



GÖTEBORGS UNIVERSITET

LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION

## **”Låt oss kollidera våra kloka huvuden”**

*Montecore i undervisningen för svenska 3*

**“Let us collide our clever heads”**

Teaching *Montecore* in the Swedish Language Classroom

Amandla Cassel

*Termin:* VT 2015

*Kurs:* LV1310, Uppsatskurs, 15 hp

*Nivå:* Kandidat

*Handledare:* Johan Alfredsson

## **Abstract**

*Title:* “Let Us Collide Our Clever Heads” – Teaching Montecore in the Swedish Language Classroom

*Author:* Amandla Cassel

*Term and year:* Spring 2015

*Department:* Department of Literature, History of Ideas and Religion

*Supervisor:* Johan Alfredsson

*Examiner:* Christer Ekholm

*Key Words:* literature didactics, teaching of literature, secondary school, postcolonial literature, orientalism, Said

### *Summary:*

The aim of this study in literature didactics is to examine how a novel can be used in a Swedish language classroom in the course “Svenska 3”. According to the syllabus, pupils must learn how to analyse the main theme, the genre, and the authorship of works of literature. In this study I analyse how the novel *Montecore: The Silence of the Tiger* (original title *Montecore – En unik tiger*) by the Swedish author Jonas Hassen Khemiri can be used to work towards these objectives. I do so by taking a postcolonial perspective based on Edward Said’s theory of Orientalism and focusing on the theme of social exclusion prevalent in the novel. For the didactic perspective I use reading theories from Judith A. Langer about approaching texts and J.A. Appleyard about “the reader as thinker” and “the reader as interpreter”. Since the novel shows traits of a biography I also problematise the risk of a non-fictional reading of the novel. I come to the conclusion that the novel provides suitable material to discuss the concepts of main theme, genre, and authorship as well as to work with the Swedish school’s underlying value system by revealing and discussing postcolonial structures and racism.

# Innehåll

INLEDNING .....	4
DIDAKTISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	6
Svensklärarens uppdrag.....	6
Skolans värdegrund .....	6
Centralt innehåll och kunskapskrav för svenska 3 .....	7
Fiktionsförståelse .....	8
SYFTE OCH FRÅGOR.....	11
METOD OCH MATERIAL .....	11
Montecore: en unik tiger .....	12
LITTERATURTEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	14
Postkolonialism och orientalism .....	14
Genre .....	16
FORSKNINGSÖVERSIKT .....	18
LÄSNING AV MONTECORE.....	20
”Hej, kära läsare”: introduktion till romanen .....	20
Utanförskapet: Montecores tema .....	22
Den biografiska och metafiktiva invandrarromanen: Montecore utifrån befintliga genrebegrepp .....	27
Att bygga fiktion utifrån autentiska markörer: analys av Khemiris författarskap .....	30
DIDAKTISKA MÖJLIGHETER OCH DISKUSSION .....	33
LITTERATUR .....	37

# Inledning

Låt oss kollidera våra kloka huvuden i ambitionen att skapa en biografi värdig din prominente far! Låt oss kollaborera i skapandet av ett litterärt mästeropus som attraherar global publik, nombrösa Nobelpris och kanske till och med en invitation till Oprah Winfreys tv-studie! <sup>1</sup>

På detta märkvärdiga sätt skriver karaktären Kadir ett mail till författaren Jonas som inleder romanen *Montecore: en unik tiger* från 2006. Han antyder med det här citatet romanens handling, att de tillsammans ska skriva en bok om Jonas far Abbas. Den arabisk- och fransktalande Kadir har använt uttrycket ”låt oss slå våra kloka huvuden ihop” men översatt till ”kollidera” istället för ”slå” vilket kan ge en bokstavlig och därför tämligen humoristisk tolkning.

Den verkliga författaren bakom romanen är Jonas Hassen Khemiri (född 1978) som tre år tidigare debuterade med *Ett öga rött*. Utmärkande för *Ett öga rött* var bland annat språket som många misstog för att vara ”rinkebysvenska” men som istället var ett påhittat språk av Khemiri, *khemiriskan*. Ovanstående citat är ett exempel på hur khemiriskan kan se ut där idiom fått ord utbytta och ordvalen inte är de vanliga utan direktöversättningar från franskan.

Som gymnasielärare i svenska gäller det att finna, läsa och förbereda litteratur inför undervisningen och utifrån styrdokumentet. I ämnesplanen för Svenska 3 står det att eleverna ska kunna göra fördjupade litteraturanalyser av såväl tema och genre som författarskap, men även att de ska behärska ett flertal litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg. Den här uppsatsen ger förslag på en romananalys som kan användas i undervisningen utifrån dessa kunskapskrav.

Då *Montecore: en unik tiger* har en utanförskapstematik och uttrycker kritik mot den västerländska normen har jag valt att analysera den med hjälp av postkolonial litteraturteori baserad på Edward W. Said, vars grundtanke om att det var kulturella maktmedel som exempelvis litteratur som bidrog till att det kolonialistiska förtrycket upprätthölls och Homi

---

<sup>1</sup> Jonas Hassen Khemiri, *Montecore: en unik tiger*. (Stockholm, Norstedts, 2006) s. 14.

K. Bhabhas teorier om *mimicry*.<sup>2</sup> Paul Tenggar skriver i *Litteraturteori* att Khemiris debutroman *Ett öga rött* nästan har blivit en symbol för ”det mångkulturella Sverige” och att den innehåller många postkoloniala idéer.<sup>3</sup> I *Ett öga rött* förekommer dessutom Saids bok *Orientalism* som en present.<sup>4</sup> *Montecore: en unik tiger* som till stor del är uppbyggd kring samma tema är en fortsättning på debatten efter och den ofta missuppfattade läsningen av *Ett öga rött*. Även *Montecore* lämpar sig också för en postkolonialistisk läsning, men då den också är en metafiction kan den öppna upp för frågor om hur den bör läsas, genrer och författarskapet.

Ett talande citat om boken som även återfinns på pocketversionens baksida är ur Jessika Gedins recension i *Elle*: ”*Montecore* är en perfekt roman. Och det gör mig bara så fruktansvärt jublande jättelycklig”. Den har inte bara ett kreativt språk och en ovanlig uppbyggnad som kan öppna upp för många intressanta diskussioner, den är dessutom en samtidsskildring om hur det är att som invandrare bemötas av det svenska samhället och som barn till en invandrare växa upp och uppleva rasismen.

---

<sup>2</sup> Paul Tenggar, *Litteraturteori* (2:a uppl., Malmö, Gleerups, 2008) s. 135ff.

<sup>3</sup> Tenggar, s. 147.

<sup>4</sup> Ib., s. 135ff.

## Didaktiska utgångspunkter

Den här uppsatsen ger ett exempel på hur en roman kan användas i undervisningen för svenska 3. Mitt tillvägagångssätt är även applicerbart på andra texter, men begränsas till innehåll som kan kopplas till postkolonial litteratur eller texter med biografiskt tema. Nedan ger jag en översikt över lärarens uppdrag, berörda delar ur skolans värdegrund och styrdokumenterna samt olika teorier om litteraturläsning.

### Svensklärarens uppdrag

Målet för undervisningen i svenska är att eleverna kritiskt ska granska och analysera olika texter. Undervisningen i svenska ska leda till att eleverna utvecklar sin förmåga att använda skönlitteratur som ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”.<sup>5</sup>

Många elever ifrågasätter varför man ska läsa skönlitteratur och det finns heller inte något självklart svar.<sup>6</sup> Ett vanligt skäl som lärare ger eleverna är att språkförmågan utvecklas och ett annat skäl är att skönlitteratur lyfter fram kunskaper om det egna jaget och omvärlden samtidigt som man utvecklar sin empati- och inlevelseförmåga.<sup>7</sup> I den här uppsatsen har jag fokuserat vid läsningen som utvecklar läsarens inlevelseförmåga men också de nedan beskrivna delar i skolans värdegrund och ämnesplanen som berör läsningen av skönlitteratur.

### Skolans värdegrund

En del av den svenska skolans värdegrund handlar om att skolan ska främja förståelsen för andra människor, att ingen ska utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet eller religion och att alla tendenser till diskriminering ska motverkas. En ytterligare uppgift som skolan har är att bemöta främlingsfientlighet och intolerans med

---

<sup>5</sup> *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Stockholm, Skolverket, 2011) (Fortsättningsvis Lgy11 i uppsatsen.) s. 160.

<sup>6</sup> Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning* (Lund, Studentlitteratur, 2008) s. 333.

<sup>7</sup> Ib.

kunskap, öppna diskussioner och aktiva insatser. Undervisningen ska även genomsyras av att eleverna förstår vikten av en kulturell mångfald.<sup>8</sup>

## Centralt innehåll och kunskapskrav för svenska 3

Gymnasieämnet svenska har både språk och litteratur som kärna. Syftet med just litteraturundervisningen är att eleverna utvecklar förmågan att läsa och arbeta med skönlitteratur och att använda den som källa till kunskap om sig själva och andra människor. Eleverna ska även få förutsättning att lära sig om genre, berättarteknik och stilistik i skönlitteratur.

Den punkt som behandlar skönlitteratur i det centrala innehållet för svenska 3 lyder: ”Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.”<sup>9</sup> Vad gäller urvalet av litteratur är kravet enbart att två kön ska vara representerade. Men i den allmänna ämnesplanen för ämnet svenska, under kunskaper och förmågor, tas även skönlitteratur från olika tider och kulturer med. I kunskapskraven återkommer den analytiska metoden. För betygen E krävs det att:

Eleven kan göra en fördjupad, textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap. I analysen använder eleven **med viss säkerhet** litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom belägg från texterna.<sup>10</sup>

För det högre betyget C ska den textnära litterära analysen även vara utförlig och beläggen från texterna väl valda. Betyget A kräver att den textnära litterära analysen ska vara utförlig, träffsäker och nyanserad och betraktat ur flera perspektiv. Eleven ska i sin analys även med säkerhet använda sig av begrepp och verktyg. Även här ska beläggen från texterna vara väl valda.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Lgy11, s. 5.

