifrån författarens åsikter och liv och gör en kort analys av dramats huvudkaraktärer där identitet och rasism är nyckelord.⁵⁵

Julian C. Rice gör en bland annat en allegorisk läsning av *Tunnelbanan*, där titeln och huvudpersonerna utgör en del av tolkningen med tendenser till bibliska och samhällliga kopplingar. Han poängterar dock att den historiska, allegoriska läsningen också kantas av författarens referenser till "Blues People" med en koppling till den svarta musikhistorien. På så sätt menar bland annat Rice att Jones kopplar dramat till sina tankar om relationerna mellan vita och svarta i USA.⁵⁶

Ett annat intressant bidrag i urvalet är artikeln "Flying Dutchman – Masochism, Minstrelsy and the Gender Politics of Amiri Baraka's Dutchman" av Matthew Rehorn som undersöker konstruktionen av manlighet, den svarta mannens identitet. Rehorn kopplar bland annat till Jones idé och fokus på den manliga konstruktionen i samband med Jones egna deltagande i "Black Power" rörelsen som pekar på konstruktionen av att bli en stor, stark manlig aktivist. Rehorn problematiserar delvis också kring ras och klass i artikeln kopplat till just manligheten och det maskulina genuset.⁵⁷

Svenska bidrag om dramat *Tunnelbanan* går att återfinna i recensioner av uppsättningen som spelad pjäs, exempelvis Sven Rånlunds recension, "Ras och kön i olöslig konflikt" i *Göteborgs-Posten*.⁵⁸ Förutom recension av den spelade pjäsen så problematiserar han kort kring författarens koppling till Malcolm X och menar att Jones "[...] förordar segregation framför integration och befäster snarare än ifrågasätta rasernas maktrelation".⁵⁹

⁵⁵ Victor Leo Walker: "Archetype and Masking in LeRoi Jones / Amiri Baraka's *Dutchman*" i *Black Theatre*, red: Paul Carter Harrison m.fl. (Philadelphia, 2002).

⁵⁶ Julian C. Rice: "Leroi Jones *Dutchman*. A Reading" i *Contemporary Literature* 1971:1, vol. 12.

⁵⁷ Matthew Rehorn: "Flying Dutchman. Masochism, Minstrelsy and the Gender Politics of Amiri Baraka's *Dutchman*" i *Callaloo* 2003:3, Vol. 26.

⁵⁸ Sven Rånlund: "Ras och kön i olöslig konflikt" i *Göteborgs-Posten* 11. 5. 2001 s. 43.

⁵⁹ *Ibid.* s. 43.

Dramaanalys

Dramats Handling

Dramat *Tunnelbanan*⁶⁰ är en skildring av framför allt två personer i en tunnelbana i New York, USA på 1960-talet. Huvudpersonerna är tjugoåriga Clay, en svart man och Lula, en trettiårig vit kvinna. Lula spelar på sin sexualitet för att försöka få Clays uppmärksamhet. När hans uppmärksamhet är fångad, provocerar hon honom. Clay är till en början lugn och verkar inte notera eller bry sig om hennes påhopp mot exempelvis hans hudfärg och ursprung, han är tagen av hennes sexuella spel men vaknar till slut till och reagerar med fysiskt våld mot henne. Lula svarar med att sticka en kniv i Clay så han dör. Lula kallar på resten av passagerarna, som haft en avvaktande roll, att ta ut kroppen vid nästa station och lämna henne ensam i vagnen. En ny ung färgad man kliver på och Lulas blick söker hans. Hon ler mot honom på samma sätt som hon gjort med Clay och han ler tillbaka, spelet är igång igen. Tunnelbanan åker och dramat tar slut.

Titeln Tunnelbanan/Dutchman

Titeln *Tunnelbanan* är en översättning av den engelska titeln *Dutchman* och är relevant att nämna i sammanhanget. Enligt Rice är 'dutchman' ett slangord som används i den undre världen för en person som inte bara mördar utan har också i uppgift att göra sig av med kroppen.⁶¹ Här spelar resten av de annars passiva passagerarna en roll i dramat.

Lula (Hon vänder sig hastigt mot resten av passagerarna.) All right! (De är med på noterna.)
Clay (Böjer sig över Lula för att ta sina saker) Tyvärr tror jag inte att vi passar ihop älskling. (När han böjer sig över henne drar hon upp en liten kniv och stöter i bröstet på Clay. Två gånger. Han sjunker samman över hennes knä, munnen rör sig fånigt.)
Lula Tyvärr var rätta ordet. (Vänder sig mot de andra passagerarna som redan har rest sig i bänkarna.) Tyvärr var det klokaste du har sagt. Ta bort den här karln från mej! Kvicka på! (De andra kommer och släpar iväg Clays kropp nedför gången.) Öppna dörrarna och släng ut kroppen. (De kastar ut honom.) Och ni går av vid nästa station allihop. (Lula skyndar sig att rätta till sina saker. Få allting i ordning. Hon tar upp en anteckningsbok och skriver hastigt upp någonting. Släpper ned den i kassen. Tåget stannar synbarligen och de andra stiger av och lämnar henne ensam i vagnen.)⁶²

Det går att se de passiva passagerarna, som beskrivs som just bara "passagerare på tunnelbanan, vita och färgade", som 'dutchmen', alltså delaktiga till mordet på Clay.⁶³

⁶⁰ Leroi Jones.

⁶¹ Rice s. 43.

⁶² Jones s. 217.

⁶³ Ibid. s. 199.

Delaktiga som produkter av kolonialismen i ett postkolonialt samhälle, passiva observatörer i en given 'vi och dom'-konstruktion.

Den svenska översättningen *Tunnelbanan* besitter inte samma innebörd som den engelska utan kan tolkas som en direktöversättning till just scenplatsen, tunnelbanan. Valet av översättningen kan tyckas något märklig men kan kopplas till att det sker mycket mötet men också våld i 'den under världen', som inte bara är synonymt med tunnelbanans placering, under marken, utan också till den brottsliga världen som inte syns på ytan. Här blir Heeds beskrivningar av två rum, 'scenrummet' "allt som för åskådaren är synligt på scenen" och 'det fiktionella rummet' "den värld i vilket dramat utspelar sig"⁶⁴ aktuellt, som en konkret spegling av verkligheten. Mordet i stycket ovan är givetvis en dramatisk händelse i sig men det intressanta i dramat är vägen dit, vilka är egentligen Clay och Lula? Vad har de för relation till samhället?

Tunnelbanan öppnas

I dramats öppning beskrivs Lulas karaktär till utseendet men också hur hon tar kontakt med Clay. Beskrivningen av Lula sker då hon stiger på vagnen.

*Lula kommer in från vagnens bakända, klädd i ljus urringad sommardress och sandaler. Hon bär en nätkasse, fylld med pocketböcker, frukt och diverse anonyma småsaker. Hon har solglasögon som hon då och då skjuter upp i pannan. Lula är en lång, slank, vacker kvinna med långt rött hår som faller ned över axlarna, hennes enda makeup är ett grällt läppstift i någons favoritfärg. Hon tuggar mycket elegant på ett äpple.*⁶⁵

Beskrivningen av Lula går, som också Rice gör, att associera allegoriskt till den bibliska Eva.⁶⁶ Eva (Lula) som representerar kvinnan i lustgården som inte bara äter ett äpple själv utan som också bjuder Adam (Clay) på äpplen längre in i dramat. Lula kan också representera något större, en stereotyp för den amerikanska vita kvinnan.

Det är tydligt att Lula, tidigt i dramat försöker väcka någonting sexuellt hos Clay för att få en reaktion och en pratstund. När inte Clay ger den respons Lula väntat sig fortsätter hon vidare med att få uppmärksamhet från honom. Hon försöker vända situationen till mer rakt på, relativt ogenerad i sitt handlande.

