

Interkulturellt synsätt i konflikt med konstruktionen av ”De andra”

En textanalys av läroböcker i engelska för gymnasiet utgivna i Sverige under åren 1995-2003

Uppsatsförfattare: Ann-Jeanett Stål
Handledare: Torsten Blomkvist



HÖGSKOLAN
Dalarna

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1 Inledning och bakgrund | 2 |
| 1.1 Inledning | 2 |
| 1.2 Syfte..... | 3 |
| 1.3 Frågeställning..... | 3 |
| 1.4 Forskningsläge..... | 3 |
| 1.5 Teoretisk ram..... | 5 |
| 1.6 Metod..... | 7 |
| | |
| 2 Interkulturalitet | 9 |
| 2.1 Interkulturellt synsätt..... | 9 |
| 2.2 Interkulturellt synsätt i främmande språk nationellt..... | 9 |
| 2.3 Interkulturellt synsätt i främmande språk internationellt..... | 11 |
| 2.4 Interkulturellt synsätt i läroböcker för främmande språk nationellt och internationellt..... | 12 |
| 2.5 Sammanfattning | 13 |
| | |
| 3 Läromedelsanalys | 15 |
| 3.1 Översikt av läroböckerna..... | 15 |
| 3.2 Konstruktionen av de andra..... | 17 |
| 3.2.1 Den absoluta och systematiska skillnaden mellan det västerländska och ”de andra” | 17 |
| 3.2.2 Abstraktionen om ”de andra” | 19 |
| 3.2.3 ”De andra” som evig, enhetlig och i avsaknad av förmåga till självdefinition | 20 |
| 3.2.4 ”De andra” som något man bör frukta eller kontrollera | 21 |
| 3.3 Alternativa skildringar?..... | 22 |
| 3.4 Sammanfattning | 24 |
| | |
| 4 Diskussion och slutsats | 25 |
| | |
| Litteraturförteckning | 28 |

1 Inledning och bakgrund

1.1 Inledning

The trouble with the Engenglish is that their hiss hiss history happened overseas, so they dodo don't know what it means. (Rushdie 1998 s 343)

Ovanstående tragikomiska citat, yttrat av den stammande och berusade Mr Sisodia i Salman Rushdies *The Satanic Verses* (1998), är tankeväckande ord som känns angelägna för mig som engelsklärare. Under de senaste århundradena har Storbritannien, men även Spanien och Frankrike, styrt stora delar av världen i form av koloniseringar. Även om den direkta koloniseringen har upphört kvarstår influenser som fortfarande påverkar vårt samhälle; ”Knappast någon nordamerikan, afrikan, europé, latinamerikan, indier, karibier eller australier – listan är mycket lång - som lever i dag är oberörd av de tidigare imperierna” (Said 1995 s 37). Människorna i de tidigare koloniserade länderna och den andra generationens inflyttande från det koloniserade landet till det centrala ”imperiet”, har aktualiserat nya förhållanden, då dessa upplever mångfaldiga identiteter beroende på rötter både till ”imperiet” och till sitt ursprungliga land. Men inte enbart de tidigare koloniserade länderna är under påverkan. Vad det gäller det brittiska imperiet har engelskan i dagens globaliserade värld utvecklats till ett kulturellt, politiskt och ekonomiskt *lingua franca*¹ och därutöver har det brittiska imperiet tillhandahållit normer som även de influerar. Postkolonialismen, tillsammans med strukturalism och poststrukturalism, är dock del i en process i vilken inte endast det engelska språkets ställning är under ifrågasättande, utan även de antagna universella normer som härrör från brittiska imperiet och västvärlden (Julie Rivkin & Michael Ryan 1998).

Inom språkforskning rörande inläring av främmande språk och andraspråk har undervisningens traditionella fokus på en jämförelse och strävan att uppnå målspråkets standard belysts, där Claire Kramsch (1993) menar att språkundervisningens i engelska har tenderat att överföra även andra normer än vilka är gällande i den inhemska kulturen. Istället för att undervisningen i främmande språk skall understödja ettoreflekterat övertagande av någon annans normer och kulturella föreställningar vill Kramsch mana för en kritisk pedagogik där språkinlärarna ges tillfälle att kritiskt granska språkets kontext och dess underliggande norm, för att vidare kunna ta hänsyn till sin egen situation. Därutöver, genom en flerstämmig dialog i klassrummet, skall inlärarna uppmuntras att orientera sig mot de andra personerna i samtalet, vilket skapar en kontext där ”[the] language learners can start using the foreign language not merely as imperfect native speakers, but as speakers in their own right” (1993 s 28). I denna tvärkulturella dialog, vilket av Kramsch namnges som *The third place*, är inlärarna både källa till samt utforskare av sociala och kulturella strukturer och processer, vilket leder till en ökad förståelse av varandra.

¹ Ett språk som ursprungligen nyttjades som gemensamt språk i handel och sjöfart runt Medelhavet under senmedeltiden. Idag används "lingua franca" av språkvetare som teknisk term för alla hjälpspråk som används mellan människor med olika språk. T.ex. kan engelska användas som lingua franca av en svensk som talar med en ryss. (Nationalencyklopedin och språkdata 2005).

Angående främjandet av förståelse mellan människor i ett samhälle i förändring, är detta i linje med den term som i Sverige har introducerats som interkulturell undervisning. Inom språkforskning i Sverige beskrivs termen i Ulla Lundgrens avhandling *Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet* (2002) som ”en förmåga att förstå att människor uppfattar världen på olika sätt och att ens eget sätt bara är ett bland många alternativ” (ibid. s 13)². Denna term återfinns alltså inom forskning, men mer därtill även som en lagstiftning gällande undervisning i Sverige. Pirjo Lahdenperä (2004) redogör för hur termen introducerades i språk- och kulturarvsutredningens huvudbetänkande SOU 1983:57 (i Lahdenperä 2004a), för att senare som ett led i Skolöverstyrelsens handlingsprogram för skolans internationalisering SÖ 1987 (ibid. 2004), mynna ut i att de olika skolformerna skall präglas utav detta. Lahdenperä påpekar i det sammanhanget att detta är gällande alla elever och således inte ”ett ämne utan ett *förhållningssätt* som skall tillämpas *i alla ämnen*” (ibid. s 11). Utifrån aktuell forskning och lagstiftning skall alltså interkulturell förståelse sättas i förgrunden för språkundervisning. Detta innebär vidare att jag som engelsklärare har skyldighet att granska min undervisning och mitt undervisningsmaterial, för att inte vara delaktig i skildringen av en allenarådande världsuppfattning.

1.2 Syfte

Syftet med min uppsats är att genom textanalys granska ett antal läroböcker i Engelska A för gymnasiet, utgivna i Sverige under tiden 1995-2003, för att därigenom utforska i vilken mån ett interkulturellt synsätt kommer till uttryck i dessa läroböcker.

1.3 Frågeställning

Vad innebär ett interkulturellt synsätt?

Hur konstrueras den engelsktalande och den övriga världen i dessa läroböcker utifrån språk, urval och presentation?

I vilken mån kan dessa läroböcker anses vara medverkande alternativt motverkande till att understödja ett interkulturellt synsätt?

1.4 Forskningsläge

Statens institut för läromedelsinformation avskaffades 1991 och under samma år togs också beslut om att objektivitetsgranskning av läromedel skulle upphöra. Detta kan ses som ett led i kommunernas övertagande av ansvaret för det offentliga skolväsendet, vilket har inneburit att den centrala styrningen av läromedel inte längre har befunnits aktuell (Selander m.fl. 1991). Decentraliseringen av skolan har alltså inneburit större utrymme för lokal anpassning av skolans verksamhet och även lett till ökat ansvar för läraren, där granskning av undervisningsmaterial skall genomföras lokalt. I boken *Kan du böra vindbästen?* framhåller Kjell Härenstam (2000) hur viktigt det är för läraren att välja kunskap för sin undervisning, där kunskapens underliggande värderingar stödjer läroplanerna. Härenstam belyser uppfattningen om att det skulle existera

² Det finns olika teoribildningar för begreppet interkulturell förståelse. Se kapitel 2 för vidare redovisning av begreppet.

tydliga skiljelinjer mellan fakta och värderingar och påpekar samtidigt att gällande beskrivningar av religioner samt kulturer är detta särskilt felaktigt:

På detta område är ingen kunskap ”värderingsfri”. Problemet är bara, att värderingarna *bakom* kunskapsurvalet sällan framgår och att det rätt ofta handlar om värderingar som inte stämmer med den skolans läroplan anger. (Härenstam 2000, s 6)

I boken diskuterar Härenstam buddhismen i skolans läroböcker men är likväl tillämplig i min studie, eftersom han påvisar hur läroböcker är ett uttryck för någons kunskap, vilket är påverkat av ”tidsanda, politiskt och religiöst klimat” (ibid. 119) i det egna landet; ”Det som ska representeras är i hög grad involverat i representatörens världsbild” (ibid. s 127). Här hänvisar Härenstam till Edward Said som ser ett samband mellan kunskap om en kultur och makt.

Fortsättningsvis för arvet efter kolonialism granskar Mai Palmberg i *Afrika i skolböckerna – Gamla fördomar och nya* (1987) hur Sydafrika framställs i svenska läroböcker för högstadiet i historia, samhällskunskap, geografi, religion och engelska. För engelska ämnet är det dock enbart en bok som deltar i studien och detta beroende på att det endast är i denna bok, från 1977, som det står att finna något om Sydafrika vid tiden för hennes undersökning. Den granskade texten i engelska klarar sig bättre i Palmbergs studie än många av läroböckerna i de andra ämnena, gällande exempelvis elevernas möjlighet till identifikation. Berättelsen äger dessutom rum i autentisk miljö. Palmberg finner dock att liksom i fallet för de andra ämnens läroböcker, skildras ej heller här någon motståndsanda till apartheid-politiken, utan istället framstår personerna som offer för orättvisa. Denna typ av presentation av Afrika kan representera fördomar i modern version, som är subtilare än de fördomar som har förekommit under tiden för och i anslutning till direkt kolonisering. De moderna fördomarna inbegriper tanken på u-hjälp som ”den frälsning vi bringar till Afrika” (Palmberg 1987 s 26); ett Afrika som framstår i hopplöshet vilket manar till medlidande istället för likaberättigande och även framställningen av Afrika som leder till skuldkänslor men inte till solidaritet. Synsättet visar alltså fortfarande drag av etnocentrism³ som enligt Palmberg är ett arv av den koloniala ideologin, framvuxen ur ett dominansförhållande, och vilket fram till 1960-talet gav uttryck till skildringar om ett underlägset, om än exotiskt, Afrika. Ett Afrika som dessutom var befolkat av bråkiga vildar, vilka var i avsaknad av egen historia före européernas ankomst och där ankomsten bibringade Afrika utveckling och civilisation. Palmberg har vidare i *Afrikabild för partnerskap* (2000) studerat Afrika i 62 högstadieläroböcker i SO-ämnen och detta med den underliggande frågeställningen hur läroböckerna angående Afrika talar om ”vi” och ”dom”.

