

Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen *Sameblod* som potentiellt undervisningsmaterial i ämnena religionskunskap och historia

Maria Deldén & Gull Törnegren

ABSTRACT

Feature film as teaching material has previously been investigated in relation to the teaching of history but is also relevant for investigations on teaching and learning in religion studies. Amanda Kernell's film *Sameblod* (2016), *Sami Blood*, raises questions about identity, a theme that has a prominent place in Swedish course syllabuses for both History and Religion. The purpose of this article is to investigate the narrative of the film *Sami Blood* and what it offers for teaching and learning about identity in the subjects Religion and History, in secondary and upper secondary school. Depending on the different contexts of the two school subjects, the comprehension of identity differs. A theoretical analysis of the film's narration is made, which is related to central syllabus themes such as historical consciousness and ethics, in relation to identity. The analysis culminates in a comparison of how the theme of identity in *Sameblod* can be understood as teaching and learning content in the context of the two school subjects in question.

Keywords: identity, narration, feature film, ethics, historical consciousness

MARIA DELDÉN

Fil. dr.

Lektor i pedagogiskt arbete

Akademin Utbildning, Hälsa och Samhälle

Högskolan Dalarna

E-post: mde@du.se

GULL TÖRNEGREN

Teol. Dr.

Universitetsadjunkt i religionsvetenskap

Akademin Humaniora och Medier

Högskolan Dalarna

E-post: gto@du.se

INLEDNING

Spelfilm används som undervisningsmaterial inom såväl historie- som religionsundervisning. Därför är kunskap om hur populärkulturella narrativ kan analyseras angeläget (Dahl, 2013; Deldén, 2017). Med artikeln vill vi bidra till kunskap om hur analys av narrativt material kan ligga till grund för att utveckla undervisningen i de båda ämnena. Det görs med utgångspunkt i temat identitet som har en framträdande plats i ämnesplanerna för såväl historia som religionskunskap. Trots vissa likheter i formuleringarna runt identitet erbjuder de båda skolämneskontexterna olika tolkningshorisonter, gentemot vilka identitetstemat kan förstås.

En spelfilm som väcker komplexa frågor om hur såväl individers egen som omgivningens förståelse av identiteter påverkar individers liv är regissören Amanda Kernells uppmärksammade film *Sameblod* från 2016. Det kan därför vara intressant att undersöka om filmen *Sameblod* skulle kunna utgöra underlag för undervisning om identitetsfrågor inom de båda skolämnena i relation till två centrala ämnesspecifika begrepp, nämligen etik och historiemedvetande. Syftet med denna artikel är sålunda att undersöka vilken potential narrationen i *Sameblod* kan erbjuda för undervisning om temat identitet i religionskunskaps- respektive historieämnet i grundskolans årskurs 7-9 samt gymnasieskolan. De frågor som ställs och besvaras i artikeln är:

Hur framträder identitet, genom filmens narration, som såväl socialt tillskriven som självvald i förhållande till de ämnesteoretiska etiska begreppen social rättvisa och det goda livet?

Vilka möjligheter erbjuder narrationen i *Sameblod* för utveckling av elevers historiemedvetande i förhållande till identiteter i ett historiekulturellt perspektiv?

Vilka gemensamma aspekter respektive skillnader framträder i förståelsen av identitet när narrationen i *Sameblod* relateras till ovanstående centrala begrepp i dessa båda skolämneskontexter?

Material och metod

Den för artikeln aktuella filmen *Sameblod* utspelar sig under svenskt 1930-tal. Den berättar historien om två systrar, Elle Marja och Njenna, som på olika sätt formar sina identiteter mot bakgrund av den koloniala relationen mellan den samiska kulturen och det svenska majoritetssamhället under en tid då rasbiologisk forskning och nomadskolans begränsande utbildning för samiska barn satte agendan. Filmens tematik aktualiserar därmed etiska frågeställningar knutna till huvudpersonernas identitetsförståelser i relation till en för historieundervisningen betydelsefull historisk kontext.

Föremål för artikelns analys är filmens narration, det vill säga både *vad* som berättas i filmen och *hur* detta berättas. Religionsdidaktisk och historiedidaktisk analys, skiljer sig åt både i form och fokus. Därför genomförs analysen i två steg. Det första steget utgörs av en närläsning av filmens narration, med utgångspunkt i två för etiken centrala begrepp, nämligen *social rättvisa* och *det goda livet*, samtidigt som frågor ställs om hur dessa teman är kopplade till de identiteter som uttrycks av respektive tillskrivs filmens huvudkaraktärer. En sådan analysmetod med utgångspunkt i etiska begrepp har en förankring i etikämnet som akademisk disciplin, och ligger inom ramen för religionsämnets kunskapskrav i etik. Analysens andra steg har en historiedidaktisk ansats. I denna upprättas en distans till filmnarrationens kronologi, för att istället uppmärksamma filmnarrationens växlande uttryck för temporalitet. I detta analyssteg ställs frågor om hur dessa uttryck kan erbjuda underlag för förståelse av huvudkaraktärernas identitetspositioner relaterade till den historiska kontexten, och till en utveckling av betraktarens historiemedvetande. Slutligen genomförs en jämförelse mellan hur identitet framträder i en etisk respektive historiedidaktisk analys, följt av en avslutande

reflektion över möjligheter och utmaningar med att kombinera de båda perspektiven inom ramen för ämnesövergripande undervisning.

Tidigare forskning

Tidigare forskning som behandlar spelfilm och meningsskapande i relation till individers identitetsformerande processer visar att spelfilm kan vara redskap för livstolkning och för utveckling av moralisk föreställningsförmåga (Axelson, 2014). Detta hänger samman med att filmupplevelsen aktiverar både tankar och känslor hos åskådaren, vilka samspelar på ett komplext sätt när åskådaren skapar mening i upplevelsen av filmens narration. Religions- och medievetare Tomas Axelson talar här om *förtätade filmögonblick* för att beskriva det komplexa meningsskapande som sker när åskådare skapar sin berättelse (Axelson, 2014). Känsloupplevelserna är ofta starka och växelverkar med den mer kognitiva reaktion som framkallas (Carroll, 2003). Åskådarens meningsskapande hämtar vidare näring inte bara från det som utspelar sig i filmen utan också från personliga erfarenheter. Användning av spelfilm i undervisningen aktualiserar därför frågor om spelfilmers specifika sätt att berätta en historia och om hur åskådare skapar mening till filmupplevelsen, utifrån såväl estetiska som moraliska och existentiella dimensioner (Axelson, 2014; Deldén, 2017).

När en berättelse gestaltas genom film är det relevant att förhålla sig till både *vad* filmen berättar och *hur* det berättas (Carroll, 2003; Axelson 2014; Bordwell, Thompson & Smith, 2017). Formen för berättandet samspelar med innehållet och filmskapare använder olika stilgrepp för detta såsom iscensättning, kamerans roll och funktion, klippning eller redigering samt ljud (Bordwell m fl, 2017). Berättelsen och stilgreppen samspelar i ett meningserbjudande till åskådaren. Åskådarens meningsskapande påverkas på detta vis av filmskaparens intentioner, men är också fritt i betydelsen att meningsskapandet färgas av åskådarens egna erfarenheter och föreställningar (Axelson, 2014; Deldén, 2017). Således är kunskap om spelfilmers specifika sätt att berätta en historia betydelsefull för att förstå vilka tolkningserbjudanden som filmers narration rymmer (Rosenstone, 2001).

Tidigare forskning om spelfilm som redskap i SO-klassrummen har framför allt bedrivits inom det historiedidaktiska fältet. Slutsatser där visar bland annat på spelfilmens förmåga att möjliggöra arbete med komplexa frågor kopplade till exempelvis identitet och etik (Stoddard, Marcus & Hicks, 2017; Dahl, 2013; Deldén, 2014), och på möjligheterna att utveckla och utvidga elevers tänkande (Stoddard, 2012). Som exempel kan lyftas Steven Dahl studie av elevers upplevelser av filmen *Hotel Rwanda*. Studien belyser hur den starka filmberättelsen om folkmordet i Rwanda 1994 fick elever att känna starkt med de utsatta rwandiernas situation och också hur denna känslomässiga upplevelse var sammanvävd med moraliska omdömen om västvärldens handlande och ansvar (Dahl, 2013). Tidigare forskningen tar även upp de svårigheter som arbete med spelfilm kan innebära i form av förenklade och ibland naiva föreställningar hos eleverna utifrån spelfilmers gestaltningar av svåra och komplexa skeenden i det förflutna (Metzger & Suh, 2012; Dahl, 2013; Deldén, 2014). Religionsdidaktisk forskning om spelfilm som redskap i undervisningen saknas i stort sett. Utifrån detta är vår studie ämnad att ge ett kunskapsbidrag.