Lula Satt inte du och stirra på mej genom fönstret? Vid förra station?
Clay Stirra jag? Vad menar ni?
Lula Fattar du inte vad som menas med att stirra?

⁶⁴ Heed s. 66.

⁶⁵ Jones s. 200.

⁶⁶ Rice s. 43f.

Clay Jag såg er genom fönstret, om det är det ni menar. Jag vet inte om jag stirra. Jag tycket det var ni som stirra på mej.

Lula Gjorde jag också. Men först sen jag vänt mej om och såg att du satt och blängde på min bak och mina ben.

Clay Jaså?

Lula Just det. Du satt förstås och flukta in dej. I brist på annat. Körde lite avklädningsnummer.

Clay Värst vad ni tar i. Kan väl hända att jag titta åt ert håll. Men resten är er sak.⁶⁷

Lula försöker få kontakt med Clay på ett något anklagande sätt. Det går att koppla händelsen till den socialt konstruerade mannen som i detta fall blir 'fluktaren' Clay. Lula använder samhällets stereotypa bild av kvinnan som objekt i ett sexuellt spel som en inkörsport för ett samtal och kanske något mer. Lula använder också det sexuella spelet för att visa sitt överläge som vit kvinna.

Dramat kopplat till ras och klass

Efter en stunds konverserande karaktäriseras Clay genom Lulas ögon. Hon försöker fortfarande spela på sin sexualitet och det blir tydligare att det handlar om att få honom ur balans.

Lula Du ser ut som du försökte skaffa dej skägg. Det är just vad du gör. Du ser ut som du bodde hemma hos pappa och mamma i New Jersey och ville lägga dej till med skägg. Just det! Du ser ut som du läste kinesisk lyrik och drack ljummet te utan socker. (*Skrattar, tar ner benet och lägger upp det andra.*) Du ser ut som en döing som knaprar på torra kex.

Clay (*knycker på huvudet fram och åter, generad och letande efter ett svar, men samtidigt tänd av vad hon säger...av den fräna storstadsaccenten i hennes röst, som ändå bibehåller ett slags mjuk lojhet*) Menar ni det? Ser jag ut så där?

Lula Inte riktigt. (*Med låtsat allvar för att dölja en mörkare, personlig underton*) Jag ljuger lite. (*Ler*) Det hjälper mej att hålla omvärlden i schack.⁶⁸

Enligt Wellros har människan genom alla tider haft behov att skapa ordning genom att "[...] kategorisera, sortera och organisera [...]"⁶⁹ människor i sin omgivning. Det sista som Lula säger: "det hjälper mej att hålla omvärlden i schack" kan ses som en modern vinkling av ett kolonialt arv och en koppling till Wellros tänkta behov att just kategorisera, sortera och organisera men också att stereotypisera Clay.

Lula karaktäriserar också Clay utifrån en samhällsnorm, en norm som stämmer överens med ett postkolonialt tänkande och arv:

Clay Hörnu, du har ännu inte talat om hur du kan veta så mycket om mej.

Lula Jag har väl aldrig sagt att jag vet någonting om dej...din typ känner man väl.

Clay Säger du det?

⁶⁷ Jones s. 201.

⁶⁸ Ibid. s. 202.

⁶⁹ Wellros Seija: *Språk, kultur och social identitet* (Lund, 1998) s. 161.

Lula Åtminstone känner jag den. Din beniga ”engelska” kompis också.
Clay Par renommée?
Lula (*lutar sig tillbaka, försjunker i det sista av äpplet och nynnlar rytmiska bluesstumpar*) Vaddå?
Clay Utan att känna oss närmare?⁷⁰

Som Loomba uttrycker sig är stereotypens funktion ”[...] att befästa en artificiell känsla av olikhet mellan ’självet’ och ’den andre’ ”.⁷¹ Detta är någonting som Lula till viss del gör då hon redan utgår från hur Clay är genom en redan förutbestämd mall för att distansera sig från honom. Som Walker menar är Lulas förutbestämda mall av Clay också ett vapen som de vita har, i detta fall Amerika, för att kontrollera afroamerikaner.⁷² Lulas nynnande på blues är också en medveten handling som för att påminna Clay om hans ursprung och arv.

Någonting som också förstärker en ’vi och dom’-konstruktion är då Lula ska gissa vad Clay heter.

Clay Du som vet så mycket om mej... Vad heter jag då?
Lula (*parodierar engelskt uttal*) Hyena-Charles.
Clay Den berömda skaldinnan?
Lula Just det! (*Skrattar och dyker ned i kassen.*) Vill du ha ett äpple till?
Clay Det pallar jag inte för. Ät mer frukt, är inte min paroll.
Lula Jag ger mitt på att du heter... nånting i stil med... Gerald eller Walter.
Clay Nej, för fan.
Lula Lloyd? Norman? Sådana där hopplösa niggernamn som det kryllar av i New Jersey. Leonard?... Verkar nipran...⁷³

Lula använder en negativ ton då hon uttrycker ”hopplösa niggernamn” och signalerar återigen en distansering genom att inte bara rasifiera Clay som ”nigger” utan lägger också en värdering i det då hon använder ett klart nedvärderande ord (hopplösa) som förstärkning. Som Kamali menar så är det koloniala korståget något som inte bara tillhör historien utan som också är en del av dagens verklighet,⁷⁴ vilket Lulas uttalande visar prov på. Detta kan också kopplas till Balibars uttryck: ”[f]örflutenhet är ett redskap som människor använder mot varandra”.⁷⁵ Lulas användande av skällsordet ’nigger’ kan kopplas till ett historiskt samhällsligt kolonialt arv som pekar på förtryck och hänger ihop med ’attributionsfel’.⁷⁶ Med attributionsfel menar Wellros att när bilden och ordet har uppstått så överlever den med hjälp av socialisationen, kvar i språket och då i samband med språkinläringen. Till Wellros socialiseringsprocess går det i och med språkinläringen att också lägga till attityder mot andra människor. Detta kan

⁷⁰ Jones s. 203f.

⁷¹ Loomba s. 73.

⁷² Walker s. 240.

⁷³ Jones s. 204f.

⁷⁴ Kamali s. 10.

⁷⁵ Balibar s. 108.

⁷⁶ Wellros s. 167f.

också ses som en relevant faktor till att förklara rasism och förtryck, men också att koppla till Lulas uttalande och användande av ordet 'nigger'.

Ytterligare en tydlig 'vi och dom'-konstruktion visar Lula prov på lite längre in i dramat.

Clay Titta. Vad mycket folk plötsligt. Dom måste komma från samma ställe hela bunten.

Lula Gör dom också.

Clay Va? Känner du dom med?

Lula Visst. Bättre än jag känner dej. Är du rädd för dom?

Clay Rädd? Varför skulle jag va rädd för dom?

Lula För att du är en förrymd niggerdjävel.

Clay Jaså?

Lula För att du har krupit genom taggtråden och nästlat dej in på min sida.

Clay Taggtråden?

Lula Har dom inte taggtråd kring plantagerna?

Clay Du måste vara jude. Enda du tänker på är taggtråd. Det fanns ingen taggtråd kring plantagerna. Plantagerna var stora öppna platser, renskurade som himlen, och alla gilla som fan att vara där. Satt och nynna och klappa i händerna hela dagarna.

Lula Jä, jä.