För att återknytta till makt och offentlig diskurs som omfattas bland annat av politiska debatter, nyhets- och debattartiklar, TV-program, samt läroböcker i skolan, beskriver Teun A. van Dijk i ”Elitdiskurser och institutionell rasism” om hur denna diskurs och den styrande eliten i Europa påverkar allmänhetens åsikter i samhället. Han menar att det finns en underliggande rasism, alltså ett ”system för dominans och social ojämlikhet” (Van Dijk 2005 s 115), i den offentliga diskursen, som kommer till uttryck via tal och skrift vilket sedan leder till diskrimineringar, utestängningar och vedertagna normer i samhället. Han menar därvid att det är viktigt att analysera institutionella texter, däribland läroböcker, för att visa och klarlägga om och hur underliggande ideologier kan ”ha en skadlig inverkan på den allmänna opinionen” (ibid. 117) och detta särskilt eftersom det rör subtila åsikter som dessutom förnekas av de styrande. I parlamentsdebatten samt även i pressen, vilken har ett symbiosiskt förhållande med förutnämnda forum, framhävs till största del de problem som invandrare i ett land ”påstås orsaka och nästan aldrig de oräkneliga svårigheter som invandrare *upplever* och som orsakas av Oss” (ibid. 124). Vad det gäller läroböcker har granskningar gjorts vilka har visat att många europeiska läroböcker väljer

³ Ett synsätt där det egna samhället betraktas som ”centrum och måttstock” och där det som är främmande betraktas som konstigt, vilket leder till ”oförstående och nedsättande attityd” till de andra (Palmberg 1987, s 5).

att förmildra skildringen av till exempel exploateringen under kolonialismen och särskilt om landet i fråga själv har varit inblandat. Van Dijk anser att även om läroböckerna till viss mån har förbättrats de senaste decennierna angående omnämmandet av exempelvis minoriteter och kolonialism, är omnämningarna fragmentariska och ”[g]enerellt sett dominerar ännu ett eurocentriskt perspektiv, där ’vi’ européer [...] är överlägsna och de Andra är allmänt underlägsna i alla väsentliga avseenden” (Van Dijk 2005 s 131).

Angående kolonialism i förhållande till läroböcker har det också gjorts ett antal uppsatser på C och D nivå på svenska högskolor och universitet, där merparten av dessa behandlar läroböcker inom religion, historia och samhällskunskap. I *Vi och våra andra* beskriver Hanna Norlin (2005) hur den koloniala diskursen, genom dikotomierna demokrati/diktatur och modernitet/tradition, blir synlig i fem samhällskunskapsböcker för högstadiet. Norlin refererar också till Mai Palmbergs *Afrika för partnerskap?*, där Norlin särskilt tar fasta på den del i Palmgrens studie som visar hur Afrika framträder som ett land bestående av landsbygd i avsaknad av modern teknologi och där fortfarande dess egen historia före koloniseringen lyser med sin frånvaro (Norlin 2005).

Slutligen för den alltjämt närvarande koloniala influensen i världen, har detta även uppmärksammats av språkforskare och däribland av A. Suresh Canagarajah i *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* (1999). Enligt Canagarajah medför det engelska språkets ställning som ett *lingua franca* och som ett verktyg för karriär i många av de postkoloniala länderna, men också i övriga världen, att det inte är aktuellt att förkasta engelskundervisningen utan istället förändra densamma. Istället menar han för att utifrån ett kritiskt perspektiv föra en förhandling mellan den inhemska och den koloniala diskursen, vilket han ser som en möjlig väg för att dels kunna bevara den ursprungliga identiteten och dels ta till sig det positiva från den koloniala influensen. Med detta menar han exempelvis att en lärobok vars innehåll indirekt framhåller värden och ideologier som kanske står i motsatsförhållande till det egna landets, ändå kan användas om innehållet sätts i relation till det egna landets kontext och i förhållande till elevernas egna identiteter. För Canagarajah handlar det om att lyfta fram, acceptera och därtill omfamna hybriditeten som har uppstått som en följd av koloniala influenser från väst, och vidare att integrera flera synsätt. I det sammanhanget refererar han till Edward Said och Homi Bhabha, vilka båda har en positiv syn på hybriditet. Canagarajah vill, liksom Said, motarbeta den koloniala influens som endast uppmuntrar homogenitet och eftersträvar en insortering av människor i fack.

Med Said och Bhabha kommer vi in i postkolonial kritik, vilket jag kommer att fortsätta med, men först vill jag kort sammanfatta ovanstående resonemang. Under de senaste åren har det alltså skett en omfattande ökning av bidrag vilka belyser relationen mellan makt och kunskap samt även den koloniala influensen, och båda som dolda och underliggande värderingar som måste ifrågasättas och förändras.

1.5 Teoretisk ram

Den teoretiska ram som jag kommer att använda mig utav vid läromedelsanalysen, härrör från Edward Said och den postkoloniala teoribildningen. Läroböckernas språk, urval och presentation kommer att appliceras på fyra teser som Said anser vara existerande vid konstruktionen av ”de andra”. Dessa teser förklarar jag utförligare i sista stycket av detta kapitel, men först vill jag inleda med en presentation av postkolonialismen. Said är alltså en förgrundsgestalt inom postkolonial kritik. Postkolonial kritik ifrågasätter det humanistiska liberala synsättet som hävdar att det finns universella och tidlösa kriterier som skall användas för att förstå litteratur. Ur ett postkolonialt synsätt existerar kulturella, sociala, regionala och nationella skillnader som gör att ett sådant universellt perspektiv anses vara helt förkastligt och när universell innebörd tillskrivs ett verk härstammar denna från en vit, eurocentrisk ideologi. Den europeiska ideologin har präglat synsättet på det koloniserade landet, vars egen historia har nedvärderats och ogiltigförklarats av

kolonialmakten, men också av det koloniserade landet. För postkolonial kritik innebär denna nedvärdering att ett återerövrande av den egna förkoloniala historien är nödvändig och därutöver krävs ett arbete med att undergräva den koloniala ideologin som har varit rådande, vilket Franz Fanons argumenterade för i *The Wretched of the Earth* från 1961 (Peter Barry 2002). Fyra karaktäristiska drag anges utav Peter Barry (2002) för postkolonialism. Det första, vilket kan representeras av Said, är betraktelsen av det icke-europeiska som stereotypen ”the other” vilken är betraktad som exotisk och omoralisk. Det andra berör språket, vilket Barry vill illustrera med orden av James Joyce i *A Portrait of the Artist as a Young Man*, ”the language in which we are speaking is his before it is mine” (Barry 2002 s 195). Med detta skildrar Barry upplevelsen av att det språk som används utav författaren, med rötterna i det koloniserade landet, är färgat av den koloniala makten. Detta leder senare till det tredje karaktärsdraget som är förknippat med en identitet som kan beskrivas som tvåfaldig, hybrid eller skiftande. Slutligen för det fjärde draget använder sig Barry utav en förklaringsmodell bestående av de tre faserna *adopt*, *adapt* och *adept*⁴. I den första fasen accepteras den europeiska modellen utan ett ifrågasättande, den andra inbegriper en anpassning av eget ämne till den europeiska formen. Slutligen för tredje fasen finns ett oberoende av de europeiska normerna. Barry ser detta som en tvärkulturell interaktion.

Kategorin postkolonial kritik framkommer så sent som under 1990-talet, men har sina rötter i den tidigare nämnda boken av Fanon och Edward Saids bok *Orientalism* från 1978. Homi Bhabha är också central för postkolonial kritik och har en positiv syn på hybriditet, som är en viktig aspekt för den postkoloniala inriktningen. Homi Bhabha skönjer en särskilt plats som framkommer i interaktionen mellan ”människor som inte kan innefattas i den nationella kulturens *Heim* och dess unisona diskurs” (Bhabha 2001 s 120), exempelvis människor i migration, i det postkoloniala, invandrare och minoriteter. I och med att människorna i denna flytande position inte har klart tydliga gränser runt omkring sig, kan de inte formulera tydliga vi och dom i förhållande till en gräns, vilket leder att Bhabha säger att ”the truest eye may now belong to the migrant’s double vision” (1998 s 936). Därmed önskar han en omdefiniering om tanken om enhetliga nationella kulturer. Bhabha använder sig utav uttrycket ”the space of ’thirdness’” för att beskriva ovanstående plats; ett uttryck vilket kommer från Fredric Jamesons bok *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism* från 1991 (i Bhabha 1994). Bhabha säger om ”the third space”:

What must be mapped as a new international space of discontinuous historical realities is, in fact, the problem of signifying the interstitial passages and processes of cultural difference that are inscribed in the ’in-between’, in the temporal break-up that weaves the ’global’ text. (Bhabha 1994 s 217)

Det kan tyckas att Bhabha förskönar exempelvis den migrerades verklighet, dock tycks han vara medveten om svårigheter rörande detta, då han påtalar att exempelvis Julia Kristeva ”alltför skyndsamt [talar] om exilens behag” (Bhabha 2001 s 87). Bhabha ser också en vikt av att på nytt möta den förkoloniala historien för sitt land, för att därigenom hitta nya vägar att beskriva dagens verklighet. Han menar inte att beskrivningarna skall stanna i det historiska men att detta tillsammans med nutiden skall utmynna i en ytterligare beskrivning av verkligheten (Bhabha 1998).

För att gå vidare med Edward Said i *Orientalism* (1998), använder han sig utav konceptet diskurs som den framställs av Michael Foucault, vilket Said anser sig vara en bakomliggande förklaring till att den europeiska kulturen har lyckats att styra och framställa orienten med hjälp av disciplinen Orientalism:

Orientalism can be discussed and analyzed as the corporate institution for dealing with the Orient – dealing with it by making statements about it,

⁴ Adopt; uppta, anta, ta i bruk, låna in, lägga sig till med. Adapt; anpassa, omarbета. Adept; invigd, expert, mästare (Norstedts stora engelsk-svenska ordbok 1993).

authorizing views of it, describing it, by teaching it, settling it, ruling over it: in short, Orientalism as a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient. (Said 1998 s 873)

Enligt Said har orientalism mer att göra med västvärlden än med orienten, och den europeiska kulturen har använt sig utav diskursen om orienten för ekonomisk vinning och som ett sätt att själv få en stärkt identitet: "For Orientalism was ultimately a political vision of reality whose structure promoted the difference between the familiar (Europe, the West, 'us') and the strange (the Orient, the East, 'them')" (Said 1998 s 883). Diskursen om orientalism är sålunda inte sanna beskrivningar om orienten, utan helt enkelt beskrivningar som gynnar västvärlden själv. Kunskapen om orienten har uppstått ur västvärldens starkare position och genom makten att formulera "kunskap om", genereras och bibehålls makt för västvärlden. Därtill har satts ett direkt samband mellan orientens olikhet och svaghet. I ett "afterword" från 1994 (Said) angående boken *Orientalism* klarlägger Said att även om han har utgått från orientalism, vill han att detta fenomen skall kunna användas till andra studier med liknande problematik. Han vill med detta också förklara att hans beskrivning av orientalism inte är en hyllning till nationalism.