<sup>9</sup> Ib., s. 176.

<sup>10</sup> Ib., s. 177.

<sup>11</sup> Ib., s. 178.

För att förstå kunskapskraven behöver man därför återkoppla dem till det centrala innehållet och även läsa Skolverkets kommentarer till ämnesplanen. I kommentaren står det att:

den litterära analysen görs med utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag eller i ett författarskap [...] Oavsett vald modell/valda modeller är det användning av litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg för att göra en textnära litterär analys som är i fokus.<sup>12</sup>

## Fiktionsförståelse

Läsning är, enligt Ingrid Mossberg Schüllerqvist och Christina Olin-Scheller som tillsammans skrivit *Fiktionsförståelse i skolan*, ett resultat av en rad processer där förståelse och avkodning ingår. En komplex läsförståelse, på engelska ”high literacy” handlar om att kunna gå från ytan till djupet, att smälta samman textens helheter och kunna gå utanför texten för att jämföra och granska den kritiskt.<sup>13</sup>

När det handlar om läsprocesser och fiktionsförståelse är Judith A. Langers begrepp ”inre föreställningsvärldar” intressant då det betecknar de kognitiva föreställningar som läsaren konstruerar och som man efter läsningen konstruerar i det verkliga livet. Skapandet av en sådan föreställningsvärld är nödvändigt för att läsare ska kunna förstå texten. Langer urskiljer även fyra faser i läsningen som handlar om läsarens tidigare erfarenheter av text och verkligheten. I den första fasen står läsare utanför texten och försöker samla information om vad texten kommer att handla om. I den andra fasen är läsaren i, och rör sig genom, föreställningsvärlden som då fångslar en. Den tredje fasen skiljer sig från de andra. Istället för att använda sin egen erfarenhet för att tolka texten använder man här texten för att öka sin kunskap och erfarenhet. Man stiger alltså ut ur föreställningsvärlden och låter den påverka ens eget liv, men det är inte alla texter som har den påverkan så denna fas används

---

<sup>12</sup> Skolverket, *Begrepp i kursen Svenska 3* (Stockholm, Skolverket, 2011) [http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE03#anchor\\_SVESVE03](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE03#anchor_SVESVE03) hämtad: 2015-07-22.

<sup>13</sup> Ingrid Mossberg Schüllerqvist & Christina Olin-Scheller, *Fiktionsförståelse i skolan: svensklärare omvandlar teori till praktik* (Lund, Studentlitteratur, 2011) s. 11.



därför inte lika frekvent. Efter att ha låtit texten påverka ens eget liv så börjar man distansera sig från den skapade föreställningsvärlden och börja reflektera över den. I den här fjärde fasen objektifierar man alltså sin läsning och texten.<sup>14</sup>

Elever kan förhålla sig olika till fiktionsläsning och för att synliggöra deras förhållnings-sätt kan man relatera till J.A. Appleyards olika faser i läsutvecklingen som är uppdelade i fem olika läsarroller. Den första läsarrollen är ”den lekande läsaren” där läsaren, ofta barnet, övar sin föreställningsförmåga och fantasi vilket leder till att texten ofta blir föremål för just lekar.<sup>15</sup> Den andra läsarrollen, ”läsaren som hjälte/hjältinna” är då läsaren försöker identifiera sig med den goda och handlingskraftiga huvudpersonen.<sup>16</sup> Därefter vidgar läsaren äventyrsberättelserna till mer realistiska, berättelser baserade på sanna historier, och gärna motsägelsefulla texter för att få reflektera över det lästa varefter fasen kallas: ”läsaren som tänkare”.<sup>17</sup> För de flesta människor, särskilt unga läsare, är den mänskliga erfarenhet som litteraturen presenterar det viktigaste eftersom man genom andra människors visioner och resurser också får sitt eget liv att bli mer begripligt.<sup>18</sup> För nästa läsarroll, ”läsaren som tolkare”, spelar skolans litteraturundervisning en större roll. Läsaren har här fått insikten om att textens betydelse skapas i samspel mellan författaren, texten och läsaren. Denna läsare kan göra symboliska tolkningar och få en ökad förståelse för att texten är skapad i ett särskilt sammanhang och med ett särskilt syfte.<sup>19</sup> I den femte läsarrollen, ”den pragmatiska läsaren”, har läsaren utifrån de tidigare stadierna och sina egna livserfarenheter möjlighet att välja bland de olika läsarrollerna.<sup>20</sup>

Många ungdomar läser berättelser som sägs vara sanna eller som baseras på verkliga händelser varpå de läser dem som icke-fiktion, vilket leder till att de har svårare att förstå fiktionsbegreppet.<sup>21</sup> Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller menar därför att texternas relation till livet och verkligheten måste problematiseras i undervisningen för att elevernas

---

<sup>14</sup> Judith A. Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (Göteborg, Daidalos, 2005) s. 31-34.

<sup>15</sup> Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, s. 30f.

<sup>16</sup> Ib.

<sup>17</sup> Ib., s. 31.

<sup>18</sup> Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa* (Lund, Studentlitteratur, 2002) s. 22.

<sup>19</sup> Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, s. 31.

<sup>20</sup> Ib., s. 53.

<sup>21</sup> Ib.

lässtrategier ska kunna utmanas och utvecklas.<sup>22</sup> Man kan välja att se fiktionsförståelse genom att definiera fiktion som en texttyp eller betrakta fiktion som en lässtrategi.<sup>23</sup> Det valda perspektivet avgör hur texter uppfattas, tolkas och förstås. För elevernas skull är det även viktigt att belysa skillnaderna mellan fiktion och fakta och dess olika lässtrategier. Har läsaren en fiktiv lässtrategi uppfattar också läsaren texten som rent fiktivt och att den inte har med verkligheten att göra.<sup>24</sup> Enligt Langer har en fiktiv läsning horisonter som hela tiden är i förändring men i en faktiv läsning är slutpunkten redan bestämd.<sup>25</sup> I en faktiv och informationssökande lässtrategi söker läsaren efter denna slutpunkt, eller referenspunkt, och försöker skapa en uppfattning om ämnet och textens syfte.<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> Ib., s. 54.

<sup>23</sup> Ib., s. 83.

<sup>24</sup> Ib.

<sup>25</sup> Langer, s. 49.

<sup>26</sup> Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, s. 83.

## Syfte och frågor

Syftet med den här interdisciplinära uppsatsen är att redogöra för hur en analys av ett litterärt verk, i det här fallet *Montecore: en unik tiger*,<sup>27</sup> kan användas i undervisningen och hur analysens innehåll harmonierar med styrdokumentet samt problematisera elevernas förhållningssätt till fiktionen. Jag vill undersöka hur verket kan analyseras genom att använda mig av litteraturvetenskapliga verktyg och begrepp, som i det här fallet är postkolonial teori och olika genrebegrepp. Svenskläraren har som uppgift att förhålla sig till kursernas centrala innehåll liksom kunskapskraven när undervisning förbereds och planeras. Jag vill besvara följande frågor med hänvisning till kunskapskraven och skolans värdegrund gällande kulturell mångfald:

- Hur kan man analysera *Montecores* tema ”utanförskap” utifrån postkoloniala teorier?
- Hur kan man diskutera romanen utifrån befintliga genrebegrepp?
- Hur kan man belysa författarskapet utifrån romanens tematik och dess biografiska anslag?

## Metod och material

För att undersöka hur *Montecore* kan användas i undervisningen kommer jag att analysera romanen utifrån kunskapskraven för svenska 3. Som stöd för den didaktiska diskussionen kommer jag använda mig av J.A. Appleyards och Judith A. Langers teorier om litteraturläsning för att problematisera hur *Montecores* genre, tema och författarskap kan analyseras i undervisningen och vilka svårigheter som kan uppstå. Även om resultaten i min analys kommer bli specifika för just ett verk kommer det att vara möjligt att göra en motsvarande analys på liknande texter. I diskussionen kommer jag även att återkoppla romanens innehåll med skolans värdegrund gällande kulturell mångfald. Till bokens tematiska analys och genreanalys kommer jag använda mig av postkolonial litteraturteori.

Jag har valt romanen *Montecore* för att den genom sitt tema och innehåll öppnar upp för såväl en diskussion om rasism och nationalism samtidigt som den genom sitt biografiska

---

<sup>27</sup> Hädanefter kommer jag enbart benämna boken ”*Montecore*”.

inslag leder in på en mycket viktig diskussion om vad som är fiktion och vad som är verklighet. Här nedan kommer jag att ge en presentation av romanen, dess handling, stil och uppbyggnad.

### ***Montecore: en unik tiger***

Romanen *Montecore* utkom 2006, på Norstedts Förlag, tre år efter att Jonas Hassen Khemiri utgett sin debutroman *Ett öga rött*.<sup>28</sup> Den är översatt till flera språk, däribland engelska, franska och tyska. Khemiri fick, förutom lovande recensioner, även ta emot pris för *Montecore*. Bland annat vann han Radio P1: romanpris 2007 och nominerades samma år till Augustpriset.<sup>29</sup>

Romanen är en typ av metafiction där ramberättelsen består av mail till författaren Jonas från faderns barndomsvän Kadir. Jonas uppmanas av Kadir att de tillsammans ska skriva en biografi om Jonas försvunne far. Romanen växlar mellan Kadirs mail till Jonas, Jonas återblickande tankar i du-form, faderns brev till Kadir och dennes fotnoter i både Jonas och faderns brev.

Romanen har en prolog och därefter fem delar, benämnda ”Del ett” till ”Del fem” samt avslutas med en epilog. I prologen talar karaktären Kadir direkt med du-form till läsaren med en uppmaning om att köpa och läsa boken. Del ett börjar med ett mejl från Kadir där han föreslår att han tillsammans med Jonas, som nyligen debuterat som romanförfattare, ska skriva en biografi om Jonas far. I sitt första mejl bifogar Kadir såväl prologen som första kapitlet. Kadirs mail är skrivna i jag-form och även hans inledning i berättelsen om Jonas far är skrivna i jag-form då han är berättaren, annars är det skrivet i tredje-person. Såväl Kadirs mail som bokbidrag är redigerade av Jonas, vilket framkommer i epilogen, Kadirs sista mail, där han totalt förkastar Jonas ändringar. I Kadirs första kapitel möts även läsaren av en första återblick från Jonas. När romankaraktären Jonas återblickar gör han det i en du-form: ”Såklart du minns Jendouba” (s. 21). Dessa delar skrivna i andra-person ger hela romanen ett ovanligt du-tilltal som griper tag i läsaren.