Clay Det var så bluesen föddes, bluuuuesen, hah!⁷⁷

I detta exempel skapas en tydligt 'vi och dom'-känsla i ett historiskt kolonialt perspektiv. Lula pekar först och främst på en distansering till Clay då hon klargör att hon 'känner' de andra i tunnelbanan bättre än han. Hennes distansering förstärks ytterligare då hon menar att han "nästlat sig in på hennes sida" och att han är en "förrymd niggerdjävel" vilket kan tolkas som direkt rasistiskt kopplat till ett kolonialt arv. Lulas försök att frammana rädsla hos Clay då hon inte undrar om han är rädd för 'dom' är intressant då hon inte inkluderar sig själv till skaran utan ställer sig utanför. Det som skiljer de båda åt är i sådana fall de fysiska särdragen, hudfärgen. Catomeris talar om 'negativa fysiska särdrag'⁷⁸ där, från ett historiskt perspektiv, man särskiljde människor utifrån utseende t.ex. stereotypbildning av minoritetsgrupper och svarta människor, i detta fall afroamerikaner. Lula har ett märkbart behov av att särskilja och stereotypisera Clay vilket kan kopplas till Paulina de los Reyes definition av hur upprätthållande av makt sker. "En viktig mekanism för upprätthållande av makt är exkludering av det som anses vara avvikelser från de fastställda normerna, vilket i mångt och mycket sker med hjälp av etableringen av dominerade diskurser. [...]. Ett sätt att rationellt utesluta avvikelser är att dela in världen i den dikotomiska kategoriseringen 'vi' och 'dem'."⁷⁹

Lula blossar upp efter en stunds konverserande om att följa med på Clays fest eller ej. Hon tappar sitt tidigare något lugnare sätt att gå på Clay, möjligen för att han inte ger henne

⁷⁷ Jones s. 212.

⁷⁸ Christian Catomeris: "Svartmuskiga bandittyper" i *Orientalism på svenska*, (red): Moa Matthis (Stockholm, 2005) s. 27.

⁷⁹ Paulina de los Reyes m.fl.: *Maktens (o)lika förklädnader* (Stockholm, 2003) s. 263.

den reaktion hon väntat sig då hon i tidigare exempel attackerat hans ursprung och hudfärg. Hon börjar nu också blanda in hans klasstillhörighet.

Clay Är du arg för någonting? Har jag sagt nåt fel?

Lula Allt du säger är fel. (*Ler spydigt*) Det är det som gör dej så tilldragande. Hah. I den där skämtkostymen med alla knapparna. (*Livligare, griper tag i hans kavaj*) Varför har du slips och kavaj i den här hettan? Och varför har du slips och kavaj alls förresten? Inte har väl ert folk bränt häxor på bål och satt igång revolutioner för teprisetts skull? Gosse, dom där trånga kläderna kommer från en tradition, som du borde känna som ett tryck. Kostymer med tre knappar. Vad har du för rätt att gå med treknäppt kavaj och randig slips? Din farfar var slav, han låg inte vid Harvard.

Clay Min farfar var nattvakt.

Lula Och du gick på ett färgat college där alla trodde att dom var Averell Harriman.

Clay Alla utom jag.

Lula Och vem trodde du att du var? Vem tror du att du är nu?

Clay (*skrattar som om han ville lägga på samtalstonen*) Tja, vid collage trodde jag att jag var Baudelaire. Men jag har lugnat ner mej sen.

Lula Jag slår vad om att du aldrig har trott att du är en svart nigger. (*Låtsas allvar, brister sen i skratt. Clay är helt perplex, men efter den första reaktionen försöker han snabbt ta det skämtsamt.*

Lula nästan vrålar av skratt) En svart Baudelaire!(...)⁸⁰

Loomba menar att samspelet mellan ras och klass är oskiljaktiga. ”Ras är i den modalitet i vilken klassen finns till. Den är också det medium i vilket klassrelationerna upplevs.”⁸¹ Detta ger Lula exempel på då hon ytterligare trycker på Clays ursprung kopplat till klasstillhörighet i hennes kommenterar till hans klädval, i detta fall en kostym, för att väcka en reaktion hos honom. Kostymen som blir en symbol för ett slags postkolonialt förtryck kan också ses som en klassmarkör. Lula generaliserar också Clays ursprung till ett kolonialt arv och en ’vi och dom’-konstruktion då hon placerar hans farfar som slav och ifrågasätter Clays rätt att använda kostym med tre knappar. Clay börjar bli irriterad men som exemplet visar tar han det skämtsamt och håller sig lugn. Han inger ett sansat intryck efter Lulas utspel.

Lula börjar hysteriskt att dansa runt i tunnelbanan och sjunga samtidigt som hon försöker få upp Clay att delta. Clay sitter och tittar på henne aningen generad.

Lula (*som börjar bli arg för att han inte vill dansa, hetsar upp sig mer och mer liksom för att göra honom ännu mera generad*) Häng med Clay...kom ska vi göra’t. Öhh! Öhh! Clay! Clay! Den svarta medelklassbastard. Glöm bort din hemsyster till morsa nu och ställ opp på ett riv, Clay, ditt skenheliga blekansikte, din vita fläskläpp! Du är ingen nigger, du är bara en skitig vit kille. Upp med dej, Clay. Dansa med mej, Clay.

Clay Lula! Sätt dej, ta’re lugnt.

Lula (*härmar honom, dansar vilt*) Ta’re lugnt, Ta’re lugnt. Det är det enda du kan...smetar brylcrème i håret för att få bort knollrorna, knäpper kavajen opp i halsen och är proppad med dom vitas snack. Himmel, herregud. Ställ dej opp och skrik åt packet. Skrik så det ekar i deras tröstlösa nior. (*Hon skriker till passagerarna medan hon fortsätter med dansen*) Alla guds barn står till höger, går till vänster. Clay, Clay, kom an för fan. Sitt inte där och dö, det är ju det dom vill. Upp med dej.

Clay Sätt dej för fan! (*Reser sig för att hålla henne tillbaka*) För satan, lägg av.

⁸⁰ Jones s. 207.

⁸¹ Loomba s. 140.

*Lula (twistar utom räckhåll) Ta dej i häcken, Onkel Tom, Krullhårs-Tom [...].*⁸²

Här vrider Lula upp graden av förnedring ytterligare förmodligen för att få ut en reaktion av Clay. Att hon beskriver Clay som en ”skitig vit kille” och ingen ”nigger” kan direkt kopplas till Lulas syn på färgade och vita kopplade till medelklass med vilka som ingår i den och vilka som inte gör det. Det går också att se Lulas reaktion, vilket Walker menar, som att Clay bär en mask som gömmer honom och vem han egentligen är.⁸³ Hela situationen där Lula spelar på en slags rädsla gentemot Clay går också att koppla till Loomba som utifrån Vaughans tankar förklarar den vansinnige afrikanen ”[...] som en person som överskred kulturella gränser och hotade att förvandlas till europé”.⁸⁴ I detta fall kan det vara Clays, enligt Lulas, anpassning till en amerikan och det medelklassamerikanska som skrämmer henne.

Clay med sitt arv, ursprung och hudfärg utgör enligt Lula ingen medelklass och hon vill med alla medel göra honom uppmärksam på detta. Varför Lula vill att Clay ska reagera genom att han ska ställa sig upp och skrika åt ”packet” är möjligen för att hon ser och vet hur man särskiljer människor i samhället, hon ser hur människor behandlas utifrån en ’vi och dom’-konstruktion kopplat till bland annat ras, kön/genus och klass, hon är en del av det rasistiska konstruerade samhället.

Tunnelbanan vänder

Vändpunkten i dramat kan tänkas komma då Clay reagerar inte bara verbalt utan också fysiskt.

Lula Du är rädd för vita. Precis som din farsa va. Onkel Fläskläpp där!

Clay (slår henne med full kraft rätt på munnen. Lulas huvud dunkar emot ryggstödet. När hon reser upp det igen, slår Clay henne åter). Håll käften nu och låt mej snacka. (Han vänder sig mot de andra passagerarna, av vilka en del sitter på helspänn) [...]. Fan va du är tom i skallen, Lula, och inget hjärta har du heller. Jag skulle kunna döda dej på fläcken. Och alla dom där darriga blekfisarna som sitter och trycker här och glör på en bakom sina blaskor. Döda dom med. Skit samma om det är det dom väntar sej. Den där typen... (*pekar på en välklädd herre*) Jag kunde slita den där blaskan ur hans händer som är lika beniga och medelklassiga som mina. Jag kunde slita av honom den där blaskan och precis lika lätt slitsa upp strupen på honom. Det vore en lätt match. Varför? För att ha ihjäl er, era skitnödiga idioter? Det enda du förstår är lyx.

