

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket  
Svenska som andraspråk

”SÅ VAR DET I SVERIGE OCKSÅ FÖR HUNDRA ÅR SEDAN”  
En undersökning av familjeideologiska diskurser i fyra sfi-läromedel

Annette Westöö

SPECIALARBETE, 10 poäng  
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs (61-80 p)  
Höstterminen 2007  
Handledare: Marie Carlson

## Sammandrag

Syftet med föreliggande uppsats är att kritiskt undersöka fyra i Göteborgs-regionen frekvent använda sfi-läromedel med fokus på de familjeideologiska diskurserna. Materialet utgörs av fyra sfi-läromedel, samt av intervjuer med fyra till läromedlen knutna författare. Frågeställningarna är:

- 1) Vilka är de dominerande diskurserna kring familje frågor i läromedlen?
- 2) Finns det motsättningar mellan olika familjediskurser?
- 3) Hur medverkar texten i konstruerandet, bevarandet och förändrandet av sociala strukturer och maktrelationer, och de ideologiska hållningar som försvarar eller ifrågasätter dem?

Slutsatsen är att läromedlen på familjområdet domineras av diskurser kring ”den moderna familjen”. Det finns motsättningar mellan familjediskurserna, främst på området jämställdhet. Läromedlen konstruerar en bild av en modern familj främst genom ett utpräglat nu-och-då-tänkande. Denna konstruerade bild kan användas för att utöva makt, genom att tvinga läsaren med en eventuellt avvikande uppfattning att ställa sig på endera sidan av en tänkt linje mellan ”det moderna” och ”det traditionella”.

<b>Innehållsförteckning</b> .....	3
<b>Inledning</b> .....	4
<i>Bakgrund</i> .....	4
<i>Syfte</i> .....	5
<i>Disposition</i> .....	5
<b>Teori, forskningsöversikt och kontextualisering</b> .....	5
<i>Teoretisk bakgrund</i> .....	5
<i>Diskursanalys</i> .....	6
<i>Kritisk diskursanalys</i> .....	7
<i>Ideologi och diskursanalys</i> .....	8
<i>Tidigare forskning</i> .....	9
<i>Kontextualisering</i> .....	14
<i>Läroplaner och kursplaner för sfi</i> .....	14
<i>Centrala begrepp</i> .....	15
<b>Metod och material</b> .....	17
<b>Analys</b> .....	20
<i>Författarnas grundtankar och förhållande till styrdokumentet</i> .....	20
<i>Den moderna familjen</i> .....	23
<i>Familjens nödvändighet</i> .....	23
<i>Jämställdhet och demokrati</i> .....	26
<i>Det problematiska föräldraskapet och den marginaliserade gamlingen</i> .....	32
<i>Konflikter och skilsmässa</i> .....	37
<i>Motsättningar</i> .....	40
<i>”Nu och då” och vi” och de”</i> .....	42
<i>Ideologi, påverkan och common ground</i> .....	47
<i>Läsaren och läsarens frigörelse</i> .....	50
<b>Diskussion</b> .....	51
<b>Sammanfattning</b> .....	54

## **Inledning**

### *Bakgrund*

En lärobok är så mycket mer än en bok i största allmänhet. En lärobok återspeglar en bestämd epoks och en institutions dominerande värderingar och ställningstaganden (Selander 1990, s. 9). I läroboken möter man alltså något som är större än en viss skolas sammanhang eller en enskild författares egen tankevärld. I de läromedel som används inom svenskundervisning för invandrare (sfi) får deltagarna kanske sitt första möte med majoritetssamhällets värderingar och grundtankar. Det kan bli ett möte där man kan ges utrymme att reflektera, men lika gärna en situation där man med eller mot sin vilja utsätts för påverkan. De människor som kommer till sfi-skolorna är en heterogen samling, som kanske ingenting har gemensamt utom någon slags migrationsupplevelse, och själva det faktum att de deltar i sfi-undervisningen. Dock är det förmodligen så, att det förekommer en mängd uppfattningar och värderingar av religiös, etnisk och kulturell art bland dessa sfi-studerande som ibland står i skarp kontrast till det som kan uppfattas som det svenska majoritetssamhällets ideologier. Vissa av dessa värderingar omfattas av en stor mängd av de studerande. Vidare förefaller det vara så att många "svenskar", både "etniskt svenska" och från andra länder inflyttade, också har värderingar som avviker från ett tänkt majoritetssamhälles.

Jag har i mitt arbete som sfi-lärare haft tillfälle att reflektera över läromedlens roll för både mig själv och mina deltagare. Jag har varit, och är, mycket imponerad av fantasin, kunskapen och det pedagogiska angreppssätt som böckerna ger uttryck för. Jag har funnit glädje i att använda dem, och blivit styrkt i min lärarroll av den handledning och struktur som en lärobok bidrar med i undervisningen. Det är också min erfarenhet att böckerna i stor utsträckning uppskattas av deltagarna. Samtidigt har jag slagits av den kontrast som ibland – långt ifrån alltid – tar form i jämförelsen mellan läsarens värderingar och utgångspunkter och det som framkommer i läroböckerna. Jag har förvånats och någon gång förargats över en viss okunnighet och respektlöshet som jag tyckt mig se i texternas behandling av läsaren. Detta har inte alls varit ett entydigt intryck, men dock ett intryck. Starkast har detta varit när det gäller läroboktexternas behandling av familjefrågor. Det är frågor som för de flesta människor ligger varmt om hjärtat, och som i förlängningen är av stor betydelse i samhällsdebatten. Härav kommer mitt intresse att undersöka just de frågeställningar som behandlas i denna uppsats. Deltagare, och som väl är numera också lärare, uppmanas ständigt i läroböcker och pedagogiska dokument att reflektera över de egna värderingarna och ställningstagandena. Detta är enligt min mening något mycket gott och nyttigt. Emellertid finner jag det rimligt att denna reflektion bör sippra ut till och genom alla aktörer i de koncentriska cirklar som utgår ifrån läroboken: läroboksförfattare, skolor, skolverk, myndigheter, regering, och i sista hand den enskilde svenske medborgaren.

Varför tycker vi som vi tycker? Har vi rätt? Är det sant? Jag bär med mig en önskan om att föreliggande undersökning kan ge incitament till dialog kring frågor som vi alltför sällan synliggör.

### *Syfte*

Syftet med min uppsats är att kritiskt undersöka fyra i Göteborgsregionen frekvent använda sfi-läromedel med fokus på de familjeideologiska diskurserna. Jag gör en ideologikritisk analys av texter och läromedelsförfattarnas intervjudata enligt Hellspong 2001, med inspiration från kritisk diskursanalys. Min avsikt är att om möjligt medvetandegöra förhållanden som inte märks vid en ytlig läsning. Frågeställningarna är som följer:

- 1) Vilka är de dominerande diskurserna kring familje frågor i läromedlen?
- 2) Finns det motsättningar mellan olika familjediskurser?
- 3) Hur medverkar texten i konstruerandet, bevarandet och förändrandet av sociala strukturer och maktrelationer, och de ideologiska hållningar som försvarar eller ifrågasätter dem?<sup>1</sup>

### *Disposition*

Efter syftesformuleringen följer ett avsnitt med rubriken "teori och forskningsöversikt". Här behandlas först uppsatsens teoretiska bakgrund, med en kortfattad presentation av diskursanalys och kritisk diskursanalys, och ett resonemang kring ideologi och diskursanalys. Härpå följer en kort genomgång av tidigare forskning, främst med fokus på läromedel. Kontextualiseringen utgörs av en översikt över styrdokumentet för sfi, samt resonemang kring några nyckelbegrepp. Efter avsnittet "metod och material" följer analysen av de studerade läroböckerna och författarintervjuerna. Analysen är strukturerad utifrån några teman som jag har funnit vara dominerande i läroböckerna, samt utifrån några centrala begrepp i teoribildningen. Sist presenteras diskussionen där de inledande frågeställningarna besvaras.

## **Teori, forskningsöversikt och kontextualisering**

### *Teoretisk bakgrund*

Jag har funnit diskursanalysen, med dess fokus på hur man talar om verkligheten, snarare än på verkligheten "i sig", användbar för en undersökning som denna där artikulerandet av ideologi står i blickfånget. Det finns, som jag ska diskutera nedan, betydelsefulla kopplingar mellan ideologi och den kritiska diskursanalysen.

---

<sup>1</sup> Frågeställningen är inspirerad av Hellspong, 2001, s. 131.

### *Diskursanalys*

Det är enligt Burman & Parker (1993) problematiskt att tala om diskursanalys som en samlad företeelse. Det som förenar de skiftande teorier och arbetssätt som använder begreppet diskursanalys är reflekterande och interpretativa analysmetoder, och ett fokus på betydelsen av språket och på språkets strukturskapande effekter (Burman & Parker 1993, s. 3). Diskursanalytiker antar också att vårt sätt att tala på inte neutralt avspeglar vår omvärld, våra identiteter och sociala relationer utan tvärtom har en roll i att forma och förändra dessa. (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s 8-9). Språket betraktas, i strukturalistisk och poststrukturalistisk anda, som vår enda ingång till verkligheten. Vi skapar genom språket representationer av verkligheten vilka också medverkar till att skapa densamma. Den fysiska världen får sin mening genom diskurs (ibid., s. 15).

Om man lägger i begreppet metod betydelsen ett sätt att komma fram till sann kunskap om verkligheten, rimmor det illa med diskursanalysens egna anspråk (Persson 1997, s. 2.). Winther Jørgensen & Phillips hävdar att diskursanalysen inte är vilken teori som helst. Teori och metod är sammanlänkade. Författarna redogör för ett antal grundläggande premisser (hämtade från Burr 1995) som måste godtas för att man ska kunna använda diskursanalysen som metod i empiriska undersökningar (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 10-12).<sup>2</sup> Dessa premisser är först och främst en kritisk inställning till självklar kunskap, utifrån vilken man antar att våra världsbilder är en produkt av vårt sätt att kategorisera världen. Vidare är det synen att våra världsbilder är historiskt och kulturellt kontingenta och kan förändras över tid. En tredje och fjärde premiss är att kunskap skapas i social interaktion, alltså är en produkt av sociala processer, och att det finns ett samband mellan kunskap och sociala handlingar på så sätt att olika världsbilder får olika konkreta sociala konsekvenser.

Här kommer jag att följa diskurs definierat som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen eller ett utsnitt av världen” (ibid., s. 7). Målet för diskursanalysen, eller det objekt man studerar, är diskursen i sig. Diskursanalytikern studerar sedan mönster i framställningarna och vilka konsekvenser olika representationer av verkligheten kan få på det sociala området (Winther Jørgensen & Phillips s. 28). Winther Jørgensen & Phillips menar att man i en undersökning får behandla diskurs som ett analytiskt begrepp, ”en storhet man som forskare lägger över verkligheten för att skapa en ram för sin undersökning” (ibid., s. 137). Man kan genom att fokusera på olika diskurser inom samma område undersöka *var* den ena eller andra diskursen är dominerande, vilka självklarheter som alla aktuella diskurser är överens om och var det finns konflikt mellan diskurser. Målsättningen får vara att försöka ge ett bidrag till en klarare bild av diskursordningen (ibid., s. 134-135). Inom

---

<sup>2</sup> Jag vill här tillägga att jag personligen anser dessa premisser vara djupt problematiska, och att jag inte godtar dem i den meningen att jag betraktar dem som sanna. Snarare accepterar jag dem i försökssyfte, enbart inom ramen för denna undersökning.

diskursordningen, som är den gemensamma plattformen för olika diskurser särskiljer man vissa betydelsemönster (ibid., s. 138).

Även synen på forskaren skiljer sig här från det tidigare mer förekommande, positivistiska betraktelsesättet. Forskaren är inte en objektiv, utomstående betraktare, utan i hög grad en deltagande part, som formar resultatet och skapar kunskapen (Person 1997, s. 4). Som forskare är man också en del av den kultur man undersöker, vilket gör det svårt att få en distans till materialet (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 28). Man har som forskare ingen rätt att komma med sanningsanspråk men kan, som alla andra samhällsmedborgare, blanda sig i den demokratiska debatten ”för att främja sina egna övertygelser om ett bättre samhälle” (ibid., s. 154). Talja diskuterar också reliabilitet i forskningsresultaten, och menar att den beror av möjligheten att verifiera forskarens tolkningar. Talja formulerar det också så att i diskursanalys är inte texterna beskrivningar av forskningsobjekten, utan i sig utgör själva objektet (Talja 1999, s. 472).

### *Kritisk diskursanalys*

Den variant av diskursanalysen som jag valt att hämta inspiration ifrån här, den kritiska diskursanalysen, problematiserar och undersöker relationerna mellan diskursiv praktik och social och kulturell utveckling i sociala sammanhang. Det finns många olika angreppssätt inom samma riktning, men de delar fem gemensamma premisser (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 66-70). Man förutsätter (1) att sociala och kulturella processer har en lingvistisk-diskursiv karaktär. Produktionen och konsumtionen av texter är en viktig del av social praktik. Vidare (2) ser man diskurs som både konstituerande och konstituerad. Det råder en dialektisk relation mellan diskursen och andra sociala processer, så att den både formas av och omformar dessa. Man hävdar (3) att språkbruk ska analyseras empiriskt i ett socialt sammanhang. En ytterligare utgångspunkt är att (4) diskurs fungerar ideologiskt. Som en följd härav uppfattar man sig inte som politiskt neutral i forskning, utan (5) bedriver kritisk forskning i syfte att åstadkomma social förändring.

Lazar karaktäriserar kritisk diskursanalys (CDA) som en del av en frigörande vetenskap:

CDA is part of an emancipatory critical social science, which ... is openly committed to the achievement of a just social order through a critique of discourse (Lazar 2005, s. 5).

Enligt Winther Jørgensen & Phillips är en utgångspunkt för den kritiska diskursanalysen att diskurs fungerar ideologiskt. Diskursiva praktiker producerar och reproducerar ojämlika maktförhållanden mellan olika sociala grupper, och detta benämns ideologiska effekter. Fokus riktas inte bara mot hur diskurserna konstruerar världsbilder och maktrelationer utan också mot hur dessa konstruktioner kan främja vissa sociala gruppers intressen. Ordet kritisk i

begreppet kritisk diskursanalys syftar just på att man ska blottlägga ojämlika maktförhållanden och bidra till social förändring (Winther Jørgensen och Phillips 2000, s 69). Det ligger en möjlighet till förändring i den exotering av det självklara som ligger i det socialkonstruktionistiska perspektivet. Genom att förflytta vissa företeelser från det objektiva (självklara) till det politiska (som är öppet för debatt, ställningstaganden) öppnar man för att diskutera det som tidigare tagits för givet (ibid., s 151).

Jag väljer här att hämta viss inspiration från den kritiska diskursanalysen kombinerat med perspektiv utifrån det som Hellspong kallar ideologikritisk analys. Hellspongs ideologikritiska analys bör inte betraktas som något väsensskilt från den kritiska diskursanalysen utan får utgöra en stomme i metoden som harmonierar med den teoretiska bakgrunden. Det Hellspong beskriver är uteslutande en metod, och inte som diskursanalysen, en integrerad teori och metod. Jag väljer att använda det som ett verktyg, en hjälp att ställa frågor till texten, vars svar jag behandlar inom en kritisk diskursanalytisk ram. Lennart Hellspong betonar att elementet ”kritisk” i begreppet kritisk textanalys inte har, eller inte behöver ha, innebörden av ett avståndstagande. Däremot handlar det om att ifrågasätta detta sken av objektivitet som texten kan ge, och vissa på dess ideologiska tendenser. Man utgår ifrån att texter har ideologiska och sociala funktioner som ibland är i konflikt med varandra, och brytning mellan dem är intressant för studier (Hellspong 2001, s. 132). Det är därför här på sin plats att kort reflektera över relationen mellan ideologi och diskursanalys.

### *Ideologi och diskursanalys*

Since people acquire, express and reproduce their ideologies largely by text or talk, a discourse analytical study of ideology is most relevant (van Dijk 2004, s. 2).

I sin definition av ideologi bygger van Dijk på fyra antaganden (van Dijk 2004, s. 2). Det första är att ideologier är någon slags idéer, alltså system av trossatser (*belief systems*). Ideologier rör sig alltså på det kognitiva planet och innehåller inte i sig själv de sociala praktiker eller strukturer som baseras på dem. Vidare finns det inga privata, personliga ideologier, utan dessa delas socialt av ett kollektiv av sociala aktörer. Det är grupper, inte samhällen, som har ideologier. Van Dijk menar också att ideologier inte bara är socialt accepterade trossatser utan är av mer fundamental, axiomatisk<sup>3</sup> art. Ideologierna ligger till grund för de övriga socialt delade uppfattningarna (*socially shared beliefs*). Det fjärde antagandet är att ideologier tillgodosöks gradvis och förändras sakta, och därmed är relativt stabila. Van Dijk menar också att ideologier ibland får en så stor spridning att de blir en del av vad som kallas *common ground* i ett samhälle,

---

<sup>3</sup> Ett axiom är ett grundläggande antagande som inte behöver bevisas, och varpå det fortsatta resonemanget bygger, t.ex. inom matematiken.



alltså att de uppfattas som ”sunt förnuft” och är generellt accepterade. De förlorar då sin ideologiska natur (van Dijk 2004, s. 3). Ideologisk diskurs organiseras generellt sett genom en strategi som innebär positiv självrepresentation å ena sidan och ett nervärderande av ”de andra” (*the others*) å andra sidan (s. 14). Det betonas också att ideologier inte är detsamma som diskurser, men att tillägnet och legitimerandet av ideologi och ideologiska redogörelser (*accounts*) vanligtvis är diskursiva (van Dijk 2004, s. 36).

Enligt Fairclough (1995) innehåller sociala institutioner olika ideologisk-diskursiva formationer (*ideological-discursive formations, IDF*). Varje sådan IDF har egna diskursiva och ideologiska normer. En dominerande IDF har makten att ”naturalisera” en ideologi, så att den betraktas som ”sunt förnuft” och därmed inte längre som del av en ideologi (Fairclough 1995, s. 27). Fairclough diskuterar också så kallad *orderliness of interaction*, vilket definieras som känslan hos deltagarna i interaktionen att allt är normalt, ”som det ska vara”. Denna ordning (*orderliness*) är beroende av viss bakgrundskunskap som tas som självklar (*background knowledge, BGK*). Sådan bakgrundskunskap är i sin tur beroende av naturaliserad ideologi. Det kritiska elementet i kritisk diskursanalys, vilket skiljer den från en deskriptiv diskursanalys, är just att klargöra dessa naturaliseringar för deltagarna och visa på deras effekter (ibid., s. 28).