Utifrån en postkolonial inriktning har jag tagit fasta på fyra teser vilka jag skall ha som utgångspunkt för min textanalys, vilka av Said beskrivs som grundläggande vid beskrivningar av orienten. Min studie berör ju inte enbart framställningen av orienten men liksom Said själv menar, att hans studier om orientalen kan användas till andra områden, finner jag att teserna är användbara i min studie. Vid framställningarna av teserna använder sig Said av beteckningen Orienten (1993), men liksom Said själv gör, omfattas beskrivningarna om detta utav "de andra" och öst, som ett motsatsförhållande till "vi" och väst, vilket alltså kan sammanfattas som:

- Den absoluta och systematiska skillnaden mellan det västerländska och "de andra". Där beskrivningen för det västerländska inbegriper normalitet, rationalitet, utveckling, demokrati, humanitet och överlägsenhet. I motsatsförhållande kännetecknas beskrivningen av de andra med avvikelser, irrationalitet, underutveckling, diktatur, inhumanitet och underlägsenhet.
- Abstraktionen om "de andra". Beskrivningen av de andra grundas med fördel på klassiska texter hämtat från en annan tid vilken inte är hämtat ur dagens verklighet. Ett exotiskt perspektiv förekommer också.
- "De andra" som evig, enhetlig och i avsaknad av förmåga till självdefinition. Vilket gör att beskrivningen tar generaliserad och systematisk form och därutöver kan betraktas som vetenskapligt objektiv.
- "De andra" som något man bör frukta eller kontrollera. De andra betraktas i förhållande till problem som fruktas och därutöver skall kontroll vinnas genom forskning, utveckling, pacifiering eller ockupation.

1.6 Metod

Denna uppsats består dels utav en litteraturstudie angående interkulturalitet och dels utav en textanalys av läroböcker. Vad det gäller min frågeställning om vad ett interkulturellt synsätt innebär har jag utgått ifrån litteratur som rör svensk och internationell forskning om interkulturell pedagogik, med inriktning på främmande språk. Denna del av uppsatsen presenteras i kapitel 2 och är relevant för att kunna svara på min sista frågeställning. Rörande textanalysen av

läroböckerna använder jag mig alltså utav en teoretisk ram härrörande från ett koncept av Edward Said och detta för att svara på den andra frågeställningen i min studie, alltså hur den engelsktalande och den övriga världen konstrueras i läroböckerna utifrån språk, urval och presentation, vilket redovisas i kapitel 3. Slutligen för kapitel 4 kommer jag att sätta interkulturalitet i relation till textanalysen av läroböckerna, vilket tillsammans kommer att svara på den sista frågeställningen rörande i vilken mån dessa läroböcker kan anses vara medverkande alternativt motverkande till att understödja ett interkulturellt synsätt.

För läromedelsanalysen har jag börjat med att beskriva varje bok separat, där jag har gjort en översiktlig presentation av läroböckerna. Vidare för genomförandet har jag utgått ifrån kriterier som är användbara vid bedömning av läromedel (Selander m.fl. 1991) och som kan beskrivas som:

- Urval eller avsaknad av teman
- Granskning av språket och dess uttrycksform
- Presentation av bild och text och kombinationen av dessa
- Underliggande värderingar och ställningstagande för bild och text
- Typ av frågeställningar och arbetsuppgifter i anslutning till text

De ovannämnda kriterierna har jag sedan applicerat på Edward Suids teser och vidare har jag redovisat dessa kriterier tematiskt under rubrikerna: Den absoluta och systematiska skillnaden mellan det västerländska och ”de andra”, Abstraktionen om ”de andra”, ”De andra” som evig, enhetlig och i avsaknad av förmåga till självdefinition, samt slutligen ”De andra” som något man bör frukta eller kontrollera. Dessa rubriker återfinns under huvudrubriken ”Konstruktionen av de andra”. I samband med genomförandet har jag även funnit konstruktioner av ”de andra”, som verkar stå i motsatsförhållande till Suids teser och dessa har jag placerat under rubriken ”Alternativa skildringar?”.

Textmaterialet till min studie av läroböckerna har bestått utav sju basläromedel i engelska, utgivna i Sverige, för användande i kursen engelska A i svenska gymnasieskolan. Jag har använt basläromedel för kursen engelska A eftersom denna kurs är en kärnämneskurs på alla nationella gymnasieprogram i Sverige. Beroende på den starkare betoningen av ett interkulturellt synsätt som återfinns i 1994 års *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94* (Utbildningsdepartementet 1994), har jag valt att analysera läroböcker som är utgivna efter 1994. Med anledning av att jag inte har haft tillgång till uppgifter om vilket engelskt basläromedel som nationellt används i störst utsträckning, har urvalet grundats på ett antal böcker som används i gymnasieskolor lokalt. Därutöver, för att uppnå en sådan stor täckning som möjligt, har jag valt ett antal böcker som efter kontakt med läromedelsförlag har framstått som deras främsta basläromedel, som för övrigt i några fall har sammanfallit med de böcker som används lokalt. De läroböcker som har ingått i min studie är utgivna under åren 1995-2003 på förlagen Bonnier, Appia, Almqvist & Wiksell (idag sammanslaget med Liber) samt Gleerups, vilka har följande titlar: *Impact* (1995), *Springboard 1* (1995), *Toolbox* (1998), *Read and React* (2001), *Short Cuts* (2001), *Real time* (2002) samt *Solid Ground* (2003). Då jag upplever att jag inte har haft möjlighet att göra en heltäckande undersökning av läroböcker i både studie- och yrkesförberedande program, har det blivit en övervikt av läromedel för studieförberedande program. Jag har dock tagit med *Toolbox*, vilken har omnämnts ett flertal gånger lokalt som ett populärt val för praktiska inriktningar. Textmaterialet har ej heller inbegripit någon titel från förlaget Natur och Kultur, som en följd av att jag inte har haft tillgång till någon av deras böcker. Det är även en övervikt av titlar från Bonniers beroende på att ett flertal används lokalt. Det saknas också någon titel av de lokalt nämnda titlarna och även detta beroende på att jag inte har haft tillgång till boken ifråga.

2 Interkulturalitet

I detta kapitel redovisas resultatbeskrivningen av min litteraturstudie angående frågeställningen vad ett interkulturellt synsätt innebär. Jag inleder med en övergripande presentation, för att vidare dela in kapitlet i underrubriker gällande interkulturellt synsätt i främmande språk nationellt samt internationellt, och slutligen dessa i relation till läroböcker.

2.1 Interkulturellt synsätt

I talet om kultur, mångkultur och interkultur finns en nyans i termen interkultur som är betydelsefull. Genom en semantisk analys av begreppen, beskriver Daniella Ionita-Shoushi, (2004) hur det innehållande morfemet ”mång-” visserligen indikerar ett stort och varierat antal, men saknar innebörden av relation, aktivitet eller dynamik mellan enheter. Emellertid i ordet interkultur innefattar ”inter-” en aktivitet eller relation mellan enheter och kan i högre utsträckning relateras till en process, vilket alltså är ett värdefullt perspektiv ”när man vill förmedla kunskaper om kultur, mångfald, mångkultur och undervisning samt förhållningssätt” (ibid. s 15).

Vilket jag nämnde i inledningen angående interkulturell pedagogik, anser Pirjo Lahdenperä med stöd av svenska utredningar och handlingsprogram för skolans internationalisering⁵, att synsättet skall omfatta alla ämnen i skolan (Lahdenperä 2004a) och detta ifrån en tidigare fokus på tvåspråkighetsfrågor för modersmållärare och lärare i svenska som andraspråk. Hon finner det också viktigt att genom en kritisk interkulturell pedagogik, problematisera normgivande svenska institutioner, däribland skolan, för att utveckla en interkulturell miljö (Lahdenperä 2004b). Lahdenperä ser alltså den interkulturella pedagogiken som en nyckel för att medvetandegöra den ”’smygande’ och samtidigt mentalitetsformerade pedagogik som sker i det fördolda” (Lahdenperä 2004a s 23), där det fördolda omnämns i sammanhang med det teoretiska antagandet att ingen kunskap är objektiv, utan att all kunskap är kontextuell och ”skapas, är beroende av och vidmakthålls av specifika sociala och ekonomiska förhållanden som är rådande i en bestämd kultur, plats, tid och rum” (ibid. s 21). Den interkulturella läroprocessen struktureras av Lahdenperä i tre delar, i vilken den första består i en ”[s]tudentaktiv och erfarenhetsbaserad undervisning där deltagarnas erfarenheter, upplevelser och kunskaper utgör en viktig del” och där inlevelseförmågan för de andra och de annorlunda är centralt. Här kan rollspel, litteraturläsning och andra människors berättelser fungera som hjälpmedel. Den andra delen ”utgörs av ett kulturkontrastivt perspektiv där man konfronteras med andra sätt att tänka och värdera, så att man blir varse sitt eget sätt att tänka och kategorisera andra”. Den tredje och sista delen ”består av känslomässig bearbetning av den egna etnocentrismen” (Lahdenperä 2004a s 24-25).