Lula Din galning!

Clay [...] Och du ska tala om för mej vad jag ska göra. (*Skriker plötsligt till så hela vagnen blir rädd*) Ge fan! Ge fan i att komma och säga vad jag ska eller inte ska. Om jag vill verka som en vit medelklasskille...så låt mej va det. Låt mig va vad jag vill. [...] Låt mig vara vem jag vill. Onkel Tom, Tommy. Vem som helst. Det angår dig inte. Du fattar inget annat än vad du ser. Masker. Lögnar. Tricks [...]. [...] Mitt folks vansinne. Hah! Vilket snack. Mitt folk. Dom behöver inte mej för att tala för sej. Dom har egna armar och ben. Sitt eget vansinne. Speglar. Dom behöver inte alls dom här orden. Dom behöver inget försvar. [...] Gör inte misstaget att i ett svagsint anfall av kristlig barmhärtighet prata allt för mycket om den västerländska rationalismens förtjänster eller

⁸² Jones s. 213.

⁸³ Walker s. 241.

⁸⁴ Loomba s. 147.

om den vite mannens stora intellektuella arv, för plötsligt börjar dom kanske lyssna. Och då kanske dom en vacker dag inser vad det är ni håller på och snackar om. Naturfolk. Bluesens folk. Och den dan, säkert som skit, när ni verkligen tror att ni kan 'acceptera' dom i er fålla som halv vita mönsterbarn av dom gamla underkuvade folken.

*Lula (hennes röst får en annan, mera affärsmässig klang) Jag har hört nog.*⁸⁵

Clay visar öppet sin vrede. Det verbala förtrycket som Lula stått för vänder Clay till fysiskt våld eller försvar, beroende på hur man väljer att se det. Det går att koppla, som också Loomba gör, till den koloniala synen på 'den våldsamma afrikanen' som en vilde som måste tämjas i det 'civiliserade' samhället.⁸⁶ Clay har byggt upp vrede och besvikelse upp under Lulas provocerande samtal genom tunnelbanefärden. Han väljer att distansera sig från 'dom', han är sig själv och vem han vill och önskar vara. Kanske representerar också Clay något större än bara sig själv, möjligen de förtryckta i samhället då han refererar till identitet i och med masker. Hans kostym blir en mask, en identitet att gömma sig i. Han tar av sig kostymen och blottar sitt inre för passagerarna. Clays sista mening utgör en väsentlig del av det postkoloniala tänkandet som lever i allra högsta grad, avvikelser från normen är lika med en distansering och utanförskap. Normen går att anpassa sig till, ytligt sätt i och med tal och sätt att socialisera, men i ett samhälle där upprätthållandet av en 'vi och dom'-konstruktion ständigt reproduceras är det lätt att bli påmind om ursprung, vilket Lula ger exempel på. Det går att göra en klassresa och anpassa sig utåt sett med exempelvis kläder som attribut, men svårare att byta hudfärg.

Dramats slut

Som tidigare nämnt i början av analysen ser Lula till att passagerarna är "med på noterna"⁸⁷ innan hon sticker kniven i Clay. Hon får på så sätt klartecken till att hon inte är ensam till det brutala dådet men också till att hon har makt, ett övertag över situationen. Balibar menar att det går "[...] att karakterisera rasistiska ståndpunkter som 'självreferentiella' (de som är bärare av fördomen och utövar fysiskt eller symboliskt våld betecknar sig då som representanter för en överlägsen ras) i motsats till en 'heteroreferentiell' eller heterofobisk rasism (där det tvärtom är offren för rasismen eller, mer exakt, för rasifieringsprocessen, som hänförs till en underlägsen eller fördärvlig ras)".⁸⁸ Lula symbolisera det självreferentiella då hon utövar symboliskt och fysiskt våld mot Clay som utgör det heteroreferentiella.

Lula utgör och symboliserar också något större, som tidigare nämnt, en ensam vit hegemonisk makt, en produkt av ett samhälle där postkolonialt tänkande och handlande,

⁸⁵ Jones s. 214ff.

⁸⁶ Loomba s. 90.

⁸⁷ Jones s. 217.

⁸⁸ Balibar s. 61.

omedvetet och medvetet sker. Framförallt då det är hon som mördar men också hon som beordrar de andra passagerarna att ta ut kroppen och lämna henne ensam, som en nutida modern 'kolonialkvinna'. Lula som kvinna och del i den kolonialt konstruerade hierarkin står över Clay, där han med sitt ursprung anses mindre värd än Lula som just vit kvinna. Detta är ett exempel på intersektionalitet där kön/genus också spelar en viktig roll som maktkategori i samspel med, i det här fallet, klass och ras. Som tidigare nämnts är poängen enligt Lykke att inte bara undersöka hur olika maktkategorier interagerar utan också konstruerar varandra.⁸⁹ I föregående exempel, som sagt, visas hur Lulas genus samspelar med hennes etnicitet och klass i och med hennes rådande position över Clay.

Efter det dramatiska mordet stiger det på en ny ung man på tunnelbanan.

Efter en mycket kort stund kommer en ung neger i tjugooårsåldern in i vagnen med ett par böcker under armen. Han sätter sig ett par bänkrader bakom Lula. När han satt sig vänder hon sig om och kastar en lång sökande blick på honom. Han tittar upp från boken och lägger den i knät. Då kommer en gammal färgad konduktör in i vagnen med halvt dansande steg, mumlande på orden till någon sång. Han tittar hastigt på den unge mannen och hälsar flyktigt.

Konduktören Hej, grabben!

Den unge mannen Hej.

Konduktören fortsätter nedför gången med sina lustiga danssteg och mumlande sin visa. Lula börjar stirra på honom och följer hans rörelser nedför gången. Konduktören för ett par fingrar till mösskärmen när han passerar hennes plats och fortsätter ut genom vagnen.⁹⁰

Det öppna slutet leder till frågor och funderingar, där tunnelbanan inte slutar gå utan fortsätter. En tänkbar tolkning är att rasismen lever kvar i samhället, den tar nya vägar och vändningar. Lula, en representant för rasismen åker vidare och letar nya 'offer'.

Rice menar att det går att se den unge mannens böcker som en klassmarkör och vidareutveckling till Clays medhavda tidningar.⁹¹ Här skulle den unge mannen i sådana fall vara mer intellektuellt rustad för att möta Lula (rasismen) än vad Clay var men räcker det hela vägen? Balibar menar: "[f]ör att det rasistiska komplexet ska förstöras krävs det nämligen inte bara att offren för det gör revolt utan även att rasisterna själva förvandlas [...]".⁹² Lulas (samhällets) syn på andra människor är i behov av förändring, Clays 'revolt', reaktion är befogad men för en förändring krävs det att 'vi och dom'-konstruktionen då vi särskiljer människor utifrån kön/genus, ras och klass upphör.

⁸⁹ Lykke s. 52.

⁹⁰ Jones s. 217.

⁹¹ Rice s. 59.

⁹² Balibar s. 35.