TEORI

Identitetsformering som narrativ konstruktion

Identiteter förstås i artikeln som något dynamiskt och föränderligt, både i förhållande till tid och till kontext (Taylor, 1989; Rüsen, 2004). Förståelsen bygger på ett narrativt synsätt på individuell och

kollektiv identitetsformering (Arendt, 1998), där identiteter ses som moraliskt och politiskt betydelsebärande narrativ, som är insatta i ett temporalt perspektiv (Taylor, 1989). Denna syn på identitetsformering skapad i dialog med omgivningen har politisk-filosofiska rötter ända tillbaka till Hegel (Benhabib, 1997), och den rymmer väl med artikelns ärende, att analysera ett narrativt material. Identitetsformering betraktas som en aktivt pågående dialogisk process i förhållande till de vävar av *förväntansberättelser* som föregår och omger individen, det vill säga kollektiva normerande identitetsberättelser, som individen föds in i. Det handlar om alltifrån familjeberättelsen, till den etniska, religiösa eller nationella identitetsberättelsen, liksom förväntansberättelser med utgångspunkt i klasstillhörighet och genus. Från individens perspektiv formas och omformas den personliga livs- och identitetsberättelsen i en fortlöpande process i dialog med dessa förväntansberättelser, och de normativa implikationer som dessa rymmer. Den dialogiska processen kan rymma såväl bekräftande som kritiska inslag (Benhabib, 1997; Törnegren, 2013; Törnegren, 2015). De personliga livsberättelser som gestaltas i en sådan process formar de moraliska förståelsehorisonter utifrån vilken individer orienterar sig i världen som ett moraliskt rum (Taylor, 1989; Törnegren, 2013; Törnegren, 2015).

Individen är dock aldrig enbart huvudperson i berättelsen om sitt eget liv. Hen är också alltid relaterad till andra människor, och därigenom aktör i andra människors berättelser. Maria Lugones (1991) diskuterar detta förhållande utifrån färgade amerikanska kvinnors erfarenheter av vita kvinnors rasism. Hon framhåller att jagets närvaro i världen inte enbart manifesteras genom de sidor av jaget över vilka individen själv har kontroll. Närvaron manifesteras också genom de berättelser som andra konstruerar om individen, utifrån ofta stereotypa föreställningar (Lugones, 1991).

I de narrativa vävar utifrån vilka individuella identitetsberättelser formas, ingår även olika populärkulturella berättelser. Dessa kan betraktas som representationer av människors och gruppers kulturella minnen. På så vis sammanflätas det personligt upplevda med erfarende av olika representationer för kulturellt minne, såsom narration genom spelfilm (Sturken, 1997, Axelson 2014). Därmed är spelfilm av intresse för undervisning i både historia och religionskunskap.

Etiska begrepp - det goda livet och rättvisan

Etik är en central del av religionsämnet både i årskurs 7-9 och gymnasiet. Det finns goda skäl att koppla etik och identitetsfrågor till varandra i ett undervisningsperspektiv där identitet ska förstås på ett mer komplext sätt utifrån ett intersektionellt perspektiv (Skolverket, 2011a-c; 2017a).

Frågan om *det goda livet* har sitt ursprung hos de klassiska grekiska filosofer som definierade etikens kärnfråga som frågan om hur människan ska leva, och vad som utmärker ett gott mänskligt liv. I Aristoteles etik är svaret förbundet med en föreställning om att människan har en potentialitet, ett *telos* som hon bör sträva efter att uppfylla, för att uppnå mänsklig blomstring, *eudaimonia* (Aristoteles, 1988). Trots att senare tidars tänkare har lämnat föreställningen om ett förutbestämt *telos*, så har dygdetiken, och med den frågan om det goda livet överlevt, som ett starkt spår inom samtida etik. För den katolske moralfilosofen Alasdair MacIntyre framträder frågan om vilka värden som är vägledande för ett gott mänskligt liv som en funktion av att människor förstår sina liv narrativt, som en strävan om att förverkliga det goda, som föreskrivs av de olika traditioner som deras liv är inskrivna i. Frågan om det goda livet blir en funktion av olika religiösa och livsåskådningsmässiga tolkningsramar, mot vilka individens livshistoria utvärderas (MacIntyre, 1981). Detta synsätt kan kontrasteras mot upplysningsfilosofen Immanuel Kants uppfattning att människans *autonomi*

utgörs av hennes fria vilja att själv välja sina livsmål, det goda liv som hon strävar efter att förverkliga (Kant, 2017).

Den samtida politiska filosofen Iris Marion Young skriver att social rättvisa handlar om i vilken mån ett givet samhälle tillhandahåller de institutionella verktyg som krävs för att dess medborgare ska ha möjlighet att förverkliga de värden som *de själva* ser som en nödvändig del av det goda livet (2000). Young definierar dessa värden mera generellt som "möjligheten att uttrycka och använda sina förmågor och att uttrycka sina erfarenheter" och "möjligheten att ha inflytande över det man gör och över de villkor som påverkar det man gör" (2000, s. 45). Mot dessa värden ställer hon de *sociala och institutionella orättvisor* som förhindrar människor som tillhör vissa sociala grupper att förverkliga dessa värden i sina liv. Hon identifierar fem distinkta former av sådant strukturellt förtryck, som i olika kombinationer drabbar individer utifrån social grupptillhörighet (Young, 2000). Två av dessa, kulturell dominans och våld, lyfts fram i analysen nedan.

Kulturell dominans utgör en form av förtryck som samtidigt osynliggör och framställer kulturellt marginaliserade grupper utifrån stereotypa föreställningar. Osynliggörandet beror på att dominerande grupper projicerar sina erfarenheter, normer och perspektiv som allmängiltiga. Grupper vars erfarenheter inte stämmer med dessa normer kommer därigenom att framstå som underutvecklade, okunniga, obildade, ociviliserade, och som ett latent hot mot majoritetssamhällets förment högre stående värderingar. En särskilt destruktiv effekt av kulturell dominans är när den dominerande kulturens nedvärderande föreställningar om den egna gruppen "äter sig in" i medvetandet hos medlemmar av den förtryckta gruppen. Young beskriver vidare en form av strukturellt *våld*, som godtyckligt riktas mot individer enbart utifrån deras tillhörighet till en viss social grupp, såsom kvinnor, invandrare eller bögar. Hon pekar på hur detta begränsar friheten och värdigheten även för de medlemmar i gruppen som inte själva blivit direkt utsatta, eftersom det leder till en ständigt närvarande medvetenhet om risken för att bli offer för sådant provocerat våld (Young, 2000, s. 78ff).

I analysen nedan används det etiska begreppet *det goda livet* för att beteckna de individuellt och/eller kollektivt omfattade ultimata värden, som människor strävar efter att förverkliga genom sin levnad, medan det etiska begreppet *social orättvisa* används för de strukturella hinder för detta som drabbar människor på grund av social grupptillhörighet. I den följande närläsningen av filmens narration ur ett religionsdidaktiskt perspektiv läggs ett analytiskt fokus på hur dessa båda begrepp samspelar med framställningen av identiteter som självvalda respektive utifrån tillskrivna.

Identitet, historiemedvetande och historiekultur

Identitetsfrågor är en viktig aspekt även inom historieämnet I ämnesplanerna för historia både för årskurs 7-9 och gymnasium kan identitet kopplas till det centrala begreppet historiemedvetande (Skolverket, 2011a, b, d; 2017b). Historiemedvetande som begrepp är väl omskrivet inom historiedidaktiken och en central tolkning med tydlig framskrivning av narrationens betydelse finns hos den tyska historiefilosofen Jörn Rüsen. Enligt Rüsen rymmer begreppet historiemedvetande en multitemporal förståelse av att människors medvetande om sin egen existens sträcker sig utanför den egna livstiden och att vi genom att leva är förbundna med det som varit före oss och det som kommer efter (Rüsen, 2004). Människors historiemedvetande föds således ur ett meningsskapande som handlar om förmågan att orientera sig i tid. Ett utvecklat historiemedvetande rymmer också en förståelse för att historia inte är synonymt med det förflutna utan tolkande berättelser om det förflutna. Det förflutna är för alltid borta och det som är kvar är berättelserna om det som varit, berättelser

som alltid formas genom ett levtt nu. ”Historia’ är genom tolkning aktualiserat förflutet”, som Jörn Rüsen skriver (2004, s. 154).

Genom att skapa historisk mening orienterar sig människan i tiden och genom denna orientering blir det historiska meningsskapandet en viktig del av mänsklig identitetsformering. En problematisering behövs av vad detta betyder för en tolkning av den historia som berättas i filmens form och vilka möjligheter till att utveckla elevers historiemedvetande som finns i det historiska meningsskapande som utgår från spelfilmers narration. Spelfilmers berättarspråk inverkar på åskådarens emotionella upplevelser och tankar om den historia som berättas (Zander, 2014; Landsberg, 2015; Deldén, 2017). Genom att utveckla *historiefilmslitteracitet* kan en medvetenhet om sambandet mellan historiskt meningsskapande och spelfilmers berättarspråk utvecklas. Historiefilmslitteracitet definieras som förmågan att analysera, tolka och värdera historiska spelfilmer så att åskådarens historieförståelse stärks (Marcus 2003; Deldén, 2017). I detta ryms således kunskap om att historiska spelfilmer är fiktionella och att den historia som gestaltas i film inte är synonym med det som faktiskt skedde, men att den kan ge en tolkning av hur det kunde ha varit.