Till en början handlar det främst om fadern Abbas uppväxt i Algeriet och Tunisien. Om vänskapen med Kadir och drömmen om att bli fotograf. Därefter får läsaren följa med när

---

<sup>28</sup> Fortsättningsvis kommer referenser till *Montecore* i huvudsak ges löpande i texten.

<sup>29</sup> Mathias Olsson, ”Jonas Hassen Khemiri” i *Svenska samtidsförfattare 5* (Lund, Btj förlag, 2009) s. 82.

han möter Jonas mor Pernilla, flyttar till Sverige och hans möte den med svenska kulturen. Jonas föds och efterhand blir det mer och mer Jonas perspektiv och uppväxt som läsaren får följa. Jonas förhållande med fadern blir alltmer bräckligt ju längre tiden går. Liksom många andra tonåringar gör han revolt, i detta fall mot det svenska alltmer rasistiska samhället och börjar klottra väggar till faderns förfäran. Romanen avslutas med en intressant upplösning som kan lämna läsaren mycket förvirrad.

## Litteraturteoretiska utgångspunkter

Då jag valt att analysera romanens tema och genre utifrån ett postkolonialt perspektiv kommer jag inleda detta avsnitt med en sammanfattning av postkolonial litteraturteori. Jag har främst använt Tenngarts teorier om det postkoloniala tillståndet och dess litterära arv. Jag kommer även kort att gå in på olika genrebegrepp.

### Postkolonialism och orientalism

Enligt Nationalencyklopedin, vars artikel är författad av Paulina de los Reyes, är postkolonialism ett forskningsfält som utifrån studier av exempelvis litteratur och konst problematiserar den västerländska kunskapstraditionen och dess förankring i internationella relationer av dominans och underordning.<sup>30</sup>

Fältet ägnar sig åt studier av den europeiska kolonialismen och dess inflytande på samhälle, kultur, historia och politik i de tidigare kolonierna i Afrika, Amerika, Mellanöstern, Sydasiern samt Oceanien.<sup>31</sup> Idag i de flesta tidigare kolonierna finns det fortfarande tydliga strukturella spår som lever kvar, i form av förtryck och rasism.<sup>32</sup> Postkolonialism bör inte ses som efterträdaren till kolonialismen, skriver Ania Loomba i sin bok *Kolonialism/Postkolonialism*, eftersom kolonialismen fortfarande lever kvar, utan den måste ses som ett ifrågasättande av den koloniala dominansen och kolonialismens följder.<sup>33</sup> Loomba kritiserar därför termen postkolonialism eftersom de tidigare kolonierna ofta är ekonomiskt och/eller kulturellt beroende och på så sätt ”nykoloniala”.<sup>34</sup>

Skönlitteratur som betecknas som postkolonial kan exempelvis handla om tillståndet i ett land som tidigare varit koloni, som exempelvis länderna i Nordafrika och den är ofta författad av de, som med sina levnadshistorier och namn, representerar den postkoloniala verkligheten. Postkolonialism är också en teoribildning om det postkoloniala tillståndet och

---

<sup>30</sup> Paulina de los Reyes, ”Postkolonialism”, *Nationalencyklopedin*.

<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/postkolonialism> (hämtad 2015-07-31).

<sup>31</sup> J. A. Cuddon & M.A.R. Habib, *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (5. Uppl., London, Penguin, 2013) s. 550.

<sup>32</sup> Tenngart, s. 131.

<sup>33</sup> Ania Loomba, *Kolonialism/Postkolonialism* (2. Uppl., Hägersten, Tankekraft, 2005) s. 26.

<sup>34</sup> *Ib.*, s. 22.

dess litterära arv.<sup>35</sup> Det är särskilt litteraturen som har spridit dessa attityder, världsbilder och idéer vilket den postkoloniala kritiken avslöjar bland annat i form av ordval och formuleringar.<sup>36</sup> De postkoloniala teoretikerna använder litteraturen som exempel på hur koloniala idéer förmedlas genom skrift, vilket ofta involverar de västerländska texterna vars mer eller mindre explicita ståndpunkt är att de besitter den universella humanismen.<sup>37</sup> I antologin *Orientalism på svenska*, menar Stefan Jonsson att Västerlandet utmålade andra samhällen som barbariska och primitiva för att själva framstå som civiliserade och moderna.<sup>38</sup>

Det postkoloniala forskningsfältet har sina rötter i anti-koloniala skrifter och i koloniala diskursanalyser som startades genom Edward Saids bok *Orientalism* (1978).<sup>39</sup> Said kritiserar i sitt verk de stereotypa föreställningar om ”den koloniserades andre” och han var den förste som förklarade hur den västerländska skildringen och tillika maktutövningen av ”de Andra” fungerade.<sup>40</sup> Denne andre från Orienten tillskrivs ofta negativa attribut och egenskaper, exempelvis att männen är lata, opålitliga och våldsamma och att orientaliska kvinnor framställs som promiskuösa objekt. Föreställningen är att livet i Orienten har stått stilla medan det däremot i Occidenten, alltså västerlandet, sedan renässansen pågått historisk utveckling med såväl kulturella som moraliska framsteg. Dessa föreställningar, värderingar och beteendemönster skapades under kolonialismen och lever kvar i dagens postkoloniala samhälle såväl hos förtryckarna som hos de förtryckta.<sup>41</sup> Ett sätt för den koloniserade att fly undan mindervärdet är, enligt Franz Fanon, att kämpa mot den symboliska svartheten genom att skaffa en vit mask enligt kolonistans ideal. Man skaffar sig då en utbildning, en bildning, ett sätt att bete sig och värderingar enligt kolonistans ideal. Man lägger helt enkelt en symbolisk vit mask på sin svarta hud men ändå går inte denna svarthet att dölja.<sup>42</sup>

---

<sup>35</sup> Tenngart, s.132.

<sup>36</sup> Ib., s.137.

<sup>37</sup> Cuddon & Habib, s.551.

<sup>38</sup> Stefan Jonsson, ”Halva världen. Orientalism, eurocentrism och globalisering” i *Orientalism på svenska*, red., Moa Matthis (Stockholm, Ordfront, 2005) s. 167.

<sup>39</sup> Cuddon & Habib, s.551.

<sup>40</sup> Jonsson, s.165.

<sup>41</sup> Tenngart, s.136f.

<sup>42</sup> Ib., s. 138.

Homi K. Bhabha menar att koloniserade människor imiterar sina kolonisatörer för att överleva, vilket han benämnde *mimicry*. Detta bygger i sin tur på Fanons vita masker. Bhabha skrev även att den som migrerar alltid befinner sig mellan kulturerna; man kan inte tappa kontakten helt med sin gamla kultur och man kommer aldrig att helt bli upptagen i den nya varpå man blir en ”kulturell hybrid”. Ett sätt att applicera Bhabhas idéer om *mimicry* handlar om författare med kolonial bakgrund som skriver litteratur utifrån västerländska konventioner och därför med vita masker. Genom att använda sin bakgrund och icke-västerländska namn kan de använda sin kulturella position till att nå ut med budskap som är mer autentiska än andra författare.<sup>43</sup>

## Genre

Termen *genre* kommer från franskan och definierar vilken sort, typ eller klassificering litteraturen har.<sup>44</sup> Den ursprungliga klassificeringen, enligt Platon, var att det fanns tre genrer: lyrik, epik och drama.<sup>45</sup> En uppfattning är att dessa tre grundläggande genrer är historiskt betingade och att det idag finns ytterligare uppdelningar.<sup>46</sup> Dekonstruktionisten Jacques Derrida skriver i *The Law of Genre* att litterära texter inte bör tilldelas placering i endast en genre utan hellre bör sägas delta i åtskilliga genrer. Ett resultat av detta tänkande är att den sociala och ideologiska kontexten blivit viktigare för konstruktionen av genre.<sup>47</sup> Det blir alltså viktigare att ta in textens handling, dess tema men också att se till författaren för att kunna bestämma dess genre.

Inom epiken kan man dela in i novell eller roman och därifrån, beroende på romanens innehåll och form, ytterligare dela in i *jagroman*, *äventyrsroman*, *bildningsroman*, *brevroman* osv.<sup>48</sup> En viktig definition av romanen är att den är fiktiv, alltså påhittad och därför inte autentisk.<sup>49</sup> En gränsdragning inom berättande, som är svårdragen och mycket

---

<sup>43</sup> Ib., s. 140-143.

<sup>44</sup> Cuddon, s. 298.

<sup>45</sup> Ib., s. 299.

<sup>46</sup> Holmberg & Ohlsson, s. 14

<sup>47</sup> Cuddon, s. 299.

<sup>48</sup> Ib., s. 14f.

<sup>49</sup> Staffan Bergsten & Lars Elleström, *Litteraturhistoriens grundbegrepp* (2., [rev.] uppl. Lund, Studentlitteratur, 2004) s. 150.



omdiskuterad, är den mellan fiktion och icke-fiktion. Den självbiografiska genren är ett exempel på detta, för hur kan man förlita sig på att den som skriver om sitt eget liv fullständigt håller sig till sanningen?<sup>50</sup> Men även för romanen vars kännetecken är fiktion är det fiktiva just det mest problematiska eftersom många verkliga personer har känt sig förolämpade och utpekade genom romanernas fiktionsvärldar. I många fall kan man redan i förordet få upplysningen om verket ska läsas som fiktion eller som icke-fiktion.<sup>51</sup> Men att åtskilja fiktion från icke-fiktion är till stor del en pragmatisk fråga eftersom det handlar om läsarens attityd till verket och i vilket sammanhang texten läses. Till skillnad från den fiktiva läsningen där texten uppfattas som ren fiktion väljer läsaren i en faktiv läsning att tro att texten berättar något om verkligheten.<sup>52</sup>

Den modernistiska eller postmodernistiska experimentromanen innehåller en skiftande mångfald av berättartekniska, stilistiska och innehållsliga innovationer och metafiktionella grepp. Idag ökar även den texttyp, som har kommit att kallas *faktion*, som befinner sig i en gränzon mellan fiktion och fakta, och som oavsett rubricering läses som sanning.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Holmberg & Ohlsson, s. 13.