Hellspong (2001) vill definiera ideologi som ”en helhet av mer eller mindre tydliga föreställningar och värderingar som präglar hur vi ser på människan, samhället och världen” (Hellspong 2001, s. 131). Jag ser ingen motsättning mellan den mycket allmänna definition som Hellspong använder och den detaljerade som ges av van Dijk. Jag har i första hand valt att låta van Dijks definition vara vägledande i denna undersökning på grund av dess tydliga koppling till kritisk diskursanalys – ett av mina teoretiska perspektiv.

### *Tidigare forskning*

I genomgången av tidigare forskning har jag valt att fokusera på relativt sena läromedelsundersökningar, varav flera använder sig av begreppet ideologi eller anlägger ett diskursanalytiskt perspektiv.

Bar-Gal har med utgångspunkt i Foucaults idé om att skolsystemet utgör en länk mellan kunskap och ideologi undersökt några israeliska läromedel. Hans antagande är att texterna är påverkade av de ideologiska konventioner som författarna influerats av, vare sig det var medvetet eller omedvetet. Ideologin understöds av utbildningssystemet i att främja överlevnad och kontinuitet. För att bli accepterade i utbildningssystemet innehåller läromedel en ideologisk konsensus. Eftersom läroböcker i sin tur skrivs av utbildade människor kan man, enligt Bar-Gal göra antagandet att innehållet i böckerna är påverkat av de ideologiska konventioner som författarna verkade under (Bar-Gal 1998, s. 151).

Genom en historisk tillbakablick på israeliska läroböckers framställning av

staden Jerusalem, finner Bar-Gal en variation i presentationen i överensstämmelse med de ideologiska perspektiven hos författarna. Bar-Gal menar att ”kulturen” som skriver läroboken ligger gömd i den, och att den läsare som är samtida med textens kultur och tidsperiod inte alltid lyckas avkoda alla meningar (*meanings*) som finns i texterna (ibid., s. 154).

Selander betraktar läroboken som en del i ett större informationsbärande system. Inom all pedagogisk praktik är urvalet centralt, vad och av vem något anses viktigt. Detta styrs av en rad villkor, bl. a. institutionella och ideologiska (Selander 1988, s 11). Selander menar att läroböckerna speglar en viss tids och en viss institutions uppfattningar:

Dessa pedagogiska texter är inte skapelser som uttrycker den enskilde författarens intentioner utan fastmer texter som är styrda (av bl.a. läroplaner), granskade och godkända för bruk i skolsammanhang. Texterna uttrycker något utöver sig själva – de återspeglar en bestämd epoks och en institutions dominerande värderingar och ställningstaganden (Selander 1990, s. 9).

Här infinner sig dock frågan om inte Selander undervärderar författarens roll. Jag håller det för troligt att det *också* är författarens personliga värderingar som lyser igenom i texten.

Staffan Selander m fl. genomförde på uppdrag av SIL (Statens institut för läromedelsforskning) år 1990 en omfattande läromedelsundersökning. Man undersökte 200 på 1980-talet utgivna läroböcker i ämnena religion, samhällskunskap och historia, på stadier från lågstadiet till gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Slutsatsen var den att läroböckerna inte kunde kallas direkt rasistiska eller främlingsfientliga, men att det förelåg oklarheter och brister i begreppsbyggnaden. Man fann stereotyper och schablonbilder i beskrivningen av Sverige respektive utlandet och mötet dem emellan (Selander 1990, s 1). Ett dolt budskap framträder när man gör en sammanblandning av de beskrivande (de värdenneutrala) kategorierna å ena sidan och de värderande å andra sidan (ibid., s. 20-21). Det finns en liknande problematik i sammanblandningen av dåtid och nutid. U-länder illustreras på samma sätt som dåtiden i Sverige, afrikanska folk sägs leva som på stenåldern:

Här förekommer alltså glidningar mellan nutid och dåtid, här och där, vi och de – vilket inte underlättar förståelsen utan tvärtom förstärker vår ”turistbild” av andra länder och folkslag (ibid., s. 51).

På regeringens uppdrag tillsattes år 2004 ”Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering”. Syftet var att identifiera och kartlägga mekanismer bakom strukturell och institutionell diskriminering på grund av etnisk och religiös tillhörighet. Inom denna utredning granskades också utbildningsväsendet av Kamali m.fl. vilket resulterade i rapporten ”Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis”. I

förordet nämns, att utgångspunkten är den att utbildningen har en central roll i nationens tjänst och för att skapa vi-känsla. Författarna menar sig se en konflikt mellan skolans ideal och skolans praktik.

Det etablerade dilemmat gör sig gällande när talet och deklARATIONERNA om demokrati, likvärdighet och meritokrati<sup>4</sup> står i konflikt med utbildningens diskriminerande och i vissa fall rasistiska praktiker. ... skolan blir en arena för reproduktionen av ett "överlägset vi" i förhållande till ett "underlägset dem" (Sawyer & Kamali 2006, s. 16, min fotnot).

En kritik som kan riktas mot rapporten, och kanske mot utredningen som helhet, är att den strukturella rasismen tas som en självklarhet. Man argumenterar inte för att den finns, utan säger sig bara vilja identifiera och förklara den. Detta är en stor brist i den teoretiska grunden.

Kamali gör en undersökning av ett antal läroböcker i historia och religion. Utgångspunkten är att utbildningssystemet underbygger maktförhållandena i samhället genom att producera och reproducera stereotypa föreställningar om "de andra". Frågan för undersökningen blir hur "vi" definieras i skolböckerna och hur denna kategori relateras till "de andra", och denna fråga besvaras genom en innehållsanalys. Kamalis slutsats är att skolböckerna systematiskt framställer den senare kategorin som underlägsen den första, och på så sätt återskapar denna destruktiva tudelning (ibid., s. 95). Kamalis undersökning är mycket relevant, och väcker intressanta frågor. Ett allvarligt problem är dock tendentiösitet och bristen på strävan efter objektivitet. Läsaren kan rent av få intrycket av att Kamali använder en statlig utredning som arena för sina egna starka politiska åsikter. I sin kritik av läroböckerna använder Kamali på ett anmärkningsvärt sätt ord som är betydligt mer värdeladdade och dikotomiserande än vad läromedels-texterna ens kommer i närheten av (som t.ex. när Israel helt utan vidare argumentation kallas en "apartheidstat" (ibid., s. 81)). Det är möjligt att Kamali gör detta som en medveten provokation, som en del i omläsning av texterna utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv, men detta angreppssätt borde i sådana fall ha redovisats i metodavsnittet.

Eilard (2004) har med utgångspunkt i kritisk diskursanalys, postkolonial teori och ett genusperspektiv analyserat innehållet i en läsebok i svenska för första och andra klass. Syftet har varit att efter en dekonstruktion erbjuda läsaren en alternativ tolkning. Eilard menar sig finna, precis som Kamali och Selander, ett vi-och-de-perspektiv även i en text av detta slag, som är riktad till små barn. Eilard anser sig också finna spår av koloniala diskurser i texten. Ett exempel är sammanhanget där "det demokratiska Sverige" framställs som räddare av invandrade barn, och dessa barns bakgrund kontrasteras mot en "normal" jämlik svensk tillvaro med dess omsorg om barns demokratiska rättigheter. Eilard anser

---

<sup>4</sup> En meritokrati ett samhälle där de beslutsfattande personerna har fått sina positioner på grund av utbildning och meriter.

att stereotyperna även i detta moderna läromedel är tydliga och varnar för att vuxendiskursen kan implantera fördomsfulla attityder genom symboliskt våld, men menar att detta också kan motverkas genom att man för en dialog kring texten (Eilard 2004, s.258-259). I relation till läroplanen finns det också en konflikt. De föredragna tolkningarna i lärobokstexten stämmer i princip med läroplanen, medan de underliggande budskapen och idealen ibland står i direkt konflikt däremot. Diskurserna är bara helt och hållet överensstämmande när det gäller solidaritet med de behövande (ibid., s. 260).

Sfi-undervisningen och dess läromedel har också varit föremål för studier på senare år. Andersson m.fl. (2006) genomförde på tankesmedjan Timbros uppdrag en undersökning av moderna sfi-läromedels historieskrivning och fann vad de själva beskriver som ”en kraftig slagsida åt vänster”. Författarna menar att det är av yttersta vikt att undervisningen på SFI är saklig, korrekt och politiskt neutral, eftersom den har som uppgift att ge kunskaper i det svenska samhället och den är en viktig del av den bild som invandrare får av Sverige i början. De har därför undersökt det politiska och ideologiska innehållet i läroböcker i SFI. Här har man dock inte koncentrerat sig på de avsnitt som mer direkt behandlar renodlad politik, med motiveringen att läromedelsförfattaren där säkerligen ansträngt sig för att vara neutralt beskrivande. I stället har man riktat intresset mot områden där ”mer subtila och ofta omedvetna, politiska snedvridningar kunde identifieras – företeelser eller perspektiv som anses neutrala trots att de inte är det” (Andersson m fl. 2006, s. 6). Tanken att läromedel i Sverige skulle utsättas för direkt politisk styrning avfärdas. Den förklaring som ges till de egna slutsatserna är att Sverige under en så lång tid har haft en socialdemokratisk regering och att det skett en ideologisk förskjutning som sipprar ut i samhället.

Långt maktinnehav får effekter på det offentliga /.../ Uppfattningar om vad som är neutralt förskjuts i maktens riktning. /.../ Dels styr regeringen direkt över offentliga myndigheter, genom regleringsbrev och olika uppdrag /.../ Men det sker också en mer subtil påverkan på sådant som utgångspunkter för och verklighetsbeskrivning i myndigheternas arbete /.../ Resultatet blir en ideologisk förskjutning som sedan sipprar ut i samhället i stort. Sfi-undervisningen är bevisligen inte immun från denna påverkan (Andersson m.fl., s. 13).

Författarna har i denna kortfattade rapport inte arbetat utefter någon särskild teori, i alla fall ingen artikulera sådan, men resonemanget påminner om ett diskursanalytiskt perspektiv, där man vill undersöka vad i en text som tas som självklart. En kritik som kan riktas mot undersökningen är den undermåliga presentationen för läsaren av materialet som undersöks, och den bristfälliga exemplifieringen. Av litteraturlistan kan läsaren dra slutsatsen att det är läromedlen *Mål 1-3*, *Bra början* och *Min mening* som använts. Här sammanfaller två läromedelsserier med min egen undersökning. Vi får dock inte veta vilken del av läromedlet *Bra börjans* tre delar som analyserats. *Mål 3*

används mig veterligen normalt inte på sfi-nivå, och är enligt omslagstexten avsedd för undervisning i Svenska som andraspråk (SAS).

Historikern Maija Runcis (2001) har genomfört en studie av etermediernas, främst Utbildningsradions, roll som folkbildare för invandrare i Sverige. UR:s verksamhet har utgjort en stor del i invandrarundervisningen. Runcis ser en långsam utveckling i synen på invandrare och utlänningar, från 30- och 40-talens rasbiologiska diskurs till den första kritiken mot statens invandringspolitik på 80-talet (Runcis 2001, s. 152-156). Runcis diskuterar utbildningsradions roll utifrån folkhemstanken och den svenska välfärdsmodellen, där rätten till utbildning var mycket central, och där det moderna och förnuftiga skulle segra över traditionen (ibid., s. 153).

Konstruktionen av den nya svenskheten har synliggjorts genom utbildningsprogrammen. I denna konstruktion av den nya svenskheten ingick idealbilden av svensken som tolerant, fördomsfri och solidarisk med främmande kulturer. Svensken skulle vidare visa humanitet, generositet och förnuft gentemot "de andra". Denna idealbild innefattade även en maktaspekt och en ny form av relationen "vi" och "de andra", d.v.s. det var "vi" som var moderna, nytänkande och välutvecklande [sic] som gärna förmedlade våra kunskaper och erfarenheter till folk från andra länder som saknade allt detta goda (Runcis 2001, s. 157).

Carlson (2002) har undersökt syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen. Carlson menar att sfi ingår i en större utbildningsdiskurs där Sverige presenteras som helsvenskt och sfi-deltagarna som "de andra". Läroböckerna på sfi interagerar här med rådande normer. Det finns ett fostrande perspektiv som vill forma deltagarna till goda demokratiska medborgare i "svensk" anda (Carlson 2002, s. 105-106). Carlson menar sig se ett uppifrånperspektiv, där "svenskar" är de som ger av sin kunskap, medan sfi-deltagarna konstrueras som "okunniga elever" (ibid., s. 249). Carlson menar att sfi ofta framträder som en "icke-reflexiv" utbildningsform i motsats till diskursen i olika dokument för sfi som framhåller ett kritiskt reflekterande arbetssätt (ibid., s. 246). Detta förhållande väcker vad Carlson kallar "reflexivt motstånd" hos deltagarna, som visar sig förmögna att distansera sig från och reflektera över de tvingande diskurserna och de beteckningar som mot deras vilja sätts på dem (som traditionalism och bakåtsträvan). På så sätt är de inte helt bundna av diskurserna, utan kan ibland överbrygga de gränser som dessa sätter upp (ibid., s. 246, 254).

Styrdokumentet för sfi har också varit föremål för undersökningar. Carlsson betonar i detta sammanhang spänningsförhållandet mellan idéerna och praktiken. Skoldokument ska belysa samhällets syn, men i social praktik är det alltid olika värderingar som bryts mot varandra, både hos dem som agerar från skolans håll och bland deltagarna själva (Carlson 2001, s. 96). Också Runfors (2006) diskuterar kritiskt hur idéer i läroplanen om en fri och oberoende individ inte fungerar frigörande utan snarare begränsar människors handlingsutrymme.

Hon påpekar att vissa teman i läroplanen tas som självklara men inte tydligt definieras. ”Kulturell mångfald” är något som läroplanen uppmuntrar oss att respektera, men vi får inte veta vad detta innebär. Det ligger en spänning i det att läroplanen bekänner sig till mångfald samtidigt som den betraktar vissa värden som icke förhandlingsbara (Runfors 2006, s. 141). Runfors tar fasta på idén om en fri och oberoende individ i läroplanen, och belyser i sin undersökning, en fältstudie, att läroplanen oftast inte fungerar frigörande.

... idén om en individ bortom påverkan och kulturell inordning tenderar att dölja att den själv ingår i modernitetens kulturella ordning liksom att den i sin omsättning i själva verket förutsätter påverkan och anpassning (Runfors 2006, s. 160).

### *Kontextualisering*

Här vill jag, i syfte att underlätta läsarens förståelse av undersökningen, ge en kortfattad orientering kring de dokument som styr den verksamhet vars läromedel jag undersöker. Några centrala begrepp som utöver ideologibegreppet kommer att användas i min undersökning – familj, kultur och religion – skall också helt kort beaktas.

### *Läroplaner och kursplaner för sfi*

Enligt kursplanen för sfi (*Kursplan i svenska för invandrare* 2006) är syftet med utbildningen, förutom att ge grundläggande kunskaper i svenska, att ge kunskap om samhällets organisation och grundläggande värderingar för att underlätta elevens integration. Ett av målen är att eleven utvecklar kunskap om demokratiska principer och om värdegrunden i det svenska samhället. På kurs C<sup>5</sup> ska eleven kunna beskriva sina erfarenheter av kultur, och på kurs D kunna jämföra sina erfarenheter med olika förhållanden i Sverige. Efter kurs C ska eleven ha kunskaper om samhällsliv i Sverige och känna till sina rättigheter och skyldigheter. För kurs D finns tillägget att eleven ska ha kunskap om normer och värderingar. En ny kursplan för sfi träder i kraft 1 januari 2007 (*Ny kursplan för svenskundervisning för invandrare* 2007). Här betonas att sfi framför allt är en kvalificerad språkutbildning där kommunikationen är det centrala. Samhällsorienteringen är inte lika framträdande som i den gamla kursplanen. Syftet är att det ska råda en balans i utbildningen mellan språkutbildningen och kunskaper om samhället. De övergripande målen är helt språkorienterade, och de tidigare formuleringarna om demokratiska principer och om värdegrunden har tagits bort. Målet för kurs C innehåller dock att kunna beskriva sina egna erfarenheter av kultur och göra jämförelser med svenska förhållanden. För kurs D ska eleven kunna jämföra både egna och andras erfarenheter av kultur och samhällsliv i Sverige och något annat land.

---

<sup>5</sup> Sfi består av fyra kurser, A-D.

Sfi följer 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, som säger sig vila på demokratins grund. Läroplanen uttalar sig positivt om kulturell mångfald och variation i åsikter. Samtidigt slås fast att dess egna grundvärden, som identifieras med samhällets, är absoluta.

Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala (*Lpf-94*).

Skolan ska förmedla de värden som samhället vilar på, och bland dessa nämns jämställdhet mellan kvinnor och män och individens frihet och integritet. Läroplanen slår fast att skolan ska ha en öppenhet för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs, men det är inte tillåtet att avvika från läroplanens värden (*Lpf-94*).

Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Då värderingar redovisas, skall det alltid klart framgå vem det är som står för dem. Alla som verkar i skolan skall dock alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem (*Lpf-94*).

### *Centrala begrepp*

Al-Baldawi definierar kultur som ”summan av genom livet inlärd traditioner och normer som dominerar och utvecklas genom historien hos en folkgrupp eller nation” (Al-Baldawi 1998, s. 147). Begreppet ”familj” har olika innebörd i olika kulturer, från att innefatta hela stammen ner till den lilla kärnfamiljen. Oavsett hur den betraktas har den ändå en funktion för individen och har existerat som en enhet genom historien (ibid., s. 150). I den patriarkala familjen (ibid., s. 153-154) har pappan huvudrollen och representerar familjen. Individen är först och främst en familjemedlem. Mamman fungerar som en buffert mellan fadern och barnen, och flickan befinner i botten av det hierarkiska systemet. Denna familjestruktur är vanlig i Mellanöstern, Nordostafrika och delar av Asien. Al-Baldawi hävdar att problem kan uppstå i den invandrade familjens möte med ett ”svenskt” samhälle med dess förståelse av jämställdhet och respekt för barnens och individens rättigheter (ibid., s. 156).

Darvishpour har i en undersökning av invandrade iranska familjers relationer funnit att det i vad han kallar den patriarkala familjen finns det stor skillnad mellan makarnas resurser till mannens fördel. Konflikter hålls i dessa familjer dolda, eller så uttrycker kvinnor med mer s.k. traditionella värderingar att de är nöjda med situationen. Familjens sammanhållning beror alltså på en maktskillnad (Darvishpour 2003, s. 40, 171). Man kan säga att inom patriarkala förhållanden är det faderns intresse som är grunden för familjens organisering, medan familjereaktionen i mer s.k. demokratiska familjer organiseras utifrån barnens bästa (ibid., s. 165).