Förmågan att utveckla historiefilmslitteracitet kan kopplas till historikern Alison Landsbergs teori om närhet och distans i åskådarens meningsskapande utifrån historisk spelfilm. Landsberg menar att själva filmspråket kan hjälpa åskådaren till både närhet och distans och det är just i samspelet mellan upplevelsen av närhet och distans som historieförståelse kan utvecklas. Historieförståelse nås både genom att bilder av det förflutna återskapas och upplevs, ’re-enactment’, och att åskådaren är medveten om att det som hen upplever är just återskapat och inte identiskt med det som varit, eftersom det är en omöjlighet. Spelfilmers sätt att berätta, genom ett språk som inbjuder till både närhet och distans, har därmed potential att förmedla och möjliggöra historisk kunskap, och därigenom hjälpa elever att utveckla sitt historiemedvetande (Landsberg, 2015). Det specifika med historiska spelfilmers narration är att de leker med tiden, och åskådaren kan upplevelsemässigt befinna sig i olika tider samtidigt. Gränsen mellan då, nu och sedan upphör att vara linjär och tidslagrens samtidighet blir framträdande. Detta kan ha betydelse för förståelsen av historiemedvetande (Dahl, 2014; Zander, 2014).

Historiemedvetande relaterar också till individers och kulturers historiska minne. När något som är personliga minnen för någon representeras i ett gemensamt sammanhang kan det bli ett delat minne. För denna process är det som Marita Sturken benämner skärmminne, *screen memory*, särskilt intressant. Den samtida kulturens representationer genom fotografier, filmer och tv-program bidrar till skapandet av det kulturella minnet, vad som ingår och vad som stängs ute (Sturken, 1997). Genom denna syn på historia och minne kan vi förstå hur populärkulturella uttryck som spelfilmer kan vara en ingång till frågor om människors identitetsformering, både vad gäller hur identitet behandlas av filmskaparna och hur identitet kan tolkas och förstås av åskådaren genom de tankar och känslor som spelfilmer väcker.

Grupper eller nationers kulturella minnen kan förstås som delar av en historiekultur. En historiekultur kan beskrivas som alla de områden och aktiviteter där historiskt tänkande kommer till uttryck och där människors och grupper historiemedvetande växer fram. Det kan vara inom historievetenenskapen likaväl som i historieundervisningen men också i det vardagliga livet genom exempelvis populärkulturen och den historiska spelfilmen (Rüsen, 2004).

Ett närliggande begrepp är kulturarvsbegreppet. Det intar en stark ställning i skolans läroplaner där det i de inledande avsnitten närmast skrivs fram som essensen i skolans uppdrag:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till en annan. (Skolverket 2011a)

Här finns en logisk koppling till skrivningen i skolans värdegrund om att skolan ska gestalta och förmedla de demokratiska värderingar som samhällets liv vilar på ”i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Skolverket 2011a; 2011b). Kulturarv knyts vidare till etnisk och nationell identitet på ett sätt som kan tolkas som essentialiserande och som omskrivs oproblematiserat i positivt värderande termer, som utgörande grunden för en ”trygg identitet” vilken ska hjälpa eleverna att kunna leva sig in i ”andras villkor och värderingar” (Skolverket 2011a; 2011b; Nordbäck, 2018; Persson, 2005). I en artikel av Nordbäck (2018) problematiseras läroplanens snäva syn på kulturarv genom kontrastering mot den värdemässigt neutrala och avsevärt vidare definition av begreppet kulturarv som Riksantikvarieämbetet har tagit fram till vägledning för museisektorns verksamhet med att bevara, använda och utveckla kulturarv. Nordbäck finner att medan läroplanstextens förståelse av kulturarv är begränsad, statisk och värderande, så inrymmer RAÄ:s definition ”den mångfald av materiella och immateriella spår som tidigare grupper, verksamheter och hela samhällen har efterlämnat, och som samtidigt utgör viktiga förutsättningar för det nuvarande samhällets villkor och självförståelse” (Nordbäck, 2018, s. 300). En sådan mera öppen och icke-värderande förståelse av kulturarv ligger enligt vår mening betydligt närmare det historiekulturella perspektiv som ligger till grund för historieämnets ämnesplan, vilket kan exemplifieras med nedanstående skrivning i läroplanen för gymnasiet:

Undervisningen ska därför ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia, samt möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning (Skolverket 2011b, s. 66).

I jämförelsen mellan läroplanen för grundskolan och RAÄ:s kulturarvsförståelse framhåller Nordbäck (2018) att ett bredare kulturarvsbegrepp inkluderar även det som kan betecknas som ”svårt kulturarv”, i form av föremål, platser och berättelser, som bär spår av trauman, lidande, förtryck och marginalisering, i syfte att ”ge människors upplevelser av förtryck och marginalisering legitimitet och erkännande” (Nordbäck, 2018, s. 302).

SAMEBLOD I ETT RELIGIONSDIDAKTISKT PERSPEKTIV

En berättelse om identitet, social (o)rättvisa och sökandet efter “det goda livet”

I *Sameblods* narration framträder ett nära förhållande mellan huvudpersonen Elle-Marjas/Christinas individuella identitetsformeringsprocess och den etiska frågan om vad som utgör *ett gott mänskligt liv*. Detta utspelar sig i ett spänningsfält som konstitueras av maktrelationen mellan minoritets- och majoritetskulturen. Den personliga och individuella identitetsfrågan *Vem är jag och vem skulle jag vilja vara* ställs i en samhällelig kontext, som reser frågor om rättvisa och människovärde. Parallellt med Elle-Marjas/Christinas livsberättelse framträder systemen Njennas livsberättelse som en alternativ tolkning av frågan om vad som utgör ett gott mänskligt liv.

Två systrar - två hållningar till samisk identitet

I början av filmens ramberättelse möter åskådaren den åldrade Christina, på bilresa med sonen och sondottern. Ur bilens högtalare ljuder en jokande kvinnoröst. Christinas ansikte är bortvänt från högtalaren, med blicken riktad mot fjällandskapet utanför. Sonens röst är uppfordrande, då han försöker fånga hennes uppmärksamhet. "Hördu. Sanna och jag köpte den här åt dig. Den är från där du kommer ifrån." Christinas hållning är avvisande, hon skakar på huvudet. "Jag har ingenting där att göra, med de där." "Jag tycker inte om det. Det är ju så skrikigt. Och de stjal, och de ljuger. Och de... tja, de gnäller." Scenen gestaltar en resa tillbaka till ett förflutet, som tycks fylla Christina med obehag. Det framgår att sällskapet är på väg att bevista hennes systers begravning. Sondottern är ivrig, sonen manar på och Christina stiger motvilligt ur bilen. Hon träder in genom kyrkporten. Begravningsgudstjänsten är redan i full gång, kyrkan är fylld av människor klädda i kolt, och de första ord som möter Christina i officiantens tal om system Njennas liv blir en bekräftelse på hennes position som utanförstående: "Hennes pappas död och förlusten av hennes syster var en smärtsam tid i hennes liv." Christina står vänd med ryggen mot officianten, för att släppa in sonen och sondottern i kyrkbänken, blickar riktas mot henne, medan officianten fortsätter: "Jojken blev hennes sätt att överleva, ett sätt att finna kraft, ett sätt att komma bort och att komma hem. Hem till sommarvistet, som hon älskade så mycket." Officiantens tal avlöses av en man som jokar medan begravningsdeltagarna går fram och tar ett sista farväl. Christina förblir sittande. Begravningsscenen ger en tydlig bild av system Njennas förståelse av vari det goda livet bestod för henne; en förståelse förankrad i upprätthållandet av en samisk kultur och identitet.

Liksom Christina står utanför och betraktar den gemenskap som upprättas mellan deltagarna i rummet, lämnas filmens betraktare utanför de tankar och känslor som utspelas inom Christina. Vem är hon, vem skulle hon vilja vara, och vad bär hon med sig för erfarenheter som skapat detta till synes självpåtaga utanförskap i förhållande till den samiska gemenskapen?

Tillhörighet och gemenskap

I den retrospektiva berättelsen förs åskådaren tillbaka till centrum för den samiska kulturen, och relationen mellan Elle-Marja och Njenna, hennes yngre syster. Här framträder de båda systrarnas förhållningssätt till den samiska kulturen och det svenska samhället. Åskådaren görs delaktig i en följd av känslomässigt laddade nyckelscener. I den inledande kalvmärkningsscenen etableras en nära gemenskap mellan systrarna i händernas samarbete där den ena varsamt håller om renkalvens mule, medan den andra för kniven som snittar kalvens öra, för att därefter med fingrarna sluta blodflödet. Den enda replik som faller i denna scen, "nu är han din", gestaltar systrarnas gemensamma tillhörighet till ett samiskt kulturarv. I nästa nyckelscen manar modern på Elle-Marja på samiska om att döttrarna måste bege sig av till den avlägsna sameskolan. Elle-Marja, vars händer fortfarande är upptagna av att binda den nyss öronmärkta kalven invid tältet, svarar sin moder på svenska: "Ja." Svaret möts av en skarp tillrättavisning; "Tala samiska!". Det samiska språket framträder här som en tydlig markering av tillhörighet till den samiska gemenskapen, medan Elle-Marjas bruk av svenskan blir en symbol för att hon i denna stund befinner sig i transition mot en värld, där normen konstitueras av det svenska språket.