2.2 Interkulturellt synsätt i främmande språk nationellt

Om interkulturell förståelse i svensk forskning rörande främmande språk vill Ulrika Tornberg (2000) i sin avhandling *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*, klargöra i vilken mån undervisning i främmande språk kan främja inlärares identitetsskapande men också främja demokrati. Som ett led i detta granskar hon framställningen av kultur och kommunikation i svenska läroplaner och svenskproducerade läromedel i tyska. I avhandlingen framträder två huvudkategorier av kultur;

⁵ Se inledning vilka dokument som avses.

kultur som en produkt samt kultur som en process. I anknytning till kultur som produkt beskriver Tornberg att kultur inom språkpedagogik av hävd har likställts med nationalitet och vid inläringen av ett främmande språk har man studerat enhetliga nationella kulturer. Studierna av det främmande språkets kultur har ofta inneburit att landets geografi, historia och samhällsförhållanden har uppmärksammats, samt litteratur och musik. I avhandlingen omnämner Tornberg detta kulturperspektiv som en avslutad handling eller ett fullbordat faktum. Som ett mellanting mellan produkt och process anger Tornberg kultur som en framtida kompetens, vilket innebär att inlärarna dels skall utveckla kompetens för att kunna bete sig på adekvat sätt vid möte med målspråkets människor och kultur, dels att inlärarna skall kunna jämföra och reflektera över likheter och skillnader mellan sin nation och målspråkets. Jämförelser nationer emellan är dock problematiskt anser Tornberg, eftersom detta ofta leder till att den dominerande inriktningen av kulturen framhävs. Tornberg återger här Claire Kramschs iakttagelser om en språkundervisning som ofta har försökt skapa ett slags ”middle landscape” (Kramsch 1993 s 12), vilket innebär att fragment har plockats ihop och sammanfogats från olika åsikter och delar, i ett försök att tona ner ett lands olikheter.

Det sista perspektivet för Tornbergs förståelse av kultur, vilken är processinriktad, är kultur som ett möte i ett öppet landskap. Detta kulturperspektiv handlar om en mötesplats mellan det egna jaget och den andra; en mötesplats som ägs av ingen och delas av alla och vilken möjliggör ett identitetsskapande som bygger dels på egenvärde, dels på solidaritet för den andra (Tornberg 2000). I detta tycker sig Tornberg se Kramschs tredje kultur, *the third place*. I analysen av läroplaner och läromedel, ser hon att det rådande perspektivet under Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80⁶ är inställningen att språkundervisning skall utveckla de fyra färdigheterna lyssna, tala, läsa och skriva och där behandlingen av kultur kan ses som ett fullbordat faktum eller som en framtida kompetens. För Lpo 94⁷ är sambandet mellan nation och kultur fortfarande förekommande, men Tornberg tycker sig se en öppning mot kultur som process, med en starkare betoning på personliga erfarenheter, istället för svenska förhållanden. Ändock, både för läroplaner och läromedel, sammanfattar Tornberg i sin avhandling att det behövs en förändring i grundinställningen för undervisning i främmande språk, för att denna skall kunna medverka till föreställningen om kultur som en skapande och omskapande process. Mer för Tornberg, utvecklar hon i artikeln ”Interkulturalitet - en relation på gränsen mellan dåtid, nutid och framtid” (2001) sambandet mellan kultur som process och interkulturalitet, vilket leder till följande sammanfattning:

Vad jag därför har velat argumentera för är en förståelse av ”kultur” som en överallt närvarande och ständigt pågående, gränsöverskridande process varigenom en människas erfarenheter inte enbart ses som liggande i det förflutna utan också hela tiden görs i nuet, vilket i sin tur påverkar det hon tar med sig ur dessa nya erfarenheter och varigenom hon också förändras. (ibid. s 188)

Tornberg anser förvisso att språkundervisning även skall utveckla elevernas kunskaper om vissa utmärkande drag för det land vars språk de studerar, men anser att detta kan kallas internationell orientering och att därutöver även uppmärksamma kultur som en process.

Fortsättningsvis för forskning om främmande språk inom Sverige, tar Ulla Lundgren i sin avhandling *Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet* (2002) fasta på termen interkulturell förståelse och beskriver att; ”Interkulturell förståelse är en attitydinställning till det annorlunda (*otherness*), en etisk och humanistisk inställning, ett innehåll som alla elever har rätt att få utveckla oavsett mognad, språklig nivå och skolämne. Det är också stadgat i lag” (Lundgren

⁶ Avser Läroplan för grundskolan 1962, 1969 och 1980.

⁷ Avser Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994.

2002 s 202-3). Lundgren pekar, liksom Lahdenperä, på det nationella riksdagsbeslutet 1985, som har tagits som en följd av Språk och kulturarvsutredningen SOU 1983:57, vilket innebär att detta synsätt skall gälla alla elever, tillämpas i alla ämnen, prägla hela skolans verksamhet samt skall initiera förutsättningar för ömsesidig respekt och samhörighet (Lundgren 2002 s 74). Om interkulturell förståelse sätts i förgrunden för språkundervisning skulle detta ändra fokus från språkfärdighet som ett mål i sig själv till språkundervisning som ”ett medel för inlärares personliga utveckling för att förstå andra och sig själv” (ibid. s 13). Denna syn delas av forskardiskursen, en av de diskurser som Lundberg analyserar i avhandlingen; en syn som skulle innebära att undervisning i språk skulle breddas mot ”sammällsvetenskap, kulturteori och kritisk pedagogik” (ibid. s 245).

Lundgren har också i sin studie behandlat myndighetsdiskursen och lärardiskursen och finner att beroende på avsaknad av uttalade teoretiska grunder angående ett interkulturellt synsätt, kommer detta synsätt inte till uttryck i läroplaner eller hos lärare. För myndighetsdiskursen framträder resultatet att fastän termen interkulturell kompetens uttryckligen står att finna i skolans centrala styrdokument tar sig detta inte i uttryck i kursplanerna för engelska och inte heller finns detta med för betygskriterierna. Hon menar att styrdokumentet inte har problematiserat begreppen kultur och interkulturalitet vilket har lett till att styrdokumentet enbart har ändrat ordet kultur till interkulturalitet och att ”det nyinförda kursplanebegreppet interkulturell kompetens inte definieras som något kvalitativt annorlunda än kulturkunskap” (Lundgren 2002 s 236). I undersökningen av lärardiskursen framkommer att lärarna, som en följd av avsaknad av betygs-kriterier och bedömningsanvisningar för interkulturell förståelse, inte fokuserar på denna inriktning och av naturliga skäl inte heller betygsätter densamma, fastän de är juridiskt skyldiga att utföra detta i en lokal arbetsplan. Hos lärarna finner också Lundgren att fastän många av dem som deltar i hennes undersökning, delar ett synsätt som överensstämmer med ett fostrande kunskapsmål, fortplantas detta inte i undervisningen och detta som en följd av att språklärarna inte självständigt tolkar målen för läroplanerna. Tolkningsföreträdet tillskrivs istället nationella betygs-kriterier och prov, samt för en del, läroboken.

2.3 Interkulturellt synsätt i främmande språk internationellt

I Lundgrens avhandling framkommer att språkforskning har svårt att nå ut till lärarna, kanske beroende på dess abstrakta och generella utformning. Ändock är det viktiga och intressanta aspekter som uttrycks, som är värda att ta fasta på. Både Tornberg (2000 och 2001) och Lundgren (2002) presenterar relevanta namn i sammanhanget för internationell forskning om ett interkulturellt synsätt inom undervisning i främmande språk. Inom ramen för min studie begränsar jag mig dock till ett mindre antal namn, däribland Claire Kramersch (1993), Michael Byram (i Lundgren 2002 och Sercu 2005) och Lies Sercu (2005).

Kramschs syn på kultur, i relation till en social och psykologisk kontext och som ett medel att förstå sig själv och andra, är en viktig komponent för interkulturell kompetens. I boken *Context and Culture in Language Teaching* (1993) ger hon en teoretisk bakgrund för sitt synsätt och hon ger dessutom praktiska råd för en språkundervisning som skall främja en interkulturell kompetens. Än mer konkret angående denna kompetens är Byrams teori om detta begrepp; en teori som ofta refereras till i många texter som jag har tagit del av rörande främmande språk som ett hjälpmedel för att främja kommunikativ interkulturell kompetens. Teorin presenteras 1997 i hans bok *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (i Lundgren 2002), där han väljer att använda det franska verbet *savoir*, vilket i hans mening illustrerar alla infallsvinklar för begreppet. Lundgren framställer hans teori på följande vis:

1. Interkulturella attityder (*savoir être*): nyfikenhet och öppenhet mot andra kulturer; benägenhet att undantränga såväl misstron mot andra kulturer som tron på att den egna kulturen är den enda rätta. Det innebär en förmåga till relativisering och distansering.

2. Kunskaper (*savoirs*): kunskaper om hur sociala grupper och sociala identiteter fungerar, både i sitt eget land och i den persons land man möter; kunskaper om generella sociala och individuella interaktionsprocesser och hur de konkret kommer till uttryck; hur andra människor ser på sig själva och kunskaper om andra människor.
3. Färdigheter (*savoir comprendre*): förmåga att tolka dokument eller händelser från en annan kultur, att förklara dem och ställa dem i relation till motsvarande i sin egen.
4. Färdigheter (*savoir apprendre/faire*): förmåga att skaffa sig ny kunskap om en kultur och dess kulturella praxis; förmåga att hantera kunskaper, attityder och färdigheter i oförberedda autentiska kommunikationssituationer.
5. Kritisk kulturell medvetenhet/medborgarutbildning (*savoir s'engager*): förmåga att utvärdera kritiskt på grundval av uttalade kriterier, perspektiv, handlingar och produkter i den egna och andras kultur och länder. (Lundgren 2002 s 53)

I Lies Sercu (2005) indelas dessa aspekter i tre övergripande rubriker; ”knowledge, skills/behaviour and attitudes/traits” (s 4), vilka tillsammans förklarar interkulturell kompetens som kunskap, färdighet och attityd. Under rubriken ”knowledge” sorteras kulturspecifika kunskaper *savoirs*, under ”skills/behaviour” återfinns färdigheterna *savoir comprendre* och *savoir apprendre/faire*, samt slutligen för ”attitudes/traits” återfinns attityd och medvetenhet *savoir être* och *savoir s'engager*.

För att utforska i vilken mån lärares uppfattning om språkundervisning överensstämmer med ovanstående kriterier, har Lies Sercu tagit initiativ och koordinerat ett internationellt samarbete med åtta länder, däribland Sverige (med Ulla Lundgren), Mexico, Spanien och Bulgarien, där resultatet av undersökningen beskrivs i boken *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence* (2005). Undersökningen har visat att fastän lärarna generellt sett är övertygade om att det är viktigt med interkulturell kompetens och att främmandespråkundervisning är ett idealt medium beroende på det naturliga mötet med andra kulturer, kan målsättningen för undervisningen beskrivas huvudsakligen i lingvistiska termer, där språkets form prioriteras. Vad det gäller kulturundervisning består detta vanligtvis, för att använda Byrams term, av förmedling av information om kulturspecifika kunskaper, *knowledge/savoirs*, vilket hos en del upplevs vara det enda kriteriet för en interkulturell kompetens. Intressant att notera är att fastän studien är grundad på deltagare från åtta olika länder, uppges samma orsaker som bakomliggande för att inte de övriga sidorna av interkulturell kompetens också framhävs, vilka är tidsbrist, avsaknad av relevant utbildning och undervisningsmaterial.