<sup>51</sup> Bergsten & Elleström, s. 150.

<sup>52</sup> Ib., s. 14.

<sup>53</sup> Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, s. 54.

## Forskningsöversikt

Till skillnad från Khemiris debutroman *Ett öga rött* finns inte lika mycket skrivet på forskningsnivå om *Montecore*. Men vad gäller författarskapet och bokens mångkulturella tema, som i stor utsträckning delar temat i *Ett öga rött* så finns det mer att hämta. Även språkanvändningen i de båda romanerna har gemensamma drag. I *Ett öga rött* har Khemiri skrivit med ett fiktivt språk som anspelar på multietniskt ungdomsspråk medan språket i *Montecore* tenderar att anspela på felaktiga översättningar från franska och arabiska samt diverse normbrott. Gällande författarskapet har Mathias Ohlsson i den femte utgåvan *Svenska samtidsförfattare* skrivit om Khemiri och hans böcker.<sup>54</sup>

Magnus Nilsson har i *Den föreställda mångkulturen* kritiserat självbilden om att Sverige skulle vara ett mångkulturellt samhälle. I sin kritik av denna självbild har han analyserat dess litterära konsekvenser, däribland Khemiris *Ett öga rött*. Nilsson menar att *Ett öga rött* är en typisk bildningsroman där huvudkaraktären Halim funderar kring sin identitet som invandrare, arab och muslim.<sup>55</sup> Halim börjar mot slutet ifrågasätta att han överhuvudtaget måste välja mellan assimilering, som gestaltas av faderns ståndpunkt, och den mer kultur-separatistiska karaktären Dalandas strikta arabiska hållning.<sup>56</sup> Slutligen kommer Halims lärare Alex med en tredje motsättning som innebär att Halim inte måste bekänna sig till någon kulturell identitet alls.<sup>57</sup> Bokens centrala tema enligt Nilsson består av att Halim ska hitta sitt verkliga jag utan att underordna sig etniskt-kulturella stereotyper. Nilsson hävdar att *Ett öga rött* kritiserar den etnifierade syn på litteraturen som benämns ”invandrar-litteratur” och att romanen därför minskar den identitetspolitiska tolkningen. Romanen kritiserar det som Halim kallar ”integrations-planen”, alltså idén om att invandrare ska assimilera sig istället för att vi i Sverige har interkulturalitet, vilket också uttrycks genom Halims vägran att ”svennefieras”.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> Olsson.

<sup>55</sup> Magnus Nilsson, *Den föreställda mångkulturen: klass och etnicitet i svensk samtidsprosa* (Hedemora, Gidlunds, 2010) s. 80.

<sup>56</sup> Ib., s. 86.

<sup>57</sup> Ib., s. 96.

<sup>58</sup> Ib., s. 80-83.

Som tidigare nämnt finns det lite forskat om författarskapet och särskilt romanen *Montecore*. Det finns några kandidatuppsatser om romanen som tar upp olika aspekter varav en som berör språket och en som berör berättartekniken. Eftersom ingen av dem fokuserar på varken romanens tema eller genre och inte heller analyserar författarskapet kommer jag bara kort att omnämna dem här nedan.

Martina Skowronska har i sin kandidatuppsats kartlagt Khemiris artificiella språk utifrån bland annat teorier inom språksociologin och hermeneutiken. Hon kommer fram till att läsaren av *Montecore* bör ha en stor språkförmåga för att förstå alla Khemiris anomalier.<sup>59</sup> Ytterligare en kandidatuppsats är Annika Paananens studie om det litterära greppet *mise-en-abyme* där en av tre romaner är *Montecore*.<sup>60</sup> Därtill finns det även en intersektionell analys av romanen i Joakim Anderssons uppsats där han undersöker olika aspekter på makt, klass, kön och etnicitet när karaktärerna möts och utvecklas.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Martina Skowronska, *Khemiris knasiga kreativitet: En kartläggning av Jonas Hassen Khemiris artificiella språk i boken Montecore – en unik tiger* (Kand. upps. Institutionen för svenska, retorik och journalistik. Huddinge, 2006) s. 28.

<sup>60</sup> Annika Paananen, *Spegel, spegel på texten där: - En studie i mise en abyme som dekonstruktiv praktik i skönlitteraturen* (Kand. upps. Karlstad Universitet, 2014).

<sup>61</sup> Joakim Andersson, *En intersektionell studie av Jonas Hassen Khemiris roman Montecore: en unik tiger* (Kand. upps. Halmstad Högskola, 2007).

## Läsning av *Montecore*

Följande analys kommer att utgå från betygskategorierna för Svenska 3 gällande fördjupad textuell analys av tema, genre och författarskap där även några didaktiska uppslag kommer att vävas in. Som introduktion har jag valt att kort analysera romanens paratexter. Att inleda läsningen av romanen med att diskutera titel och omslag kan dels väcka intresse hos eleverna, dels skapa en förförståelse. Romanens utanförskapstema är främst analyserat utifrån postkolonial teori. Dels eftersom Khemiri tar upp främlingsfientlighet och faderns uppväxt i den tidigare franska kolonin Tunisien, dels för att både Jonas och fadern Abbas står med fötterna i båda kulturerna. Detta är i sin tur intressant för författarskapet då författaren Khemiri själv har tunisiskt påbrå. Att fadern och Jonas tillhör två kulturer kan man även se i den tyskspråkiga översättningens titel *Montecore. Ein Tiger auf zwei Beinen* alltså en tiger på två ben.<sup>62</sup> Jag har tagit fasta på romanens tematik, gällande utanförskap, och dess biografiska inslag i min analys gällande genre och författarskap.

### ”Hej, kära läsare”: introduktion till romanen

Namnet *Montecore* kommer från den nu framlidne vita tigern Montecore (även Mantecore) som uppträdde tillsammans med magikerduon Siegfried & Roy. Tigern bet 2003 Roy allvarligt i halsen under ett framträdande.<sup>63</sup> Likheten mellan tigern Montecore och fadern har karaktären Kadir svårt att förstå för till Jonas skriver han:

Varför har du trots min opposition namngivit boken *Montecore – En unik tiger?* Google indikerar att Montecore var en vit tiger som dresserats av den celebra tämjarduon Siegfried och Roy i Las Vegas. Men var finns referensen mellan denna tiger och din far? [...] måste du ändå supprimera alla bokens scener med Siegfried och Roy. Varför låter du deras vitdraperade pajlettkroppar eskortera din far från Algeriet till Jendouba [...] och varför, skriv mig varför är stackars Roy nedblodad med magen halvt urgröpt i bokens slutscen? (s. 355f)

---

<sup>62</sup> Jonas Hassen Khemiri, *Montecore, ein Tiger auf zwei Beinen. Roman* (München, Piper, 2007).

<sup>63</sup> David Lillemägi, ”Siegfried & Roy-tigern Montecore är död” (*Expressen*, 26 mars 2014):

<http://www.expressen.se/noje/siegfried--roy-tigern-montecore-ar-dod/> hämtad: 2015-07-22.

Genom Kadirs återberättande av tigern Montecore kan läsaren få en bild som kan återkopplas till såväl romanens titel som dess innehåll och många frågor om vem som symboliserar vem väcks. För om det är fadern som är tigern, vem är då den skadade Roy? Från att ha reflekterat över titeln kan man gå vidare till att granska romanens omslag.



Omslaget till *Montecore* är designat av Lotta Köhlhorn och det påminner om hennes omslag till *Ett öga rött* som hade guldfärgat mönster, liknande koranens, på ett rött omslag. Att samma författare får liknande omslag är inget ovanligt och då *Montecore* dessutom är en roman som skrevs utifrån den debatt *Ett öga rött* skapade blir kopplingen extra tydlig med den liknande formgivningen. Färgerna svart och silver, på omslaget, förknippas med kalla och hårda material och används ofta i maskulina sammanhang. Formerna på omslaget kan föra tankarna till solar, strålkastare, kometer eller fingrar. De solformade, eller stjärnformade symbolerna är tolv till antalet, liksom stjärnorna i EU:s symbol. Då romanens titel även avslöjar att det handlar om en tiger kan man urskilja tigerränder eller tassar i formerna. Tigersymboliken återfinns också på rockgruppen Kents album *Vapen ,och ammunition* där

svartvita fotografier på en vit tiger finns att beskåda. Albumets sista låt har titeln *Sverige* där första versen lyder ”Sverige, Sverige älskade vän. En tiger som skäms.”<sup>64</sup> Denna tiger-symbolik kopplas vanligtvis till Bertil Almquists gul-blåa ”en svensk tiger”-bild från 1941. På Khemiris hemsida kan man läsa om romanen *Montecore* och under rubriken ”Bokbränsle” finns det nio små bilder, med vardera en kort beskrivning.<sup>65</sup> Bland dem finns Almquists tiger med texten ”Sch!”. Även i romanen finns en hänvisning till ”En svensk tiger” där fadern Abbas förklarar för Kadir om svenska normer gällande uppförande och att han hindrar sig själv när han tänker hälsa på grannarna genom att tänka på ovanstående citat (s. 175). Värt att notera angående ”en svensk tiger” är att titeln till den engelskspråkiga översättningen av romanen är *Montecore: The Silence of the Tiger* som också anspelar på svenskens eller som här faderns tystnad.<sup>66</sup>

## **Utanförskapet: *Montecores* tema**

Enligt Holmberg och Ohlsson kan man genom att undersöka en texts tema få struktur på en annars osammanhängande text.<sup>67</sup> Olika litteraturvetare har olika uppfattningar om vad termen *tema* innebär, ofta synonymt med myt och även motiv.<sup>68</sup> Fortsättningsvis kommer begreppet tema att här tolkas som verkets bärande idé.