Frågan om tillhörighet aktualiseras återigen i den följande scenen, där en man från samebyn överlämnar en kniv i Elle-Marjas händer, med orden "Det var din pappas märckkniv. Han hade velat att du fick den." Samspelet mellan ord och handling i kombination med märckkniven som materiell artefakt, framträder här som bärare av den kulturella förväntansberättelse som är förbunden med Elle-Marjas samiska identitet. Filmberättelsen låter åskådaren förstå att Elle-Marjas pappa inte lever

längre, och Elle-Marja blir påmind om att hennes mamma inte kommer orka så länge till. I denna scen talar Elle-Marja samiska. Hon svarar att det inte är så lång tid kvar av terminen, och på frågan om hon kommer tillbaka svarar hon fortfarande på samiska "jo", en bekräftelse på att hon är beredd att leva i enlighet med den samiska gemenskapens förväntansberättelse om vad som konstituerar *ett gott liv* genom förvaltandet av det samiska kulturarvet.

I nästa scen befinner vi oss åter tillsammans med Elle-Marja och Njenna i en övergång mellan den samiska kulturen och det överordnade svenska samhällets normsystem. Scenen gestaltas som en färd över vatten. Elle-Marja sitter vid årorna medan den yngre system ligger i aktern och gråter. Elle-Marja betraktar system: "Du klarar dig inte en dag på internatet om du håller på sådär." Njenna replikerar att hon inte vill dit. Elle-Marja mjuknar i tonen och inträder i rollen som vägvisare för den yngre system i att hantera den ofrivilliga övergången mellan samebyns och skolans skilda världar. Hon instruerar henne att blunda, för att se Norra Storfjället framför sig, och frågar henne hur det låter. "Om du kan jojka det så är det som om du är hemma". Njenna minns inte. Elle-Marja jojkar till vattnets kluckande mot båtens reling och ler mot Njenna som ler tillbaka. Men när Elle-Marjas jojande tystnar inträder hon åter i rollen som förmedlare av internatets kulturellt dominerande svenskhetnorm: "Jojka inte på skolan."

Sameskolan - ett rum för växande och begränsning

I sameskolans klassrum råder en hård disciplin, psalmverserna ska läsas "högt och på ordentlig svenska", och en pojkes misslyckande att bemästra svenskhetnormen såväl som barnens viskande på samiska bestraffas med händerna på bänken och piskrapp över fingrarna. Kameran visar hur barnets ansikte dras ihop när piskrappet faller, men reaktionen är snabbt övergående, som om den blivit till en vana inför den skolkultur där kulturell dominans och fysiskt våld har ingått förening.

Men Elle-Marja erfar ännu inte sameskolans klassrum som begränsande. När lärarinnan omedelbart efter de utdelade piskrappen vänder blicken mot och uttalar hennes namn, deklamerar hon hela psalmtexten "Ett litet fattigt barn jag är" med klart och tydligt uttal. Elle-Marjas blick är fäst vid lärarinnans, som följer Elle-Marjas läsning med en uppmuntrande blick. Kameran växlar mellan deras ansikten. Elle-Marja ler när hon kommit till slutet av versen. Hon bemästrar den svenska språkkoden, och är stolt över att få visa upp vad hon kan. Lärarinnan ler tillbaka i det att hon säger: "Bra! Då blir det Elle-Marja som får hälsa gästerna från Uppsala välkomna imorgon!" Hon sätter sig vid orgeln och tar upp psalmsången. Elle-Marja sjunger mjukt och hennes och lärarinnans leende blickar möts i öppet samförstånd. Njenna sneglar på system från sidan, med läpparna väl förslutna. Filmnarrationen tydliggör här med subtila medel som blickar och minspel en diskrepans mellan de båda systrarnas emotionella responser på sameskolans normsystem.

Samma kväll utspelar sig en scen, av avgörande betydelse för Elle-Marjas fortsatta identitetsformering. Elle-Marja står gömd bakom ett träd utanför lärarinnans fönster. Hon lyssnar förundrat till lärarinnan, som sjunger och spelar piano. När Elle-Marja springer därifrån får lärarinnan syn på henne, ropar henne tillbaka och bjuder in henne. Sittande vid kaffebordet frågar hon om Elle-Marja tycker om böcker. Elle-Marja nickar tyst, och lärarinnan överränner en bok till henne med orden: "Du kan få den. Jag får egentligen inte göra så, men jag tycker att du ska ta den." Elle-Marjas motfråga "Varför då?" lämnas obesvarad. Lärarinnan frågar om Elle-Marja gillar poesi, och då Elle-Marja nickar slår hon upp en sida, och uppmanar henne att läsa: "Den var min favorit när jag var i din ålder." Elle-Marja läser med förundran i rösten: "Jag längtar till landet som icke är, ty allting som är, är jag trött att begära." Blickarna möts igen och Elle-Marja frågar vad man måste kunna för att

bli lärarinna. Lärarinnan svarar leende att man behöver kunna lite om allt, och Elle-Marja ler tillbaka i samförstånd.

För Elle-Marja innebär mötet att en dörr öppnas på glänt till en annan värld, vilken fyller henne med längtan. Den leende vackra lärarinnan som med en sådan självklarhet rör sig i musikens, poesins och kunskapens landskap förkroppsligar i detta möte en livs- och förväntansberättelse buren av en vision om det goda livet, som sträcker sig långt bortom samebyns och nomadskolans världar.

Vändpunkten - en skildring av dominans och förtryck

Besöket av forskarna från det rasbiologiska institutet i Uppsala blir en traumatisk upplevelse, där Elle-Marja drabbas hårt av omgivningens syn på samisk identitet. Barnen har klätt upp sig och Elle-Marja har övat på välkomstorden, då hon ska överrätta en gåva och berätta att det är en *riegka*, ett traditionellt samiskt föremål tillverkat av renhorn. Gästerna tar emot gåvan, fingrar på barnens kläder och hår med exotifierande blickar och kommentarer. Därefter blir det marsch till klassrummet, där förnedrande scener av skallmätning, hårdhänt undersökning av tandstatus och kroppsgrafering tar vid. Elle-Marja protesterar men tvingas med lärarinnans goda minne underkasta sig forskarnas övergrepp på hennes fysiska integritet. På väg därifrån blir Elle-Marja utsatt för ytterligare ett övergrepp från några äldre pojkar. Det hela börjar med att en av pojkarna faller en kommentar om att "här kommer cirkusdjuret", "dom är på ett lägre stadium, det är därför som dom ser ut som dom gör". Elle-Marja reagerar med ilska, kräver att pojken ska ta tillbaka det han sagt, och när han fortsätter håna henne drar hon pappans märkkniv. Det hela slutar med att pojkarna gemensamt övermannar henne, fråntar henne kniven, håller fast och märker henne i örat som en renkalv.

För Elle-Marja leder såväl Uppsalaforskarnas som ynglingarnas övergrepp till en smärtsam medvetenhet om omöjligheten att som same undkomma majoritetssamhällets berättelse om samer som lägre stående och mindre värda, en berättelse som inte enbart medför en mental degradering av Elle-Marja utifrån hennes samiska identitet, utan även tjänar som legitimering för kränkande behandling i form av dubbla fysiska övergrepp. Med utgångspunkt i Youngs beskrivning av social orättvisa, ser vi i båda dessa scener hur kulturell dominans och fysiskt våld uppträder sammantvinnade och drabbar Elle-Marja liksom de andra samebarnen på grund av deras etniska identitet.

På väg mot en ny identitet

I skuggan av dessa erfarenheter börjar den resa som kommer att föra Elle-Marja bort från nomadskolan som institutionellt säte för kolonialt förtryck och kulturell dominans, men även bort från samebyns gemenskap och den nära relationen till systemen. Under resan kommer hon att anta sin lärarinna Christina Lajlers identitet, ett namn som visar sig fungera för att kunna passera som svensk i det Uppsala där hon drömmer om att kunna utbilda sig till lärarinna.

Det första steget i detta gränsöverskridande skildras i en scen, där betraktaren får se Elle-Marjas händer, som varsamt rör vid det blanka blommiga klänningstyget i ett plagg som hänger bland lärarinnans tvätt utanför huset. Betraktaren ser Elle-Marja dra tyget till sig, borra in sin näsa i det, dra in dess doft och låta sig uppfyllas. Hon ser sig om, och då ingen tycks iaktta henne drar hon, som i stundens ingivelse av sig kolten, och ikläder sig lärarinnans klänning. Som av en händelse passerar just då några unga värnpliktiga på cykel och ropar till henne att hon kan hänga med på dans till kvällen. Elle-Marja ger sig iväg till fots, gömmer kolten på vägen, och når fram till dansbanan, där hon dansar med och inleder en trevande relation med den värnpliktiga Niklas Wikander från

Uppsala. Scenen slutar med att Elle-Marja hämtas och förs tillbaka till sameskolan, där hon bestraffas med piskrapp på ryggen.