2.4 Interkulturellt synsätt i läroböcker för främmande språk nationellt och internationellt

Angående undervisningsmaterial undersöks i Sercus studie (2005) hur utspritt användandet av läroböcker är bland språklärarna och hur lärarna bedömer och interagerar med läroböckernas kulturella innehåll. Majoriteten av lärarna i alla länder använder till stor del läroböcker eller delar av dem, med ett tillägg av material som radio, video, tidningar och Internet. För Sverige uppgår användandet av en lärobok eller delar utav några till 85 % och därutöver nyttjas annat material. 96 % av alla språklärare i Sverige använder sig också av annat material. För engelskundervisning är Sverige det enda landet som uteslutande använder sig utav böcker producerade i sitt eget land, där det i övriga länderna för engelskundervisning används böcker som är producerade i Storbritannien eller USA. Med studien stärks Sercu i antagandet att läroböcker spelar en stor konstituerande roll för språkundervisningen, även om det framkommer att lärare använder sig utav annat material i de fall de inte är nöjda med sin bok. Likväl framkommer det att även om flertalet av lärarna inte är nöjda med det kulturella innehållet i boken, fortsätter de att använda sig utav det. Det är dessutom endast ett fåtal av lärarna som uppmanar eleverna att reflektera över den kulturella bilden som framträder. Det kulturella innehåll som presenteras i undervisningen är också det som presenteras i läroböckerna, vilket ofta rör mat och dryck, historia, geografi, turism,

ungdomskultur och utbildning; ”The topics not or not extensively dealt with in textbooks, such as international relations, different ethnic and social groups or values and beliefs, do not feature extensively in classrooms” (ibid. s 86).

I Sverige beskriver Frank-Michael Kirsch i ”Språk och läroböcker i språk - nyckel till andra kulturer” (2004) hur han anser att moderna språk är en förutsättning för interkulturalitet och att bilden av den främmande kulturen utformas genom analys av de läroböcker som används. Hans studie omfattar tyska och moderna språk, vilket han finner särskilt viktiga i relationen till den enahanda fokuseringen på engelskan. Kirsch menar att en förutsättning för interkulturalitet är en realistisk skildring av målspråkets land. Han varnar för felaktiga framställningar av målspråkets land, som en följd av försök till politiskt korrekta framställningar. I detta sammanhang nämner han att ”hemmafrun”, som faktiskt är vanlig i det tyska samhället, men som inte omnämns i de svenskproducerade läroböckerna i tyska och detta i jämlikhetens tecken. Kirsch pekar även på det globala perspektiv som introducerades i svenskproducerade läroböckerna för tyska under 1970-, 1980- och delvis under 1990-talet, där frågor om ekologi samt krig- och fredsproblematik var angelägna frågor. Han anser förvisso att det är angenäma frågor men anser att detta har bidragit till en negativ framställning av Tyskland. Nationella stereotyper som är vanliga i 60- och 70-talet försvinner också, för att under 80- och 90-talet förblekna till ett, vad Kramsch skulle benämna, kulturellt mainstream. Kirsch menar att nyanserade stereotyper måste få finnas om en jämförelse mellan länder skall kunna göras. Slutligen innehar han ståndpunkten att interkulturalitet bäst främjas genom att inlärarna lär sig språket i fråga och tycker att läroböckerna ”i kulturvetenskapernas kölvatten [...] överhopats med krav som hotar förtränga deras nyckelfunktion [att lära sig språket]” (Kirsch 2004 s 139-140).

Intressant att notera är att Kirschs uppfattningar om att en undervisning inte skall leda till en negativ framställning, också återfinns hos några av de lärare som deltar i Sercus studie. Angående nyckelfunktionen i lingvistiska termer, återkommer även detta hos lärare i Sercus studie. Anmärkningsvärt är dock att Sercu anser att de lärare som innehar dessa åsikter inte kan beskrivas med en interkulturell lärarprofil. Kirschs och Sercus syn på interkulturalitet skiljer sig alltså.

2.5 Sammanfattning

Vilket framkommer i min studie om interkulturalitet är att det inte existerar en allena rådande uppfattning om vad ett interkulturellt synsätt innebär, men framträdande för samtliga uppfattningar kan ändå sägas vara betoningen på ett dynamiskt möte, där mötet skall leda till en djupare förståelse av sig själv och andra. Mötet kan sägas avse olika kombinationer mellan sig själv och sin egen kontext och med mötet med sin omgivning, som även den finns i olika kontexter. Gemensamt för Claire Kramsch (1993), Ulrika Tornberg (2000) och Pirjo Lahdenperä (2004a) är att de använder sig utav en förklaringsmodell som beskriver en plats utanför den egna och den andres kultur, vilken möjliggör ett utvidgande av den egna horisonten. Kramsch benämner detta som ”the third place”, Tornberg använder sig utav namnet ”mellanrummet” och Lahdenperä beskriver detta som ett ”mellanläge”. Ulla Lundgren (2002) och Lies Sercu m.fl. (2005) utgår ifrån Michael Byrams termer för interkulturell kompetens och är de som försöker att utarbeta en mer konkret plan för att förverkliga ett interkulturellt synsätt. Gemensamt dock för alla de ovan nämnda är att de anser att språkundervisningen skall ta hänsyn till en sociokulturell kontext och detta är en av de viktigare ingredienserna för att främja interkulturalitet. Frank-Michael Kirsch menar också för ett interkulturellt synsätt, men står i motsatsförhållande till de övriga, då han anser att språkundervisningens främsta mål skall beskrivas i lingvistiska termer.

I Sercus studie om interkulturell kompetens kan noteras att denna studie har utforskat *lärarnas* användande av och åsikter om de kulturella aspekterna som återfinns i läroböcker, som ett led i att klargöra i vilken mån lärarnas undervisningsstil överensstämmer med Sercus tolkning

av en interkulturell lärarprofil. Min läromedelstudie avser istället de kulturella aspekter som återfinns i själva läroböckerna och då i svenskproducerade läromedel för engelska, vilket inte förekommer i Sercus studie. Med avseende på Sercus definiering på olika aspekter på interkulturell kompetens skulle en läroboksanalys även kunna ta fasta på hur exempelvis alla läroboksuppgifterna är utformade med tanke på om de tar hänsyn till elevernas egna åsikter, huruvida eleverna uppmuntras att reflektera över innehållet i den text som presenteras eller om de uppmuntras att diskutera med de andra i omgivningen och detta oberoende av textinnehåll. Beroende på omfattningen av min studie kommer jag dock inte kunna inkludera alla övningar för alla texter i läroböckerna, vilket inte heller Sercu gör, utan jag kommer särskilt att granska de texter som behandlar kulturen i den engelsktalande och den övriga världen, med en fokusering på den övriga världen.

3 Läromedelsanalys

I detta kapitel redovisas resultatbeskrivningen och analysen av läroböckerna angående frågeställningen hur den engelsktalande och den övriga världen konstrueras, med en fokusering på den övriga världen, i läroböckerna utifrån språk, urval och presentation. Jag inleder med en övergripande presentation för att sedan tematiskt redovisa vissa aspekter ur dessa under rubrikerna "Konstruktionen av de andra" och "Alternativa skildringar?". Vissa av aspekterna som jag presenterar kan illustrera fler än en tes och även om jag sorterar dessa aspekter under en särskild rubrik, kan sägas att aspekterna är flytande.

3.1 Översikt av läroböckerna

Impact, 1995, är utgiven av Almqvist & Wiksell och är den första upplagan och den första tryckningen av boken. Sidantalet uppgår till 200 sidor. Boken är uppdelad i sju huvudavsnitt som heter skola, identitet, hus och hem, mat, kärlek, London och djur. I avdelningen skola får läsaren bland annat ta del av en svart New York flickas deltagande i ett aktionsprogram som möjliggör studier i landsbygd. Vidare för avdelningen identitet finns en berättelse som utspelas under 30-talet i en av Amerikas sydstaterna, som beskriver den 10-åriga svarta flickan Margarets arbete hos en vit dam. I avdelningen djur får läsaren ta del av en expedition i Afrikas djungel, där en av gorillorna som har namngetts Amy, har lärt sig att kommunicera med människor. I denna avdelning presenteras även fakta om olika afrikanska länder. Australien och kängurun ingår under denna huvudrubrik. I förordet uppges att boken är tänkt att täcka hela A-kursen, men att visst material med lätthet kan lyftas bort ifall man vill arbeta med annat. Färdigheterna som fokuseras är tala, lyssna, läsa samt skriva, men också att elevernas skall uppmuntras till diskussion och rollspel.

Springboard 1, 1995, är utgiven av Bonnier Utbildning och är den första upplagan, men den åttonde tryckningen av boken. Sidantalet för boken är 352 sidor. Boken består av fem huvudavdelningar bestående av "Memory", "Young Adults", "Prejudice and Racism", "Fairy Tales", "Language", "Crime and Punishment" och "Fiction". I avsnitten "Prejudice and Racism", skildras rasism i Storbritannien och USA, i "Language", ges en kortfattad presentation om världsspråket engelska och en utförlig beskrivning om det engelska språkets historia med tonvikt på det normandiska och anglosaxiska arvet, samt slutligen "Crime and Punishment", som tar upp frågor om brott och straff. De övriga huvudavsnitten innehåller inga hänvisningar till övriga kulturer än den "vita" befolkningen i de engelska och amerikanska samhällena. Detta är även fallet för avsnittet "Young Adults" där kärlek och ungdomskultur berörs och beskrivs på ett relativt lättvägigt sätt; beskrivningar av den första kärleken, bergsklättring och relationen föräldrar – tonåringen. I förordet presenteras denna bok som en allt-i-ett-bok som inbegriper texter, övningar, ordlistor, grammatik och därutöver aktuella ämnen för debatt, vilket skall täcka kursplanen för engelska A. Vissa uppgifter är betecknad med en asterisk, som anger att denna uppgift är en breddning och fördjupning för ämnet. I förordet berättas att texterna är hämtade från Storbritannien och USA och för "större geografisk och kulturell spridning" (s 3) hänvisas till *Springboard 2*, som avser B-kursen i engelska. I boken ges även information om att från och med 1996 kommer det att finnas en hemsida på Internet i anslutning till boken.