Didaktiskt perspektiv

Skolan som upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion

De flesta människor är medvetna om att samhället, som det sista stycket i dramaanalysen visar, är i behov av förändring då det är problematiskt att särskilja människor utifrån olika kategorier som kön/genus, ras och klass. Vad har skolan för del i denna särskiljande process? Är skolan en upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion? Också Orlenius problematiserar och frågar sig: "[ä]r värdegrunden svaret på viljan att hitta en gemensam bas för att motverka odemokratiska krafter i skola och samhälle [...]?"⁹³

I Lpo94 står det bland annat under skolans värdegrund och uppdrag att ett av de grundläggande värdena är att: "[s]kolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhälle vilar på."⁹⁴ Det råder ingen tvekan om att skolans läroplan och värdegrund förmedlar riktlinjer som varje lärare ska förhålla sig till, men de är också tolkningsbara. Hur tolkningsbara läroplanerna är går inte att definiera mer än till lokala skolplaner. I slutändan står dock alltid den enskilda läraren som en spegling och en produkt av ett möjligen konstruerat samhälle. Einarsson menar:

Det är genom skolan som samhället i stor utsträckning styrs, och det är genom språk som skolan utövar sin makt och genomför sin uppgift så som den har definierats i olika styrdokument. Skolan ger möjligheter för barnen att gå utanför de sociala och språkliga kartor som deras olika ursprung har ritat upp för dem. Men i ett samhälle med gränser mellan etniska grupper, klasser och kön kommer dessa gränser att uppträda också i skolan och föras vidare därifrån till kommande generationer, om skolan inte förmår verka som en kraftfull motkraft.⁹⁵

De grundläggande värden som samhället står för och som skolan ska förmedla till eleverna går att koppla till det som Einarsson menar med den dolda läroplanen. "Den dolda läroplanen är dold i förhållande till den 'öppna' läroplanen, där det talas om samarbete, självständighet, elevinitiativ, anknytning till elevernas erfarenheter e.t.c."⁹⁶ Den dolda läroplanen och Einarssons tankar om den går att härleda till Broady som till grund för begreppet menade att:

⁹³ Kennert Orlenius: *Värdegrunden. Finns den?* (Stockholm, 2001) s. 26.

⁹⁴ 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se s. 3.

⁹⁵ Jan Einarsson: "Språksociologi och skolan" i *Språksociologi* (Lund, 2004) s. 299.

⁹⁶ *Ibid.* s. 334.

”[u]ndervisningens ’ramar’ (tid, antal elever, kursavsnitt som ska gås igenom), skolan som institution samt skolans funktioner att förvara, sortera och socialisera eleverna formar en ’dold’ läroplan, d.v.s. en uppsättning institutionella krav på eleverna, något som sker ’bakom ryggen’ på såväl lärare som elever”.⁹⁷ Den dolda läroplanen menar Einarsson är dold eftersom den skiljer sig mot den politiskt beslutade ’öppna’ läroplanen.

Einarssons paralleller mellan iakttagelser i klassrum och samhällliga observationer av vuxna förklarar han med att: ”[...] skolan tyst och underförstått förbereder eleverna för en anpassning till det nuvarande samhället i stället för till det jämställda samhället som är strävansmålet.”⁹⁸ Här går det givetvis också att se att synen i samhället på exempelvis kön/genus klass och etnicitet inte heller allt för ofta stämmer överens med skolans värdegrund, något som dock *Lpo94* förespråkar under riktlinjer: ”[a]lla som arbetar i skolan skall aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper.”⁹⁹ Tesfahuney hävdar dock att ”[...] utbildning spelar en avgörande roll i (åter-)skapandet av västerländsk, manlig, vit hegemoni; ett rum i vilket klass, genus och ras- relationer formuleras och upprätthålls”¹⁰⁰, men står inte enligt Tesfahuney som ensam aktör till förändring.

Skolan spelar och är en del av samhället, men kan inte i sig självt utmana grundläggande samhällsstrukturer. I bästa fall kan skolan göras till ett viktigt instrument för förändring. Detta innebär dock att utmana mycket djupt rotade tankestrukturer och ideal vilket inte kan göras separat inom skolan, utan det måste ske parallellt inom forskning, media och andra meningsskapande institutioner.¹⁰¹

Det går också att återfinna en ’vi och dom’-konstruktion i mångkulturdiskussionen. Tesfahuney problematiserar bland annat kring mångkulturbegreppet som diskuteras flitigt i den svenska skolan. De nutida debatterna om en mångkulturell skola menar Tesfahuney riktar in sig på minoriteters specifika och inte allt för ofta annorlunda behov. ”I och med att ’den mångkulturella skolan’ görs till en fråga om ungdomar med ’annorlunda kultur’ så har debatten redan stigit in en nutida form av exkluderande rasifierad dirskurs, där svenska/vita/kristna barn och ungdomar görs till normen för utbildningen och utomeuropeiska/svarta/muslimska barn och ungdomar görs till avvikare från denna norm.”¹⁰²

Tesfahuney ser också i den mångkulturella debatten en tendens att måla ut förörternas skolor ur ett bristperspektiv, vilket han menar innebär att peka ur ’offer’. Att se skolor i behov

⁹⁷ Donald Broady: *Den dolda läroplanen* (Järfälla, 1981) s. 43.

⁹⁸ Einarsson s. 335.

⁹⁹ 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se s. 8.

¹⁰⁰ Mekonnen Tesfahuney: ”Monokulturell utbildning” i *Utbildning & Demokrati* 1999:3 s. 67.

¹⁰¹ Tesfahuney s. 80.

¹⁰² Ibid. s. 73.

av hjälp är givetvis bra, men att fokusera på brister och särskilja dessa från andra skolor, från andra områden, är ett exempel på att upprätthålla av en 'vi och dom'-konstruktion.

Tesfahuney ger ytterligare exempel på synen av den mångkulturella skolan ur ett bristperspektiv där ett av problemen är "[...] att se mångkulturella skolor som 'skolor med många invandrarelever' är att inga paralleller dras till den roll som utbildning och utbildningssystemet spelar i (re)produktionen av sociala ojämlikheter, hierarkier och kontrollsystem".¹⁰³

Exemplen som målas upp i den mångkulturella debatten, med fokus på 'problemskolor' som ligger i 'problemområden' och där inte elever går utan 'invandrarelever', kan kopplas till ett intersektionellt perspektiv där olika kategorier samspelar som klass, ras och etnicitet. Under skolans uppdrag i *Lpo94* går det att läsa följande som fokuserar på den kulturella mångfalden:

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.¹⁰⁴

Att få eleverna att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden i samhället är givetvis en mycket viktig del i skolarbetet. Det gäller att inte bara att eleverna utvecklar detta utan även att lärarna intar ett mångkulturellt perspektiv utan att särskilja människor i negativ bemärkelse, som 'dom' som något sämre än 'oss'. I detta fall visar Lorentz att 'interkulturell pedagogik'¹⁰⁵ kan vara användbar. Interkulturell pedagogik menar Lorentz, "vill kritiskt närma sig dualism och dikotomier genom att förespråka ett nytt och gemensamt språk. Ett språk som motverkar föreställningarna om ett 'vi och dom' i den pedagogiska praktiken."¹⁰⁶

Vidare kan interkulturell pedagogik exempelvis:

Bidra till att utbildning i en mångkulturell skola motverkar ett tänkande i likheter och olikheter genom att se skillnader som en produktiv kraft i förståelsen av varje individ och uppmärksammar kulturens betydelse i varje individs bakgrund och livsvillkor genom dekonstruktion av begrepp som kunskap, lärande, etnicitet och genus.¹⁰⁷

Läromedel har också en tendens att särskilja och stärka en 'vi och dom'-konstruktion. Tesfahuney menar att "[r]asifierade diskurser i läromedel har lett/leder till att gränsen mellan

¹⁰³ Tesfahuney s. 65.

¹⁰⁴ 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se s. 6.

¹⁰⁵ Hans Lorentz: "Talet om det mångkulturella" i *Pedagogiska Magasinet* 2008:2 s. 74.

¹⁰⁶ Ibid. s. 74.

¹⁰⁷ Ibid. s. 74.