*Montecore* som är en roman med olika berättarnivåer kan te sig som relativt osammanhängande för den ovane läsaren. I likhet med många andra postmodernistiska verk bygger den inte endast på en intrig utan flera.<sup>69</sup> Att *Montecore* inte har enbart ett tydligt uttalat tema utan flera kan öppna upp till diskussion för vad boken faktiskt handlar om. Holmberg och Ohlsson menar att det är viktigt att poängtera att ett litterärt verk kan innehålla flera teman och att olika läsare kan utläsa olika teman från samma text.<sup>70</sup>

---

<sup>64</sup> Joakim Berg, ”Sverige.” på skivan *Vapen & Ammunition* med Kent (BMG Music Publishing Scandinavia AB, 2002).

<sup>65</sup> Jonas Hassen Khemiri, *Montecore: Bokbränsle* <http://www.khemiri.se/bocker/montecore/bokbransle>. hämtad: 2015-07-22.

<sup>66</sup> Jonas Hassen Khemiri, *Montecore: The Silence of the Tiger* (New York, Alfred A. Knopf, 2011).

<sup>67</sup> Holmberg & Ohlsson, s. 33.

<sup>68</sup> Ib., s. 30.

<sup>69</sup> Ib.

<sup>70</sup> Ib., s. 34.

Det är enklare att urskilja subteman eller motiv som även de är dominanta idéer i ett litterärt verk.<sup>71</sup> I kunskapskraven står det uttryckligen att eleverna ska kunna göra en fördjupad textnära litterär analys av ett *tema* och det är följande som kommer redas ut nedan.

Då romanens ramberättelse består av författandet av en biografi om fadern och eftersom Kadir och Jonas har olika berättelser om fadern och olika perspektiv kan temat vara jakten på sanningen eller vem som har makten över sanningen. Genomgående följer läsaren olika uppfattningar om fadern och mot slutet uppgår detta i ett dramatiskt brev från Kadir som kan lämna läsaren än mer oviss på sanningen om fadern. Väljer man att i undervisningen lyfta detta temat är det intressant att behandla gränserna mellan fakta och fiktion. För vem är det som har rätt att berätta en historia och vilken historia är sann? Att romanen problematiserar begreppet sanning och vem som har rätt att berätta en historia blir ytterligare en ingång till ett postkolonialt perspektiv, eftersom den västerländska litteraturens världsbild har varit och fortfarande är norm.

Mathias Olsson uttrycker det som att fadern som trots sin anpassning till det nya landet ändå ”hålls utanför”.<sup>72</sup> Jag har därför valt att undersöka romanens tema *utanförskap* för att kunna göra en analys utifrån ett postkolonialt perspektiv. Med utanförskap menar jag inte det politiska begreppet utanförskap utan det upplevda utanförskapet, vilket innebär att en individ har känslan av att befinna sig utanför gemenskapen. I *Montecore* handlar det först om fadern Abbas och därefter om sonen Jonas som befinner sig och/eller anser befinna sig utanför den svenska gemenskapen. Särskilt Jonas berättelse handlar om faderns svårighet att bli en del av det svenska samhället.

Kadir beskriver fadern Abbas uppväxt i staden Jendouba i Tunisien där han blir omhändertagen av Cherifa och hennes man Faizal som öppnat upp sitt hem för föräldralösa barn. Kadirs och de andra barnens föräldrar hade blivit mördade av franska trupper i jakt på terrorister, men till Jonas tillägger Kadir inom parentes:

Obs: Placera ingen tragisk vikt vid barnens historier i boken. Fokusera på din fars mytiska ankomst snarare än på miljonen döda i spåren av Frankrikes civilisations-spridning. (Vissa ägg måste ju dekapiteras för en deliciös omelett) (s. 17)

---

<sup>71</sup> Cuddon, s. 448.

<sup>72</sup> Olsson, s. 82.

Detta uttalande, som kommer mycket tidigt i romanen, sätter också prägel på i vilken miljö Abbas kommer ifrån, alltså den tidigare kolonin Tunisien som fortfarande i stor utsträckning präglas av den tidigare kolonialmakten Frankrike. Kadir berättar senare om Abbas bakgrund och tidigare uppväxt i en algerisk bergsby nära den tunisiska gränsen. Modern har blivit gravid med Abbas efter ett möte med Moussa, en algerier som stöttade den franska kolonialmaktens styre. Abbas växer upp hos modern men när han är tolv år förändras allting.

1962, när din fars ålder var en tolvårings, terminerades Eviandiskussionerna. Fransmännen lovade lämna makten. Liberationen var Algeriets faktum. Konsekvensen var ett kaos som vi kan kalla typiskt arabiskt. Maktkampens blod.  
(s. 34)

Här uttrycker sig Kadir själv negativt om den arabiska kulturen som han betecknar som kaotisk och han skriver även senare ”Vilket folk är kryckigare på demokrati än araber” (s.35). Detta exemplifierar föreställningarna och värderingarna, som skapades i det postkoloniala samhälle om att folket på Orienten skulle vara mindre rationella och förnuftiga, finns kvar hos både förtryckarna som hos de förtryckta.<sup>73</sup>

Abbas mor dör i en gasolycka där grannen Rachid räddar Abbas. Även här får läsaren senare fundera över vad som är sant samt vem som talar sanning i romanen när det gäller vem som är Abbas far, den franske kollaboratören Moussa eller ”den påvra grannbonden Rachid” (s. 35)?

Det upplevda utanförskapet förekommer redan den första julen som Abbas befinner sig i Sverige. I Abbas första brev till vännen Kadir, efter sin flytt till Sverige, skriver han om hur han fått tillbringa julen ensam i Pernillas lägenhet då hon menade att julen var för privat eller som Kadir översatt ”en mycket intern affär och det tar många år innan man når den status att man inviteras som extern gäst” (s. 84). I själva verket hade Pernillas mor vägrat bjuda in honom med anledning att hon förknippat Abbas med ”muslimers aggressiva temperament” (s. 85). Denna främlingsfientlighet som Pernillas familj visar mot Abbas minskar när han och Pernilla får barn och hennes familj har fått lära känna Abbas. Pernillas mor kommer senare att ”ångra sina ord om pappors lathet” (s. 311). Här exemplifieras fördomen om mannen från Orienten som ”aggressiv” respektive ”lat”.

---

<sup>73</sup> Tenngart, s. 136f.



Faderns utanförskap i landet Sverige återkommer ständigt i romanen och det gäller såväl särbehandlingen som känslan av det. Ibland sker detta genom ganska subtila påståenden av Jonas som: ”Som vanligt har pappor fastnat i tullen men som vanligt kom allt igenom” (s. 135) eller mer tydligt uttryckt som när han återberättar:

Dessutom har pappor förklarat att talpedagogen var en typisk svensk. En äkta rasist. Det är er familj mot världen, så tänker du när du sitter på vardagsrumsgolvet.” (s. 138)

Karaktären Jonas förstår redan som liten att de som är vanliga svenskar är rasister och att hans egen familj inte tillhör ”svenskarna”. Att han dessutom uttrycker att det är hans familj mot världen kan innebära att han inte tycker att familjen heller hör hemma i Tunisien eller någon annanstans för den delen.

Anledningen till att fadern, och senare även Kadir, stoppas i tullen och att det är en vanligt förekommande företeelse, anges inte uttryckligen men som läsare kan man uppfatta att det har att göra med den bakomliggande strukturella rasismen. Dessa ingripanden mot män med mörkare hy eller arabiskt utseende exemplifierar orientalismens påverkan som säger att man inte bör lita på dessa människor. Ytterligare exempel på denna misstänksamhet mot Abbas ser Jonas när han följer med fadern till NK där försäljarna granskar dem med ”hökblick” (s. 258) och ”övervakar alla [deras] rörelser” (s. 259). Dessa granskande blickar utnyttjar Jonas senare tillsammans med sina vänner för att stjäla inne på Åhléns. Tre av vännerna med annan bakgrund än svensk går in i affären och får direkt vakternas uppmärksamhet genom sin närvaro och de talar högt med ”maxad blattisk brytning” (s. 288) så att deras vän, med ljusare hy, kan stjäla utan att bli upptäckt.

Inte enbart det arabiska utseendet påverkar individen negativt utan även de arabiska namnen. Fadern bekräftar denna insikt när han namnger sin fotografstudio till ”Krister Holmström Abbas Khemiri” och på skylten han hänger upp får Krister Holmström stå med stora bokstäver medan hans namn står med mindre snirkliga nedanför (s. 230). Även när föräldrarna ska namnge Jonas yngre tvillingbröder påtalar fadern att de arabiska namnen som modern föreslår kommer leda till misslyckande för sönerna.

...och dom börjar prata om namnen på småbröderna och mammor vill ha två klassiskt fina arabiska namn, kanske Fathi eller Mohammed, eller varför inte Faizal efter farfar? Och pappor säger bestämt nej. Ska det vara arabiskt måste det

låta svenskt och funka dubbelt, mina söner ska inte bli utan jobb och sluta som maffiosos eller slödder... (s. 150)

Att fadern är av åsikten att namnen måste låta svenska är ett exempel på den härmning, mimicry som Bhabha talar om. Abbas vill för sönerns skull att de ska efterlikna den svenska kulturen eftersom möjligheterna för att söner ska få ett bättre liv då ökar.