I en följande scen söker Elle-Marja upp lärarinnan för att tala om att hon vill studera vidare i Uppsala. Lärarinnans attityd till Elle-Marja är nu förbytt. Hon svarar kort att det inte går för då behöver man papper, intyg och examen. Hon lyfter upp en skrivbok från bordet och riktar sin uppmärksamhet mot den. På en direkt fråga från Elle-Marja om hon kan skriva ett intyg svarar lärarinnan att det kan hon tyvärr inte. Elle-Marja ger sig inte utan frågar varför. Lärarinnan svarar, utan att lyfta blicken från arbetet, att man inte kan studera vidare om man har gått på sameskolan. ”Ni kan inte samma saker som de svenska barnen”. Elle-Marja replikerar att hon haft rätt på allt, men lärarinnan vidhåller att de svenska barnen lär sig andra saker. Så lyfter lärarinnan blicken mot Elle-Marja, och säger: ”Elle är väldigt duktig, men hon behövs här uppe för sin familj. Det är bara ni som kan det som krävs för att vara här uppe.” Elle-Marjas omedelbara replik: ”Om jag inte vill vara här?” leder till ett märkbart pressat svar från lärarinnan att det kan hon inte göra något åt. Vid Elle-Marjas fråga om vem som bestämmer, vänder lärarinnan återigen blicken mot henne, och säger med ett förklarande tonfall: ”Enligt forskningen så klarar ni er inte i stan. Era hjärnor är... ni har inte det som krävs. Ni måste vara här uppe för annars dör ni ut.” Hon samlar ihop skrivhäftena på bordet. Elle-Marja insisterar: ”Fröken kan visst skriva ett brev”, men då vänder lärarinnan henne ryggen och börjar skriva på tavlan.

Den här skildrade scenen kan jämföras med det tidigare mötet mellan lärarinnan och Elle-Marja. Där framstod lärarinnan som förebild och identifikationsobjekt för den unga flickans längtan efter att få forma sin egen identitetsberättelse. I detta senare möte uppträder hon som den koloniala maktens portvakt, och projicerar dess metaberättelse om den samiska identitetens förutsättningar och villkor på den elev som söker hennes stöd för att kunna anträda en livsresa likt hennes egen. Budskapet förmedlas i ett tydligt gestaltat kroppsspråk, som understryker ordens oemotsägbarhet.

Trots Elle-Marjas tydliga motstånd står hon maktlös inför den sociala orättvisa som det svenska storsamhället upprätthåller i form av institutionella hinder för självutveckling genom studier och arbete gentemot människor med hennes etniska ursprung. Elle-Marja stärks i denna scen i sin övertygelse om att hon måste finna en väg att överskrida dessa hinder. Hon kan inte längre fortsätta leva under den kulturella dominansens degraderande berättelser om hennes folk. Hon måste finna en väg att överskrida sin samiska identitet.

Övergången till en ny identitet

Platsen för Elle-Marjas identitetsförändring utgörs av det akademiska Uppsala. Efter en uppslitande uppbrottsscen, där Elle-Marja tilltvingar sig systemens silverbälte för att få pengar till resan, går färden dit, där hon uppsöker Niklas Wikander och blir inviterad till hans födelsedagsfest. Hon beger sig till läroverket där hon lyckas bli inskriven under sin före detta lärarinnas namn Christina Lajler. Trots det svenskklingande namnet sticker hon ut som annorlunda i den svenska miljön. Vid Niklas födelsedagsbjudning identifieras hon av några antropologistudenter som ”den som Niklas träffade i Lappland”. Med uppmuntrande kommentarer förmår de henne att framföra ”en födelsedagsjojck” till Niklas. Gästernas undrande viskningar om vad hon ska göra avslöjar deras okunnighet; någon blandar ihop jojken med jodding, någon annan säger att hon ska ”kalla på djuren”, ytterligare en person säger att ”nej det är något rituellt”. Inför allas blickar, med sin egen blick vänd mot Niklas, jojkar hon samma jojck som i båten, då hon ville hjälpa Njenna att råda bot på sin hemlängtan, genom att minnas hur norra Storfjället låter. Framförandet är kort. Kameran visar hur Niklas blick börjar

flacka inför den okända ljudbilden. Jojkandet bemöts med tystnad och några av gästerna tittar på varandra med undrande eller menande blickar.

I scenerna från Uppsala gestaltas fullbordandet av Elle-Marjas transition till Christina. Narrationen visar å ena sidan de svårigheter och ifrågasättanden som hon möter i sin strävan att passera som svensk, och å andra sidan en alltmer ambivalent hållning till de symboliska artefakter för samisk identitet vilka hon bär med sig. Där finns en scen då hon eldar upp sin kolt i en känsla av befrielse. Men i en annan scen, där en läroverkskamrat får tag på hennes märckniv, visar hon sig beredd att gå in i närstrid för att återvinna kontrollen över denna i förhållande till hennes historia så betydelsebärande artefakt. Fram till födelsedagsfesten hos Niklas finns jojken inom henne, som ett minne om den plats varifrån hon kommer, men efter den upplevelsen hör betraktaren henne aldrig mer jojka.

Brytningen

Övergången till den svenska identiteten som Christina innebär inte enbart en brytning med Elle-Marjas samiska identitet utan också en brytning med den samiska gemenskapen och med den nära relationen till systemen. Brytningen gestaltas i två scener, varav den första utspelas på sameskolan före resan till Uppsala. I denna scen kommer Njennas besvikelse över att bli övergiven ut i sårande ord om att ingen tycker om Elle-Marja och ingen vill ha henne där, eftersom hon bara tänker på sig själv. Elle-Marja slår tillbaka genom att projicera de berättelser som hon själv söker undfly på systemen: ”Du är den där lappungen som inte förstår någonting. Ni har så liten hjärna. Ingen vill ha oss här. Ni är bara idioter som inte kan tänka själva.” Elle-Marja lämnar sin förtvivlade syster, med bilden av hennes rinnande tårar framför sig.

Den andra uppbrottsscenen skildrar Elle-Marjas sista besök i samebyn, då hon behöver pengar för läroverksstudierna. Det blir en smärtsam konfrontation med modern, som håller terminsräkningen i sin hand och konstaterar att namnet på den inte är Elle-Marjas. Vid hennes svar ”Jag heter inte Elle-Marja längre” visar kameran hur en skiftning drar över Njennas ansikte, och när Elle-Marja framför att hon vill sälja sina renar blir moderns svar att de inte har de pengarna. Elle-Marja framhåller att de har pappans silverbälte, och inför moderns fortfarande avvisande hållning tillfogar hon att de kan sälja renarna till någon annan. Moderns skarpa svar ”passa dig för att bli så svensk” kan lika väl vara riktat till Njenna, i vars ansikte reaktionerna på samtalet kan avläsas. När modern säger att hon inte tänker skicka iväg Elle-Marja svarar den senare med sårande ord som inte kan återtassas: ”Jag vill inte vara här. Jag vill inte vara med er. Jag vill inte vara något jävla cirkusdjur.”

I dessa uppbrottsscener framträder den internalisering av den dominerande kulturens berättelser som Young beskriver som ett av den kulturella dominansens mest destruktiva uttryck, då Elle-Marja i båda fallen projicerar den dominerande kulturens nedvärderande föreställningar om det liv och den identitet som hon söker undkomma, mot sin familj och sin ursprungsgemenskap.

I förtvivlan går Elle-Marja ut på fjället, fångar in en av sina renar med ett lass, fäller den till marken och dödar den i en fysisk närstrid med hjälp av pappans märckniv. Sittande där med blod på händerna ser hon modern närma sig i sällskap med Njenna. Modern överränner pappans silverbälte, och vänder sig därefter om och går utan att ett ord yttras. Systrarnas blickar möts under ett långt ögonblick, innan även Njenna vänder sig om och följer efter modern. Scenen fullbordar en smärtsam separation mellan systrarnas respektive livsberättelser.

Återkomsten - ett möte mellan två livsberättelser

I filmens ramberättelse skildras den åldrade Christinas möte med Njennas livsberättelse, då hon återvänder till systemens begravning. De inledande scenerna låter betraktaren förstå att Christinas svenska identitet har möjliggjort ett förverkligande av hennes livsmål, då hon nu återvänder till sin ursprungsmiljö som pensionerad lärarinna.

Filmnarrationen lyckas i några få scener fånga Njennas berättelse som en pendang till Christinas, från den stund då systrarnas vägar skildes åt. Den första är den tidigare skildrade scenen, där betraktaren liksom Christina i begravningsofficiantens tal får höra hur jojken hjälpt Njenna att hitta kraft för att hantera sorgen efter pappans död och förlusten av sin syster. Den andra scenen utspelar sig då Christina står kvar vänd mot systemens kista efter att de övriga begravningsgästerna har lämnat lokalen. En man kommer fram och tilltalar henne med hennes samiska namn Elle-Marja. Hon tar hans hand, ser honom i ögonen med fast blick, och säger på svenska att hon beklagar sorgen. Han frågar henne på samiska varför hon inte har kommit, men Christina skakar på huvudet, och säger att hon inte förstår. Mannen fortsätter tala till henne på samiska, och berättar att Njenna varje år har fortsatt att märka hennes kalvar. Christina vänder bort blicken men mannen fortsätter: "Hon har bevarat din hjord."

Scenerna visar hur Njenna har hållit fast vid familjens och samebyns etos om det goda livet, och att detta har givit hennes liv en inriktning och mening. Den andra scenen visar också att Elle-Marja trots sitt uppbrott hela tiden har utgjort en så viktig aktör i Njennas livsberättelse, att Njenna har valt att trygga hennes tillhörighet till denna gemenskap. Även om Elle-Marja kan sägas ha sålt sina renar till familjen i utbyte mot det silverbälte som bekostade hennes studier, så har Njenna genom att vid märkningen behålla Elle-Marjas hjord intakt, under alla år upprätthållit möjligheten för Elle-Marjas återinträde i samebyns gemenskap, en gemenskap som i Njennas livstolkning trots majoritetssamhällets yttre förtryck står som garant för möjligheten till *det goda livet*.