Vi och Dem etableras och upprätthålls”.¹⁰⁸ Vidare visar Tesfahuney exempel där Afrika är analyserat utifrån svenska läromedel från 1980 och 1990-talet. Det analyserade materialet visar ”[...] att den koloniala ideologin långt ifrån är uttraderad från svenska läromedel, vilka även uppvisar en bristfällig och eurocentrisk historiebeteckning”.¹⁰⁹

Litteratur i undervisningen

Svedjedal använder sig, som tidigare nämnt, av begreppet speglingsteori då han talar om samhället i litteraturen och menar på samma sätt som Furuland ”[...] att fokus ligger på hur skönlitteraturen skildrar samhället: hur den avbildar en igenkännlig verklighet, omtolkar eller omskapar en yttre verklighet, hur den skapar bilden av ett samhälle”.¹¹⁰

Att låta eleverna möta litteratur, specifikt dramatik som genre, där både det lästa dramat, teaterbesök och elevernas egna agerande står i fokus, kan bidra till att öppna för flera intressanta perspektiv. Eleverna får inte bara besöka och ta del av ett viktigt kulturarv i och med teaterbesök utan också i det egna dramatiserande momentet i klassrummet gå i andra roller. Detta kan säkerligen bidra till att eleverna får perspektiv på olika situationer och leder i sin tur till en ökad förståelse för andra människor. Skillnaden mellan att gå på teater och att låta eleverna själva agera blir således att deltagandet i klassrummet leder till att de själva upplever något, vilket kan ses som ett viktigt syfte med dramatiseringar i skolan. Detta styrker *Lpo94*, där det under skolans uppdrag bland annat står: ”[e]leverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.”¹¹¹

Orlenius ställer sig frågan om man kan förändra samhällsstrukturer genom kunskap. Precis som han menar är det en fråga om hur kunskapen lärs ut och ”[a]tt gå från information till kunskap handlar inte om att överföra information utan är i grunden en komplex process. Det handlar om utmaning av värderingar och en förändrad uppfattning av världen, en omgestaltning av världen (transition) där den yttersta konsekvensen av öppenhet mot ny kunskap är att vi djupast sett sätter våra egna liv på”.¹¹² Att omgestalta världen och låta

¹⁰⁸ Tesfahuney s. 72.

¹⁰⁹ Tesfahuney s. 72.

¹¹⁰ Svedjedal s. 72.

¹¹¹ 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se s. 7.

¹¹² Orlenius s. 116.

eleverna själva inta och gestalta olika roller kan vara ett sätt för att diskutera och problematisera exempelvis hur olika maktkategorier samspelar.

Elevernas tidigare erfarenheter spelar en given roll i all undervisning. Rosenblatt menar att elevernas bakgrund utifrån kön/genus, klass, etnicitet spelar in och påverkar förståelsen och tolkningen till det aktuella verket.¹¹³ Det gäller som lärare att vara medveten om och ta tillvara på elevernas olika bakgrunder där diverse tolkningar av ett drama kan bli till en meningsfull diskussion. Detta går att koppla till *Lpo94* där det under rubriken en likvärdig utbildning står att undervisningen ”[...] skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenhet, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling”.¹¹⁴ Enligt Rosenblatt kan litteraturen hjälpa till att bredda och ge djupare insikter om eleverna har en ”[...] alltför begränsad erfarenhetsbakgrund”.¹¹⁵ Litteraturen kan också förändra elevernas attityder enligt Rosenblatt. Litteratur i skolan kan således spela en central och viktig roll för att förändra och utmana exempelvis rasistiska åsikter.

Till *Lpo94*, om att i undervisningen se till elevernas tidigare erfarenheter, går det också att koppla Langers teori kring elevers litteraturläsning, där det litterära begreppet ’föreställningsvärld’ blir användbart.

Föreställningsvärldar hänvisar till den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt. Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter. Föreställningsvärldar är dynamiska uppsättningar av sammanlänkande idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och förningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar.¹¹⁶

Langers litterära begrepp ’föreställningsvärld’ går att applicera på elever i litteraturundervisningen och kan kopplas till ’läsar-responsmetoden’ som menar att textens mening alltid påverkas och beror på vem som läser texten och i vilket sammanhang.¹¹⁷ Det är viktigt att påpeka, som tidigare nämnt, att de litterära föreställningsvärldarna är flytande, d.v.s. alla elever rör sig olika mellan dessa och inte i något ordning. Lärarens roll i litteraturundervisningen kan bland annat vara att skapa en medvetenhet om de olika faserna i föreställningsvärldarna, där relevansen kan tänkas ligga i att se var eleverna befinner sig men också hur varje elev läser, kopplar och uppfattar en text. Detta bland annat för att eleverna ska

¹¹³ Louise M. Rosenblatt: *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (Lund, 2002) s. 83f.

¹¹⁴ 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se s. 4.

¹¹⁵ Rosenblatt s. 92.

¹¹⁶ Langer s. 23.

¹¹⁷ Wolf s. 16.

ha möjlighet att utvecklas rent litterärt och läsmässigt. Utifrån ett individperspektiv blir därmed Langers föreställningsvärldar relevant att använda sig av som lärare i undervisningen.

Tillsammans med Langers och Rosenblatts fokus på individen vid läsning, går det också att se mönster i deras teorier där ett socialt perspektiv spelar en stor roll i lärandet. Det är med andra ord också av relevans att se och diskutera litteratur, drama, ur ett grupperspektiv. Här blir det sociokulturella perspektivet applicerbart. Dysthe menar att "[...] vi är alla förankrade i en kultur och i en gemenskap och att det sätt på vilket vi tänker och handlar påverkas i alla situationer av denna kulturförankring".¹¹⁸ Enligt Dysthe kan vi inte studera lärande som ett isolerat fenomen, utan som en helhet, där kontexten blir viktig för att förstå lärande. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv menar Dysthe vidare att språk och kommunikation är "[...] förbindelseledet mellan individuella mentala processer och social läroaktivitet".¹¹⁹

Dramat Tunnelbanan i undervisningen

Deweys pragmatiska kunskapssyn går att relatera till det aktuella dramat *Tunnelbanan*¹²⁰ och drama rent generellt i undervisningen. Deweys 'learning by doing', där deltagande genom social handling hos eleverna står i fokus, vilket Dewey menar skapar mening och samstämmighet.¹²¹ Deweys tankar blir relevanta i dramaundervisningen. Enligt Dewey skaffar vi "[...] oss kunskap genom att delta i praktiska inlärningsaktiviteter och samverka. Kunskap är en del av ett samhällsligt sammanhang".¹²²

Under rubriken förståelse och medmänsklighet i *Lpo94* står det att: "[s]kolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse."¹²³ Här blir litteratur och specifikt *Tunnelbanan* intressant att använda då eleverna själva kan sättas in i en 'vi och dom'-konstruktion både i agerade men också i en diskussion kring det lästa dramat. Rosenblatt menar också att "[I]ångvarigt umgänge med litteratur kan leda till ökad social känslighet. Genom dikter och berättelser och skådespel blir studenten medveten om olika människors personligheter. Han lär sig 'leva sig in i den andres situation' ".¹²⁴

Litteraturen kan spela en viktig roll och vara en stor del i arbetet mot bland annat rasism och andra kränkande handlingar. Skolan har ett ansvar att arbeta aktivt mot detta, i *Lpo94* står

¹¹⁸ Dysthe 2003 s. 9.

¹¹⁹ Ibid. s. 10.

¹²⁰ Leroi Jones.

¹²¹ Dysthe 2003 s. 120ff.

¹²² Ibid. s. 42.

¹²³ 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se s. 3.

¹²⁴ Rosenblatt s. 148.

det: ”[t]endenser till trakasserier skall aktivt bekämpas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.”¹²⁵ I exempelvis ett ämnesintegrerat temaarbete om och mot rasism kan dramatik, drama och specifikt dramat *Tunnelbanan* vara en viktig länk, där som tidigare nämnt vikten av att kunna sätta sig in i en utsatt persons perspektiv kan vara avgörande och ett steg mot förändringar av attityder.