Toolbox, 1998, är utgiven av Gleerups och är den första upplagan och den andra tryckningen av boken. Denna bok är den av läroböckerna som uppges användas för yrkesinriktade program. Boken består av 45 texter som inte är underordnad i övergripande indelningar. Texter om djur och sport tar stor plats och vidare finns humoristiska anekdoter och roliga historier om människor mestadels i det engelska och amerikanska samhället och även

beskrivningar av högtider. Kärlek, droger och kriminalitet bland ungdomar ges också plats. Tre texter, vilka jag har granskat, tecknar nutida och personliga porträtt av ungdomar, födda i Storbritannien eller USA, vars föräldrar eller förfäder har ett ursprung från Kina, Afrika och Indien. Ytterligare en text som jag har studerat är en nutida skildring av folkgruppen Mohegans i Amerika, som har vunnit en rättegång mot den amerikanska staten, vilket har gett dem ekonomisk kompensation för förlorat land. Jag granskar också en text som rör en berättelse om en amerikans korporal i Sydostasien. I förordet står att läsa att boken är en allt-i-ett-bok som skall täcka A-kursen för engelska på gymnasiet. Texterna skall väcka engagemang och skall ge ”inblick i levnadsförhållanden, tankesätt och kulturer i engelsktalande länder” (s 3).

Read and React, 2001, är den andra upplagan och den femte tryckningen av boken. Den första upplagan är från 1997. Sidantalet uppgår till 88 sidor. Boken består av totalt åtta texter samt en avslutande del med hänvisningar till några författare och deras verk. Texterna vilka jag har funnit mest intressant för min studie är ”Strong Wind”, i vilken en legend från ursprungsbefolkningen i Amerika berättas, samt ”The argument” som är en återberättelse av en händelse i Lees barndom i Mississippi, där hon bevittnade hur hennes far, som var en klanmedlem i Ku Klux Klan, sköt ner en av arbetarna på den egna gården. *Read and React* består av färre texter i jämförelse med de andra läroböckerna som ingår i min studie. Författarna anger att den är tänkt som ett lätthanterligt basmaterial som inte fyller alla lektioner, utan lämnar utrymme för lärarnas och elevernas egna val.

Short Cuts, 2001, är utgiven av Bonnier Utbildning och är den första upplagan och den andra tryckningen av boken. Sidantalet uppgår till 320 sidor. I boken återfinns huvudavdelningen ”Up, up and away” i vilken Indien, Sydafrika samt 1800-talets ”nybyggare” i västra USA berörs. I ”Looking Back” finns texter berörande Irland, Amerikas ursprungsbefolkning, immigranter från Indien, Pakistan och Kina. Vidare för ”Love is all you need” återges en berättelse från Indien som handlar om landsbygd och arrangerade äktenskap och i ”Fiction” återfinns utdrag från John Steinbecks *The Pearl* och Maeve Binchys *The Glass Lake*. Slutligen i ”Young Voices” återfinns en text om könsroller i den judiska kulturen. De övriga huvudavsnitten heter ”Burning Issues: parents and drugs”, ”Musical: Grease” och ”Resource Pages”. Förordet för boken berättar att denna bok är en allt-i-ett-bok, vilken särskilt tar hänsyn till ”de något utökade kraven i momenten tala, skriva samt kulturorientering” (s 3) och där texturvalet har en global spridning. Övningarna är också tänkta att träna kommunikativa kompetenser, som att förmedla tankar, erfarenheter och känslor. Vissa av texterna och övningarna är markerade med svårighetsgrad, för att enligt författarna leda till en möjlighet till individualisering.

Real time, 2002, är utgiven av Gleerups och är den första upplagan och den andra tryckningen av boken. Sidantalet uppgår till 199 sidor. Den består av 20 olika texter som inte är indelade i några huvudavdelningar. Några utmärkande drag kan dock skönjas där fler än en text rör framgångsskildringar av och beskrivningar om sport, lyckliga slut på otäcka olyckor, djur och natur, skolsystem och ungdomskriminalitet i England och Amerika. Vidare berörs frågor om identitet angående kön och ursprung, samt skildringar av andra engelskspråkiga länder som Sydafrika, Australien och olika folkslag som Amerikas ursprungsbefolkning och inuiter. Avseende skildringen av Sydafrika finns en faktatext där de tillhörande bilderna består av djur, men angående Sydafrika också en berättelse om Rosa som 1995 är den första svarta flickan i en tidigare vit skola. För Australien beskrivs en ung australiensisk man som gör en världsomfattande och farlig seglats. Inuiterna och Amerikas ursprungsbefolkning skildras genom legender/saga. För frågor rörande identitet lyfter en text fram könsroller och detta implicit i samband med Irland, då mannen i texten heter MacIntyre. Frågor om identitet återfinns därutöver i en text i förhållande till adoption. I förordet anges att boken skall ses som en komplett bok, vilken innehåller ett vitt spektra av spänning, vardagsnära äventyr, komedi och tankeväckande journalistik. Det finns också en hemsida på Internet i anslutning till boken.

Solid Ground, 2003, är utgiven av Bonniers och är den första upplagan och den första tryckningen av boken. Sidantalet uppgår till 304 sidor. Boken är indelad i tre huvudavdelningar,

där den första till största del skildrar ungdomskultur i det engelska och amerikanska samhället och beskriver körkortstudier, förberedelser inför fest och problem med oförstående föräldrar. Den andra avdelningen beskriver mat, film och rädsla. Film och mat kan ses som tillhörande kultur, men i och med att det här återigen fokuseras på västvärlden, med beskrivning bland annat av TV-kockar och filmer som Titanic och Spindelmannen, kommer de inte att omnämnas här. I kapitlet om rädsla återfinns den text som skildrar amerikaner med en bakgrund från den spansktalande världen. Sista huvudavdelningen tillhandahåller en textsamling från några av de engelskspråkiga länderna i världen, från Irland, Sydafrika samt Australien. Men också en text angående ett ungdomsläger för manliga brottslingar i USA, vilket är ett alternativ för dem istället för en fängelsevistelse. Förordet lägger fram denna bok som en allt-i-ett-bok, vilken är avsedd för engelska A för gymnasiet och skall täcka hela kursen ifråga. Uppgifterna syftar särskilt till färdighetsträning för att lyssna, prata och skriva. I förordet påpekas också att texterna är skrivna ”av författare och journalister från den engelsktalande världen” (s 3). I anslutning till boken finns även en hemsida på Internet.

3.2 Konstruktionen av de andra

3.2.1 Den absoluta och systematiska skillnaden mellan det västerländska och ”de andra”

I beskrivningar av världen ser Edward Said (1993) en binär indelning i två delar, i dikotomier, där västerlandet och den övriga världen står i motsatsförhållande till varandra. Beskrivningen för det västerländska inbegriper normalitet, rationalitet, utveckling, demokrati, humanitet och överlägsenhet. I motsatsförhållande kännetecknas beskrivningen av de andra med avvikelse, irrationalitet, underutveckling, diktatur, inhumanitet och underlägsenhet.

I översikten av *Springboards* (1995) innehåll och indelning framträder ett mönster som påminner om Suids mening om den systematiska skillnaden. Även om *Springboard* skall ha en eloge för att som enda bok av de som jag har analyserat, tala om rasism i termer av idag och därutöver som företeelse bland vanliga människor, är det i detta kapitel och även i ”Crime and Punishment” som skildringar av svarta och invandrare tar störst plats. Dessa kapitel är förknippade med problem och sorger. I avdelningen för ”Young Adults” och ”Memory” lyser den övriga engelskspråkiga världen med sin frånvaro och det återfinns inga skildringar om den vanliga människan förutom den ”vita” engelska eller amerikanska medborgaren. Textsamlingarna i dessa avdelningar är mer humoristiska och lättsamma. Sammansättningen av textsamlingen i ”Fiction” är också anmärkningsvärd. En av texterna handlar om en svart engelsk lärare (ibid. s 199), men även om texten ger möjlighet till identifikation då texten är personlig och skildrar hans tankar, rör texten åter problematiken med fördomar och rasism. De övriga tre texterna handlar om ”an unknown phenomenon” (ibid. s 210) såsom spöksyner, UFO och en framtida värld efter ett kärnvapen krig. En text som speglar en svart mans verklighet har här sammansatts med skildringar om avvikande främmande fenomen och svarta framtidsvisioner. För övrigt återfinns i en efterföljande övning för texten om den engelska läraren, en övningsuppgift som åter igen förstärker den binära indelningen. Dessa meningar finns i samma övningsuppgift där substantiv skall konstrueras:

The leaders of the G7 assembled in London for a summit meeting.
The President called a small [assembly] of senators to the Oval Office.

Walking through that part of New York made me feel miserable.
She told them about the incredible [misery] of her people in Somalia. (*Springboard* s 207)

Även om en samling inte står i motsatsförhållande till elände, kan det ändå noteras att Somalia och den där (*that* i motsatsförhållande till *this*, den här) stadsdelen i New York, förknippas med elände, i samma kontext där världens mäktigaste länder figurerar (idag G8). Detta kan understödja dikotomierna rik/fattig och makt/maktlös.

I *Solid Ground* (2003), som har få hänvisningar till andra engelskspråkiga länder, verkar också den övergripande indelningen av innehållet för en binär skillnad. Den första delen som visar vardagen med dess nöjen och bekymmer för den engelska och amerikanska tonåringen, visas vardagen för den ”vita” tonåringen. I den andra avdelningen som talar om ”Food”, ”Film” och ”Fear”, återfinns amerikanen med spansk härkomst i avdelningen ”Fear”. I denna avdelning finns också en text som handlar om en skrämmande tillvaro i ett icke demokratiskt samhälle (ibid. s 186-195). Berättelsen äger rum i ett västerländskt samhälle men är en framtidsvision av något som idag inte existerar, där intelligenta barn dödas för att inte vara en fara för de styrande i samhället. I efterföljande övningsuppgifter finns övningar som manar för diskussion om demokrati, vilket är angenämt och bra, men det finns en underton av att Sverige i förhållande till andra länder inte behöver problematisera denna aspekt. För en skrivuppgift har eleverna möjlighet att välja bland rubrikerna, ”Five things to be afraid of in an undemocratic country”, ”Five things to be grateful for about Sweden”, ”The danger of Nazism and other extremist elements” (ibid. s 194). Emellertid finns också rubriken ”Real democracy - the way I see it”, vilket kan leda till en mer nyanserade bild av att det även i länder som Sverige kan innehålla element av icke demokratiska förfaringsätt. Samtidigt är det en övervikt av synsättet att Sverige är bra och de problem som finns kan tillskrivas extrema grupper i samhället. Detta förstärks genom en föregående övning där eleverna skall ta ställning till följande påstående, vilka jag här ger fem exempel utav tio, men alla med liknande innehåll:

I wouldn't mind emigrating to an undemocratic country.
 I am not scared of going on holiday to an undemocratic country.
 I sometimes feel insecure when I visit other countries.
 It is only in the western world that we know the true meaning of democracy.
 Sweden is probably the best country in the world to live in. (ibid. s 194)

Dessa påstående är ju tänkta att väcka diskussion, men samtidigt slås det fast att vissa länder är odemokratiska, med fördel ”other countries”, men vilka dessa länder är och vad som inbegrips i ordet står inte att finna. I första exemplet kan noteras att när det är frågan om jag eller vi, emigrerar vi från vårt land. Vi är inte immigranter i ett annat land.