De båda systrarnas livsberättelser gestaltar skilda tolkningar av innebörden av den etiska frågan om vad som utgör ett gott mänskligt liv. Filmens narration arbetar för att dra in åskådaren i en känslösfär, som möjliggör ett empatiskt engagemang i båda systrarnas livsval och de skilda etiska förpliktelser mot självet och andra som dessa medför. Därmed behöver inget av dessa val att i slutändan framstå som mer rätt eller fel än något annat. Båda systrarnas val har omgärdats av såväl den samiska gemenskapens förväntansberättelser som det svenska majoritetssamhällets begränsande institutionella praktiker gentemot människor med samiskt ursprung och nedvärderande berättelser om innebörden av samisk identitet. Båda systrarna förverkligar inom givna förutsättningar sina respektive visioner om det goda livet, Njenna inom ramen för den samiska gemenskapen och Elle-Marja genom att anta sin lärarinnas svenska identitet som Christina, för att därmed kunna passera som svensk, och tillägna sig den bildningsresa som hon så hett eftertraktar. Priset för Elle-Marjas val är en smärtsam brytning i den tidigare så nära relationen mellan de båda systrarna, en brytning som består fram tills efter den yngre systemens död och begravningstjänst, då en försoningsscen utspelar sig, till vilken endast filmbetraktaren blir vittne.

SAMEBLOD I ETT HISTORIEDIDAKTISKT PERSPEKTIV

En berättelse om identitet, tid och historiemedvetande

Identitet över tid: Elle-Marja är Christina är Elle-Marja

Filmens ramberättelse utspelar sig som redan beskrivits i nutid. Ramberättelsen är ett illustrativt exempel på hur en spelfilm kan iscensätta temporalitet och hur dåtid och nutid kan vävas samman för att synliggöra filmkaraktärers identitetsformering över tid. I ramberättelsen skildras hur Christina tillsammans med sin son och sondotter befinner sig på det hotell de bor på vid Njennas begravning. Efter begravningen befinner sig Christina ensam på sitt hotellrum. Ett stort fönster vetter ut mot den samiska världen, och mot det ursprung som Christina så tydligt tagit avstånd ifrån innan och under begravningen. I rummet finns också dörren till hotellkorridoren. Där utanför står hennes son och sondotter och knackar på. De försöker nå henne. Symboliskt befinner sig Christina mellan dåtid och framtid. Sonen pratar genom dörren på både svenska och samiska och vill få henne att följa med på kalvmärkning, att delta i nuet. Sonens och barnbarnets ansträngningar gestaltar länkar både framåt och bakåt i tiden. Christina svarar inte på deras vädjan utan blir kvar på rummet. Son och sondotter ger upp sina försök att få henne att följa med. Christina går efter ett tag till hotellets restaurang. Hon rör sig genom det dansande folkhavet men är märkbart skild från dem. Detta gestaltas genom att betraktaren inte hör dansmusiken utan en suggestiv musik som följer Christinas känslomässiga tillstånd. Hon går fram till ett stort fönster och ser hur son och sondotter kliver in i en helikopter som lyfter upp mot fjällvärlden. Så ser betraktaren hur Christina iakttar sin egen spegelbild i fönstret och filmnarrationen förflyttar plötsligt henne och betraktaren bakåt i tiden, till kalvmärkningen på fjället. En röst säger "Elle-Marja" och betraktaren träffar för första gången den unga flickan. Genom berättelsen om hur Elle-Marja väljer att bli Christina kommer betraktaren nära både Elle-Marja och den samiska verkligheten. I filmens avslutande del återkommer ramberättelsen i nutid och betraktaren förflyttas återigen till hotellet. Denna gång lämnar Christina hotellet och beger sig iväg ut på fjället som hon tidigare var skild från genom hotellfönstrets glas. Hon återförenas med platsen för kalvmärkningen, där den dåtida filmberättelsen tog sin början. Genom en pendelrörelse mellan närhet och distans i filmens uppbyggnad hjälps betraktaren att långsamt närma sig Christina och samtidigt uppleva hennes avstånd, men också hennes närhet, både till den samiska och till den svenska kulturen.

Filmens iscensättning av tid görs med hjälp av olika filmtekniska grepp. Klipp sker mellan olika miljöer där scenerier klargör vilken tid filmkaraktärerna befinner sig i. Närbilder varvas med panoramabilder. Kameravinklar och kamerarörelser vägleder betraktaren att inta olika perspektiv. Sättet som *Sameblod* går från nutid till dåtid och återigen till nutid i skildringen av Elle-Marjas liv, kan möjliggöra för åskådaren att växla mellan en känslomässig närhet till hennes kamp att få bestämma sin egen livsväg och en mer distanserad förståelse för hur mänsklig tillblivelse sker i samspel med omgivningens förväntningar. Denna gestaltning av identitetsformering över tid är förankrad i den historiska kontexten med rasbiologi och svensk överhöghet. Detta visar hur människors personliga historia är sammanflätad med större historiska skeenden. *Sameblods* uppbyggnad väcker nyfikenhet kring hur begreppet historiemedvetande kan förstås. Filmen ger ingångar att leka med tanken på uttryck för historiemedvetande hos Elle-Marja/Christina. Hon går från att omfamna sin samiska historia, till att vilja bryta de historiska band som den ger henne, till att på slutet åter låta dem flätas in i hennes livsberättelse. Sonens och sondotterns vilja att ta del av den samiska identiteten

skapar länkar både in i framtiden och bakåt i tiden, och kanske är det så att deras önskan, och Elle-Marjas systems envishet att under alla år märka hennes renar, skulle kunna ses som pusselbitar för Elle-Marja att genom ett utvecklat historiemedvetande kunna omfamna de olika delar som hennes identitetsformering består av.

Men filmen ger inte bara underlag att fundera över huvudpersonens historiemedvetande. Den möjliggör för åskådaren att reflektera över samernas historia över tid och hur den är förbunden med identitetsskapande. Filmens öppna fråga till åskådaren om Elle-Marjas utrymme att själv bestämma sin identitet och om omgivningens olika förväntansberättelser, möjliggör vidare reflektioner. För precis som tidigare forskning visat är åskådares upplevelser av spelfilm färgade inte bara av filmernas narration utan också av åskådarens förförståelse och egna erfarenheter (Axelson, 2014, Deldén, 2014). Narrationen i *Sameblod* samspelar således med åskådarens tidigare kunskap om samisk kultur och historia och med åskådarens egna livserfarenheter när historisk mening skapas. Här kan *Sameblod* öppna upp för en fördjupad förståelse av människors historiemedvetande som sammanflätade av den personliga historien, av större historiska skeden och av omgivningens olika förväntningar på individen, vilka också förändras över tid. Lärarens uppgift blir här att hjälpa eleverna att se att det kan finnas flera olika giltiga tolkningar av en given livsberättelse, och att det är möjligt att inta olika gestalters perspektiv.

Kroppen som meningsbärare över tid

Känsloupplevelser och kroppsliga erfarenheter har betydelse för identitetsformering och för ett fördjupat historiemedvetande (Dahl, 2013; Deldén, 2017). Ett exempel på detta ur filmen finns i den återkommande berättelsen om kalvmärkningen. I den inledande ramberättelsen får betraktaren se att Christina döljer ett ärr på sitt öra. Rörelsen när hon för håret över ärrret för att täcka över det, är återkommande genom filmen. I en nyckelscen får åskådaren se hur skadan på örat blir till. Elle-Marja märks som en renkalv av hånande unga pojkar. Betraktaren kan förstå hur djup denna kränkning är eftersom hen tidigare i filmen fått se Elle-Marja märka sina renar. Dessa scener finns beskrivna i det tidigare analysavsnittet. Här kan pendlingen mellan närhet och distans i filmnarrationen tillsammans med en estetisk läsning av filmens berättelse hjälpa åskådaren att se komplexiteten över tid i relationen mellan minoritetskulturen och den dominerande kulturen. I filmscenerna är det tydligt hur filmskaparen positionerar Elle-Marja både som handlande subjekt när hon själv märker sina renar, och som offer/objekt när hon själv blir märkt. Filmens berättarstil hjälper åskådaren att genom ett estetiskt förhållningssätt komma nära Elle-Marja. Det åskådaren känner och tänker är på riktigt, och meningsskapandet i filmupplevelsen samspelar med hans tidigare erfarenheter och kunskaper (Carroll, 2003; Axelson, 2014). Men åskådaren får också möjlighet att distansera sig från upplevelsen och reflektera över den, vilket kan bli en del av en vidgad historieförståelse. Genom en fördjupad contextualisering kan kunskap nås om villkoren genom historien för samer i relation till den svenska majoritetskulturen, kunskap som är en förutsättning för ett perspektivistiskt förhållningssätt till historien. Denna contextualisering erbjuds redan till delar i filmen och filmnarrationen kan stimulera åskådaren att nå den växling mellan närhet och distans som enligt Landsberg kan ge fördjupad historieförståelse, och i förlängningen möjligheter till ett utvecklat historiemedvetande.