Att arbeta med *Tunnelbanan* konkret i undervisningen skulle kunna göras på olika sätt. Ett sätt är att, utifrån som tidigare nämnt, arbeta med ett ämnesintegrerat temaarbete ’vi och dom’ och använda både Barthes samt nykritikernas teorier om texten i centrum kopplat med Sjöbergs tankar om dramat i förhållande till olika kontexter. Eleverna får till en början möjlighet att fokusera på enbart texten som sådan för att vidare koppla ihop innehållet till olika kontexter. Elevernas roll under arbetet blir att både enskilt, i smågrupper och i helgrupp, utifrån ’autentiska’, ’öppna’ frågor¹²⁶ och egna tankar, arbeta fram frågor, analys och diskussion. Samtal med autentiska, öppna frågor bygger enligt Dysthe på en idé där det inte finns några givna svar, utan eleverna får själva söka, reflektera och tolka.¹²⁷ Användandet av autentiska frågor öppnar därmed upp för ett större elevdeltagande där allas tankar och frågor blir relevanta.

Eleverna skulle kunna, som bland annat Sjöberg förespråkar, skriva ner egna tankar efter första läsningen, för att bilda sig egna uppfattningar. Titeln är sedan lämplig att eleverna börjar med att diskutera för att komma fram till vad dramat kan tänkas handla om. Efter läsningen och elevernas egna tolkningar kan det också vara en god idé att samtala om författaren Leroi Jones egna samhällsengagemang för att skapa kontext och kopplingar till maktstrukturer i samhället. Som Rosenblatt menar: ”att se författaren som en del av en litterär tradition kan också klargöra den personliga läroreaktionen”.¹²⁸ Elevernas tankar kring Leroi Jones samhällsengagemang skulle vara intressant att diskutera utifrån deras perspektiv, verklighet och vardag. Att sedan belysa maktstrukturer som genus/kön, klass och ras i dramat kopplat till just ’vi och dom’ förstärker på så sätt syftet med läsningen. Då dramat utspelar sig i en verklig värld, i en tunnelbana, blir det också lätt att koppla dramat till elevernas egna verklighet och vardag, där tunnelbanan kan spela en viktig roll som transportmedel, vid möten, men kan också associeras till en plats där det förekommer våld. Dramat *Tunnelbanan* blir på så sätt

¹²⁵ 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, www.skolverket.se s. 3.

¹²⁶ Olga Dysthe: *Det flerstämmiga klassrummet* (Lund, 1996) s. 58.

¹²⁷ *Ibid.* s. 58.

¹²⁸ Rosenblatt s. 99.

möjlig och aktuell att diskutera ur ett 'vi och dom'-perspektiv, då den fiktiva världen speglar den riktiga världen.

Att låta eleverna själva spela upp dramat kan också hjälpa till att inta olika och andra roller än vad eleverna själva har och se händelser och människor från olika perspektiv. Detta går att koppla till Mead som menar att inta andras perspektiv "[...] öppnar för perspektivtagande, jämförelse av perspektiv och perspektivskifte [...]"¹²⁹

Lärarens roll i undervisningen med Tunnelbanan kan utformas på olika sätt. Enlig Rosenblatt ska: "[L]äraren inte försöka ge sig ut för att vara en objektiv person, undervisningen blir mer positiv då läraren är en levande person som har granskat sina egna attityder och förutsättningar, ej har alla svaren"¹³⁰ Att skapa ett klimat där läraren inte sitter inne på svaren som eleverna ska försöka hitta, känns grundläggande och viktigt i undervisningen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan läraren arbeta och fokusera på som tidigare nämnt 'öppna frågor' eller som Dysthe uttrycker det, 'autentiska frågor'¹³¹, för att skapa ett tillåtande klassrumsklimat där deltagande av elever står i fokus.

¹²⁹ Rosenblatt s. 125.

¹³⁰ Ibid. s. 109.

¹³¹ Dysthe 1996 s. 58.

Avslutning

Slutsatser och diskussion

Avsikten och syftet med att göra ett interdisciplinärt examensarbete har varit att med dramat *Tunnelbanan* koppla samman en didaktisk vinkel där både det aktuella dramat och skolan är en del och en spegling av det samhälle som vi lever i. Den interdisciplinära karaktären har varit relevant i sammanhanget då både dramat *Tunnelbanan* och skolan kan ses som upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion samtidigt som de båda har förmågan att förändra och utmana, vilket är ur en lärarsynvinkel viktigt och bra att ha med sig i undervisningen. Drama som genre som både går att använda för att agera samt för att läsa och diskutera kan mycket väl låsa upp fasta värderingar. Skolan i sin tur som besitter förmågan att utmana och kritiskt granska rådande samhällskonventioner och normer kan med litteratur och dramers hjälp ändra elevers attityder och förställningar om 'vi och dom'.

Dramaanalysen av *Tunnelbanan* har pekat på hur rasism konstrueras och lever vidare i samhället. Författaren Leroi Jones har använt två huvudpersoner, Lula och Clay för att karaktärisera två stereotyper i samhället. Jones kan tänkas befästa stereotyper i Lula och Clay men han använder dem också för att peka på något större än bara två personer, de får i dramat representera två symboler för samhällseliga grupper; Lula med makt som vit kvinna i förhållande till Clay i ett underläge som är svart man.

Ansatsen till ett intersektionellt perspektiv i dramaanalysen har tydligt pekat på att rasism eller rasifiering har konstruerats och integrerats med genus/kön och klass utifrån Lulas, det rådande samhällets ögon. *Tunnelbanan* har också visat på en realistisk framställning i en fiktiv berättelse om rasism med tydliga kopplingar till dagsaktuella samhällsstrukturer och en 'vi och dom'-konstruktion. Trots att Jones skrev dramat på 1960-talet med referens till det amerikanska samhället och synen på svarta, är dramat mer än någonsin aktuellt i Sverige. Här där synen på invandrare, av bland annat media, ofta ses utifrån 'vi och dom' och står på så sätt för ett upprätthållande av dessa strukturer.

Som förslag till vidare studier av *Tunnelbanan* hade det varit intressant att också studera och koppla Leroi Jones samhällsengagemang till analysen och ha med ett författarperspektiv då Jones arbetade/arbetar aktivt för svartas demokratiska rättigheter i USA. Att som Sven Rånlund skriver i sin recension att: "Jones förordnar segregation framför integration befäster

snarare än ifrågasätter rasernas maktrelation”¹³² går att diskutera, där läsningen av *Tunnelbanan* i motsats till Rånlund, kan läsas som just ifrågasättande av rasernas maktrelation och till rådande maktstrukturer. Det handlar bara om hur man väljer att läsa dramat och hur man sedan analyserar och diskuterar den. Det går att tolka dramat som att Jones på ett tydligt sätt vill visa och peka på en rasistisk ’vi och dom’-konstruktion utifrån en verklig samhällsbild. Som läsare får man i dramat möta en förstärkt, men inte orealistisk, bild och känsla av rasism. En annan intressant vinkel och förslag till fortsatt studie av dramat hade varit att göra en komparativ studie med det engelska originalet till den svenska översättningen eller också att jämföra hans andra dramer med *Tunnelbanan* utifrån ett intersektionellt perspektiv.