För den binära skillnaden mellan tradition och modernitet återfinns även detta i läroböckerna. I *Short Cuts* (2001) återfinns skildringen av ett indiskt äktenskap som i introduktionen omnämns som ”the clash between romantic love and the hard demands of traditional family life” (ibid. s 149). Kärlek hos oss ses som romantiskt i motsatsförhållande till de hårda kraven i det traditionella samhället. Den romantiska kärleken återfinns alltså i det moderna samhället. I diskussionsuppgifter tillhörande denna text sägs också; ”What do you know about traditional Indian family life? What is the relationship between men and women? Are boys and girls treated the same” (ibid. s 149). Frågeställningarna är relevanta, men återfinns inte någon annanstans i boken förutom i relation till denna text. Diskussioner kring traditionella könsroller tas för övrigt upp i samband med vissa kulturer som den judiska och irländska, för att inte sedan omnämnas i något annat sammanhang. Detta leder till intrycket att vi i vårt samhälle inte brottas med denna problematik, utan den tillskrivs någon annan som är i motsatsförhållande till oss. I *Real time* (2002) finns en text (ibid. s 160) angående hur en man med det irländsktklingande (eller skotska) namnet Alastair MacIntyre, blir tvingad att ändra sin uppfattning om vad som är typiskt manligt. I *Short Cuts* (2001 s 109) å andra sidan, finns en text beträffande hur en judisk mamma blir tvungen att ändra sin uppfattning om vad som är typiskt kvinnligt. I *Solid Ground* (2003 s 234) berättas i en humoristisk ton hur en liten irländsk pojke tror sig vara gift med en flicka, som en följd av ett skämt av en irländsk katolsk präst, och försöker få till stånd ett arbete för att försörja

sin ”hustru”. Allt klaras upp och fadern till sonen funderar i vilken mån han har bidragit till pojakens inställning till den traditionella könsrollen. Även om skildringar av dessa slag till viss del kan vara representativa för dessa kulturer, blir det något onyanserat när könsroller inte diskuteras i relation till oss och leder även dessa till en binär indelning mellan oss och dem.

3.2.2 Abstraktionen om ”de andra”

Enligt Edward Said (1993) grundas beskrivningen av de andra med fördel på klassiska texter erhållet från en annan tid vilken inte är hämtat ur dagens verklighet. Han menar att kunskap om orienten ofta har utgått från texter ur koranen eller en annan fiktiv text, där många av texterna dessutom är författade av dem som inte tillhör orienten. Said säger därvid att ”Man kan knappast tänka sig att använda *Amadis de Gaula* för att förstå femtonhundratalets (eller dagens) Spanien, lika litet som man kan tänka sig att använda Bibeln för att förstå exempelvis brittiska underhuset” (ibid. s 94). Enligt Said är sådana skildringar dock vanliga när det gäller orienten och vidare förekommer även ett exotiskt perspektiv.

För skildringar av Amerikas ursprungsbefolkning, indier, samt inuiter används i stor utsträckning legender eller sagor, vilka inte är hämtade ur dagens verklighet. I *Real time* (2002) omnämns både indianer och inuiter genom en återberättelse av en legend. I anslutning till texten följer övningsuppgifter av varierande slag. För texten om inuiter består övningsuppgifterna utav en kontroll av att eleverna har förstått textens innehåll, samt ifall tid finnes en övning som uppmanar till diskussion om realistiska kontra oralistiska inslag i texten (s 126). Endast i övningen som skall göras ifall tid finnes, kan sägas att dagens verklighet uppmärksammas, dock inte heller i den i någon större utsträckning. Positivt överraskande finns dock här en översättningsövning som handlar om samerna i Norden, men där det om inuiterna påpekas att de vill bli kallade inuiter, skrivs det att samerna kan kallas *the Sami* eller *Lapps*. *Lapps* är inte en benämning som är politiskt korrekt idag. För Amerikas ursprungsbefolkning består en efterföljande övning av en hörövning om *Pocahontas*, där eleverna skall svara på frågor som ”the name of the first permanent English colony in North America”, ”what the English colonist called the territory where Captain Smith was captured” och ”the name of the river where the ship lay at anchor” (ibid. s 172). Detta är återigen en orientering ur kolonistens synvinkel och inte från de koloniserades, där *Pocahontas* har blivit känd i och med samröret med kolonister (och Walt Disney). Här kan nämnas att när denna bok berör Australien så handlar texten om en ung mans seglats i en nutida skildring. Även i *Read and React* (2001) tar man del av Amerikas ursprungsbefolkning genom en legend, och även här återfinns *Pocahontas* som en del i efterföljande uppgift. Här finns dock en uppgift där eleverna uppmanas att välja en rubrik från ”Native American Web Pages”, vilken är en hemsida på Internet som ger information om och av de berörda och berör även frågor av idag.

Det finns också en förkärlek för ett historiskt förhållningssätt när läroböckerna hänvisar till andra kulturer än de västerländska och frågor om rasism. Martin Luther King omnämns i *Impact* (1995) och *Toolbox* (1998). I *Impact* återfinns också en text, ”My name is Margaret” (ibid. s 28-31), om en ung svart flickas liv som tjänsteflicka på 30-talet. Texten är bra men i och med att det därutöver inte finns andra texter om svarta i Amerika i boken, blir det återigen en fokusering på problematik som det allenarådande för den svarta befolkningen. I *Read and React* (2001) får man också ta del av problematiken kring rasism i dåtid, där dessutom skildringen rör extremgruppen Ku Klux Klan. Även den irländska och skotska befolkningen samt Amerikas ursprungsbefolkning skildras med förkärlek i dåtid. I *Short Cuts* (2001) under huvudrubriken ”Looking Back” (ibid. s 60-99) återfinns bland annat en irländsk berättelse från början av 1900-talet och en berättelse om en vistelse i en ”Indian Camp” från samma tid.

Vidare för skildringar om de exotiska inslagen i den övriga världens kulturer och i synnerhet i skildringar av Sydafrika och de övriga afrikanska länderna, beskrivs Sydafrika i *Short*

Cuts (2001 s 42-51) som en stor turistattraktion. I efterföljande uppgifter får eleven skriva vykort, diskutera denna form av semester, samt planera en safari. I *Impact* (1995 s 162-171) återges berättelsen om gorillan Amy i Afrika, som har lärt sig att kommunicera med människor. I anslutning till denna text får eleverna information om några länder i Afrika, och inledningen till den informationen är som följer: "Amy probably comes from Kenya or Uganda. Below you will learn more about living in six English-speaking countries in Africa" (ibid. s 169). Denna information rör dock människor! I *Real time* (2002 s 62-65), i anslutning till fakta om Sydafrika, illustrerar en av bilderna en västerländsk kvinna och en svart chaufför sittandes i en bil, med geparer utanför. Den andra och sista bilden visar giraffer. I *Real time* (s 20-27) finns därtill en äventyrlig berättelse om hur en 17-årig flicka, vars far arbetar i ett zoologiskt institut i Peru, lyckas överleva en vandring genom en djungel. I efterföljande text får läsaren ta del av information om Jane Goodalls arbete med att rädda apor i djungeln. I Springboards (1995 s 172-175) avdelning om "Language" finns inte mycket information att tillgå om språk i de övriga engelskspråkiga länderna, men det finns dock en artikel, med tillhörande bild, av kommunikation med schimpanser. De exotiska inslagen är alltså tydligt övervägande för beskrivningar av Afrika och Sydamerika och här kan nämnas att djurlivet beskrivs ingående, medan beskrivningar av människorna i dessa länder saknas.

3.2.3 "De andra" som evig, enhetlig och i avsaknad av förmåga till självdefinition

För skildringar av de andra som evig och enhetlig beskriver Edward Said (1993) att beskrivningar antar generaliserade och systematiska former och därutöver kan betraktas som vetenskapligt objektiva. I det binära systemet av skillnader finns det inte plats för många olika delar och individer, utan större system måste göras, vilket leder till generaliseringar. Den västerländska makten att formulera sig om orienten och de andra, leder till framställningar där den ledande makten har vunnit rätten att producera kunskap. Ibland framställs detta som objektiva sanningar, som upplevs som vedertagna fakta och som inte behöver ifrågasättas. Definitionen för de andra sätts vidare i relation till det västerländska, vilket har varit förekommande vid formuleringar av ett koloniserat lands historia.

I *Real time* (2002 s 62-65) skildras Sydafrikas historia innan européernas intågande med två meningar, för att sedan ge en utförlig beskrivning av holländarna, eller boerna, och brittena. Egendomligt är att brittenas sägs vara för de svartas rättigheter som en kontrast till boerna:

The Dutch, or Boers, as they were known, believed they had the right to convert the black 'pagans' to Christianity and to treat them as slaves. The Dutch were soon followed by the British who occupied Cape Town in 1806. The Dutch disliked the British ideas of legal rights for blacks and new anti-slavery laws and so they trekked north [...] After the Boer War (1899-1902) the British united the separate states of South Africa and set up a government and electoral system" (ibid. s 62).

Dessa skildringar konstruerar bilden av brittena som enbart bra för landet och som en enande kraft i Sydafrika. Detta kan också ses som en tillskrivning av rasistiska åsikter på en extremgrupp, på boerna, för att sålunda tillskriva rasistiska handlingar till avvikande extremgrupper och alltså inte berörande oss vanliga människor.

I *Toolbox* (1998) beskrivs på ett refererande sätt den sanna händelsen där Gary Laskow, amerikansk korporal i marinsoldatkåren, lyckas undkomma en landmina i Sydostasien; "He was in Southeast Asia as a corporal in the United States Marine Corps when this happend in May, 1970" (s 16). Utöver denna mening finns inga andra referenser till vad denna marinsoldat gjorde på denna plats vid denna tidpunkt och för övrigt nämns inte ordet krig vid ett enda tillfälle. I efterföljande uppgifter till texten ges eleverna information om landminor, vilket förvisso är ett

farligt vapen som bör motarbetas, men fortfarande finns ingen notis om vilket krig detta rör sig om. Bör inte soldaters existens i främmande länder, inte på något sätt kommenteras i relation till landet och kriget ifråga? Detta framstår som en objektiv, faktabaserad skildring av något helt naturligt, där den efterföljande problemställningen ställs i perspektiv till den amerikanska marinsoldatens skador. Det här exemplet är anmärkningsvärt i kontexten att Vietnamkriget pågick 1970.