Historiemedvetande i ett historiekulturellt perspektiv

En särskilt viktig scen för det historiekulturella perspektivet är när Elle-Marja, Njenna och de andra barnen på sameskolan tvingas genomgå en förnedrande fysisk undersökning, genomförd av rasbiologiska institutet i Uppsala. Scenen skildrar hur de tillresta rasbiologerna mäter Elle-Marjas skalle

och näsa. Elle-Marja och de andra flickorna tvingas att klä av sig nakna framför kameran medan byns pojkar står utanför och kikar in, samma pojkar som senare "märker" Elle-Marja. Kamerans blick förstärks av ljud som framkallar associationer till piskrapp när kameran registrerar de nakna flickkropparna. Att filmscenen inte innehåller något annat ljud förstärker känslan av nakenhet och utsatthet. Elle-Marjas fråga till besökarna från Uppsala, "Vad ska ni göra?", lämnas obesvarad. Pendlingen mellan närhet och distans och den nakenhet med vilken maktrelationerna skildras visar både en tolkning av 1930-talets rasbiologiska självklarhet och vår egen tids utmaning av detta historiska arv.

När spelfilm används i historieundervisningen aktualiseras således begreppet historiemedvetande i relation till rådande historiekultur och till hur berättelser om det förflutna kan få rum i samtiden. *Sameblod* synliggör relevanta aspekter av historiekulturen genom filmnarrationens hantering av tid, där olika tidslager närmar sig varandra och suddar ut gränser mellan då, nu och sedan. På så vis synliggörs andra och i förlängningen vi själva som varande i ett tidsflöde av då, nu, sedan. Det är inte en slump att de frågor om kultur och identitet som ställs i filmen kommer från en kvinnlig filmskapare som ställer två samiska systrar i förgrunden. Här belyser filmen frågor om kön, etnicitet och makt, ur ett historiekulturellt perspektiv. Historia kan genom *Sameblod* förstås som konstruerad genom nuets lins. Spelfilmens narration är fiktionell och genom att synliggöra hur historia konstrueras kan frågan med utgångspunkt att utveckla elevers historiemedvetande vidgas till andra former av historieskrivning av samma historiska skede.

Kulturarv och identitet

Det historiekulturella perspektivet kan också kopplas till frågan om kulturarv. Med hjälp av ett par utvalda scener ur *Sameblod* vill vi här peka på några kritiska aspekter gentemot den snäva och samtidigt värderande syn på kulturarvet och det svenska samhällets kristna tradition som skrivs fram i styrdokumentet (Skolverket 2011a; 2011b).

I en tidigare beskriven scen framställs den stränga svenska språknorm som rådde i sameskolan. Scenen visar hur inläringen av svenskspråkiga psalmtexter fungerar disciplinerande i sameskolans klassrum. Men psalmsången i denna scen erbjuder även en möjlighet till inkludering för Elle-Marja som med öppet sinne möter lärarinnans blick då hon sjunger med i psalmtexten. I en senare scen, då Elle-Marja konfronterar lärarinnan med frågor om varför hon inte skulle kunna läsa vidare till lärarinna, möts hon av svaret att hon behövs hos sin familj, eftersom inga andra "kan det som krävs för att vara häruppe". När Elle-Marja framhärdar i att hon inte *vill* får hon till svar att det är nödvändigt "för att ni [samerna] inte ska dö ut". Detta är ett kulturessentialistiskt svar där en tillskriven förståelse av etnisk identitet fungerar som en effektiv dörrstängare för Elle-Marjas ambition. I den därpå följande sista scenen från sameskolans klassrum sitter lärarinnan åter vid orgeln och leder klassens psalmsång. Elle-Marjas läppar är nu förseglade, och hennes blick möter trotsigt lärarinnans, medan texten som bär vittnesmål om den svenska kyrkans roll i det svenskkoloniala projektet ljuder omkring henne: "Fädernas kyrka i Sveriges land, stoltast bland samfund på jorden. Vida hon famnar från strand till strand..."

Dessa scener kan användas för att föra en mera problematiserande diskussion om olika betydelser av kristen tradition och kulturarv än den odelat positiva som framträder i läroplanernas inledande texter. En bredare syn på begreppet kulturarv kan tjäna som underlag för att studera, reflektera över och värdera kulturarvets *olika* funktioner för individer och grupper över tid. Detta kan göras utifrån en på förhand icke given normerande syn på kulturarv. Därvid bör utrymme ges för att utifrån olika perspektiv diskutera såväl positiva som förtryckande bruk av exempelvis "svenska språket" och

”kristen tradition”, liksom de skiftande betydelser som olika materiella och immateriella uttryck för samiskt kulturarv, som kolten, märckniven och jojken intar för filmberättelsens huvudperson.

SAMMANFATTANDE ÄMNESDIDAKTISK DISKUSSION

Syftet med vår artikel har varit att undersöka vilken potential narrationen i filmen *Sameblod* skulle kunna erbjuda för undervisning om temat identitet i religionskunskaps- respektive historieämnet i grundskolans åk 7-9 samt gymnasieskolan. Tidigare historiedidaktisk forskning visar på såväl möjligheter som svårigheter då spelfilm används som undervisningsmaterial. Ett problem som uppmärksammas är filmnarrationens behov av förenklade gestaltningar av komplexa fenomen och skeenden, vilket kan resultera i likaledes förenklade och naiva föreställningar hos eleverna. Samtidigt erbjuder filmnarrationen rika möjligheter till såväl inlevelse och empati, som till distansering och skiftande perspektiv. För att kunna ta tillvara på denna potential i en undervisningskontext krävs ett analytiskt förarbete från lärarens sida, där filmnarrationens ämnesdidaktiska potential undersöks. I ovanstående analys har vi visat på möjligheter hur en sådan analys kan genomföras utifrån ett av alla de teman som filmen *Sameblod* gestaltar, nämligen identitet.

Utgångspunkten i den genomförda analysen är att identitetsformering kan förstås som narrativ konstruktion i betydelsen att människors identiteter är dynamiska och föränderliga, både ur ett individ- och ett samhällsperspektiv och i förhållande till tid och kontext. När en spelfilm används som utgångspunkt för att lyfta temat identitet utifrån den valda definitionen framträder narration som en nyckel för att förstå både identiteter och spelfilmers berättarspråk. Analysen av *Sameblod* baseras således på såväl *vad* filmen berättar som *hur* det berättas i relation till ett icke-essentiellt identitetsbegrepp.

I *Sameblod* gestaltas huvudpersonen Elle-Marjas identitetsformeringsprocess, med start i gemenskapen i samebyn med dess starka förväntansberättelser. Under ett möte i lärarinnans bostad blir Elle-Marja varse en annan förväntansberättelse, personifierad av den kulturellt bildade lärarinnan. Den visar sig dock inte vara förbehållen henne, i hennes identitet som same. Till bilden hör också det omgivande samhällets rasistiska syn på samer, uttryckt i rasbiologins vetenskapliga diskurser, i samspel med de starka uttryck för personlig rasism, som möter henne i form av glåpord och fysiskt våld. Det är i spänningen mellan dessa skilda förväntansberättelser, och den utifrån tillskrivna oförenligheten dem emellan, som Elle-Marja ser sig nödgad att ta de avgörande steg och göra de val som leder fram till hennes brytning med sin samiska identitet, och till hennes strävan att passera som ”svensk” i det akademiska Uppsala.

Tidigare filmreceptionsforskning visar hur spelfilm kan öppna upp för fördjupad reflektion av existentiella och samhällsrelaterade frågor (Dahl, 2013; Axelson, 2014; Stoddard m fl, 2017). Analysen av *Sameblod* har visat att filmens narration kan ge underlag för förståelse av frågan om identitetsformering som en komplex process, i förhållande till såväl frågor om samhällsrelaterade rättvisa som frågan om det goda livet, där de båda systrarnas livsberättelser erbjuder olika vägval och handlingsalternativ. Systrarnas livsberättelser visar på olika förståelser av det goda livet och filmens narration har potential att skapa närhet och engagemang för de perspektiv som gestaltas. *Sameblod* erbjuder därigenom möjlighet att reflektera över och föra fördjupande samtal om hur identitetsformering och olika uppfattningar om det goda livet är förbundna med varandra.

Sameblod synliggör också frågor om människovärde och samhällelig orättvisa. Detta utgör en dimension av etiken där en värdering av samhällets normer och institutioner som rättvisa eller orättvisa möjliggörs. Filmens huvudtema kretsar kring den samhälleliga orättvisa som ligger i att Elle-Marja utifrån sin samiska identitet förhindras att använda sina förmågor genom att söka sig till den utbildning som hon eftertraktar, och att hon inte har möjlighet att påverka de villkor som reglerar detta. Detta kan beskrivas som institutionell rasism. Flera scener i filmen visar också på hur olika uttryck för individuell rasism drabbar Elle-Marja på grund av hennes samiska etnicitet och i samband därmed tillskrivna identitet. Därmed kan samtal i undervisningen, genom en kombination av inlevelse och rationell argumentation, vidgas till att omfatta andra historiska såväl som samtida exempel på hur strukturellt förtryck i form av nedsättande värderingar och våld kan drabba människor utifrån identitet.