De postkoloniala teorierna har spelat en övervägande och viktig roll i uppsatsen. De har varit relevanta att använda sig av för att peka på att dagens postkolonialism är en produkt och utveckling av det koloniala styret som västvärlden förde mot exempelvis Afrika, som Loomba uttryckte det ’the West and the rest’.¹³³ Som Kamali menar och som tidigare nämnt är det också viktigt att poängtera att dåtidens koloniala historia är något som fortfarande växer och upprätthålls i samhället.¹³⁴

Precis som Lorentz problematiserar i sin artikel och som Tesfahuney i sin text, har skolan en viktig del i upprätthållandet där man i mångkulturdebatten skiljer på skolor som ’förortsskolor’ och elever som ’invandrarelever’ vilka det oftast talas om i negativa sammanhang. Tesfahuney nämner också en undersökning som gjorts av läromedel som pekar på ett upprätthållande av ’vi och dom’. Det hade varit intressant och relevant att studera hur läromedel ser ut på en bredare front, detta har inte varit möjligt i denna uppsats på grund av utrymmesskäl. Ett förslag till framtida studier skulle kunna vara att göra en läromedelsanalys med just utgångspunkt i hur läromedel upprätthåller en ’vi och dom’-konstruktion.

Skolan står som bland annat Tesfahuney menar inte ensam till att upprätthålla maktstrukturer, utan där bland annat media och samhället i stort spelar stora aktörer. Skolan som samhällsinstitution har dock en viktig roll i att aktivt arbeta mot exempelvis rasism för att ändra på attityder. ”Litteraturen är en del av de krafter i vår kultur som förmedlar föreställningar om beteenden, känslomässiga attityder kring olika sociala relationer samt sociala och personliga normer”,¹³⁵ enligt Rosenblatt. Rosenblatt ställer också frågan: ”[b]idrar litteraturundervisningen till att föreställningar och ideal som inte längre lämpar sig för vårt liv

¹³² Rånlund s. 43.

¹³³ Kamali s. 9.

¹³⁴ Ibid. s. 10.

¹³⁵ Rosenblatt s. 174.

och våra kunskaper behåller sitt grepp?”¹³⁶ Detta är givetvis en intressant och viktigt fråga. Att litteratur påverkar är det ingen tvekan om. Det handlar som sagt om hur och vad man gör med litteraturen. Just litteraturen blir viktig att applicera i undervisningssammanhang för att bland annat blottlägga maktstrukturer. Dramats roll i svenskundervisningen där eleverna får möjlighet att sätta sig in i andra personers perspektiv kan bidra till attitydförändringar. Dramat *Tunnelbanan* blir således intressant att använda sig av i undervisningen där det finns mycket att analysera och diskutera kring i fråga om rasism och ’vi och dom’. Precis som Rosenblatt uttrycker det bör man skapa ”[e]n skola där man inte flyter med strömmen”¹³⁷, utan istället står för ett utmanande av rådande maktstrukturer och skapar samhällsmedborgare som bara tänker ’vi’ inte ’vi och dom’.

¹³⁶ Ibid. s. 173.

¹³⁷ Rosenblatt s. 110.

Sammanfattning

I denna uppsats studeras dels hur rasism konstrueras i förhållande till klass och kön/genus i dramat *Tunnelbanan* av Leroi Jones. Då uppsatsen är av interdisciplinär karaktär följer också ett didaktiskt perspektiv där *Lpo94* studeras i förhållande till skolan som tänkbara upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion men också hur skolan kan med hjälp av litteratur och drama motverka rasism.

Uppsatsen i helhet utgår mestadels från postkoloniala teorier där fokus ligger på att belysa hur en 'vi och dom'-konstruktion uppstår. Till dramaanalysen används också en ansats till ett intersektionellt perspektiv, med fokus på hur maktkategorierna ras, klass och kön/genus konstrueras och integrerar med varandra. Exempel från dramat har pekat på en tydliga maktstrukturer där 'vi' står i förhållande till 'dom' och att rasism, rasifiering konstrueras och integrerar med klass och kön/genus. Till det didaktiska perspektivet används ett sociokulturellt perspektiv där fokus ligger på att studera lärandet som en helhet och inte som inte isolerat fenomen där också kommunikation och interaktion är centralt.

Uppsatsen är indelad i en dramaanalys, ett didaktiskt perspektiv och en avslutning. Dramaanalysen i sin tur är indelad i sex delar; *Dramats handling, Titel Tunnelbanan/Dutchman, Tunnelbanan öppnas, Dramat kopplat till ras och klass, Tunnelbanan vänder och Dramats slut*. I dramaanalysen blottläggs och analyseras bland annat hur rasism konstrueras, samverkar och upprätthålls med klass och kön/genus, där en 'vi och dom'-konstruktion blir synlig. Det didaktiska perspektivet är indelat i tre delar; *Skolan som upprätthållare av en 'vi och dom'-konstruktion, Litteratur i undervisningen, Dramat tunnelbanan i undervisningen*. I det didaktiska perspektivet behandlas bland annat skolans roll som en viktig länk i förändringsarbetet för att motverka rasism i samhället, här blir också fokus på litteratur, drama samt dramatik i undervisningen centralt, då det kan spela en viktig roll i arbetet mot rasism och ett 'vi och dom'-tänkande. Uppsatsen avslutas med ett slutsats- och diskussionsavsnitt.

Käll- och litteraturförteckning

- Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel: *Ras, nation, klass* (Göteborg, 2002)
- Broady, Donald: *Den dolda läroplanen* (Järfälla, 1981)
- Chang, Jeff: *Can't Stop! Won't Stop! Hiphop-generationens historia* (Göteborg, 2006)
- De los Reyes, Paulina mfl: *Maktens (o)lika förklädnader* (Stockholm, 2003)
- Dysthe, Olga: *Det flerstämmiga klassrummet* (Lund, 1996)
- Dysthe, Olga: *Dialog, samspel och lärande* (Lund, 2003)
- Einarsson, Jan: *Språksociologi* (Lund, 2004)
- Furuland, Lars & Svedjedal, Johan (red.): *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle* (Lund, 1997)
- Heed, Sven-Åke: *Teaterns tecken* (Lund, 2002)
- Jones, Leroi: *Tunnelbanan i I en akt. Från Audiberti till van Italie*, Ingvar Holm (red.) (Stockholm, 1976)
- Langer, A Judith: *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (Göteborg, 2005) (org. Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction. 1995)
- Loomba, Aina (red.): *Kolonialism/Postkolonialism. En introduktion till ett forskningsfält.* (Stockholm, 2006)
- Lorentz, Hans: "Talet om det mångkulturella" i *Pedagogiska Magasinet* 2008:2
- Lykke, Nina: "Intersektionalitet. Ett användbart begrepp för genusforskningen" i *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 2003:1
- Matthis, Moa (red): *Orientalism på svenska* (Stockholm, 2005)
- Orlenius, Kennert: *Värdegrunden. Finns den?* (Stockholm, 2001)
- Rebhorn, Matthew: "Flying Dutchman. Masochism, Minstrelsy and the Gender Politics of Amiri Baraka's Dutchman" i *Callaloo* 2003:3, Vol. 26
- Rice, C. Julian: "Leroi Jones *Dutchman*. A Reading" i *Contemporary Literature* 1971:1, vol. 12

Rosenblatt, Louise. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. (Lund, 2002)
(org. Literature as exploration. 1938)

Rånlund, Sven: "Ras och kön i olöslig konflikt" i *Göteborgs-Posten* 11. 5. 2001

Sjöberg, Birthe: *Dramatikanalys. En introduktion* (Lund, 1999)

Tesfahuney, Mekonnen: "Monokulturell utbildning" i *Utbildning & Demokrati* 1999:3

Walker, Leo Victor: "Archetype and Masking in LeRoi Jones / Amiri Baraka's *Dutchman*" i
Black Theatre, red: Paul Carter Harrison m.fl. (Philadelphia, 2002)

Wellros, Seija: *Språk, kultur och social identitet* (Lund, 1998)

Wolf, Lars: *Läsaren som textskapare* (Lund, 2002)

Styrdokument

1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet
(Lpo94), SKOLFS 1994:2, www.skolverket.se/publikationer?id=1069, 19.5.2008