Sander & Andersson (2005) diskuterar det mångreligiösa Sverige i termer av modernisering (Sander & Andersson 2005, s. 80-81). Den som flyttar från ett

mer traditionellt samhälle till ett modernt, genomgår en resa från en vi-kultur till en jag-kultur, i livsåskådningsmässiga termer från öde till valfrihet (ibid., s. 109). I vi-kulturen fås makt genom hög ålder, och familjens intressen sätts före individens. Det är en auktoritär ordning där fadern står högst, och sönerna över både modern och döttrarna. Denna ordning kan legitimeras av religion (ibid., s. 103). I mötet med flera sociala verkligheter minskar självklarheten i det s.k. traditionella och individen börjar reflektera och söka efter sin identitet (ibid., s. 109). I förståelsen av det ”nya” Sverige är det viktigt att räkna med den faktor som religionen utgör:

... varje analys av framtiden – tillsammans med bland annat kultur, etnicitet och kön – måste inkludera religion. Ty över hela världen, och i allt ökande utsträckning, signaleras och formuleras frågor om identitet och åtskillnader av alla de slag, med hjälp av just religiösa symboler, idéer, språk och beteende (Andersson & Sander 2005, s. 110).

Om vi här ska beakta den faktor som religionen utgör, vilket kan vara befogat i en analys av läromedel för invandrare, kan det vara av intresse att något beröra familjens centrala ställning i de största religionerna, islam och kristendom.

Äktenskapet är mycket centralt i islam. Det är en plikt att gifta sig för var och en som är förmögen till det, och äktenskapet utgör normen för alla människor. Äktenskapet är ett heligt kontrakt som legitimerar att parterna har sexuellt umgänge och skaffar barn tillsammans. Familjen är den grundläggande enheten i samhället, och äktenskapet är av avgörande betydelse för familjens tillväxt och stabilitet (Esposito 1988, s. 94.) Mannen och kvinnan är båda ansvariga inför Gud, men har olika roller i den islamska familjen. Mannen rör sig i den offentliga sfären, medan kvinnans främsta roll är den som moder och hustru. Kvinnan är därmed underordnad mannen i familj och samhälle (ibid., s. 96).

Roald (2002) menar att den största förändringen för muslimer som kommer till Sverige ligger inom relationerna mellan könen. Det ligger en dubbelhet i detta. De svenska sociala åtgärderna för att främja jämställdhet och ge alla samma möjligheter kan ge muslimska kvinnor större självständighet och hjälpa dem som lever i misslyckade äktenskap. Å andra sidan uppfattar många muslimska kvinnor jämställdhetsivern som ett förtryck, något som tvingar bort dem från det som de uppfattar som sin främsta skyldighet – att ta hand om man och barn (Roald 2002, s. 116).

Katolska kyrkan ser också familjen som grundstenen i samhällsbygget:

Familjen är samhällslivets urcell. Den är den naturliga gemenskap där man och kvinna kallas till ömsesidig hängivelse i kärlek och till att ge liv. Auktoriteten, stabiliteten och relationerna i familjen utgör grundvalen för friheten, tryggheten och broderligheten i samhället (*Katolska kyrkans katekes*, s 580).



Mannen och kvinnan har samma värde men besitter olikheter med vilka de kompletterar varandra (ibid., s 110). Barn har en lydnadsplikt gentemot sina föräldrar, som vid myndig ålder övergår i den livslånga plikten att respektera föräldrarna. Det är dock viktigt att även barnen respekteras som människor (ibid., s. 583-584). Katolska kyrkan applicerar det fjärde budet (Hedra din fader och din moder) på hela samhället. Budet ses som gällande samhället i stort och är tillämpligt på alla som i någon form utövar auktoritet över medmänniskan (ibid., s. 579). Detta är också den lutherska tolkningen av detta bud, och alltså inget utpräglat katolskt, vilket indikerar att denna uppfattning tidigare har varit dominerande också i det protestantiska Sverige (se t.ex. *Luthers store katekismus*, s. 62).

När beteckningen *traditionell familj* används i den fortsatta diskussionen är det de ovan diskuterade modellerna för en patriarkal familj som avses. Med modern familj” menar jag här en familj som är den traditionella familjens tänkta motpol; alltså en familj där det råder jämställdhet och demokrati, både mellan man och kvinna och mellan barn och föräldrar. Denna familj är inte livsnödvändig för samhällets bestånd, och det är inte heller självklart att det är relationen mellan man och kvinna som utgör dess bas.

## **Metod och material**

Mitt material består av fyra läromedel och intervjuer med fyra till läromedlen knutna författare. Metoden för analys av materialet tar sin utgångspunkt i ett diskursanalytiskt perspektiv.

Det är tveksamt om diskursanalys kan betraktas som en renodlad metod. Den traditionella åtskillnaden mellan teori och metod är här inte fullt applicerbar. Winther Jørgensen och Phillips kallar därför diskursanalysen en ”paketlösning” (Winther Jørgensen och Phillips 2000, s. 10). Jag har som redan nämnts, använt Lennart Hellspongs modell för ideologikritisk textanalys (Hellspong 2001, s. 131-141) som ett verktyg för analysen av de fyra läromedlen, i kombination med inslag av kritisk diskursanalys. Hellspongs analys undersöker en texts bakgrund, ämne och framställningssätt med fokus på hur texten samspelar med det samhälle som brukar den. Man riktar uppmärksamheten mot ord, påståenden, perspektiv, attityder och röster. Textens ideologiska och sociala funktion undersöks, och också huruvida den är homogen eller heterogen, öppen eller maskerad i sin framställning. Hellspong uppmanar till att kombinera den ideologikritiska analysen med andra analyser (ibid., s. 60), varför jag har valt att ibland använda begrepp från andra analysformer som också presenteras i Hellspongs bok *Metoder för brukstextsanalys* (2001). Författarintervjuerna har analyserats parallellt med böckerna, främst med inspiration från kritisk diskursanalys.

Jag har valt att analysera de läromedel som används på de senare stadierna av sfi, nämligen C- och D-kursen. Detta har jag gjort av två skäl. Dels är det en

fråga om uppsatsen omfattning. Dels har jag antagit att det som kallas ideologi framkommer tydligare i en mer språkligt avancerad text. Man vidgar vyerna på dessa stadier – det handlar inte bara om sjukvård och ”gå och handla” utan också om politik, hållbar utveckling, demokrati och liknande mer abstrakta ämnen.

De analyserade läromedlen är uppdelade i fyra serier, om totalt sju olika böcker:

1. *Bra början del 2 och 3*. Författare: Lena Sundberg-Holmberg & Annika Lönneborg. Förlag: Bonniers Förlag 2002.
2. + 46 2 kurs C och + 46 3 kurs D  
Författare: Maria Gull & Britt Klintenberg (kurs C), Maria Gull, Helen Henriksson, Britt Klintenberg, Eva Källsäter, Kerstin Lundberg Hahn, Annika Lönneborg och Karin Sandwall (kurs D). Förlag: Almqvist & Wiksell 2003 (kurs C), 2005 (kurs D).
3. *Nya mål 2*. Författare: Kerstin Ballardini, Sune Stjärnlöf och Åke Viberg. Förlag: Natur och Kultur 2001.
4. *Öppet hus och Full koll*  
Redaktörer/huvudförfattare: Svante Skoglund och Sandra Heaver. Läromedlen har framtagits i samarbete med ABF Vuxenutbildning i Göteborg och deras pedagogiska ledare Fredrik Harstad och Britt-Marie Wallhult. Förlag: Bok & Webb i Göteborg AB.

Jag har inte tagit med lärarhandledningar i min analys, eftersom dessa är riktade till läraren och inte till eleven. Inte heller har jag analyserat hörövningar i boken, övningsboken till *Nya mål 2*, de internetbaserade övningarna till *Öppet hus* och *Full koll* eller de separata övningshäften som finns till *Bra början*. Detta kan kanske anses vara en något godtycklig begränsning men kan, förutom med hänvisning till utrymmesskäl, försvaras med att det är den bok som deltagaren får i handen är den jag analyserar. Jag är medveten om att denna avgränsning kan vara något problematisk när det gäller det webb-baserade läromedlet, där eleven förutsätts jobba parallellt med ett omfattande material på Internet. Vidare har jag, som en avgränsning, valt att inte göra någon diskursanalys av kurs- eller läroplaner. Dessa betraktar jag som en del av ”plattformen” på vilken de här diskuterade diskurserna figurerar (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 138.)

I intervjuerna har jag använt ett konstruktionistiskt angreppssätt i likhet med det Steinar Kvale diskuterar (1997, s. 61-68). Kvale jämför två olika perspektiv på intervjuaren. Utifrån det tidigare mer förekommande synsättet har man betraktat kunskap som en begravd metall, och intervjuaren som ”malmetaren” som ska hitta denna metall. Det intressanta i detta sammanhang blir metallens ”renhetsprocent”, alltså kunskapens sanningshalt. Utifrån en konstruktionistisk kunskapssyn kan man istället betrakta intervjuaren som en resenär. Han ger sig

ut på en vandring tillsammans med en annan människa och lyssnar till dennes berättelse.

Talja (1999) diskuterar hur diskursanalysen som metod för analys av intervjudata utgår inte främst från individen utan i stället försöker finna kulturella regelbundenheter i deltagarnas berättelser. Målet är att identifiera regelbundna interpretativa praktiker hos deltagarna, och därmed kan inte intervjudata betraktas som slutgiltiga versioner av deltagarnas handlingar eller trosuppfattningar (Talja 1999, s. 459). Detta perspektiv ska inte hårdras här, så att individen blir oviktig, men det kan hjälpa oss att fokusera på diskursernas regelbundenheter och motsättningar snarare än på en enskild intervjudeltagares rapporterade åsikter.

Ingen av de intervjuade författarna är ensamma om författarskapet till någon lärobok. Dock är de centralgestalter i upphovet eller produktionen av böckerna, som huvudförfattare eller idégivare. Jag har därför gjort antagandet att de är bärare av information om grundtankarna och utgångspunkterna för läromedlen, även om de naturligtvis bara representerar sig själva och inte en hel redaktion eller arbetsgrupp. Jag har också gjort antagandet att diskurser kring familjefrågor tydligare artikuleras och belyses i ett direkt samtal kring dessa frågeställningar än i lärarhandledningar och dylikt, vilket är motiveringen till att över huvud taget genomföra intervjuer. Läromedelsförfattarna har intervjuats enskilt. Det har inte funnits någon fastställd tidsåtgång, utan intervjuerna har hållit på tills intervjuaren och den intervjuade känt sig nöjda. När läromedlet diskuterats har vi haft hjälp av två tankekartor. Den ena visade några familjerelaterade teman (bilaga 1), och författaren uppmanades att kommentera sitt läromedel utifrån dessa frågeställningar. Den andra tankekartan (bilagor 2-6) visade huvudpersonerna i respektive bok och var tänkta som ett stöd för minnet när författaren kommenterade ”rollbesättningen” i det egna läromedlet. Detta var inte tillämpligt vid intervjun av författaren till +46, då detta läromedel inte har några fiktiva karaktärer. Under intervjuerna har vi även haft det aktuella läromedlet tillgängligt. Intervjuerna spelades in på band och transkriberades. Jag har gjort en lätt bearbetning av transkriptionerna för att göra citaten mer ”läsvänliga”, dock med ambitionen att behålla den talspråkliga stilen. Skratt har markerats eftersom jag tror att det kan bidra något till förståelsen av det sagda.

Min målsättning har varit att intervjuerna och efterarbetet skulle utvecklas till en dialog mellan mig och läromedelsförfattaren. De har fått möjligheten att om de så önskar komplettera sina intervjuer. Den intervju som gjordes med Kerstin Ballardini blev av tekniska orsaker inte brukbar, varför jag i min redogörelse inte har kunnat ge några direkta citat från Ballardini. Ballardini har godkänt minnesanteckningar från intervjun och i övrigt hänvisat till lärarhandledningen *Mål Lärarhandledning* (1983). Detta är bakgrunden till att det i min analys förekommer citat från läromedlet *Mål*-seriens lärarhandledning, trots att jag i övrigt har uteslutit lärarhandledningar från min undersökning.

## Analys

Här följer en analys av de aktuella läromedlen och av författarintervjuerna. Resultaten struktureras utifrån ett antal teman. Först behandlas författarnas grundtankar och förhållande till styrdokumentet. På detta följer analys och diskussion av ett antal teman – jämställdhet och demokrati, det problematiska föräldraskapet och den marginaliserade gamlingen, konflikter och skilsmässa – som har valts på grund av sin dominerande roll i läroböckerna. Vidare diskuteras motsättningar i texterna och förekomsten av perspektiven ”nu och då” respektive ”vi och de”. Slutligen behandlas teman som är centrala i teoribildningen: ideologi, påverkan och frigörande potential.

### *Författarnas grundtankar och förhållande till styrdokumentet*

I intervjuerna har jag fört en diskussion med de intervjuade författarna om de grundläggande tankarna och idéerna bakom respektive läromedel, både pedagogiskt och värderingsmässigt. Ett sfi-läromedel kan sägas ha både en språkundervisande och en samhällsupplysande funktion. Samtliga författare talar om någon form av samhällsorienterande funktion i sina böcker, men det råder oenighet om hur viktig denna dimension är.

Enligt Ballardini är den språkundervisande aspekten i hennes läromedel helt dominerande, och huvudtanken har varit att boken ska ha en grammatisk progression. I lärarhandledningen till läromedlet ”Mål” står att läsa att texterna också har en viss samhällsorienterande funktion:

Texterna i läroböckerna, särskilt faktatexterna, är tänkta att ge en viss samhällsorientering /.../ Texterna och bildmaterialet... kan alltså användas som utgångspunkt för de samhällsorienterande momenten i undervisningen men bör följas upp med lokalt och aktuellt material (Ballardini m.fl. 1983, s. 20-21).

Klintenberg betraktar innehållet som tätt förknippat med utvecklingen av språkförmågan, men drar slutsatsen att innehållet är överordnat formen.

Och att man känner ett behov av att kommunicera, och det är då man utvecklar sin språkförmåga. Sen kan man ju då i det behovet... eller när man kommunicerar upptäcka vissa saker som att, som man kanske behöver gå in på, form eller uttal eller så, och då gör man det i syftet att bli ännu bättre på kommunicera. Men alltså att viljan att kommunicera, innehållet, är ändå överordnat (Klintenberg).

Harstad anser att hans läromedel innebär en tillbakagång till ett mer språkligt fokus:

Ja, alltså, min känsla är alltså att sfi-traditionen i Sverige har varit väldigt mycket av innehåll /.../ Så därför så tycker jag nog att åtminstone vi försökte få liksom en

tillbakagång till ett mer språkligt fokus igen, kan man säga, alltså det innehåller samhällsinfo och så i och för sig men det finns mycket av det språkliga fokus i materialet (Harstad).

Harstad hävdar att man ville skriva böcker med ett vuxet tilltal, som var ett alternativ till formbaserad undervisning, men som ändå tog hänsyn till språklig medvetenhet. Man utgick mycket från *lexical approach* som är en idé om strukturer i ordförrådet.

... så att det här med läromedel för vuxna och att det här med idén med pedagogiken bakom plus, plus viljan då att presentera något som vi tror att eleverna själva skulle bli motiverade av det både då med boken och webb, det var ju då de stora, stora drivkrafterna (Harstad).

... vi hade tröttnat på sfi-läromedel där som kändes förutsägbara och också lite barnsliga ibland (Harstad).

Klintenberg markerar liksom Harstad att hennes läromedel till viss del är en reaktion på det som uppfattas som brister i tidigare läromedel. Emellertid anser Klintenberg att den samhällsorienterande aspekten försumrats i tidigare läromedel.

Och alltså utgångspunkten, att vi över huvud taget skrev böckerna, det var ju för att de böcker som hade funnits tidigare fokuserade så mycket på det språkliga, grammatiska /.../ vi jämförde med som Mål och Goda grunder som fanns innan, det var så mycket språkligt, och vi ville föra in samhällsorienteringen (Klintenberg).

Sundberg-Holmberg har uppfattningen att det finns en konflikt mellan dessa två aspekter, den språkliga och den samhällsorienterande:

... om man vill berätta något om samhället, då är ju språket ett viktigt, vad ska jag säga, uttrycksmedel. Och man kan ju inte uttrycka mer komplicerade sammanhang i samhället på ett alltför enkelt språk, det går ju inte. Så att det finns ju en inneboende konflikt där (Sundberg-Holmberg).

I samband med detta ska vi påminna oss att författarna skrev sina respektive läromedel vid olika tidpunkter, varför en jämförelse är något problematisk. Ballardini var först, följd av Klintenberg, Sundberg-Holmberg och slutligen Harstad.

Vid den tiden då *Nya mål 2* först författades fanns inga kursplaner för sfi, och ingen revidering har heller gjorts för att uppdatera läromedlet på denna punkt. De tre författarna som har utformat sina läromedel under den tid som kursplanerna har existerat anser dock att de har följt dessa mycket väl. Klintenberg menar att hon och medförfattarna har strävat efter att inkludera kursplanens alla mål. Före en revidering av boken var det som skilde deras

läromedel från andras inkluderandet av samhällsorienteringen, och det att man försökte göra de studerande medvetna om inläring och inlärningsstrategier. Vid revideringen lade man ännu mer betoning på det sistnämnda. Harstad betonar kursplanens centrala plats i arbetet med en lärobok:

Det är ju det första vi sätter oss in i när vi tar fram ett läromedel, till och med innan vi börjar prata med andra lärare kan man säga (Harstad).

Harstad menar att man hade turen att ligga i fas med den (vid bokens tillkomst) nya kursplanen så att man kunde hävda att en viss bok följde ett visst spår. Kursplanen speglas i läromedlet bl. a. i att man har en progression från det konkreta i de tidigare läromedlen, till det abstrakta i de senare delarna. Språklig medvetenhet är också ett centralt tema. Sundberg-Holmberg och hennes redaktion ansåg också att de hade följt styrdokumentet bra vid den tid läromedlet skrevs.

... vi tog en arbetsplats som utgångspunkt och att vi hade ett funktionellt val av språk och att vi hade varierade övningar, kommunikativa övningar /.../ då tyckte vi ju att vi följde upp det bra (Sundberg-Holmberg).

Här kan nämnas att ingen författare framför någon kritik av kursplanerna (de har dock inte heller fått den direkta frågan). Däremot talar man om de begränsningar i arbetet som utgörs av bokförlag och redaktion.

... det finns rent faktiskt krav som man inte tycker är så roliga att ta hänsyn till men som förlaget ställer, att det ska passa in i ett visst format eller i en viss serie som de skriver och det ska vara säljbart, det ska inte bara vara vad vi tycker är bra och det ska vara en ganska stor grupp lärare och en stor grupp elever som tycker om det så det ska gärna sticka ut men inte för mycket (Harstad).