Filmens iscensättande av själva tidsaspekten möjliggör en förståelse för att mänsklig identitetsformering sker över tid, i ett temporalt flöde. Genom filmens sätt att relatera olika tidslager till varandra och genom filmnarrationens sätt att skapa emotionell förståelse ges förutsättningar för fördjupat historiskt meningsskapande. Narrationen erbjuder möjligheter att lyfta frågor om identitet i ett vidare perspektiv än vad som ryms i filmens fiktionella gestaltning. Vi närmar oss därmed frågan om vilken roll individuella och kollektiva identiteter spelar och bör spela i ett samhälle karakteriserat av mångfald. Med Elle-Marja som exempel kan undervisningen behandla frågor om vem som bestämmer hur vi identifierar oss som människor i ett historiskt perspektiv. Filmen gestaltar hur identitetsformering kan se ut över tid i relation till den historiska kontexten, när den "stora" historien flätas samman med den "lilla" berättelsen. En viktig kritisk reflektion i detta sammanhang är hur fakta och fiktion samspekar i skapandet av historisk mening. *Sameblod* är en bland flera berättelser om den samiska historien och kan som sådan ses som ett bidrag i ett pågående samtal om samisk och svensk identitet i den rådande historiekulturen. Det centrala blir då filmens tolkning av ett möjligt förflutet snarare än en värdering av filmens historiska korrekthet.

Sameblod reser således frågor om historiekultur kopplat till identitet, och begreppet historiekultur har en nära relation till frågor om kulturarv. Här erbjuder filmens narration scener som kan tjäna som underlag för att studera, reflektera över och värdera såväl positiva som förtryckande bruk av såväl språknormer som kulturella och religiösa traditioner. En sådan diskussion kan med fördel starta utifrån hur filmnarrationen gestaltar "svenska språket" och "kristen tradition", för att senare vidga perspektivet till en mera omfattande diskussion om såväl samiska som andra kulturarv. Med detta vill vi visa på det historiekulturella perspektivets potential att utmana och vidga den alltför snäva definition av kulturarv som kan utläsas ur skolans styrdokument. Filmen inbjuder till att på ett nyanserat sätt studera, reflektera över och värdera kulturarvets olika funktioner för individer och grupper över tid, utan att väja för betydelsebärande så kallade svåra kulturarv (Nordbäck, 2018). Precis som *Hotel Rwanda* på 1990-talet blev en del av en förändrad historiekultur i synen på Afrika (Dahl, 2015), är *Sameblod* en berättelse som både är en del av och utmanar historiekulturen idag.

Sammanfattningsvis visar vår analys att *Sameblod* aktualiserar ett flertal aspekter som anknyter till förståelsen av identitetsformering, vilka intar centrala positioner i religionskunskaps- respektive historieämnets kursplaner. Inom ramen för religionskunskapsämnet har vi uppmärksammat hur tillskrivning och självständiga val kan samverka i en individs identitetsformeringsprocess, samt att denna process kan vara nära sammanlänkad med frågor om såväl social rättvisa som den etiska frågan om det goda livet. I den historiedidaktiska analysen framträder möjligheten till förståelse för mänsklig identitetsbildning i ett temporalt flöde, där filmnarrationens tidshantering kan erbjuda redskap för att utveckla elevers historiemedvetande.

Jämförelsen mellan hur det religionsdidaktiska och det historiedidaktiska perspektivet lyfter frågan om identitet med utgångspunkt i filmen *Sameblods* narration ger vid handen att de två ämneskontexternas perspektiv är väl ägnade att komplettera varandra. Religionskunskapsämnet skulle kunna erbjuda de elever som ser filmen *Sameblod* inom ramen för historieundervisningen etiska begrepp och resonemangsmodeller som skulle kunna bidra till en fördjupning av elevernas förståelse av karaktären av de moraliska val och förpliktelser som är inneboende i de historiskt situerade identitetsformeringsprocesser som utgör temat i filmen *Sameblod*. Sådana begrepp och resonemang kan också bidra till en fördjupad förståelse vid bearbetning av betydelsen av så kallade svåra kulturarv. Historieämnet å andra sidan skulle kunna erbjuda elever, som ser samma film inom ramen för religionskunskapsämnets etikundervisning, ett historiekulturellt perspektiv som kan bidra till en adekvat historisk contextualisering av de etiska frågor som inom etiken ofta behandlas som tidlösa. Frågan om en nyanserad diskussion om det kristna kulturarvets olika funktioner i förhållande till olika individer och grupper över tid torde därtill utgöra en angelägenhet för undervisningen i såväl religionskunskap som historia.

En möjlig slutsats av ovanstående resonemang skulle därmed kunna vara att *Sameblod* kan utgöra en lämplig didaktisk utgångspunkt för ämnesövergripande undervisning, där eleverna erbjuds möjligheter att bearbeta en och samma filmberättelse utifrån olika fördjupningsperspektiv. Detta i syfte att möjliggöra en djupare förståelse utifrån mera utvecklade resonemang vid bearbetning av de frågor om identitet, etik, temporalitet och kulturarv som är av avgörande betydelse för såväl historie- som religionskunskapsämnet, i en skola och en samtid präglad av mångfald.

REFERENSER

- Arendt, H. (1998) *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, S. (1997) 'Jagets källor' i modern feministisk teori. I L. Alanen, U. M. Holm, & E. Mark (Red.), *Tanke, känsla, identitet*. Göteborg: Anamma.
- Aristoteles. (1988) *Den Nichomakiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Axelson, T. (2014) *Förtätade filmögonblick: den rörliga bildens förmåga att beröra*. Stockholm: Liber.
- Bordwell, D, Thompson, K. & Smith, J. (2017) *Film art: an introduction*. Eleventh edition. New York: McGraw-Hill Education.
- Carroll, N. (2003) *Engaging the Moving Image*. New Haven: Yale University Press.
- Dahl, S. (2013) *Folk mord som film: gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda - en receptionsstudie*. Lund: Lunds universitet.
- Deldén, M. (2014) *Historien som fiktion: gymnasieelevers erfarenhet av spelfilm i historieundervisningen*. Umeå: Umeå universitet.
- Deldén, M. (2017) *Perspektiv på historiefilmlitteracitet: en didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. Umeå: Umeå universitet.
- Landsberg, A. (2015) *Engaging the Past: Mass Culture and the Production of Historical Knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Lugones, M. C. (1991) On the logic of pluralist feminism. I C. Card, *Feminist Ethics* (s. 35-44).
- MacIntyre, A. C. (1984) *After virtue: a study in moral theory*. 2. ed. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Marcus, A. S. (2003) *Celluloid Blackboard: Teacher Practices with Film and Students' Historical Understanding*. Stanford, California: Stanford University.
- Metzger, S. A. & Suh, Y. (2012) Significant or Safe? Two Cases of Instructional Uses of History Feature Films. *Theory and Research in Social Education* 36(1), 88–109.
- Nordbäck, C. (2018) Kulturarven, skolan och museerna: Bidrag till en kritisk kulturpedagogik. I O. Franck & P. Thalén (Red.), *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2005) Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning & Demokrati*, 14(1), 35-61.
- Rosenstone, R. A. (2001) The Historical Film: Looking at the Past in a Postliterate Age. I M. Landy (Red.), *Historical Film: History and Memory in Media*. London: Bloomsbury.
- Rüsen, J. (2004) *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket. (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011c) Kommentarmaterial till ämnesplanen i religionskunskap i gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011d) Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia i gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017a) Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap (reviderad 2017). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017b) Kommentarmaterial till kursplanen i historia (reviderad 2017). Stockholm: Skolverket.
- Stoddard, J., Marcus, A. S. & Hicks, D. (2017) *Teaching Difficult History through Film*. New York: Routledge.
- Stoddard, J. D. (2012) Film as a 'thoughtful' medium for teaching history. *Learning, Media and Technology* 37(3), 271–88.

- Sturken, M. (1997) *Tangled memories: the Vietnam War, the AIDS epidemic, and the politics of remembering*. University of California Press.
- Taylor, C. (1989) *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Törnegren, G. (2013) Utmaningen från andra berättelser: en studie om moraliskt omdöme, utvidgat tänkande och kritiskt reflekterande berättelser i dialogbaserad feministisk etik. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Törnegren, G. (2015) Moraliskt och politiskt signifikanta livsberättelser. I H. Löfgren, H. M. Karlsson, M. & H. Pérez Prieto (Red.), *Med livsberättelser som forskningsansats: En rapport från den 6:e livsberättelsekonferensen i Karlstad* (s. 47-58). Karlstad: Karlstads universitet.
- Young, I. M. (2000[1990]) Rättvisa och fördelning. I I. M. Young, *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa* (s. 13-49). Stockholm: Atlas.
- Zander, Ulf. (2014) Historiekulturella manifestationer - historia i ord, bilder och musik. I K-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

Film

Sameblod (2016) Regi: Amanda Kernell.

Vol 14, nr 1 2020

Utbildning & Lärande

“Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör”. En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande

Andreas Jacobsson & Michael Laurell

Avhopp och framtidstro: En jämförande studie av två lärargenerationer

Ulla Karin Nordänger & Per Lindqvist

Lärarstudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen

Helena Anderström, Lena Manderstedt, Johan Bäcklund & Rebecka Florin Sädbom

Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen Sameblod som potentiellt undervisnings-material i ämnena religionskunskap och historia

Maria Deldén & Gull Törnegren

En god utbildning för alla: En litteraturstudie om reflektionsverktyg som kan understödja utveckling av inkluderande förskolor

Ulrika Larsdotter Bodin & Johanna Lundqvist

Styrerblick på foreldreundersøkelser i barnehagen

Ann Kristin Larsen & Mette Vaagan Slåtten

”Vi har väldigt lite tid för varandra här”. Temporala och spatials förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem

Lina Lago & Helene Elvstrand