I romanen får man följa Jonas uppväxt där det högerpopulistiska partiet Ny demokrati växer fram och främlingsfientligheten ökar, eller blir allt tydligare. Som revolterande tonåring tycker Jonas, som ser sig själv som invandrare, att fadern sviker när han nu vägrar välja sida, invandrarnas eller svenskarnas, (s. 291). Det går därför att dra paralleller mellan Magnus Nilssons analys av *Ett öga rött* och *Montecore*.<sup>74</sup> Liksom Halim står också Jonas mellan som han ser det två val: assimilering eller kulturseparatism. Som de flesta tonårs-revolter går även han emot faderns önskan om assimilering och att enbart tala svenska genom att hylla sin tunisiska bakgrund, läsa Koranen och Malcolm X självbiografi samt kalla sig själv för *blatte*. Precis som Halim i *Ett öga rött* som vägrar låta sig "svennefieras" tar Jonas den kulturseparatiska ställningen. Tillsammans med sina vänner startar han en anti-rasistisk organisation som de kallar för BFL, Blatte For Life (s. 284). Khemiri menar att deras likhet är ilskan men att Jonas till skillnad från Halim, som stenhårt identifierar sig som arab, är mer nyanserad eftersom han istället vill inkludera alla som gör uppror mot ett rasistiskt samhälle.<sup>75</sup>

Liksom fadern i *Ett öga rött* försöker Abbas att assimileras och bli svensk.<sup>76</sup> I brev till Kadir talar han om sin svenskhet och om alla svenska kulturella företeelser han anammat. Som förebild har Abbas svensk-egyptiern Refaat El-Sayed som utnämndes till Årets svensk vilket öppnar upp Abbas förhoppning att även han som också har arabiskt ursprung ska kunna nå stor framgång i Sverige eller som han uttrycker det: "Vägarna står öppna för den med supersträv flit!" (s. 166). När nyheten sedan kommer att El-Sayeds doktorsdiplom inte var komplett varpå han avskedas blir Abbas förkrossad och frågar sig "varför gör dom såhär, varför, en miljard har han gett" (s. 178). El-Sayeds öde är en av de avgörande faktorerna för att Abbas hädanefter anstränger sig mer för att bli mer svensk än arab.

---

<sup>74</sup> Nilsson, s. 83.

<sup>75</sup> Gelin, s. 27.

<sup>76</sup> Ib., s. 86.

Abbas visar också en oförståelse över att han av andra inte upplevs som svensk trots att han levit halva sitt liv i Sverige (s. 296). Han ifrågasätter även sin sons beteende och hans val av vänner genom att säga:

Varför hänger du bara med invandrare? Negrer, indier och jävla sydamerikanare.  
Varför inga helsvenska vänner? Är du rasist? Akta dig för att hänga med fel folk.  
Svenskar är bättre. Invandrare bara utnyttjar och utnyttjar och sen, när du behöver dom allra mest sticker dom dig i ryggen. (s. 284).

Abbas bekräftar återigen de existerande fördomarna och kort därpå är det hans egen fotostudio som utsätts för skadegörelse med rasistiskt klotter som exempelvis ”BRA BLATTE = DÖD BLATTE” (s. 285). Abbas fortsätter vägra att sätta sig i offerställningen och man kan säga att han agerar som ”en svensk tiger”, han protesterar inte. Abbas tar fortfarande parti mot invandrarna även när hans studio återigen blivit vandaliserad och trots att det står VAM<sup>77</sup> med bajs på väggarna hör Jonas hur han sluddrar ”typiskt invandrare, dom hatar andra invandrare som lyckas och...” (s. 300). Abbas gör det som Said menar är att fly undan mindervärdet och kämpa mot den symboliska svartheten.<sup>78</sup> Han lägger den symboliska vita masken på sig genom att kalla sig svensk, men han kan enligt Said inte dölja sin svarthet.<sup>79</sup> Abbas ställer sig själv frågan som bör komma upp till diskussion: ”Hur kan detta land notera mig som invandrad efter så många års skattepliktig logi?” (s. 289).

## **Den biografiska och metafiktiva invandrarromanen: *Montecore* utifrån befintliga genrebegrepp**

*Montecore* kategoriseras som roman och då den består av mail från Kadir och brev från Abbas blir det även en brevroman som har många likheter med en dagboksroman. En text i dagboksform är en skriftlig redogörelse, som är mindre spontan och mer strukturerad än en skildring av en människas mentala processer såsom minnen eller en muntlig berättelse i

---

<sup>77</sup> Vitt ariskt motstånd, ett nationalsocialistiskt nätverk som var aktivt under 90-talet.

<sup>78</sup> Tenngart, s. 138.

<sup>79</sup> Ib.

jagform.<sup>80</sup> Både brevromanen och dagboksromanen är kopplade till det ökade intresset för självbiografier och texter med hög autencitet.<sup>81</sup> Trots sin höga grad av autencitet innehåller brevromanen *Montecore* flera dialoger. Här skulle man kunna sätta punkt för den analysen av genre om man utgick efter Platons klassificering. Men genrebegreppet kan vara mer utvidgat än så om man utgår från att en roman kan tillhöra flertalet genrer genom att sätta in den i olika sociala och ideologiska kontexter.

Litteratur som tematiserar globalisering, kulturmöten och identitetsproblematik som egentligen är kultur- och minoritetspolitiska beskrivningar kallas ofta för ”invandrarlitteratur” eller ”interkulturell litteratur”.<sup>82</sup> Begreppet invandrarlitteratur är alltför oprecist och skulle inte heller överensstämja med *Montecore* eftersom författaren faktiskt är född i Sverige. Satu Gröndahl använder begreppet ”interkulturell litteratur” även om hon inte menar att det går att definiera som en egen genre då hon menar att det istället är en beskrivning.<sup>83</sup>

Närbesläktat med den interkulturella litteraturen är den postkoloniala litteraturen. Det specifika för den postkoloniala litteraturen är att den särskilt kritiserar den västerländska normen. Redan under beskrivningen av tema utanförskap berörde jag de punkter i romanen som beskriver flera postkoloniala aspekter däribland Abbas bakgrund i Algeriet och Tunisien. Som exempelvis det ”inofficiella barnhemmet” (s. 16) där Kadir och Abbas växer upp består av flertalet barn som förlorat sina föräldrar och syskon till följd av kolonialmakten Frankrikes agerande.

Khemiris roman riktar också stark kritik mot det svenska samhället. Exempelvis fick fadern i romanen inte möjligheten att uttrycka sin konst med kameran för att han hade fel namn och som trots alla sina försök att bli en del av det svenska samhället ändå inte fick bli svensk. Det spelade ingen roll att fadern själv kallar sig svensk för han såg inte ut att vara svensk.

---

<sup>80</sup> Maria Nikolajeva, ”Det självutlämnande jaget: den fiktiva dagboken i barn- och ungdomslitteratur” i *Barnlitteraturanalyser*, red. Maria Andersson & Elina Druker (Lund, Studentlitteratur, 2008) s. 182f.

<sup>81</sup> *Ib.*, s. 179.

<sup>82</sup> Satu Gröndahl, ”Från fångarnas kör till Svinalängorna” i *Genusvetenskapliga litteraturanalyser*, red. Åsa Arping & Anna Nordenstam (Lund, Studentlitteratur, 2010) s. 235.

<sup>83</sup> *Ib.*

Vidare är romanen en metafiktion eftersom romanens ramberättelse består av skapandet av en roman, eller biografi, om fadern. En term som beskriver just den här typen av metafiktion är *mise-en-abyme* vilket innebär att man placerar någonting i mitten. Enligt Holmberg och Ohlsson härstammar *mise-en-abyme* från heraldiken och betecknar vapensköldar som har en liten kopia av sig själv i mitten.<sup>84</sup> Den franske författaren André Gide var den förste som använde begreppet *mise-en-abyme*, själva greppet i sig är dock äldre, inom litteraturen i sin bok *Falskmyntarna* (1926) där en karaktär skriver en roman med samma namn. Idag används *mise-en-abyme* om alla inre speglar som reflekterar den text de finns i.<sup>85</sup>

Romanens upplösning knyter på ett mycket sensationsfyllt sätt ihop trådarna och Kadirs epilog ställer läsaren svarslös på vad som egentligen hände med fadern som de skrev biografien om. Eller så får man kanske svar på vad som är sant. För Kadir citerar Jonas:

Du skriver: ”Alla hävdar de att Kadir inte bara var pappas bästis från barnhemstiden. Han var också en alkoholiserad spelmissbrukare som försvann spårlöst någon gång i början av nittioalet. Enligt ryktena ska han ha hängt sig efter en gigantisk pokerförlust.” (s. 358)

Läsaren kan uppfatta det som att författaren Khemiri uppmanar till att läsa romanen som om den vore verklighet.<sup>86</sup> Förtvivlat försöker Kadir hävda att detta är lögn att han lever. För vem är det annars som skriver? Khemiri avslutar sin roman med att sätta läsaren i ytterligare förvirring genom att skriva:

Det är INTE din far som startat ett litet hotell i Tabarka, det är INTE din far som surfar världsnätet och laddar ned komediserier. Det är INTE din far som har startat en e-postadress i sin före detta väns namn i ambitionen att återfinna sin relation till sin son. Det är jag Kadir som skriver dig detta. (s. 359)

Vad som, förutom denna upplösning, gör romanen till en experimentell metafiktion är detta biografiska och även självbiografiska grepp som Khemiri använder genom att skriva in sitt

---

<sup>84</sup> Claes-Göran Holmberg & Anders Ohlsson, *Epikanalys: En introduktion* (Lund, Studentlitteratur, 2012) s. 80.

<sup>85</sup> Ib.

<sup>86</sup> Ib., s. 80.

eget namn och flertalet verkliga händelser i berättelsen. Detta kommer jag istället att gå in på här nedan i min analys av författarskapet.

## **Att bygga fiktion utifrån autentiska markörer: analys av Khemiris författarskap**

I betygskriterierna för svenska 3 är kravet att eleverna ska kunna göra en fördjupad och textnära litterär analys av ett författarskap. Här nedan kommer jag att problematisera romanens förhållande till författarskapet eftersom risken är stor att eleverna har en biografisk läsart. En biografisk läsart i sig behöver inte vara fel, men en fiktiv berättelse bör inte läsas som sanning.

Innehållet i *Montecore* har många likheter med verkligheten. Det finns mängder av exempel där man kan sätta likhetstecken mellan romankaraktären Jonas och författaren Khemiri. Bland annat har han, eller båda, en svensk mor och en ursprungligen tunisisk far.<sup>87</sup> När det gäller likheterna med verkligheten så förekommer bland annat Refaat El-Sayed, mordet på Olof Palme och Lasermannen. Risken är därför stor att man läser romanen som vore den baserad på verkliga händelser.