Fairclough diskuterar hur institutioner konstruerar sina ideologiska och diskursiva subjekt (Fairclough 1995, s. 39). Detta sker genom att de (subjekten) måste begränsa sig diskursivt och ideologiskt för att kvalificera sig för att agera som subjekt. Fairclough tar skolan som exempel, där man för att bli lärare måste tala som och "se" saker som en lärare. I just detta sammanhang riktar läromedelsförfattarna enbart ifrågasättande mot dem som har samma subjeksposition som de själva, alltså mot andra läromedelsförfattare, men inte mot institutionen i sig som den yttrar sig i kursplanerna. Den inbyggda konflikt som man kan finna i kurs- och läroplan (som diskuteras av bl.a. Runfors 2006 och Carlson 2002) tas inte upp, fastän man uppger att dessa dokument har studerats mycket grundligt. Man talar väl om de företeelser som kursplanen värdesätter, samhällsorientering och kommunikation, vilket skulle kunna tyda på att författarna, som Fairclough diskuterar, i viss grad har internaliserat institutionens värderingar.

## *Den moderna familjen*

En bild av en ”modern” familj framträder i en genomläsning av de fyra läromedlen. Deldiskurser om familjens nödvändighet, jämställdhet och demokrati, ett komplicerat föräldraskap, konflikter och skilsmässa samverkar till att forma en huvuddiskurs om den moderna familjen.

### *Familjens nödvändighet*

I läsningen av böckerna menar jag mig finna en tydlig betoning på familjens eller tvåsamhetens nödvändighet, och ett marginaliserande av livet som ensamstående. I samtliga undersökta läroböcker, framför allt i *Öppet hus*, figurerar ett stort antal ensamstående personer. Dessa är dock inte nöjda med sin situation. De flesta singelkaraktärer har antingen ett förhållande bakom sig eller är på jakt efter en ny partner. I *Öppet hus* får vi lära känna Anna som verkar ha ett problematiskt förhållande till sin före detta make:

Anna: Hm. Det är lite struligt med mitt ex just nu. Han har just kommit ut från sitt behandlingshem. Jag vill inte låta Joel vara ensam hemma (*Öppet hus*, s. 38).

Det berättas att Anna är ”lite bränd” efter relationen med sonens far, men att hon gärna vill träffa en ny man (ibid., s. 129). Anna ämnar söka efter en ny man via kontaktannons och läsaren får i uppgift att hjälpa till med författandet av annonsen. Detta sätt att söka kontakt problematiseras inte, och inte heller en ensamståendes förmenta behov av en ny partner. Även i *Bra början* föreslås också att den missnöjda singeln ska använda sig av kontaktannonser. Här får dock läsaren en uppmaning att reflektera över huruvida dylika annonser är ett bra sätt att få kontakt (ibid., s. 50-51). I *Bra början 2* kretsar berättelsen kring de två singlar som har relationer bakom sig, Maria och Panos. I likhet med relationen Bosse - Lisa i *Nya mål 2*, är det mannen som söker kontakt med en avvisande kvinna. Maria berättar längre fram i historien att hon, i likhet med Anna i *Öppet hus*, är ”bränd” av en tidigare relation och därför inte vill träffa andra män. Det är alltså något negativt som är drivkraften bakom beslutet att vara singel, och därmed inte ett ”fritt” beslut.

Okej, jag ska vara öppen. Det är så att jag har levt i ett dåligt äktenskap. Jag är bränd. Jag är helt enkelt rädd att förälska mig och hamna i samma situation (*Bra början 2*, s 192).

I *Bra början 3* är det den skilde unge mannen Klas som är den främste representanten för singellivet, och hans inre kamp för att försonas med det förflutna får mycket stort utrymme. Klas får vid ett besök hos en spåkvinna visserligen rådet att ha tålmod och inte dväljas i det förflutna, men han förespeglas också en framtid inom familjelivets ramar.

Du kommer att få en familj igen och minst två barn till, men det dröjer (*Bra början 3*, s.112).

De två singlarna i *Nya mål 2* – Bosse och Lisa – är inte nöjda med ensamheten, och vi får följa dem i deras sökande efter livskamrater. Bosses kommentar, som avslutar hela historien, är belysande:

På vägen hem tänker Bosse:

Jaha, det var fotografen som jag såg Lisa med. Betyder det att hon har ett nytt förhållande? Är det därför som hon inte är intresserad av mig? Och Ellen har fått ett nytt jobb. Och lilla Klara har börjat skolan. Och Linda och Hassan ska ha ett nytt barn. Det är bara jag som inte har någonting nytt. Jag kanske ska skaffa en ny bil (*Nya mål*, s. 239).

Boken *+46 2 kurs C* inleds med ett kapitel där bl.a. olika boendeformer diskuteras. Här figurerar en ensamstående person. Personen i fråga verkar nöjd med sin situation, men uttrycker ändå en längtan efter en livskamrat. I en autentisk tidningsartikel i familjekapitlet i *+46 3 kurs D* möter vi en kvinna som har valt att leva utan man, men som ändå längtar efter barn (s. 41). Hon strävar efter att få genomföra en insemination utan att ha en partner. Här görs inget försök att problematisera idén om att alla kvinnor bär på en sådan längtan. Som enda singel i kapitlet blir hon en representant för ensamstående människor, och just hon är inte nöjd med sin situation utan vill ha barn.

Bristen på problematisering visar att tesen om familjelivets nödvändighet i detta sammanhang är bakgrundkunskap som tas för självklar, *background knowledge* (Fairclough 1995, s. 28). Hellspong kallar en sådan självklar utgångspunkt för ett resonemang för en allmänsanning (Hellspong 2001, s. 136 § 17).

Familjens nödvändighet lyfts också fram genom ett marginaliserande av alternativet. Homosexualitet ignoreras i två av läromedlen och förknippas i de båda andra läromedlen med något kontroversiellt. Läromedelsförfattaren Sundberg-Holmberg menar att man har undvikit detta ämne därför att det har varit för ”brännbart”. Hon diskuterar samtidigt det problematiska i undvikandet.

Ja, homosexualitet det... det har jag själv diskuterat i olika grupper, men jag märker att det är väldigt tabubelagt för en del /.../ Vi hade fullt upp med det här med de vanliga förhållandena. Men det är ju ett sånt tabuämne så det får man väl kanske akta sig lite grann /.../Samtidigt är det ju fel också att man undviker för mycket. De ska naturligtvis veta hur det är här i Sverige (Sundberg-Holmberg).

I de två läromedel där homosexualitet tas upp tenderar det att förknippas med något kontroversiellt. Med *associativa strategier* skapar man samband mellan homosexualitet och det kontroversiella, genom att nämna dem i ”samma andetag” (Hellspong, s. 151). *Full koll* tar endast upp homosexualitet i en text



om två barnlösa kvinnor som önskar insemination (s. 140). I direkt eller nära anslutning till den texten behandlas kloning av får (s.139), genetiska kopior av människor (s. 140) och karaktärernas närmast löjliga debatt om ”sjöhästpappor”, som berör möjligheten för män att föda barn (s. 136-137, 142-143). Man väljer alltså att behandla ett allvarligt ämne, och något som bland stora grupper homosexuella betraktas som en rättighet, i samband med åsikter som kan uppfattas som löjeväckande och extrema. I de båda +46-böckerna är ämnet homosexualitet också starkt förknippat med konflikt och kontrovers. I +46 2 kurs C diskuterar man, förutom en upplysning om att homosexuella har rätt att ingå partnerskap (s. 161), detta ämne endast i ett sammanhang som berör olika sorters diskriminering: Hans och Anders som inte fick gifta sig i en kyrka, och två lesbiska kvinnor som råkade illa ut när de kysstes offentligt (s. 157). Det största utrymmet av diskursen kring homosexualitet i +46 3 kurs D ägnas åt en diskussionsuppgift kring den numera riksbekante pastor Åke Greens starkt kontroversiella predikan i ämnet.

I *Öppet hus* berörs ämnet nästan omärkligt när Uffe i ett tal på gårdsfesten liksom i förbigående nämner att han har en pojkvän:

Och här bredvid mig sitter Mats, min pojkvän. Nu kan festen börja! Skål allihop!  
(*Öppet hus*, s. 132).

Detta uttalande kommenteras ytterst kortfattat några sidor senare i en dialog mellan två andra karaktärer, där den ena nämner att hon inte har några fördomar. I och med att Ulf:s sexuella läggning nämns i förbigående, och berättelsen fokuserar på hans fritidsintressen, studier och yrke, är det svårt att hävda att han är med i boken som en representant för sin sexualitet. Dock är sättet att presentera hans sexualitet något problematiskt. Genom att nämna hans homosexualitet i förbifarten, framställs något som kan vara kontroversiellt som något självklart. Detta framställningssätt kan bidra till att dölja sociala konflikter i samhället (Hellspång, s. 138 § 24). Läsaren kan ges ett falskt intryck av att ingen diskussion råder på detta område i Sverige.

Harstad menar att karaktären Ulf inte finns med för att provocera eller för att väcka debatt, men medger att figurens roll och syfte är något problematiskt.

De ska finnas med där men det ska inte vara för att de är homosexuella i så fall utan det ska vara för att för att de är en del av samhället som vem som helst /.../ Det är väldigt, väldigt diskret och det är lite mer medvetet då för att för att det ska liksom inte va därför som han är med i boken... Samtidigt i och med att vi har det här resonemanget så är det ju ändå ytterst medvetet så [skratt]... men det är en väldigt svår balansgång det där! (Harstad).

Samtidigt hävdar Harstad att figuren tagits med i syfte att visa att homosexualitet är normalt, och att normaliteten lyfts fram genom att ämnet förbigås med tystnad.

Det är ju väldigt lätt hänt att man gör det till något väldigt speciellt eller konstigt genom att problematisera det /.../ det är klart att man kunde göra mer av det men ... vi vill visa att det är ju absolut inget konstigt, det är ju fullständigt normalt (Harstad).

Även Klintonberg anser att detta sätt att ”smyga in” referenser till homosexualitet är ett bra tillvägagångssätt.

Varför skrev vi inte så... Eva och hennes sambo<sup>6</sup> eller Per och hans nye man eller nåt sånt där [skratt] det hade varit lite roligt ju (Klintonberg).

Här finns alltså en spänning mellan idén att homosexualitet är normalt och ska behandlas som något normalt, samtidigt som man känner sig nödd att medvetet ta med det i läromedlen för att demonstrera dess normalitet. De sociala konflikter som döljs ligger inte bara i samhället. Det tycks också föreligga en konflikt mellan de olika författarnas uppfattningar om homosexualitet (kontroversiellt eller inte kontroversiellt) och mellan vad författarna säger om homosexualitet och vad de faktiskt skriver.

### *Jämställdhet och demokrati*

En annan viktig beståndsdel i den bild av en modern familj som tecknas är jämställdheten och demokratin. Båda dessa ämnen får mycket stort utrymme i böckerna, framför allt i de tre senare tillkomna och har också en mycket stor del i författarnas intervjuer. Det stora utrymme man ägnar åt dessa frågor visar i sig att dessa värden betraktas som betydelsefulla och viktigare än andra och antyder dess plats i värdehierarkin (*Hellspong*, s. 137 § 21). Demokratins område utvidgas från att vara ett politiskt styrelseskick till att gälla familjen i vardagen. Jämställdheten gäller även barnen, i och med att de i relation till föräldrarna betraktas som jämbördiga parter.

I *Full koll* finns en central text i detta sammanhang, där ett helt kapitel ägnas åt kvinnor och jämställdhet. Mickes deltagande som en potentiell motröst i historien visar att det finns plats för fler röster än en i texten (*Hellspong* 2001, s. 138 § 23). Att det överhuvudtaget existerar konkurrerande element i en diskurs ger en potential till motstånd mot den dominerande ideologin (Winther Jørgensen och Phillips 2000, s. 80). Emellertid tar det sätt på vilket Micke och hans uttalanden framställs s.a.s. kraften ur hans kritik. Micke har redan tidigare i historien tecknats som en osympatisk person. Genom att låta Micke uttrycka en negativ attityd till feminismen har man konstruerat en bild av dem som ifrågasätter densamma (en vit, heterosexuell, osympatisk man). Angreppen på feminismen är också grova och starkt känslomässiga:

---

<sup>6</sup> Det framkommer av sammanhanget att Klintonberg här avser en kvinnlig sambo.

Klara: Jag vill bara fråga dig en sak. Jag vill ta med något om kvinnlig rösträtt i tidningen. Vad tror du om det?

Micke: Ha! Jag visste väl att det här skulle spåra ur! Ska hela numret vara nåt slags jäkla feministpropaganda?

Klara: /.../ Du är antifeminist, förstås?

Micke: Det sa jag inte. Men jag gillar inte kvinnor som skyller allting på männen  
(*Full koll*, s. 45).

För att bevisa sina färdigheter som journalist gör Micke en grundlig undersökning av feminismen och skriver en artikel som är betydligt mer nyanserad än hans tidigare uttalanden. Detta ger bilden av att det hela i grunden är ett informationsproblem. Om den som ställer sig kritisk till feminism bara får tänka efter ordentligt och tar till sig alla fakta kommer han att förstå vad som är rätt och riktigt. Det perspektiv som anläggs på Micke här är ett uppifrånperspektiv (Hellspong 2001, s. 137 § 18), i och med att han från början inte besitter den ”upplysning” som de övriga karaktärerna, och framför allt läsaren, förutsätts ha. Micke skriver i sin artikel:

Det [feminismen] handlar om att kvinnor och män ska ha samma rättigheter i samhället. Det som brukar kallas jämställdhet /.../ De flesta i Sverige tycker att kvinnor och män är lika mycket värda och att de ska ha samma rättigheter i samhället. Däremot finns det olika åsikter om hur jämställt samhället är just nu  
(*Full koll*, s. 46).

Detta är ett starkt generaliserande uttalande om det svenska samhället, för vilket det kanske inte finns täckning. Dessutom bidrar det till en sammanblandning av begreppen jämlikhet och jämställdhet. Här tjänar framställningen av betydelserektionerna mellan orden, alltså det i texten närmast synonyma förhållandet mellan ”jämställdhet” och jämlikhet” till att underbygga en viss ideologi (Hellspong 2001, s. 135 § 11). Den ideologiska grundtanken här är, att det att män och kvinnor har samma värde automatiskt innebär att de har samma roller eller samma ansvarsområden i hem och samhälle. Emellertid kan man förmoda att en del läsare ställer sig frågande till vissa delar av det som kallas jämställdhet utifrån uppfattningen att män och kvinnor delar samma människovärde och mänskliga rättigheter, men har olika sociala funktioner. Ett uttalande av Klintonberg kan illustrera svårigheten att hålla isär dessa begrepp:

... att de inte tycker att jämlikhet, vad det gäller arbetsbörda i hemmet, är lika viktigt för en bra familjerelation /.../ Eller du, jämlikhet – jag blandar ihop de här orden – jämställdhet menar jag, va? (Klintonberg).

I en av de många diskussionsfrågor för läsaren som följer dessa lärobokstexter ställs frågan:

Varför har män mer makt än kvinnor? (*Full koll*, s. 47).

Mäns maktdominans framställs här som självklar. Här verkar det från sändarens sida röra sig om ännu en allmänsanning, alltså en uppfattning som är så förankrad i en ideologisk gemenskap att den inte ifrågasätts (Hellspong 2001, s. 136). Från mottagarens perspektiv kan man kanske tala om en kontroversiell uppfattning som framställs som självklar (ibid., s. 13§ 24). Läsaren får i detta sammanhang svara på den direkta frågan: ”Är du feminist?” (s. 47). Ingen annanstans i de undersökta läromedelstexterna, inte ens i dem som direkt avhandlar politik, uppmanas läsaren att etikettera sig själv ideologiskt. Detta bidrar till att förstärka bilden av att ett ställningstagande på just detta område är av stor vikt.

Jämställdheten mellan man och kvinna är på flera ställen i texterna kopplat till ordet ansvar. Detta är ett socialt omstritt ord som olika grupper ger olika betydelser (Hellspong., s. 118). Manligt ansvar i familjen kan ges många betydelser, kanske av mer traditionell art, som t.ex. att försörja sin familj eller att visa trohet mot äktenskapspartnern. Olika definitioner av hos kursdeltagare av begreppet ansvar diskuteras av Carlson 2002. Deltagarna i Carlsons undersökning visade sig ofta ha en annorlunda eller vidare definition av begreppet än den i studiesammanhang föreslagna (Carlson 2002, s. 230-232).

Talja diskuterar det faktum att diskurser ”tolkar” välkända koncept, och sammanlänkar termer, på ett sätt som harmonierar med diskursens utgångspunkt. Om man byter ut det bakomliggande antagandet förlorar orden sina beröringspunkter och länkas till andra ord (Talja 1999, s 467). I texterna länkas termen manligt ansvar på ett tydligt sätt till den praktiska omsorgen om hem och barn, och övriga betydelser nonchaleras.

Och det verkar som det fortfarande är kvinnor som har huvudansvaret för städningen i hemmet, även om jämställdheten är större idag än för 50 år sedan (*Full koll*, s. 50).

Förutom att göra kopplingen mellan ansvar och hemarbete använder man här ordet ”fortfarande”, vilket bidrar till att underbygga ett nu-och-då-perspektiv. Ordet ansvar återkommer i diskussionsfrågorna på ett sätt där det för att bli begripligt måste associeras med den föreslagna betydelsen.

Borde män och kvinnor dela på ansvaret för barnen? Hur ska det gå till? (*Full koll*, s. 47).

I ett sammanhang i +46 ska deltagaren uppge vilka hushållssysslor han/hon sköter hemma, samt förklara innebörden i meningarna: ”Han hjälper till med städningen” respektive ”Han tar ansvar för städningen” (+46 2 kurs C, s. 38). Här underbygger karaktärerna Alma<sup>7</sup> och Hildur en diskurs som använder ordet på det sättet som föreslås. De associerar också denna form av ansvarstagande

---

<sup>7</sup> Alma är en autentisk person, mor till författaren Britt Klintonberg.

med det moderna och betraktar det som något positivt. Alma jämför dagens män med gårdagens, och kallar de förstnämnda ”duktiga” just för att de har förmåga att ta hand om hemmet. Hildur betecknar sin mans inställning som ”modern” och associerar därmed eventuella avvikande uppfattningar med en förfluten tid.

Mina söner och mina mågar är väldigt duktiga, tycker jag. De kan både snickra, laga mat och ta hand om barn, städning och blommor. Min man kunde knappt steka ett ägg och han hjälpte bara till med städning när jag var sjuk (+46 2 kurs C, s. 38).

Min man var modern. Eftersom vi båda arbetade som lärare delade vi på ansvaret för hem och barn (*Öppet hus*, s. 125).

Jämställdheten framställs också med positiva exempel som Hassan i *Nya mål 2* eller Andrej i *Öppet hus*. Hassan är ung (26 år) och tecknas som en man som tar den typen av ansvar som ovan diskuterats, som lagar mat och matar sin son. I *Nya mål 2* framhålls för övrigt jämställdhet i bilder på ett närmast komiskt övertydligt sätt. På temat ”maskiner och apparater” får vi se en man som dammsuger, och en kvinna som håller i en borrhjul (s. 74, 75). På bilduppslaget med namnet ”Familjen” på s. 27 visas män som är i full fart med att städa, och en annan som leker med sina små barn. I Andrejs och Mias familj, som också är ung, tecknas en relation mellan makarna där arbetsfördelningen av hushållssysslor förefaller någorlunda jämställd. Båda makarna yrkesarbetar, och Andrej tar del i matlagning och dylikt.

Demokrati är återigen ett ord som definitivt är ideologiskt omstritt, så att olika grupper ger det olika innehåll (Hellspong s. 135 § 8). I läromedlen relateras det uttryckligen till familjelivet, så att de diskussioner och förhandlingar som äger rum inom en familj benämns ”demokrati”. I +46 2 kurs C är kopplingen mellan familjeliv och demokrati starkt uttalad. I det kapitel som bär namnet ”Vem bestämmer?”, och som avhandlar politik och demokrati, gör man en tydlig associering till familjens lilla sammanhang. Frågan ”Har ni demokrati hemma hos dig?” ställs till förmodat autentiska personer. Detta besvaras med att man delar på jobbet, att barnen får vara med och bestämma, eller att frun är statsminister. Frågan bemöts också av en kritisk röst i form av en motfråga: Kan man ha demokrati hemma? (+46 2 kurs C, s. 159).

Även i *Bra början 3* görs denna direkta koppling mellan demokrati på det högre planet (i politikens sammanhang) och i familjelivet. Flickan Saidi är politiskt engagerad; ett engagemang som föräldrarna både kritiserar och är stolta över. I en diskussion med föräldrarna uttalar sig Ismet positivt om västvärldens demokrati:

... glöm inte att Sverige är en demokrati. Det är därför vi bor här (*Bra början 3*, s. 126).

Några sidor senare i samma kapitel, vänder Saidi föräldrarnas ord emot dem:

Saidi: Du har ju själv sagt att du tror på ett demokratiskt system. Det är väl inte demokrati att bara du och mamma bestämmer? Att jag och Assad inte har någon talan? (*Bra början 3*, s. 140).

Det finns också en tendens att jämställa barn med föräldrar, t.ex. när familjen Larsson i *Bra början 3* funderar på bostadsbyte:

Efter visningen pratar familjen Larsson om lägenheten. De har olika åsikter. Två i familjen vill absolut inte flytta dit. En är tveksam och vill tänka på saken. En av dem vill skriva kontrakt direkt och flytta dit.

a) Vem tror du tycker vad?

b) Vad tror du familjen kommer överens om? (*Bra början 3*, s. 23).

Här behandlas alltså alla medlemmar i familjen som likvärdiga parter, trots att barnen är endast 11 och 10 år gamla. Ett distanserat perspektiv anläggs som för tankarna till en omröstning i en förening snarare än till ett samtal i en familj. De pronomen och det klassifikationssätt (Hellspong 2001, s. 136-137, § 13-14) som används lyfter fram en icke-hierarkisk, icke-auktoritär familjesyn med vaga känslomässiga band mellan medlemmarna. Man använder begrepp som "en i familjen", "en av dem" istället för relationsord som "barn", "mamma" och "pappa". Ett liknande drag kan skönjas i +46 2 kurs C när man diskuterar "rättigheter och skyldigheter i olika åldrar". I den avdelning som förefaller beröra agalagen står:

Ingen har rätt att slå eller misshandla någon annan person varken fysiskt eller psykiskt. Dessa regler gäller också barn och ungdomar. Både i skolan och hemma (+46 2 kurs C, s. 161).

Föräldrar blir här "ingen" och barn "någon annan person", vilket jämställer en bestraffning inom familjens ramar med ett misshandelsfall av okänd gärningsman på gatan.

Jämlikhet och demokrati är också värden som har en framträdande roll i författarnas diskurser, när de tillfrågas om sin egen syn på familjen och sin uppfattning om läsarens familjesyn. Det finns här en uppfattning om att det finns en skillnad mellan "svenska" och invandrade familjer som grundar sig i familjens struktur, hierarki och förhållande till samhället.

Om man ska generalisera så tror jag det att respekt skulle va viktigt för dem, ömhet, men kanske inte jämlikhet i lika stor utsträckning (Klintenberg).

... går man till Mellanöstern så vet man ju att där har man ju en väldigt hierarkisk familjestruktur (Sundberg-Holmberg).

... jag tror ändå det är ganska intressant med det här att de deltagare som ofta läser hos oss, att deras bild av familjen faktiskt skiljer sig så... på ett ganska grundläggande plan /.../ och så just sådana samhällsstrukturer också där det gäller verkligen att vara lojal mot sin egen familj för det är det som på något sätt är skydds nätet. Kontra då att komma till ett samhälle där det mesta är byggt på individen kontra staten och där staten är väldigt viktig i skydds nätet (Harstad).

Ballardini reflekterar också över denna förmodade skillnad i tänkesätt. Hon menar att den största skillnaden mellan hennes egen syn på familjen och den hos den tänkta målgruppen ligger i begreppen kärnfamilj och storfamilj, och hon kan även tänka sig att läsaren tycker synd om den svenska familjen som är så "smal".

När författarna beskriver sin egen syn på familjen är det respekten mellan familjemedlemmarna som står i centrum. Ballardini karakteriserar sin uppfattning om ett gott familjeliv som "ganska vanlig" – en familjeanda där olika åsikter får finnas, men det ändå finns en samhörighet. Detta återkommer också hos de andra författarna.

Ja, ömsesidig respekt. Både mellan om det finns, alltså om det finns barn, både mellan barn och vuxna och mellan de vuxna. Sen att mycket kommunikation inom familjen... mm, och jämlikhet, det är ju liksom självklarhet /.../ jag tror att det är jätteviktigt för sexualiteten... att ett förhållande är jämlikt (Klintenberg).

Ja, det är väl att man respekterar varandra helt enkelt. Familjemedlemmarna måste respektera varandra, lyssna på varandra /.../ Och att det finns en viss värme mellan människorna i en familj. Det är väl... då lever man i en bra familj (Sundberg-Holmberg).

Här bör påpekas att samtliga författare värjer sig mot frågornas mycket generaliserande tendens i detta sammanhang, och uttrycker en ovilja att tala i termer av "svenskar" och "invandrare". De har gjort generaliseringar på direkt uppmaning av mig som intervjuare. När de medvetet generaliserar diskuteras dock skillnaden mellan läsarens uppfattningar och författarnas ibland i termer av "svensk" och "icke-svensk". Ballardini karakteriserar sin syn på familjen som "vanlig" och "svensk". Även Sundberg antyder sådana kategorier:

Barnuppfostran har vi ju pratat mycket om då. Och där vill vi naturligtvis förmedla den svenska synen på barn då, att man ska ha respekt för barnen och lyssna på barnen och så (Sundberg-Holmberg).

De [familjen Hamad i *Bra början 3*] hade naturligtvis en icke-svensk inställning till barnuppfostran, att man skulle lyda och så (Sundberg-Holmberg).

Här kan kanske skönjas, både i läromedelstexterna och hos författarna, ett visst vi-och-de-tänkande av den typ som diskuteras av bl.a. Runcis (2001, s. 157) och Carlson (2001, s. 105-106). "Det svenska" tecknas som demokratiskt och

modernt, och det finns också något av en fostrande ambition i viljan att förmedla dessa värderingar till läsaren. De ideal som författarna lyfter fram harmonierar i övrigt väl med den idé om den moderna familjen som framkommer i böckerna. Det som de studerande väntas stå för harmonierar å sin sida med det som jag beskrivit som en traditionell familjestruktur.

### *Det problematiska föräldraskapet och den marginaliserade gamlingen*

I läromedelstexterna skildras föräldraskap ofta som problematiskt och behäftat med konflikter. Föräldrarnas auktoritet och omdöme ifrågasätts i hög grad. Den äldre generationen har mycket begränsat inflytande över den yngre. Det faktum att farföräldragenerationen, föräldrarnas föräldrar, marginaliseras i så hög grad kan kanske sättas i samband med detta. (I *Bra början 3* diskuteras just äldre i samma kapitel som konflikter mellan föräldrar och barn, under rubriken "Ung och gammal").

Representanter för den äldre generationen är det ganska ont om. De tecknas som karikatyrer eller framställs som en belastning, om de inte figurerar för att bidra med en motbild till den moderna familjen. När faster Frida från *Nya mål 2* sitter på tåget utspelar sig följande dialog med en medpassagerare:

MANNEN: ... Jag är meteorolog /.../

FRIDA: Vad synd att ni inte är läkare. Jag tänkte prata med er om mina sjukdomar.

Även Hildur i *Öppet hus* tillskrivs detta stereotypa förhållningssätt till sjukdomar (hon ringer till sin väninna och beskriver alla sina symtom, s. 69). Hildur är en änka som lever ett stilla liv i utkanten av det som försiggår bland de övriga karaktärerna. I berättelsen gör hon inte stort mer än att låna ut kaffe och sälja en tavla med kamelmotiv. Vi får veta att hon har två barn, men ingen interaktion med dem beskrivs. I ett avsnitt får hon dock stort utrymme för att tala om äktenskapet och där kretsar reflektionen kring en jämförelse mellan "då" och "nu" (s. 125).

Gamla föräldrar är också ett problem. Karaktären Birgitta har en gammal mor som drabbats av en hjärnblödning och gärna vill bo hos sin dotter. Birgitta uppges älska sin mor men ser henne ändå belastning som hotar hennes självständighet (*Öppet hus*, s. 71). Den vuxna Irina slits mellan sina föräldrars önskemål om var semestern ska tillbringas, och den ensamma moderns sällsamsbehov tynger henne (*Full koll*, s. 130). I *Bra början 3* förekommer inte kontakten med gamla i familjesammanhang, men en text ägnas åt Ismets arbete på ett äldreboende. Här är det de gamlas hjälplöshet som står i fokus, och Ismets egen oro för att bli gammal (*Bra början 3*, s. 120-121).

Texterna med rubriken "Alma berättar" i +46-böckerna är här det stora undantaget när det gäller äldres utrymme. Författaren Britt Klintenbergs mor har blivit intervjuad om hur det var förr i Sverige och får stort utrymme i slutet av



kapitlen i +46-böckerna, där hon får ge sitt perspektiv på en rad av ämnen. Det är tillbakablickar på det gångna seklet som tjänar till att konstruera ett nu-och-då-perspektiv och visa på utvecklingen i Sverige. Ofta konstrueras en motbild mot det ”moderna”.

Föräldraskapet tecknas i allmänhet som något högst problematiskt och konfliktrelaterat. Föräldraskapet i äldre tider tecknas som auktoritärt. I *Öppet hus* får vi veta att karaktären Kalle har problem i vuxen ålder p.g.a. sin aggressive far (s. 106). Vi får också veta att Bruno i *Full koll* vuxit upp i en prästfamilj som tecknas som auktoritär:

Bruno fick en kristen, och ganska sträng, uppfostran (*Full koll*, s.106).

Bindeordet ”och” föreslår här ett samband mellan ”kristen” och ”sträng” vilket antyder en ideologisk föreställning om kristendomen som auktoritär och därmed, i ljuset av diskursen om den moderna familjen, som omodern (Hellspong 2001, s. 136 § 14). I detta sammanhang får vi också veta att Brunos son, mot sin fars vilja, har lämnat Svenska kyrkan, vilket ytterligare förstärker nu-och-då-perspektivet. Alma berättar också om gamla tiders barnuppfostran, och tillskriver denna struktur en religiös motivering:

Far var mycket stor och stark och han slog oss barn ibland men det var inte ofta. Jag tror att jag lydde far framför allt därför att jag var rädd för honom /.../ Barn skulle lyda sina föräldrar och andra vuxna... och alla skulle förstås lyda Gud (+46 2 kurs C, s. 182).

Mot denna bakgrund av ”traditionell” barnuppfostran lyfts bilden fram med positiva och negativa exempel av hur föräldrar idag ska vara. Det är främst papporna som har problem i sin föräldraroll. När de intar ett demokratiskt förhållningssätt går det bra. När de betar sig på ett sätt som är associerat med den traditionella föräldraroll som beskrivs, alltså uppträder auktoritärt, får de problem. I *Nya mål 2* är det främst den unge Hassan som får representera det demokratiska faderskapet. Han tecknas som en mild pappa som tar del i sina barns liv och skötseln av dem. I en scen matar Hassan sin son Fabian. Pojken lyssnar inte på hans tillsägelser.

Hassan tar bort skeden och tallriken och tittar argt på Fabian, men han är egentligen inte arg. Så där gjorde kanske jag också när jag var liten, tänker han (*Nya mål 2*, s. 86).

Föräldraskapets mer problematiska sidor illustreras av Johan i *Bra början 2*. Han och hans fru har en i och för sig gemensam grundsyn på barnuppfostran:

De lever ett lugnt familjeliv. Oftast har de samma åsikter om barnuppfostran och försöker tillsammans lära sina barn att skilja på rätt och fel (*Bra början 2*, s. 180).

Påfrestningen på samarbetet mellan makarna blir tydligen för stor i en scen där Johans son har snattat i en affär. Den första och självklara strategin i familjen är här, som på många andra ställen, att prata om saken. Johan får dock ett vredesutbrott och slår till sin son. Detta tecknas som ett djupt personligt misslyckande, och handlandet får till konsekvens att både kommunikationen i familjen upphör (pojken springer in på sitt rum) och att samarbetet mellan makarna störs (frun förebrår honom för handlandet).

Johan funderar. Varför har Patrik tagit saker som en riktig tjuv? Hur kunde sedan han, Johan, slå sitt eget barn? Det var inte meningen /.../ Och varför gick inte han, liksom Kristina, in och pratade med Patrik om saken? Johan skäms. Han känner hur tårarna kommer i ögonen (*Bra början 2*, s. 181).

Även Ismet i *Bra början 3* kämpar för att upprätthålla sin auktoritet gentemot sina barn. Man får intrycket av att han gör detta i samtycke med sin fru, men är något mer aggressiv och auktoritär än hon. En konflikt med barnen angående en eventuell tillbakaflytt till Bergafors skildras (*Bra början 3*, s. 139-140). Ismet kommer, till skillnad från hustrun som har en mer resonerande infallsvinkel, med direkta tillrättavisningar mot barnen. Berättelsen illustreras också med en bild av hur Fatima håller tillbaka en vredgad Ismet som står hutande med pekfingret mot sin son.

Ismet: Var inte oförsämd, Saidi!  
/.../

Ismet: Assad! Nu får det vara nog!

Assad slänger igen dörren efter sig och försvinner in på sitt rum. De andra tystnar. Sedan börjar Saidi prata och hon har tårar i ögonen och gråten i halsen (*Bra början 3*, s.139-140).

Scenen liknar den hos Johan. Faderns agerande leder till att konflikten förvärras och att kommunikationen upphör. I båda dessa sammanhang är värdehierarkin ganska tydlig (Hellspong s. 2001, s. 137 § 21). Kommunikation och förståelse är ett högre värde än barns lydnad mot sina föräldrar. Barnens frihet är ett högre värde än bevarandet av föräldrarnas auktoritet. Intressant att notera är att Ismet, innan denna konflikt bröt ur, faktiskt *har* frågat ungdomarna vad de vill (*Bra början 3*, s. 135), och alltså inte fattat sitt beslut enväldigt, även om han visar besvikelse och har svårt att förstå ungdomarnas tänkesätt. I familjen Hamad förefaller en konflikt existera mellan föräldrarnas "föråldrade" uppfattning och den krassa verkligheten. I slutet av berättelsen (ibid., s. 174) där familjen berättar för sina gamla grannar om sina tidigare funderingar på att flytta, förklarar Ismet familjens beslut att stanna med orden "barnen ville inte". Han har alltså lyssnat på sina barn. De andra vuxna bekräftar riktigheten i beslutet. Barnen har därmed haft "rätt" hela tiden, och framstår som förnuftigare än sina föräldrar. Föräldrarnas idéer framställs på så sätt som föråldrade, och tecknas som att de inte fungerar i det svenska samhället.

Föräldrarnas, framför allt pappornas, villrådighet tecknas också i de många dilemman som läsaren ställs inför i +46 2 kurs C. Olle har problem med sin fru som inte vill flytta med honom till Gnosjö och Salim med sin fru som inte förstår att han vill ha sin gamla mamma boende hos sig (+46 2 kurs C, s. 15). Senare får vi möta Magnus vars sambo som vill flytta från honom med den gemensamma dottern (ibid., s. 162). Även Mats i *Bra början 3* tecknas som en far som i viss mån undviker eller inte klarar av att ta tag i problemen i familjen.

Åsa: Vi pratar aldrig om Bergafors nu för tiden. Men jag saknar både jobbet och folket där. Vi är så ensamma här. Vi kan väl åka på den där festen?

Mats: /.../Ja, du kan åka själv förstås (*Bra början 3*, s. 12-13).

I detta sammanhang artikuleras både i lärobokstexten och i författarnas intervjuer idéer om en "svensk" respektive "utländsk" syn på barnuppfostran, och även en "utländsk" syn på svensk barnuppfostran.

Och där kommer man in en del på barnuppfostran då, de [föräldrarna i familjen Hamad] hade naturligtvis en icke-svensk inställning till barnuppfostran, att man skulle lyda och så. Men de var ju ganska ... flexibla de också. Jag ville ju liksom inte framställa dem som några monstern (Sundberg-Holmberg).

Han [Johan] slog ju sin son där, även om det var rätt oskyldigt i och för sig då. Jag tyckte att det var bra att det kom med så kunde man diskutera det här med aga för att det är ju många invandrargrupper ser man ju mellan fingrarna med sånt (Sundberg-Holmberg).

... från icke-europeiska eller icke-västerländska kulturer då tror ju jag, om jag ska generalisera /.../ att de kan bli upprörda över att, över att om man ser det som en självklarhet ... att barnen ska få va med och bestämma om... hur saker och ting ska vara i familjen. Att de kan irritera sig på det eller tycka att det är märkligt som vi ser på det ibland (Klintenberg).