I en intervju av Martin Gelin har Khemiri sagt att han tycker det är intressant att bygga fiktion utifrån autentiska markörer.<sup>88</sup> *Montecore* har inte bara historiska likheter med verkligheter utan han använder fiktionen till sin fördel och dessutom till sitt försvar. Genom *Montecore* ger Khemiri många kommentarer kring läsningen och debatten från *Ett öga rött*. En av dem handlar om att språket felaktigt tolkades som ett multietniskt ungdomsspråk:

Trots dina [läs Jonas] protester celebras du för att ha skrivit en bok på ”tvättäkta Rinkebysvenska”. Tydligt har du gett liv åt ”invandrarens historia” på ett språk som låter som om man ”sänker ned en mikrofon” i valfritt invandrarområde. Skrev du inte att din bok handlade om svenskfödd man som bryter sitt språk med intention? Vad hände med din påstådda exploration av ”autenticitetstemat”? (s. 39)

---

<sup>87</sup> Olsson, s. 83.

<sup>88</sup> Martin Gelin, “Jonas Hassen Khemiri” (*Tidningen Sex*, December 2005):

<http://www.khemiri.se/assets/0000/0028/khemiriintervju.pdf> s. 26.

Genom att låta karaktären Kadir skriva kommentarerna fungerar inläggen som ett smart grepp av Khemiri. Det blir som att det inte är han själv som direkt säger det när han låter någon annan, i det här fallet en fiktiv romankaraktär, beskriva hans känslor. Ytterligare ett exempel på det är när Kadir kommenterar det hat som Jonas fått stå ut med:

Oro rågar mitt bröst efter läsningen av ditt senaste e-brevs deprimerande ton. Hur kan jag locka dig tillbaka till livsglädjens stig? Hur kan jag få dig att glömma hatbrevens insultationer? Jonas: Du är INTE en kamelknullande, muslimsk, negroid apa som borde skickas hem eller skjutas. Du är en någorlunda talangfull författare som tack vare mig delegeras chansen till en sekundär bok. (s. 161)

I den här kommentaren kan man se Khemiris försiktiga ton lysa igenom när han beskriver sig som ”någorlunda talangfull” eftersom han ofta i intervjuer uttrycker att han tvivlar på sig själv som författare. Khemiri tror själv att många kommer att se romanen som självbiografisk men han hoppas att boken också kommer få folk att inse att fiktion alltid kommer att vara fiktion.<sup>89</sup>

Trots att det är en roman måste läsaren inte utesluta att många av de erfarenheter av rasism och främlingsfientlighet som karaktären Jonas och fadern upplevt har ägt rum på liknande eller samma sätt som i romanen. Litteratur ska, enligt ämnesplanen för svenska, ge eleverna möjlighet att ta del av andra människors erfarenheter och livsvärldar.<sup>90</sup> Så oavsett om romanen är sann eller ej kan läsaren även förstå känslan av utanförskap och hur det kan vara att bli utsatt för rasism.

Även eleverna kommer troligtvis förstå likheterna med verkligheten och läsa verket som en sann berättelse. Man bör dock påminna eleverna om den regel som säger att man inte bör sätta likhetstecken mellan berättaren och den verkliga författaren oavsett om man kan konstatera likheter mellan romanens berättarjag och den verkliga författaren.<sup>91</sup>

Eftersom författaren lever idag och deltar aktivt i samhällsdebatten, särskilt gällande rasismen i Sverige och ofta berättar hur det är att vara rasifierad i Sverige, finns det många ingångar till att undersöka vad Khemiri själv har att säga. Exempelvis är brevet till Beatrice

---

<sup>89</sup> Ib., s. 30.

<sup>90</sup> Lgy11, s. 160.

<sup>91</sup> Holmberg & Ohlsson, s. 72.

Ask mycket talande för hans egna erfarenheter som har starka kopplingar till *Montecore*. Brevet ”Bästa Beatrice Ask”, som hittills är hans mest lästa och delade text, publicerades i *DN* den 13 mars 2013 där han replikerar ett uttalande av den dåvarande justitieminister Beatrice Ask angående förslaget om REVA. Där uppmanar han ministern att byta kropp med honom för en dag så att hon ska få uppleva den rasismen som han ständigt gör. Han beskriver sitt liv som svenskt och att han som svensk medborgare inte riskerar att utvisas eller fängslas till skillnad från de papperslösa som REVA-förslaget berörde. Men i artikeln beskriver han även de rasistiska påhopp från polis och andra människor som han upplevt enbart för sitt utseendes skull. Det är alltså liknande påhopp som de i *Montecore*.

Tenngart skriver, utifrån Bhabhas idéer om mimicry, att de författare som har kolonial bakgrund ofta skriver utifrån västerländsk litterär tradition och därför utifrån vita masker.<sup>92</sup> Khemiri säger själv att romanen *Montecore* handlar om makt och huruvida det kommer sig att vissa människor har makt att berätta en historia.<sup>93</sup> Med sin tunisiska pappa har Khemiri kolonial bakgrund men han är född och uppvuxen i Sverige och har till hälften svensk släkt. Han skriver utifrån en svensk vit mask och kan genom sitt namn och bakgrund skapa något annat än vad en författare med svenskklingande namn kan skapa, såsom Christina Wahldén och Katarina Wennerstam som också skrivit om personer med invandrarbakgrund. Khemiri är en svensk författare men med icke-västerländskt efternamn och kan använda sin bakgrund för att nå ut med ett budskap på ett sätt som inte en författare med svenskt namn kan göra.<sup>94</sup> Hans texter har möjlighet att väga tyngre och kan upplevas som mer trovärdiga genom att man förväntar sig att han har ett inifrånperspektiv.

---

<sup>92</sup> Tenngart, s. 140f.

<sup>93</sup> <http://www.khemiri.se/bocker/montecore/film>

<sup>94</sup> Ib.



## Didaktiska möjligheter och diskussion

I den här uppsatsen har jag redogjort för hur man kan göra litteraturanlys av genre, tema och författarskap med hjälp av postkoloniala teorier och diverse genrebegrepp som kan användas i undervisningen för svenska 3. Syftet är att detta kan användas i undervisningen där eleverna enligt ämnesplanen kritiskt ska kunna analysera tema, genre och författarskap samt använda litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.<sup>95</sup>

För att möjliggöra några av romanens olika ingångar, som är användbara för undervisningen, har jag valt att analysera romanens paratexter, bland annat omslaget och rubriken. Läsaren vill skapa mening och förståelse för romanen och för att skapa en förförståelse som underlättar elevernas läsning kan man i ett inledande skede diskutera titeln, omslaget och dess möjliga intertexter. I Langers första fas är läsaren utanför och på väg att kliva in i föreställningsvärlden genom att samla ledtrådar, exempelvis från paratexten.<sup>96</sup> Genom att använda de nio bilderna på Khemiris hemsida som kallas ”Bokbränsle” kan eleverna undersöka och diskutera vad romanen kommer att handla om för att få en djupare och bredare förförståelse men också för att väcka mer intresse och motivation till att läsa romanen.

Fokus har också legat på hur man kan analysera temat *utanförskap* genom att ha ett postkolonialt perspektiv och använda sig av idéerna om *mimicry* och *orientalism*. Att använda sig av ett postkolonialt perspektiv i läsningen av *Montecore* öppnar upp för en diskussion med eleverna om rasismen och främlingsfientligheten i Sverige. Rosenblatt menar att man genom andra människors erfarenheter kan få sitt eget liv att bli mer begripligt.<sup>97</sup> Förutom att diskutera Abbas och Jonas erfarenheter av rasism kan man även diskutera Pernillas föräldrars agerande. En fråga man bör ställa eleverna är: Varför minskar föräldrarnas motstånd mot Abbas när de lär känna honom? Eftersom en del av skolans uppdrag är att främja förståelsen av andra människor och aktivt motverka främlingsfientlighet är det ytterst relevant att uppmuntra till en sådan diskussion där eleverna får en djupare förståelse för vad

---

<sup>95</sup> Lgy11, s. 177.

<sup>96</sup> Langer, s. 31f.

<sup>97</sup> Rosenblatt, s. 22.

främlingsfientlighet beror på och hur man kan motarbeta det.<sup>98</sup> Vidare kan man problematisera karaktären Jonas enögda förhållningsätt och reaktion mot samhället som stänger ute honom. Khemiri menar själv att han genom romanen vill sätta igång en diskussion om när det blir berättigat med nationalism.<sup>99</sup> Genom *Montecore* kan eleverna få nya perspektiv på den främlingsfientlighet och rasism som idag omger oss och förhoppningsvis även ökad förståelse för hur det är att leva i Sverige om du har ett ursprung i ett annat land.

Mitt mål är att eleverna ska få gå från Appleyards läsarroll ”läsaren som tänkare” till rollen som ”tolkare”. Eftersom *Montecore* innehåller många paralleller med verkligheten blir eleven utmanad och får möjlighet att reflektera mer i enlighet med den tänkande läsarrollen.<sup>100</sup> Precis som i Langers tredje fas använder läsaren här texten för att öka sin kunskap och erfarenhet.<sup>101</sup> För att uppnå målen för svenska 3 behöver eleverna därför kliva in i rollen som ”tolkare” där de får insikten om samspelet mellan författaren, texten och läsaren.<sup>102</sup> Genom att analysera romanens genre och författarskapet är min förhoppning att elevernas ökar sin förståelse för att *Montecore* skapades i ett särskilt sammanhang och att den kan ha som syfte att beskriva vår samtid. Men jag hoppas också att de förstår att den samtidigt är en roman som därför bör läsas som fiktion.