I läroböckerna framkommer denna förment icke-svenska syn på uppfostran, som liknar den traditionella, t.ex. hos familjen Hamad.

De tycker att barn ska lyda sina föräldrar och lita på dem i alla viktiga frågor (*Bra början 3*, s. 139).

Idén artikuleras också i ett dilemma i +46 2 kurs C där en ung flicka inte får gå på skolfest för sina föräldrar.

Safia berättar om festen för sina föräldrar. De säger att hon inte får gå. I deras hemland får flickor inte gå på fest utan sina föräldrar. Alla Safias kompisar får gå på festen, och hon vill också gärna gå (+46 2 kurs C, s. 87).

Det sägs klart här att det är familjens kulturella eller etniska bakgrund som är grund till konflikten ("i deras *hemland* får flickor inte gå på fest utan sina

föräldrar”) och att den svenska synen på detta är radikalt annorlunda (”*alla Safias kompisar får gå på festen*”). Den ”svenska” barnuppfostran som läromedlen i allmänhet, och några av författare, artikulerar favoriseras här i och med att ”den utländska” uppenbarligen har lett till lidande för flickan i fråga.

En idé om att svensk barnuppfostran i mycket är missförstådd kan också urskiljas. Klintonberg menar att läsarna, om de har för lite kontakter med svenskar, kan bli påverkade av det Klintonberg betraktar som sensationshistorier och förvrängda bilder av det svenska familjelivet.

... man kan inte säga till sina barn för då kan socialen komma och hämta barnen och sånt /.../ och man bryr sig inte om sina gamla föräldrar och barnen får bestämma så mycket /.../ Och att det, nidsbilden är att åh, det kan va synd om svenska män för kvinnorna får bestämma så mycket (Klintonberg).

I en extratext i familjekapitlet i *+46 3 kurs D* sägs mycket tydligt att idén om svensk barnuppfostran som kravlös och slapp är en myt. Två kvinnliga psykologer hävdar där att svenska föräldrar är de bästa i världen.

Malin Alfvén och Malin Bergström återkommer ständigt under samtalet till myten om det dåliga föräldraskapet, en myt som de vill slå håll på. /.../ Ingenstans i världen har vi så bra föräldrar som i Sverige, det är vår erfarenhet (*+46 3 kurs D*, s. 56).

Ordet *myt* har mycket laddade konnotationer (Hellspong 2001, s. 135 § 9), och signalerar en uppfattning byggd på djup okunskap. Den som omfattar åsikten att svensk barnuppfostran är kravlös, brister alltså i kunskap. På samma sätt som i diskussionen om jämställdhet, där den obildade reportern Micke blir ”upplyst” om jämställdhetens värde, görs det hela till en informationsfråga. Diskussionsfrågorna efter texten problematiserar intressant nog inte alls textens budskap, utan koncentrerar sig uteslutande på förståelsen av innehållet. Detta bidrar till att stärka psykologernas sociala roll i texten, som experter som inte ska ifrågasättas (Hellspong 2001, s. § 22). De föräldrar som inte klarar sitt arbete är avvikelser från normen:

Visst finns det föräldrar som inte klarar sin uppgift. De kan till exempel ha problem med missbruk eller psykisk ohälsa (*+46 3 kurs D*, s. 57).

En annan text längre fram i boken står i så stark konflikt till den tidigare nämnda texten, att en närmast komisk effekt uppstår om man läser dem i följd. Det är en text i reportagestil som skildrar verkligheten en vanlig stockholmsnatt med fylla, bråk, och olyckliga, ensamma ungdomar. En nattvandrare tar sig an en illamående, ensam flicka:

- Ska vi ringa hem till dina föräldrar och be att de hämtar dig?
- De är inte hemma, svarar flickan (*+46 3 kurs D*, s. 139).

Texten ger intrycket av att detta är en vanlig syn på gator och torg, varför det inte ligger nära till hands att tänka att de föräldrar som behandlar sina barn på detta sätt är ett undantag (alltså missbrukarna och de psykiskt sjuka som psykologerna talar om). Den aktuella läroboken förmedlar här en motsägelse till de tidigare påståendena om svensk barnuppfostran, vilket gör den mindre homogen och konsekvent i sin ideologiska hållning på detta område (Hellspong 2001, s. 138 § 26).

### *Konflikter och skilsmässa*

I den moderna familjen är konflikter av mer eller mindre allvarlig art ständigt närvarande, och får stort utrymme i böckerna. De förekommer både mellan makar och mellan föräldrar och barn. I linje med den syn på demokrati i familjen som har diskuterats ovan ska konflikter lösas genom samtal och inte genom auktoritetsutövande. Läsaren får ofta i uppgift att lösa karaktärernas konflikter, vilket förstärker bilden av att sådana problem löses genom diskussion. Konflikterna förekommer i både "utländska" och "svenska" familjer.

I *Öppet hus*, *Full koll* och *Nya mål 2* är konflikterna i allmänhet av mindre allvarlig karaktär. Läsaren får t.ex. ta ställning till flertal ganska bagatellartade dilemman som uppstår i Andrejs och Mias familj, utifrån både makarnas perspektiv. Den allvarligaste, och tydligen mest långlivade konflikten, rör Andrejs TV-tittande.

Ungefär såhär låter det nästan varje kväll hos familjen Lokrantz.

Mia: Så fort barnen har lagt sig sätter du dig framför TV:n. Vi gör aldrig något tillsammans på kvällarna. Och jag får aldrig välja vad vi ska se. Jag är så jäkla trött på det här (*Öppet hus*, s. 64).

Karaktären Jonas i *Nya mål 2* uppvisar ett svartsjukt och misstänksamt beteende i en situation där Ellen har ätit lunch med sin före detta man.

ELLEN: ... Är du svartsjuk, Jonas?

JONAS: Nej. Inte på den tönten /.../ Hur kunde du vara gift med honom?

ELLEN: Men det kunde jag ju inte. Det är ju därför som jag är gift med dig. Du är den snyggaste och charmigaste mannen i hela världen. Ingen kan jämföra sig med dig. Du är bäst (*Nya mål 2*, s. 216-217).

Situationen slutar med att Jonas lugnar sig och ber om ursäkt. Den humoristiska behandlingen av ämnet, som främst visar sig i Ellens överdådiga beröm av maken, bidrar till en bild av konflikter som normala och icke skadliga. Hildur, som har ett långt äktenskap bakom sig, bekräftar också den uppfattningen:

Om man inte kommer överens får man kompromissa. Men det måste vara högt i tak, tycker jag. Förresten grälade vi en hel del, Arne och jag. Det mårde vi bara bra av (*Öppet hus*, s. 125).

I +46- och *Bra början*-böckerna är konflikterna generellt sett av allvarligare art och tas upp på ett mindre humoristiskt sätt. Det finns i *Bra början* en tendens att förlägga konflikter som vanligtvis kanske förknippas med invandrare hos ”svenska” familjer. Exempel på det är familjen Svensson som i och med sin flytt från småstad till storstad måste tacklas med anpassningsproblem, och även den tidigare beskrivna incidenten mellan Johan och hans son som får illustrera agalagen. *Bra början 3* domineras dock av en konflikt inom den invandrade familjen Hamad som framställs som kulturellt betingad. När dottern vill klä sig på ett sätt som de uppfattar som utmanande säger föräldrarna:

Folk kan ju tro att du är en dålig flicka (*Bra början 3*, s. 77).

Flickan upplever sig vara fast mellan två kulturer, och i de olika kultursammanhangens uppfattningar om varandra:

Saidi vill inte förklara för Daniel. Han skulle inte förstå. Han skulle bara tjata om ”invandrare” och ”fördomar” och sådant. Och att träffa föräldrarna i de här kläderna tillsammans med Daniel! Nej, de skulle inte heller förstå. De skulle bara tjata om ”svenska killar” och ”dålig moral” och liknande (*Bra början 3*, s.76).

Flickan kontrar med att ställa föräldrarnas uppfattning mot det hon har uppfattat som den svenska inställningen:

Här i Sverige tycker man inte som ni (*Bra början 3*, s. 77).

Klassifikationssättet (Hellspong 2001, s 135-136 § 12) med kategorierna ”svenskar” och ”invandrare”, bidrar här till att förstärka idéer om att samlevnaden mellan människor av olika etnisk och kulturell bakgrund måste vara problematisk. I ljuset av andra texter om familjen Hamad och den konflikt som där konstrueras mellan ”svenskt” och ”utländskt” torde intrycket för läsaren bli att Saidis starkt generaliserande påstående (”Här i Sverige tycker man inte som ni”) faktiskt uttrycker en sanning om det svenska samhället. Detta trots att Saidi faktiskt också problematiserar den ”svenska” synen på ”invandrare”. Även i +46 2 kurs C får vi del av konflikter som förefaller ha sin rot i kulturella skillnader. Karaktären Salim vill att hans mamma ska komma och bo med hans familj, men hustrun protesterar. Underförstått är det en kulturellt betingad konflikt.

... hon förstår inte alls hur Salim tänker.  
/.../

- Vad ska vi göra om min pappa dör då, undrar hon. Ska min mamma också flytta hit då?
- Javisst, säger Salim. Barn ska ta hand om sina föräldrar. De tog hand om dig när du var liten (+46 2 kurs C, s. 16).

Gemensamt för de undersökta läromedlen är den höga ”skilsmässostatistiken”. Skilsmässan betraktas som något fullständigt normalt, även om den inte idealiseras.

I Sverige slutar cirka hälften av äktenskapen i skilsmässa. Hur är det i ditt land? /.../ Hur ska man göra om man vill skilja sig? (*Bra början 2*, s. 195).

Det är vanligt att människor skiljer sig och bildar nya familjer. Därför har vi fått nya ord som beskriver dessa nya relationer. Vad betyder till exempel bonusbarn, plastpappa och särbo? (*Öppet hus*, s. 98).

Klassifikationssättet i det andra citatet är intressant. Det sägs att det är vanligt att ”människor” skiljer sig (inte företrädesvis ”svenska människor”, som indikeras i det första citatet). Härmed bidrar man till att normalisera skilsmässan.

I *Nya mål 2* får vi endast veta att Bosse och Ellen är skilda. Som vi har sett strävar Bosse efter att hitta en ny partner, medan Ellen redan har gjort det. Orsakerna till skilsmässorna tas dock inte upp. Bosses ensamhet betonas, medan Ellens styvfamilj är lycklig. Även detta underbygger diskursen om familjens nödvändighet.

Bakgrunden till skilsmässorna kommenteras endast i de båda *Bra början*-böckerna, och där förhållandevis utförligt. Där är det bristande jämställdhetstänkande och svartsjuka som är de främsta orsakerna, och dessa står att finna hos den manliga parten. Männen har inte tagit ”ansvar” i den tidigare diskuterade betydelsen.

*Panos*: /.../ Det var nog mitt fel, tror jag. Jag väntade mig att min fru skulle vara som min mamma och ta hand om allt hemma, städa, stryka mina skjortor och... (*Bra början 2*, s.193).

Han [Klas] hade anklagat Ann så mycket för hennes otrohet, han hade varit fruktansvärt svartsjuk. Men hur hade han själv varit? Jo, lat, egoistisk och krävande. Ann hade fått ta hand om allt i hemmet och allt som var tungt och svårt. Vilken kvinna kunde i längden stå ut med en sådan som han? (*Bra början 3*, s. 102-103).

I det senare citatet läggs den större delen av skulden på Klas, eftersom det han gjorde fel skedde långt innan otroheten. Anns otrohet berodde på att kärleken var slut och var alltså inte en bidragande orsak därtill. Här framkommer också perspektivet att familjeband bygger på enbart känslor. Här har vi ett exempel på en tydlig värdehierarki (Hellspong 2001, s. 137 § 21). Jämställdhet och demokrati är värden som är viktigare än familjens bevarande. Bristen på ett

”modernt” värde, jämställdhet (hos Klas) är allvarligare än bristen på det ”traditionella” värdet trohet (hos Ann), vilket också underbygger ett nu-och-då-perspektiv.

Skilsmässa som lösning idealiseras inte, i och med att figureernas smärta och konflikter i samband med skilsmässa får så stort utrymme. Kritiken mot skilsmässa associeras dock med det icke-moderna genom att den framförs av de två representanterna för den äldre generationen. Hildur bekräftar visserligen uppfattningen att skilsmässa är ett nödvändigt ont, men anser att den idag genomförs för lättvindigt.

Jag tycker faktiskt att människor skiljer sig för lätt idag. Visst kan det vara nödvändigt för barnens skull /.../ Men idag skiljer sig många utan att verkligen försöka lösa sina problem (*Öppet hus*, s. 125).

Alma ser än mer allvarligt på problemet med en koppling till barnens välbefinnande, detta med en grundsyn att den traditionella familjen är viktig:

... jag tror att familjen är mycket viktig /.../ Därför oroar jag mig också för att det är så många skilsmässor idag och för alla barn som mår dåligt (+46 2 kurs C, s. 182).

### *Motsättningar*

De ovan nämnda diskurserna kring den moderna familjen dominerar, men det finns också mångahanda motsättningar. Dessa motsättningar existerar också mellan olika texter i samma läromedel, och mellan olika uttalanden från en enskild författare. Vidare finns det konflikter mellan vad författarna rapporterar som sin uppfattning i en fråga, och vad de faktiskt ger uttryck för i sina texter. Det ligger t.ex. en motsättning i det att man så starkt framhåller den moderna familjen, kombinerat med en stark betoning på den enskilde familjemedlemmens rättigheter, samtidigt som man inte alls ifrågasätter det nödvändiga i att över huvud taget organisera samhället i familj och tvåsamhet. Det föreligger också, som vi har sett, en variation i diskurserna om homosexualitet.

Emellertid finner jag, att det som starkast går emot den konstruerade bilden av den moderna familjen, och den mycket starka betoningen hos både författare och i läromedel på jämställdhet, är den stereotypa skildringen av kvinnor och moderskap. Modern tecknas genomgående som den som har det starkaste känslomässiga bandet till barnen, och den som har de största bekymren för dem. I kontrast till äldre tiders fäder, som sägs ha varit auktoritära och utövat makt på ett förtryckande sätt, konstrueras en bild av den moderne, demokratiska fadern. När det gäller moderskapet framkommer dock ingen sådan motbild. Moderskapet uppvisar alltså ingen förändring över tid. Modern beskrivs fortfarande som den känslomässigt mest engagerade och bekymrade föräldern, och det finns något (förment) unikt i moderns relation till barnet.



Alma, som i +46-böckerna speglar det icke-moderna, kommenterar sin relation till sin mor. En bild av en vårdande modersgestalt som bara vill sina barns bästa framkommer.

Mor lydde jag också, men henne vill jag lyda, eftersom jag kände att hon ville det som var bäst för mig och jag ville inte göra mor ledsen (+46 2 kurs C, s. 182).

Vad gäller Almas egen roll som mor får vi veta att hon har gjort stora uppoffringar både för den familj hon växte upp i och den som hon senare bildade med sin man. Detta betraktar hon som mer eller mindre självklart (+46 3 kurs D, s. 80).

Samma omsorg och känslomässiga band som förknippas med en äldre generation tecknas som typiskt kvinnliga också i de unga, moderna familjerna. Mia i *Öppet hus* framställs som den mer vårdande föräldern, och hennes oro för barnet betonas.

Mia är orolig och ringer till vårdcentralen.

/.../

– ... Hon kräks mycket. Och hon har feber. Jag är jätteorolig (*Öppet hus*, s. 71).

Charlotte i *Full koll* har mycket bekymmer, som tecknas som komiska och förlöjligas, över de vuxna barnen. I en scen vill hon sälja tidningen hon äger för att barnen behöver pengar. Sonen vill åka på ett ashram i Indien.

Charlotte: /.../ Han säger att han behöver komma ifrån den här ytliga världen ...

Han mår ju inte riktigt bra. Han har alltid varit känslig.

Bruno: Stackars liten ... Han är ju bara 35. Men han får väl jobba ihop pengar först. Och han var ju i Indien förra året. Räckte inte det? (*Full koll*, s. 103).

Karaktären Sofies far ställs i en liknande situation där den vuxna dottern ber honom om pengar (*Öppet hus*, s. 112). Han drar en gräns ganska omedelbart och utan tvekan, vilket kan tolkas som att man här föreslår ett starkare känslomässigt band till barnen hos mödrar.

Samma tema återkommer i +46- och *Bra början*-böckerna. Exempel är historien om kvinnan som har flyttat till USA, där det genomgående temat är oron för barnens utveckling (+46 2 kurs C, s. 20), och Åsa i *Bra början 3* som är den av makarna som vill tala om familjens svåra situation och som också upptäcker att barnen har problem i skolan och gör ett försök att hjälpa dem (*Bra början 3*, s. 14).

Även utanför moderskapssfären förekommer stereotypa skildringar av kvinnor. Skildringen av samspelet mellan Bosse och Lisa, och framställningen av kvinnors och mäns förment helt olika referensramar är slående stereotyp, om än troligtvis skrivet i humoristisk anda.

BOSSE: Det är väl stereo?

FÖRSÄLJAREN: Visst.

LISA: Titta, Bosse. Här finns en röd liten klockradio. Den är väl söt?

BOSSE: En söt radio? Är den bra, då? Ska du ha en liten cd-spelare också, med ett par söta högtalare? (*Nya mål 2*, s. 53-54).

I en dialog mellan Katrin och Irina i *Full koll* kommenteras det förmenta maktspelet mellan kvinnor. De talar båda illa om Klara och Irina fäller en kommentar om hennes sexuella beteende:

Klara: Man vet inte riktigt var man har henne. Är hon inte ganska flirtig? Hon liksom suger in killarna med blicken. Jag gillar inte sånt (*Full koll*, s. 42).

Denna text kan uppfattas som ganska nedsättande om kvinnor i det att den anspelar på starkt negativa kvinnliga stereotyper. Det är kvinnor som talar illa om varandra och anklagar varandra för att ha ett tvivelaktigt sexuellt beteende. Det är märkligt att detta ges utrymme i kapitlet om jämställdhet.

På detta område vill jag alltså karaktärisera läromedelstexterna som ideologiskt heterogena. Det finns olika krafter i dem som korsar varandra och skapar motsägelser (Hellspong 2001, s. 138 § 26). Den moderna synen på familj och könsroller kommer i konflikt med traditionella idéer om kvinnlighet och moderskap. Kanske avspeglar även detta en konflikt på en högre nivå i samhället. Läroplanen uttrycker skolinstitutionens idéer om jämställdhet, som författarna har gjort till sina egna och talar väl om. Emellertid finns det kanske djupare liggande, från institutionen avvikande, föreställningar om kvinnors och mäns roller som omedvetet kommer till uttryck i texterna.

*”Nu och då” och ”vi och de”*

Som vi har sett dominerar ett nu-och-då-perspektiv i lärobokstexterna. Selander fann i sin läroboksundersökning av 1990 en glidning mellan dåtid och nutid, och mellan kategorierna ”vi” och ”de”. I de här undersökta lärobokstexterna har jag också funnit ett dominerande nu-och-då-perspektiv. Ibland sker en sådan koppling som Selander diskuterar mellan det utländska och det traditionella, t.ex. när ”utländska” karaktärer har en ”föråldrad” syn på barnuppfostran. Här finns i författarintervjuerna en önskan om att något behöver utvecklas hos de studerande eleverna.

... går man till Mellanöstern så vet man ju att där har man ju en väldigt hierarkisk familjestruktur, även om det är många nu som... det rör väl på sig där också, får man hoppas (Sundberg-Holmberg).

Det finns också en förhoppning om att kontrasterandet mellan nutid och dåtid ska leda till ett igenkännande hos läsaren:

... de här alma-texterna som ju beskriver hur det var förr så har vi väl tänkt att det är för att ge en historisk bakgrund till hur det är idag. Och när elever, när de studerande har läst de här texterna så får man ju ofta kommentarerna ”ja, men det är samma i Eritrea nu!” att de har nån slags igenkännings... grej där (Klintenberg).

Harstad diskuterar dock det problematiska i detta förmodade igenkännande; det leder till ett avståndstagande från det som den studerande representerar.

... jag har lite för många erfarenheter av att en sådan diskussion ofta landar i att man som lärare, då när man ställer en sån fråga lite implicit menar ... att här i Sverige så gör vi såhär, och i era hemländer så förväntar man sig på nåt sätt att det ska vara helt annorlunda /.../ och i det ligger ju en sorts avståndstagande eller en distansering som jag inte tror är alltid lika nyttig. Och ofta har jag själv stått för och sagt bland annat: ”ja, tänk så var det i Sverige också för hundra år sedan”, och då är man nära nåt slagsställningstagande att vi har kommit mycket längre här, och man är ju i ett sånt överläge ändå som lärare (Harstad).

Jag vill inte påstå att liknande glidningar mellan nutid och dåtid är en stark tendens i lärobokstexterna, i så måtto att det ”utländska” genomgående skulle beskrivas som underutvecklat och negativt, men det finns en utvecklingspositivism och ett ständigt kontrasterande mellan det traditionella och det moderna som i längden tjänar till att skapa även ett vi-och-de-tänkande.

Ett stycke som behandlar giftermål har ett utvecklingspositivistiskt perspektiv, där man gör en grov förenkling av en lång social och historisk process i det svenska samhället och tillika en skönmålning av dagens samhälle. Detta signalerar en bristande förståelse för ett kultursammanhang där föräldrarna är involverade i sina barns livsval.

Förr i tiden var det oftast föräldrarna som bestämde vem man skulle gifta sig med. Föräldrarna hade då ofta ekonomiska och praktiska skäl, när de bestämde vem barnen skulle gifta sig med /.../ Idag gifter man sig för att man tycker om varandra (+46 3 kurs D, s. 39).

Likadant är det i en text som beskriver sexualupplysningens utveckling i Sverige. En högst mörk bild tecknas av Sverige för 100 år sedan:

De allra flesta var okunniga i sexuella frågor. Många kvinnor levde i skräck för att bli gravida, framför allt utanför äktenskapet /.../ Abort var förbjudet och många kvinnor dog efter illegala aborter. Att använda preventivmedel var olagligt. Det var t.o.m. förbjudet att ge information om preventivmedel (+46 3 kurs D, s. 59).

Sedan skildras hur denna situation förändras främst genom Elise Ottesen Jensens arbete.

Genom sitt arbete och engagemang fick Elise Ottesen-Jensen många motståndare, främst inom kyrkan. Men folket tyckte om henne (ibid., s. 59).

Orden ”kyrkan” respektive ”folket” har laddade konnotationer (Hellspong 2001, s. 134 § 9). Detta sammanhang föreslår en konflikt mellan en traditionell institution och de ”vanliga människorna” där ”kyrkan” är ett instrument för förtryck. Här menar jag att texten utövar makt över läsaren i och med att läsaren tvingas ställa sig på ena eller andra sidan av en tänkt linje mellan traditionellt och modernt. Här läsaren eventuellt en familjeuppfattning som står i konflikt med Ottesen Jensens tvingas denne att associeras med förtryck och bakåtsträvande, och en ideologi som inte tillhör ”folket”. Fri abort och fri sexualitet problematiseras inte, utan betraktas som självklara framsteg.

Först 1975 blev det fri abort i Sverige (+46 3 kurs D, s. 59).

Användandet av ordet ”först” här signalerar att man betraktar det hela som en förändring som man hade väntat alltför länge på. För att uttalandet ska bli begripligt förutsätts en ideologisk tankeram (Hellspong 2001, s. 136 § 16) med en viss syn på kvinnan och det ofödda barnet/fostret som kanske kan associeras med vissa former av feminism.

*Full koll* har också ett utvecklingsperspektiv i en diskussion om kvinnlig rösträtt, men här finns också en kritik riktad mot det svenska samhället för att utvecklingen inte har gått tillräckligt snabbt. I slutet av artikeln riktas förtäckt kritik mot länder som inte ens kommit så långt, och mot strukturen i en traditionell institution, katolska kyrkan.

År 1921 kunde de svenska kvinnorna för första gången rösta i ett riksdagsval. Det är inte så länge sedan. Inte ens hundra år /.../ I Libanon måste kvinnor vara utbildade för att få rösta – män behöver ingen utbildning. I Vatikanstaten får bara kardinalerna rösta (alla är män) (*Full koll*, s. 41).

Alma är en central figur i detta sammanhang. Hennes röst är tänkt att ge en historisk bakgrund. Det traditionella som är Almas erfarenhet tecknas i allmänhet som något negativt. Detta får kanske sitt tydligaste uttryck i den extratext som tillhör kapitlet om demokrati i +46 2C. Alma talar om det gamla samhällets lydighet för överheten:

Barn skulle lyda sina föräldrar och andra vuxna, kvinnor skulle lyda sina män, arbetare skulle lyda sina överordnade och folket skulle lyda sin kung och sin regering och alla skulle förstås lyda Gud (+46 2 kurs C, s. 182).

Detta exemplifieras med Almas berättelse om en grym skollärare och hennes rädsla för den egna fadern.

Skolläraren hade rätt att straffa oss barn om vi inte gjorde precis som han ville /.../ Jag tror att jag lydde far framför allt därför att jag var rädd för honom (ibid., s. 82).

I direkt anslutning finns en dikt av Dorothy Law Holte som skarpt kontrasterar mot Almas berättelse, och indirekt riktar kritik mot de traditionella idéer som har beskrivits.

Ett barn som får stryk lär sig att slåss (ibid., s. 82).

I samtliga alma-texter ser vi att Alma själv ömsom försvarar ömsom distanserar sig från det traditionella.

Idag är det nästan för mycket åt andra hållet och alla ska protestera hela tiden. Ingen är nöjd och alla vill vara med och bestämma. Visst är det bra att man protesterar mot orättvisor och jag tycker förstås att det är bra att man inte längre får slå barn. Samtidigt vore det mycket enklare om och bättre om barnen lärde sig lyda sina föräldrar och lärare (ibid., s. 82).

Många tycker ju att kvinnorna har fått det bättre men jag vet inte... Jag tycker att kvinnor idag verkar så stressade (ibid., s. 38).

Hellspong uppmanar textanalytikern att rikta fokus på röster och motröster i texten, och på vilket sätt motröster hanteras (Hellspong s. 138 § 23). Det faktum att Alma får tala fritt ur hjärtat gör henne till en aktiv motröst till den förhärskande rösten i läromedlet. Klintonberg menar att det kan ha den positiva effekten att visa på att det finns olika kulturer i samhället.

... då kan man ju säga ”men så ska man väl inte skriva?” Men jag menar, det är min mamma som tycker så. Och hon tycker inte att det här med jämlikhet är så jättebra hela tiden, utan hon tycker nog att det är lite konstigt. Jag känner, det måste man ju också visa, att det finns... det är inte så att svenskarna tycker att allt vad jämställdhet är bra heller, utan att det finns olika kulturer i vårt samhälle också (Klintonberg).

En invändning som dock kan riktas mot detta är att kritiken mot samhällets dominerande idéer enbart framförs av äldre människor. Att i ett sammanhang som starkt betonar och värdesätter utveckling låta äldre människor utgöra en kritisk röst, ger läsaren intrycket av att kritiken enbart finns i den äldre generationen, och alltså snart kommer att ebba ut, eller att kritiken i sig är bakåtsträvande. På så sätt görs motrösten verkningslös, ungefär på samma sätt som hos den tidigare diskuterade figuren Micke.

Sundberg-Holmberg karakteriserar sin uppfattning om familjen mycket tydligt som en vänsterideologi i kontrast till en konservativ uppfattning:

Och sen Ylva, hon som var projektledare då. Det är hon som har drivit fram de här läromedlen. Hon stod ju för en mer konservativ uppfattning i familjefrågor /.../ Medan vi höll väl en mera vänsterlinje då, kan man säga ...

Vi var mera i opposition mot det här idéer om /.../Att man skulle, att man skulle gifta sig och, ja, hon vet ju att man lever som sambo också. Men det här man skulle hålla ihop och det skulle vara så bra allting, och man fick inte göra det ena och inte det andra och det fanns inga ursäkter och så (Sundberg-Holmberg).

Något som kanske kan betecknas vänsterideologi skymtar också i *Bra början 2*. I en text med rubriken "Vägen till det moderna Sverige" beskrivs mycket tydligt kontrasten mellan då och nu. Sverige för hundra år sedan beskrivs som fattigt och underutvecklat, men genom socialdemokratisk politik och folkhemsbygge förändrades allt.

Svenskarna fick det allt bättre (*Bra början 2*, s. 164).

I beskrivningen görs, med en *associativ strategi* (Hellspong 2001, s. 151-152 § 5), en tämligen förrädisk sammankoppling mellan arbetarrörelsens kamp, rösträtten och jämlikheten. Dessa element nämns i ett svep i samma stycke på ett sätt som kan förleda läsaren till att tro att det fanns ett kausalt samband dem emellan.

1909 strejkade nästan alla arbetare i Sverige i en månad. Den strejken är mycket känd i svensk historia. Rätten att rösta var en viktig fråga för jämlikheten. 1918 infördes allmän rösträtt för män och 1921 kom en lag som också gav kvinnor rätt att rösta (*Bra början 2*, s. 164).

Klintenberg medger en framtidsoptimism i sitt läromedel:

Ja, alltså, om man nu tycker att ... den här framtidsoptimismen, vi har fått fri abort i Sverige, kvinnorna fick rösträtt det och det året, och jag menar Sverige har ju varit socialdemokratiskt så stor del av 1900-talet /.../ Om man ska beskriva Sveriges utveckling /.../ om man nu gillar det som har hänt, så blir det ju på nåt vis att det... då gillar man det som har hänt via den socialdemokratiska politiken, kan man ju se det som (Klintenberg).

Vi ser alltså att en förmodat god utveckling här associeras med den socialdemokratiska politiken. Andersson, Samandaji & Segerfeldt (2006) diskuterar just detta, att det man uppfattar som en god samhällsutveckling i läromedlen orättvist tillskrivs den socialdemokratiska politiken. Som förklaring till detta föreslås att uppfattningen om vad som är neutralt förskjuts i maktens riktning under ett långt ensidigt maktinnehav. Det är en förklaringsmodell som kanske kan tillämpas också här.

Bl.a. Kamali (2006) och Eilard (2004) menar sig finna ett vi-och-de-perspektiv i läroböcker, som yttrar sig i synen på det västerländska som "vi" och det utomeuropeiska som "de". Jag anser inte att det finns ett utpräglat vi-och-de-tänkande i de här undersökta läromedlen i så måtto att man genomgående associerar "det utländska" med något negativt eller enbart förknippar det med

det traditionella. Emellertid tror jag att nu-och-då-perspektivet i sfi-läromedlen i längden tjänar till att skapa även ett "vi" och ett "de". Den starka betoningen på det moderna, på utveckling, och på det positiva i utveckling implicerar något för läsaren. Om det samhälle läsaren har erfarenheter ifrån i mycket liknar det "gamla" svenska samhället, betyder det att läsarens samhälle är underutvecklat. Om läsarens åsikter om familjen liknar det traditionella uppfattningarna betyder det att han/hon är outvecklad i tanken. Resultatet blir en udd riktad mot alla läsare, svenska eller icke-svenska, som har en avvikande åsikt. "Vi" är de som omfamnar utvecklingen, "de" är de som inte gör det.

### *Ideologi, påverkan och common ground*

Jag har valt att använda ordet ideologi i mitt samtal med författarna, dels för att provocera en reaktion på ordet, dels för att vara öppen med vad det är jag har för avsikt att undersöka. Ett avståndstagande till ordet gestaltar sig. Ballardini hävdar att det inte finns någon ideologi i *Nya mål*-serien. Harstad uttrycker också tveksamhet till ordet:

Ja, vi brukar inte prata så mycket om ideologi. Kanske just eftersom man, det för ju tankarna till kanske mer politiska ideologier ... och då är det ju väldigt viktigt att vi försöker vara så neutrala som möjligt (Harstad).

Samtidigt finns det en reflexivitet i författarnas svar; en medvetenhet om det som är en grundläggande premis i diskursanalys – att man i skrivandet alltid utgår från sitt eget perspektiv. Detta är enligt Chouliaraki & Fairclough karakteriserande för den senmoderna tiden (Chouliaraki & Fairclough 1999, s. 96).

Ja, det [egna utgångspunkter] har man väl alltid så fort man fattar pennan, va (Sundberg-Holmberg).

... det [är] ju väldigt viktigt att vi försöker vara så neutrala som möjligt och sådär då, men samtidigt så finns det ju väldigt mycket tankar bakom ett läromedel som väl liknar någon slags ideologi eller filosofi bakom (Harstad).

... jag tror ju att alla människor har, ser på världen genom sina egna glasögon, beroende på vad man har för åskådning (Klintenberg).

Författarna uttrycker en ambivalens i förhållande till påverkan. Man tar direkt avstånd från påverkan och förmedlande av värderingar i vissa formuleringar, och framhåller i stället diskussionens centrala plats.

Vi försöker naturligtvis inte påverka (Harstad).

Så vi har ju inte direkt tagit ställning i att någonting skulle vara rätt eller fel eller normalt eller onormalt eller sådär (Harstad).

Jag tror inte att vi har haft någon ambition att förmedla något egentligen... vi har nog hellre i så fall velat starta diskussioner (Harstad).

Inte för att skriva någon på näsan, ”såhär är det i Sverige, såhär ska det vara” utan ... vi har velat att det ska finnas möjligheter att diskutera det i klassen /.../ när vi reviderade böckerna 2002, då var vi mer medvetna om det än när vi skrev böckerna från början. För att jag tror att från början ville vi nog mer, lite mer alltså, berätta att såhär är det eller borde det vara [skratt]. Men att vi sen försökte /.../ träna den kulturella kompetensen i att se ”såhär ser jag på saker, såhär ser mina klasskamrater på saker, såhär ser läraren på saker – vad kan det bero på?” (Klintenberg).

Samtidigt existerar i författarnas diskurs formuleringar som speglar en vilja att påverka eller förmedla vissa uppfattningar.

Vi har ju försökt och förmedla den här typen av värderingar (Harstad).

... jag vet att någon har sagt någonstans ... att ”ni pratar ju inte om jämställdhet sådär uttalat”. Och jag känner att bara i sådana där små texter där det inte är självklart att det är kvinnan som gör det som kvinnor förväntas göra och män gör det män förväntas göra, att man smyger in det, att man låter en kvinna vara snickare eller låter en man vara vårdare /.../Fast inte för mycket, inte så att det blir påtagligt heller (Klintenberg).

... ibland så undrar man ju egentligen vad de har för uppfattning om demokrati och så /.../men där som lärare har man ju mycket där att jobba med, absolut (Sundberg-Holmberg).

När författarna reflekterar över påverkan artikuleras också en medvetenhet om konflikten mellan den förväntade neutraliteten och viljan att förmedla vissa värderingar.

... jag säger att vi inte vill skriva på näsan... men det är ju samtidigt en vilja å påverka, är det ju faktiskt /.../ man vill att människor ska reflektera och är det då lite som... att man smyger in som självklarheter men det ... eventuellt inte är självklarheter för läsaren – så hoppas man ju inte bara att det ska gå förbi heller utan att man faktiskt ska lyfta upp det (Klintenberg).

... så har vi ju med en kille som faktiskt är homosexuell fast det märks nästan inte. Det är väldigt, väldigt diskret och det är lite mer medvetet då för att för att det ska liksom inte va därför som han är med i boken... Samtidigt i och med att vi har det här resonemanget så är det ju ändå ytterst medvetet så [skratt] (Harstad).

Och sen det här med barnaga /.../ det är ju en direkt påverkan kan man säga då, man får ju inte slå sina barn, va. /.../ Så det är ju viktigt att man talar om för dem



att så är det i Sverige, va, även om de själva inte lever efter det så måste de ju veta om det (Sundberg-Holmberg).

Som vi har sett problematiseras inte kurs- eller läroplanen av författarna, men spänningen här verkar ändå avspegla den konflikt som ligger inbyggd i läroplanen att man strävar efter allsidighet och mångfald men att vissa värden är oförhandlingsbara (Runfors 2006, s.141). Demokratiska ideal och jämställdhet nämns av författarna som sådana oförhandlingsbara värden.

... ett slags jämställt perspektiv i vårt urval av personer över huvud taget /.../ där tycker jag ändå att vi har tagit ganska tydlig ställning ändå (Harstad)

Jag tror ju att det här med jämställdhet har varit en sån sak för oss som vi har tyckt varit självklart god, på nåt sätt, så det är ju en, om man ser det som en ideologi men... det tror jag inte ens vi har reflekterat över om det är bra eller inte bra /.../ Alltså, vi tycker ju att jämställdhet ska vara en självklarhet, att demokrati är en självklarhet /.../ visst har vi den värderingen, ideologin, och också... en sån jämlikhetsideal (Klintenberg).

Och de värderingar jag står för, va, det är ju /.../ att alla människor har ju lika värde, va (Sundberg-Holmberg).

Chouliaraki & Fairclough (1999 s. 96) diskuterar dessa två motsägande tendenser i det moderna samhället, mellan naturaliseringen av diskurser och reflexivitet, t.ex. när en organisation vill att dess medlemmar ska internalisera vissa värden samtidigt som organisationen ska vara öppen för utvärdering och förändring av dessa värden.