En sorts läsning som jag som blivande lärare även ser som en risk, är att eleverna läser romanen som en biografi. En sådan läsning kan bero på att eleverna befinner sig i rollen som ”tänkare” där man har ett krav på realistiska och sanna berättelser. Det är viktigt att tydliggöra för eleverna att det är en roman, alltså fiktion, och inte fakta. Om eleven inte har en fiktiv lässtrategi utan en biografisk läsning, och enligt Langer med en fast slutpunkt, kommer läsaren att bli lämnad mycket oförstående och frustrerad efter Kadirs epilog där han så desperat hävdar att han själv fortfarande lever. Att läsaren i sin fiktiva läsning har horisonter som hela tiden är i förändring, som Langer uttrycker det, gör det mer möjligt för läsaren att hantera *Montecores* metafiktiva och biografiska inslag då hon eller han inte försöker tolka texten som en direkt avspiegling av verkligheten.

---

<sup>98</sup> Lgy11, s. 5.

<sup>99</sup> Gelin, s. 27.

<sup>100</sup> Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, s. 31.

<sup>101</sup> Ib.

<sup>102</sup> Ib.

Som läsare kan man däremot ha i åtanke att Khemiri kan ha skrivit romanen baserat på sina egna erfarenheter, men man måste vara tydlig med att man inte vet vad som då kan vara verklighetsbaserat och Khemiri själv har sagt att han har bestämt sig för att inte berätta om hur mycket som handlar om hans riktiga pappa.<sup>103</sup>

Överhuvudtaget är genrebegreppen väldigt svårhanterligt eftersom de är väldigt flytande men det är viktigt att undervisa eleverna om genre så att de inte misstolkar texter utan läser de kritiskt. Genom en diskussion om genre kan man också få syn på sin egen läsning. I Langers fjärde fas, när läsaren distanserar sig från texten och börjar objektifiera både den och sin egen läsning, kan man som lärare ställa frågan om eleven hade en fiktiv eller icke-fiktiv lässtrategi och ställa frågan varför eleven läste på det sättet. Utifrån *Montecore* så kan man öppna upp för en diskussion om vad som gör att den kan läsas som biografi och hur vi bör läsa och tolka fiktion liksom metafiction.

En stor nackdel med just *Montecore* är att den kan te sig svårläst för eleverna när språket är så speciellt. Liksom Skowronska menar jag att läsaren behöver en mycket bred repertoar av det svenska språket och gärna har ett intresse för lingvistik.<sup>104</sup> För elever som exempelvis är andraspråkstalare kan en roman som *Montecore* därför te sig alldeles för svårläst. Spontant skulle jag inte rekommendera romanen för gymnasiekurserna i Svenska som andraspråk på grund av att dess normbrott och framförallt karaktären Kadirs felaktiga översättningar som kan förvirra en ovan läsare. För att läsa Svenska 3 ska elevens språkförmåga vara på en modersmålsnivå och därför bör de flesta med annat modersmål än svenska ändå förstå romanens speciella språk.

Ytterligare en svårighet är av romanens olika berättelsenivåer även om de olika typsnitten i romanen kan underlätta läsningen. Läsaren behöver ha en god läsförståelse för att snabbt förstå vems röst som talar i boken. Exempelvis kan ljudboken, där Rikard Wolff läser Kadirs mail och Hamadi Khemiri läser Abbas, brev med en viss förställd röst, och Jonas tankar med relativt vanlig röst, också underlätta förståelsen. För man kan i undervisningen lika gärna använda sig av ljudböcker.

---

<sup>103</sup> Gelin, s. 26.

<sup>104</sup> Skowronska, s. 31.

Att läsa en så svårläst roman som *Montecore* kan dessutom ta för mycket tid i anspråk. Därför är det viktigt att eleverna får en förståelse för romanen för att de ska kunna läsa den. Därför kan det vara att föredra att enbart läsa stycken ur romanen så att eleverna får läsa några av de exempel som i uppsatsen men ändå få möjlighet att diskutera och ta del av romanens tematik.

Den här uppsatsen ger förslag på hur just *Montecore* kan användas i undervisningen men mitt tillvägagångssätt kan användas på andra liknande romaner. Därför är det också en konkretisering av styrdokumentens innehåll och ett förslag på kunskaper och färdigheter som eleverna får möjlighet att uppvisa när man analyserar en roman. När en gymnasieklass gemensamt ska läsa ett verk som senare ska analyseras och diskuteras behöver läraren själv ha läst och gjort en noggrann analys. För att litteraturläsningen ska tillföra kunskap och djupare förståelse krävs det att läraren själv är väl förberedd. Min förhoppning är att fler lärare gör en liknande analys innan de använder en roman i undervisningen. Därtill är det viktigt att läraren har en bred repertoar av metodiska redskap som eleverna behärskar och som fungerar som en stödstruktur i läsningen och den litterära diskussionen.

Dessutom önskar jag även att fler vill använda denna roman i undervisningen så att eleverna får ta del av det härliga kreativa språket och denna annorlunda form av berättande. Romanen kan öppna upp för diskussion om hur det är att bryta upp och byta land men framförallt om främlingsfientlighet och den svenska rasismen. Genom att låta eleverna ”kollidera” sina kloka huvuden med varandra i en diskussion om det lästa, i det här fallet romanen *Montecore*, kan de få en mycket djupare förståelse det svenska samhället och en ökad förståelse för fiktionen.

# Litteratur

## Primärlitteratur

Hassen Khemiri, Jonas, "Bästa Beatrice Ask" i *Rasismen i Sverige: nyckeltexter 2010-2014*. Red.: Lawen Mohtadi & Devrim Mavi (Stockholm, Natur & Kultur, 2014). Först publicerad i *Dagens Nyheter* den 13 mars 2013.

Hassen Khemiri, Jonas, *Montecore*: Bokbränsle  
<http://www.khemiri.se/bocker/montecore/bokbransle> hämtad: 2015-07-22.

Hassen Khemiri, Jonas, *Montecore, ein Tiger auf zwei Beinen. Roman* (övers: Susanne München, Piper, 2007).

Hassen Khemiri, Jonas, *Montecore: en unik tiger* (Stockholm, Norstedts, 2006).

Hassen Khemiri, Jonas *Montecore*: Film <http://www.khemiri.se/bocker/montecore/film> hämtad 2015-07-22.

Hassen Khemiri, Jonas, *Montecore: The Silence of the Tiger* (övers.: Rachel Willson-Broyles, New York, Alfred A. Knopf, 2011).

## Sekundärlitteratur

Andersson, Joakim, *En intersektionell studie av Jonas Hassen Khemiris roman Montecore: en unik tiger* (Kand. upps. Halmstad Högskola, 2007).  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-830>

Berg, Joakim, "Sverige." på skivan *Vapen & Ammunition* (BMG Music Publishing Scandinavia AB, 2002).

Bergsten, Staffan & Elleström, Lars, *Litteraturhistoriens grundbegrepp* (2., [rev.] uppl. Lund, Studentlitteratur, 2004).

Cuddon, J. A. & Habib, M. A. R., *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (5. ed. London, Penguin, 2013).

Gelin, Martin, "Jonas Hassen Khemiri" (*Tidningen Sex*, December 2005):  
<http://www.khemiri.se/assets/0000/0028/khemiriintervju.pdf> hämtad: 2015-07-31.

Gröndahl, Satu, "Från Fångarnas kör till Svinalängorna" i *Genusvetenskapliga litteraturanalyser*. Red.: Åsa Arping & Anna Nordenstam (2. uppl., Lund, Studentlitteratur, 2010).

Holmberg, Claes-Göran & Ohlsson, Anders, *Epikanalys: en introduktion* (1:15. uppl., Lund, Studentlitteratur, 2012).

- Jonsson, Stefan, ”Halva världen. Orientalism, eurocentrism och globalisering” i *Orientalism på svenska*. Red.: Moa Matthis (Stockholm, Ordfront, 2005).
- Langer, Judith A, *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* (Göteborg, Daidalos, 2005).
- Lillemägio, David, ”Siegfried & Roy-tigern Montecore är död” (*Expressen*, 26 mars 2016): <http://www.expressen.se/noje/siegfried--roy-tigern-montecore-ar-dod/> hämtad: 2015-07-22.
- Loomba, Ania, *Kolonialism/Postkolonialism* (2. uppl., Hägersten, Tankekraft, 2005).
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. 2011, (Stockholm, Skolverket, 2011).
- Molloy, Gunilla, *Reflekterande läsning och skrivning* (2. uppl., Lund, Studentlitteratur, 2008).
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina, *Fiktionsförståelse i skolan: svensklärare omvandlar teori till praktik* (Lund, Studentlitteratur, 2011).
- Paulina de los Reyes, Postkolonialism *Nationalencyklopedin*: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/postkolonialism> (hämtad: 2015-07-31).
- Nikolajeva, Maria, ”Det självutlämnande jaget: den fiktiva dagboken i barn- och ungdomslitteratur” i *Barnlitteraturanalyser*, red. Maria Andersson & Elina Druker (Lund, Studentlitteratur, 2008).
- Nilsson, Magnus, *Den föreställda mångkulturen: klass och etnicitet i svensk samtidsprosa* (Hedemora, Gidlunds, 2010).
- Olsson, Mathias ”Jonas Hassen Khemiri” i *Svenska samtidsförfattare 5* (Lund, Btj förlag, 2009).
- Paananen, Annika, *Spegel, spegel på texten där - En studie i mise en abyme som dekonstruktiv praktik i skönlitteraturen* (Kand. upps Karlstad Universitet, 2014). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-830>
- Rosenblatt, Louise M, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (Lund, Studentlitteratur, 2002).
- Skolverket, *Begrepp i kursen Svenska 3*, (Stockholm, 2011) [http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&curseCode=SVESVE03#anchor\\_SVESVE03](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&curseCode=SVESVE03#anchor_SVESVE03) (hämtad: 2015-07-22).

Skowronska, Martina, *Khemiris knasiga kreativitet: En kartläggning av Jonas Hassen Khemiris artificiella språk i boken Montecore – en unik tiger* (Kand. upps., Institutionen för svenska, retorik och journalistik. Södertörns högskola, 2006).  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-906>

Tenngart, Paul, *Litteraturteori*. (2. uppl., Malmö, Gleerups, 2008).

## **Bildreferenser**

<http://www.khemiri.se/bocker/montecore> (2014-12-02).

<http://www.khemiri.se/bocker/ett-oga-rott> (2014-12-02).