Här kan det också vara intressant att diskutera det som van Dijk benämner *common ground*. Om man nu menar sig skönja en ideologisk tendens i texterna, ett framhållande av "det moderna", demokratin och jämställdheten i familjen, är det på sin plats att reflektera över vem som besitter ideologin. Enligt van Dijk (2004) är det grupper som har ideologier, inte samhällen. Vi har i intervjuerna funnit diskurser som är sinsemellan relativt samstämmiga. Jag finner det dock inte troligt att just kategorin "läromedelsförfattare" kan betraktas som bärare av en specifik ideologi, så ideologin måste ha sin plats i ett större sammanhang. Vi har sett att även läroplanerna förfäktar värden som demokrati och jämställdhet. I ljuset av van Dijks resonemang är det dock problematiskt att tala om ideologi ett så stort sammanhang. van Dijk menar att när en ideologi får så stor spridning i ett samhälle att den utvecklas till *common ground* och betraktas som sunt förnuft, förlorar den sin ideologiska status. Kanske är det så att vissa värden som här diskuteras är sådan *common ground* i Sverige. Den eventuella kollisionen mellan läsarens värderingar och lärobokens skulle i så fall bero på att läsaren kommer från ett samhälle med annan *common ground*.

Utifrån ett annat perspektiv kan man karakterisera ideologin i läromedlen som vänsterorienterad. Jag håller det inte helt otänkbart att den tidigare beskrivna

undersökningen av Andersson m.fl. (2006) trots det bristfälliga faktaunderlaget är ett viktigt förlopp på spåren när de lyfter fram det långa socialdemokratiska maktinnehavet som en möjlig förklaring till den uppfattade ideologiska snedvridningen.

### *Läsaren och läsarens frigörelse*

Den kritiska diskursanalysens yttersta mål är frigörelse och social förändring (se t.ex. Lazar 2005, s. 1). Frågan är då vad denna undersökning kan ge för incitament till frigörelse för olika läsare av dessa läromedel. Här är det viktigt att betona att jag inte menar att alla de läsare av läroböckerna som kommer från samhällen med en familjekultur som vanligen beskrivs som dominerande patriarkal, därigenom hyser en traditionell personlig familjesyn. Jag vill inte göra misstaget att tillskriva läsarna åsikter som de inte har. Den grupp som kan "befrias" är de som eventuellt upplever sig trängda av innehållet i böckerna men saknar medel att artikulera sin kritik eller motbild. Vi har sett att det existerar motröster mot de dominerande diskurserna i läromedlen, men att dessa marginaliseras och fråntas sin kraft. Det återstår då att motståndet kommer utifrån.

Texter skapar roller för sina läsare, och läsarens identifikation med rollen får sociala konsekvenser (Hellspong s. 137-138 § 22). Läromedel torde till sin natur föreslå en läsarroll som mer eller mindre passivt tar emot och accepterar innehållet i texten. I de läromedel som här har undersökts finner vi värderingar och värdehierarkier som inte är klart uttalade. Vi har också sett att författarna talar om en vilja att påverka sina läsare. Det är mycket vanligt med diskussionsuppgifter i de tre senast författade läromedlen, och författarna lyfter fram betydelsen av diskussion. Detta indikerar att författarna förväntar sig reflektion från läsarna, inte enbart passivt mottagande. Problemet ligger i att författarna väljer vilka frågor som ska diskuteras och sätter ramar för diskussionen. Selander hävdar att kunskap och moral i läromedel är sammanlänkande på ett sätt som är officiellt sanktionerat men för eleven är svårt att upptäcka (Selander 1990, s. 17). Bar-Gal menar att det är svårt för en läsare som är samtida med lärobokens kultur och tidsperiod att avkoda de meningar som ligger i texten (Bar-Gal 1998, s. 154). Fairclough hävdar att potential till motstånd mot dominerande IDF (ideologisk-diskursiva formationer) finns när denna dominans utmanas av andra IDF eller när läsare avvisar sin s.k. *preferred reader position*, alltså den läsarroll som texten föreslår (Fairclough 1995, s. 52). Carlson diskuterar hur sfi-deltagare lyckas erbjuda reflexivt motstånd mot de tvingande diskurserna som läggs på dem (Carlson 2001, s.246, 254).

Jag tror att det i ljuset av det som Bar-Gal diskuterar finns en sådan potential till motstånd i just det faktum att sfi-deltagare i många fall, till skillnad från studerande som har genomfört hela sin utbildning inom det svenska skolsystemet, *inte* är en del av kulturen i vilken böckerna har skrivits. Det

utifrånperspektiv som en immigration till Sverige medför kan vara en tillgång i motståndet mot påverkan.

Förmodligen kan ett läromedel inte författas så att olika tolkningsmöjligheter inte existerar. Ett språkläromedel måste ha ett innehåll, och det innehållet kommer alltid att behäftas med någon typ av värderingar. Men även om den totala neutraliteten inte existerar kan texter förstås vara mer eller mindre tendentiösa. Kanske det ligger det också en frigörande potential i den nya kursplan som har en annan syn på sfi:s roll, och något mera skiljer mellan språkundervisning och kunskap om samhällets värderingar. Detta kan vara ett exempel på en utmaning av en dominerande IDF av en annan IDF. Kursplanens separering av samhällsinformation och språk kanske leder till att läromedlen något mer befrias från medveten påverkan. Det vore önskvärt att de studerande kunde få sig till del information om samhället i något annat forum som präglas av ett mer jämlikt förhållande mellan sändare och mottagare. Jag tror inte att läsarna måste skriva sina egna läromedel för att det ska bli ”rätt”. Det centrala är förstås dialogen, och att inte bara en röst blir hörd. Brukarna av läromedel, både elever och lärare, måste involveras och inte bara talas *om*. Sidorkin (1999) talar om den dialogiska skolan som präglas av *civility*, där alla röster blir hörda. Denna skola behöver inte vara genomdemokratisk eller inlärarstyrd – begrepp som kanske har fått oproportionerligt stort utrymme i svensk skoldebatt – men där finns möjlighet för alla att ta del i dialogen. Sidorkin lyfter fram att vi människor måste konfrontera våra olikheter tillsammans, och att det finns olika sätt att vara annorlunda.

There should be channels for every voice to be heard, and for every ear to listen  
(Sidorkin 1999, s. 133).

Vidare finns det här stora möjligheter till fortsatt forskning. Undersökningar som, till skillnad från min egen, vänder sig direkt till läsarna vore av stort intresse. Är det vanligt att användarna upplever sina läromedel som tendentiösa, eller är eventuell påverkan helt dold? Är det så att det ideologiska innehållet i en lärobok påverkar brukarens inläring; och i så fall på vilket sätt? Här finns mycket att utforska. Likaså vore det säkert fruktbart att noggrannare undersöka relationen mellan sändaren bakom läroboken, läroboken i sig och den enskilde läsaren. Den eventuella effekt som det långa ensidiga social-demokratiska maktinnehavet har haft på skola och läromedel, och den enskilde läsarens möjlighet att bjuda motstånd mot en sådan påverkan, torde vara ett givande ämne för fortsatta undersökningar.

## **Sammanfattning**

Jag har gjort en undersökning av fyra sfi-läromedel med fokus på den familjeideologiska diskursen. Intervjuer med författare eller medförfattare har

utgjort en del av undersökningsmaterialet. Läsningen av texten har företagits utifrån Hellspongs ideologikritiska textanalys, med inspiration från kritisk diskursanalys. Med detta som bakgrund vill jag återknyta till de frågeställningar som presenterades i inledningen till arbetet.

### *1) Vilka diskurser är dominerande?*

Familjens nödvändighet är ett dominerande tema. Familjen och tvåsamheten är normen. Homosexuella förhållanden marginaliseras, genom att ignoreras eller förknippas med det extrema. Äldre människor finns i periferin eller tjänar som representanter för icke-moderna idéer och värderingar.

Familjelivet romantiseras inte, utan framställs snarare som komplicerat. Konflikter och skilsmässor får mycket stort utrymme i texterna. Skilsmässor tecknas som nödvändiga och normala, om än inte smärtfria. Konflikterna är mångahanda och av varierande allvarlighetsgrad, men gemensamt för skildringarna av dem är betoningen på samtals nödvändighet. Både konflikter mellan makar och mellan barn och föräldrar bör lösas på ett sätt som framställs som demokratiskt och icke-auktoritärt sätt, med samtals som grund. Jämställdhet och demokrati lyfts fram som centrala i familjesammanhanget. Den ideala mannen beskrivs ha ett mildt och icke-auktoritärt förhållningssätt till sina familjemedlemmar och "tar ansvar", vilket här betyder att ta del i barnens skötsel och övriga traditionellt kvinnliga sysslor i hemmet. Brist på jämställdhet leder till problem inom familjen och är också en orsak till skilsmässa. Demokrati flyttas från samhällets stora sammanhang till familjens lilla. Föräldraskapet skildras som behäftat med konflikter. Auktoritärt handlande leder till problem och skadar kommunikationen inom familjen.

Tillsammans bidrar dessa mindre diskurser till att bygga upp en huvuddiskurs som jag vill benämna "den moderna familjen". Den tecknar en bild av en icke-patriarkal familj där barnen står i centrum, jämställdhet råder mellan makarna och ett demokratiskt förhållningssätt mellan familjemedlemmarna. Denna konstruerade bild kontrasteras mot den traditionella familjen, som i allt är dess motsats.

### *2) Finns det motsättningar mellan de familjerelaterade diskurserna?*

Det finns mångahanda motsättningar mellan de familjerelaterade diskurserna. Det tydligaste exemplet är skildringen av kvinnor och moderskap, som står i konflikt till diskursen om jämställdhet och modernt familjeliv. Kvinnan tecknas som den som har den största omsorgen om, och det starkaste känslomässiga bandet till, familjens barn. Stereotyper av kvinnligt beteende förekommer. Här föreslås inte, som på många andra områden, en utveckling från då till nu.

### *3) Hur medverkar texten i konstruerandet, bevarandet och förändrandet av sociala strukturer och maktrelationer, och de ideologiska hållningar som försvarar eller ifrågasätter dem?*

Läroboksförfattarna har en ambivalent inställning till påverkan, på ett sätt som avspeglar konflikter som existerar redan i sfi:s styrdokument. Jag menar mig se ideologisk påverkan i läromedlen. Den ideologi som det här är frågan om är till större delen, snarare än att vara uttryck för enskilda författares uppfattningar, sådant som betraktas som *common ground* i det svenska majoritetssamhället, och som därför mycket sällan ifrågasätts. Lärobokstexterna konstruerar en bild av en modern familj som kontrasteras mot den traditionella familjen. Den traditionella familjen associeras ofta med "dåtid" i ett sammanhang som starkt betonar, och i ett positivt ljus framställer, utveckling. Kritiska motröster marginaliseras. Detta nu-och-då-perspektiv kan bidra till att stärka ett vi-och-de-tänkande. "Vi" skulle i så fall utgöras av dem som omfattar en "modern" syn på familjeliv. "De" är de personer som i någon mån avvisar eller ställer sig frågande till den "moderna" bilden av familjen. Ibland identifieras "de" med det "icke-svenska" i böckerna då det "utländska" direkt associeras med det traditionella, men det är ingen genomgående tendens. Snarare utövas makt över den enskilde läsaren i så måtto att en inre konflikt kan provoceras hos denne. I det fall läsaren skulle ha uppfattningar som avviker från den favoriserade familjesynen i läromedlen tvingas han/hon att ställa sig på "fel" sida av en tänkt linje mellan det traditionella och det moderna.

Jag vill åter påminna om att elementet "kritisk" i kritisk diskursanalys eller ideologisk kritisk analys inte behöver betyda att man stämplar något som dåligt. Min förhoppning är att de tankar jag har framfört här inte heller ska uppfattas som en kritik av läroböckerna per se. Jag har velat rikta sökarljuset mot tendenser som jag tycker mig se, och på så sätt bidra till diskussion kring dessa. Samtliga undersökta läromedel har något att bidra med, och min undersökning har gjort mig personligen ännu mer imponerad över fantasirikedomen, humorn och pedagogiken i dessa böcker. Mötena med författarna har haft karaktären av goda samtal, där jag framför allt har slagits av reflexiviteten och engagemanget hos dessa som yrkesmänniskor.

Jag hoppas som sagt på en utökad dialog kring de frågor som här behandlats, både för lärare, läroboksförfattare och läsare. Det finns säkert även utrymme för korsbefruktnings mellan läromedlen, så att även författare med olika pedagogiska och ideologiska (!) utgångspunkter kan mötas. Min önskan är att det blir just ett sådant samtal där fler blir hörda, och där mångfald, reflektion och respekt för olikhet blir mer än bara vackra fraser.

One can remain different and still be in concert with others. Many voices can make a cacophony, but they can also make a symphony (Sidorkin 1999, s. 144).

## Litteraturförteckning

### Referenslitteratur

- Andersson, Daniel & Sander, Åke (2005). "Religion och religiositet i en pluralistisk och föränderlig värld – några teoretiska, metodologiska och begreppsliga kartor." I: Andersson, Daniel & Sander, Åke (red.), *Det mångreligiösa Sverige – ett landskap i förändring*. Lund: Studentlitteratur. S. 33-134.
- Andersson, Patrik M., Sanandaji, Nima & Segerfeldt, Fredrik (2006). *Välkommen till Sverige*. Stockholm: Timbro. (Rapport/Uppdrag Sverige 2006).
- al-Baldawi, Riyadh (1998). "Migration och familjestruktur." I: Ahmani, Nader (red.) *Ungdom, Kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber förlag. S. 146-159.
- Ballardini, Kerstin m.fl. (1983). *Mål. Lärarhandledning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bar-Gal, Yoram (1998). "Values and Ideology in the Descriptions of Jerusalem in Geography Schoolbooks: The Israeli Case." I: *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 7:2. S. 157-161. PDF-format. Tillgänglig: <<http://www.channelviewpublications.net/irgee/007/0157/irgee0070157.pdf>> (2006-07-18).
- Burman, Erica & Parker, Ian (1993). "Introduction – discourse analysis: the turn to the text." I: Burman, Erica & Parker, Ian (eds.), *Discourse Analytic Research. Repertoires and Readings of Texts in Action*. London och New York: Routledge. S. 1-16.
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. (Göteborg Studies in Sociology no. 13.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Darvishpour, Mehrdad (2003). *Invandrarkvinnor som bryter mönstret. Hur maktförskjutningen inom iranska familjer i Sverige påverkar relationen*. (Stockholm Studies in Sociology. NS.) Stockholm: Almqvist och Wiksell International.
- van Dijk, Teun A. (2004). *Ideology and Discourse Analysis*. Ideology Symposium Oxford, September 2004. Tillgänglig: <<http://discourse-in-society.org/Ideology%20and%20discourse%20analysis.htm>> (2006-07-18).
- Eilard, Angerd (2004). "Genus och etnicitet i en 'läsebok' i den svenska mångkulturella skolan". I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 9. S. 241-262.

- Esposito, John (1988). *Islam, the Straight Path*. New York och Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. England: Pearson Education Limited.
- Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för brukstextsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Kamali, Masoud (2006). "Skolböcker och kognitiv andrafiering". I: Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och kognitiv andrafiering*. (Statens offentliga utredningar 2006:40.) Stockholm: Fritzes. S. 47-101.
- Katolska kyrkans katekes* (1996). Stockholm: Bokförlaget Catholica.
- Kursplan i svenska för invandrare* (2006). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <[http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx/Svenskundervisning för invandrare \(Sfi\)/>](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx/Svenskundervisning_för_invandrare_(Sfi)/>) (2006-01-23).
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lazar, Michelle M. (2005). "Politicizing Gender in Discourse: Feminist Critical Discourse Analysis as Political Perspective and Praxis". I: Lazar, Michelle M. (ed.), *Feminist Critical Discourse Analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse*. New York: Palgrave Macmillan. S. 1-28.
- Luther, Martin (1952). *Martin Luther's store katekismus*. Oslo: Lutherstiftelsen.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna - Lpf 94*. Stockholm: Skolverket. PDF-format. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>> (2006-01-23).
- Ny kursplan för svenskundervisning för invandrare* (2007). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/7700>> (2007-05-01).
- Persson, Ann-Lie (1997). *Den handlande texten. Diskursanalysens problem och möjligheter ur ett sociologiskt perspektiv*. Arbetspapper. Institutionen för Företags- och förvaltningsutveckling. Mitthögskolan.
- Roald, Ann-Sofie (2002). "From 'People's Home' to 'Multiculturalism': Muslims in Sweden." I: Haddad, Yvonne Yazbeck (ed.), *Muslims in the West. From Sojourners to Citizens*. Oxford: Oxford University Press. S. 101-120.
- Runcis, Maija (2001). "Sverige är inte hela världen". *Folkbildning för och om invandrare i utbildningsprogrammen*. Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Runfors, Ann (2006). "Fostran till frihet?" I: Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och kognitiv andrafiering*. (Statens offentliga utredningar 2006:40.) Stockholm: Fritzes. S. 135-165.
- Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (red.) (2006). *Demokratiska ideal och kognitiv andrafiering*. Stockholm: Fritzes. Statens offentliga utredningar 2006:40.

- Selander, Staffan (1988). *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan m.fl. (1990), *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker?*. (SPOV: Studier av den pedagogiska väven 9.) Härnösand: Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand.
- Sidorkin, Alexander (1999). *Beyond Discourse. Education, the Self, and Dialogue*. Albany: State University of New York Press.
- Talja, Sanna (1999). Analyzing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method. I: *Library & Information Science Research*, vol. 21:4. S. 459-477.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

### *Analyserade läromedel*

- Ballardini, Kerstin m.fl (2001). *Nya Mål 2*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Gull, Maria, Henriksson, Helen, Klintenberg, Britt, Källsäter, Eva, Lundbegh Hahn, Kerstin, Lönneborg, Annika & Sandwall, Karin (2005). *+46 3 kurs D*. Stockholm: Liber AB.
- Gull, Maria & Klintenberg, Britt (2003). *+46 2 kurs C*. Stockholm: Liber AB
- Skoglund, Svante & Heaver, Sandra (red.) (2004). *Öppet hus. Svenska som andraspråk för Sfi och motsvarande kurser, del 1*. Göteborg: Bok och webb i Göteborg AB.
- Skoglund, Svante & Heaver, Sandra (red.) (2004). *Full koll. Svenska som andraspråk för Sfi och motsvarande kurser, del 1*. Göteborg: Bok och webb i Göteborg AB.
- Sundberg-Holmberg, Lena & Lönneborg, Annika (2001). *Bra början 2. Svenska för vuxna invandrare*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Sundberg-Holmberg, Lena & Lönneborg, Annika (2002). *Bra början 3. Svenska för vuxna invandrare*. Stockholm: Bonnier utbildning.