En del texter som skildrar minoriteter är skrivna av kända författare som John Steinbeck ("The Pearl" i *Short Cuts* s 181), Ernest Hemingway ("Indian Camp" i *Short Cuts* s 71) och Ed McBain ("The Last Spin" i *Solid Ground* s 208). Dessa är visserligen utmärkta författare men samtidigt är detta ett urval av texter där en representant för en dominerande kultur, får representera och formulera kunskap om en minoritet.

3.2.4 "De andra" som något man bör frukta eller kontrollera

Edward Said (1993) finner att de andra betraktas i förhållande till problem som fruktas och därutöver skall kontroll vinnas genom forskning, utveckling, pacifiering eller ockupation. Said skriver; "Det finns västerlänningar och det finns orientaler. De förra dominerar. De senare måste domineras, vilket vanligtvis betyder att deras land måste ockuperas, deras interna angelägenheter kontrolleras noggrant" (ibid. s 38).

Som jag redan har nämnt under första rubriken om Suids teser, är konstruktionen av det fruktade andra framträdande i *Solid Ground* (2003) i avdelningen "Fear". I texten "The Last Spin" (ibid. s 208-214) skildras en gänguppgrörelse i Amerika, via två personer i respektive gäng, där uppgrörelsen består av att varannan gång rikta en pistol mot huvudet. Ett av gängen skildras i en bild och föreställer fem unga män, "Hispanics", som har ett ursprung i ett spansktalande land. I efterföljande övning upprättas lyckligtvis inte någon relation mellan gäng och etnicitet, men i och med att denna bild är den enda i hela boken som visar människor som till synes inte är "vita", blir det väldigt konstigt. Vidare för *Springboard* (1995), vilket jag nämnt under Suids första tes, ses etnicitet i förhållande till problem. Mer därtill under avsnittet brott och straff, behandlar två tidningsurklipp utav fem en problemställning rörande immigranter och tvärkulturalitet; "illegal immigrant" (s 181) och "the inflamed cross-cultural debate" (s 180).

Slutligen berör jag här texten "The Road to Oregon" i *Short Cuts* (2001), där de "fruktade indianerna" framträder i relation till nybyggarna i västra USA under 1800-talet. Nybyggarnas resa beskrivs med den positiva benämningen "an incredible journey" (ibid. s 30), där Amerikas ursprungsbefolkning omnämns på fjärde sidan med orden: "Families also bought weapons – usually shotguns and rifles – for hunting along the way and for protection against the Indians" (ibid. s 33). Sedan fortsätter texten med att beskriva pionjärernas utmaningar, "challenges" (s 34). I frågorna för läsförståelse frågas exempelvis "How was Oregon discovered? och "Americans first knew about Oregon in 1792. Why do you think it took so long for settlers to start travelling there?" (s 35), vilket verkligen frammanar synen av att Oregon var upptäckt först när nybyggarna kom till stället ifråga, vilka dessutom räknas som de första amerikaner som kom dit! Är inte indianerna amerikaner? Fortsättningsvis är det endast i läsförståelsefrågorna angivna med asterisk, alltså något svårare frågeställningar för elever som hinner med extra många frågor, som frågeställningarna lyfter fram att det redan fanns människor som levde där, bland annat "What do you think happened to those native people once the settlers arrived?" (s 36). Här skall noteras att det om *the natives* används ordet "those", de där, vilket innebär en skillnad från ett användande av "these", de här. Genom att använda de där, fjärrar sig textförfattarna från ursprungsbefolkning. Sista frågan, även den angiven med asterisk, tycks uppmärksamma att texten är skriven från nybyggarnas perspektiv, där det sägs "What evidence do we have that the authors are very pro-America?" (s 36). Ändock frågar jag mig varför ordet "pro-Amerika" används om en beskrivning där ursprungsbefolkningen inte får komma till tals. Är inte en sådan beskrivning proamerikansk?

Fortsättningsvis för övningarna återfinns några fler exempel på "indianernas" farlighet och deras utanförskap; "To be suddenly attacked by Indians must have been a [horrible] experience" (s 37) samt "The story of *those* who lived in Oregon [...] before the arrival of the 'white man'" (s 39 min kursivering). Naturligtvis gäller ifrågasättandet inte den fruktansvärda upplevelsen att bli attackerad, oavsett vem som attackerar eller vem som blir attackerad, men ifrågasättandet gäller den onyanserade bilden av den attackerade "indianen".

3.3 Alternativa skildringar?

Genom läromedelsanalysen har jag stött på skildringar som ger intryck av att stå i motsatsförhållande till de av Suids angivna teser. Här nedan vill jag presentera dessa skildringar som inte uppenbart bidrar till formuleringen av "de andra", utan istället försöker skapa en identifiering med olika människors erfarenheter i skiftande miljöer.

I *Toolbox* (1998) finns tre texter som ger personliga porträtt av tre ungdomar, där ungdomarna framställs som aktivt kämpande mot den omgivande rasismen och där de lyckas åstadkomma en förändring. I "I Take it Back" (ibid. s128-131) får läsaren ta del av en ung mans liv, Paul, vars kinesiska rötter leder till att klasskamraten Carla tackar nej till en träff, vilket hon uttrycker med orden "I don't date Orientals" (ibid. s 128). Senare vid ett restaurangbesök av Carla och hennes familj i Pauls familjs restaurang, där Paul arbetar extra, reagerar Paul och agerar mot det nedlåtande sättet som Carlas pappa har. Detta leder till att Carla ber om ursäkt för sig själv samt sin pappa och tackar ja till träffen. Paul avböjer; "Carla had never really seen *me* before, I thought to myself. Maybe, for her, this was the beginning of a new way of seeing the world. Or maybe it wasn't" (ibid. s 131). Det som är bra med denna texts slut, är att Paul inte blir "räddad" eller blir till eller stärkt genom att gå ut med Carla. Även om hon inte ändrar sin inställning är Paul medveten om sitt egenvärde. Tyvärr behandlar efterföljande övningsuppgifter immigration, istället för att handla om kärlek/olycklig kärlek som de flesta människor oavsett etnicitet kan relatera till. I de övriga texterna "Meet Sanjit" (ibid. s 134-138) och "Keisha" (ibid. s 145-151) presenteras två unga kvinnor som även de aktivt och medvetet kämpar för att klara sig i samhället och bli accepterade som de är. Texterna är insiktsfullt skrivna om att rasism handlar om betraktarens öga och inte har med dem som blir utsatta att göra. I anslutning till dessa tre texter återfinns också en berättelse om Rosa Parks (s. 139-144), där även hon kommer till tals personligen⁸. Hon påpekar det faktum att det inte var beroende på att hon var gammal och trött, som är en vanligt återkommande skildring som florerar, som ledde till att hon inte satte sig på de för svarta anvisade platserna i bussen. Istället berodde det på att hon inte längre accepterade denna indelning. Denna text visar också på de aktiva insatserna som de svarta gör/har gjort vilket leder till förändring, och inte enbart förändringar som de vita har varit medverkande till att göra. Dessa texter är alltså mycket bra som exempel på aktiva insatser hos dem som utsatts för rasism, illustrerade som subjekt och inte objekt och som en motvikt till de beskrivningar som främjar synsättet av "de andra", för att använda Edward Suids formulering (1993), som utan egen förmåga till självdefinition.

Ytterligare en text som visar på de svarta amerikanernas aktiva agerande som subjekt och inte objekt är "My Name is Margaret", vilken jag tidigare omnämnt i "Abstraktionen om de andra". Denna text i *Impact* (1995 s 28-31) visar den unga flickan Marys agerande för att undkomma tjänsten som en "piga" hos en vit kvinna på 30-talet, hos Mrs. Cullinan; en tjänst som Mary inte vill ha men är tvungen att fortsätta på enligt sina föräldrar. Den vita kvinnan använder sig utav agerandet att namnge sin hemhjälp med egna påhittade namn och kallar Margaret för Mary. Margaret, i motsats till den skildrade andra hemhjälpen, vägrar att acceptera detta

⁸ Den svarta 42-åriga kvinnan Rosa Parks agerande inledde en årslång bojkott av bussbolag i Alabama 1955, vilket slutade i och med att högsta domstolen i USA lagstiftade att segregation på bussar stred mot författningen.

förfaringssätt och tar sönder Mrs. Cullinans bästa porslin, vilket dels leder till att hon blir "tvungen" att sluta och dels att Mrs. Cullinan i sin ilska skriker Margarets riktiga namn. Margaret aktiva agerande leder alltså till att hon tar tillbaks sitt riktiga namn och alltså sitt egenvärde och i sista meningen säger hon triumferande, "Mrs. Cullinan was right about one thing. My name wasn't Mary" (ibid. s 31). Denna text visar även den ett motsatsförhållande till de beskrivningar som vill frånta människor den egna rätten att definiera sig själv. Den är också i kontrast till de beskrivningar som menar att "de andra" inte har förmåga att själv kontrollera sitt liv, utan att rätten att kontrollera eller formulera kunskap (eller namn) med fördel skall genomföras av dem som har makten.

Angående framlyftandet av positiva skildringar bidrar *Toolbox* (1998) med en annorlunda framställning av Amerikas ursprungsbefolkning i texten "Mohican Comeback" (ibid. s 12-15). Här beskrivs ovanligt nog hur "The Mohicans [Mohegans] took the US Government to court and won" (s 12) och vidare hur ytterligare andra amerikanska folkgrupper, exempelvis "The Pequots", "The Paiutes", "The Cheyenne" samt "The Navaho" har rönt framgång och kunnat hitta vägar för ekonomisk överlevnad. Här bidrar faktiskt texten till att visa en annan sida av människor som vanligtvis figureras i samband med alkoholism och maktlöshet. I och med att olika folkgrupper också omnämns separat, istället för "indianer", kan sägas att generalisering undviks. Här undviks den beskrivning som av Said (1993) omnämns som "de andra" som enhetlig, men visar också ett alternativ till konstruktioner som leder till framställningar som enbart ser "de andra" som orsak till fruktan eller problem. Denna text utgår inte heller från exotiska inslag av dessa folkslags kulturer och bygger inte heller på historiska fakta.

I "My Near-Death Experience" (*Short Cuts* 2001 s. 63-70) berättar den nioåriga brittiska flickan Meena Kumar, vars föräldrar kommer från Punjab i Indien, om hennes födelsedag som de firar genom att äta ute. Berättelsen äger rum i början av 60-talet och är sålunda också en berättelse som inte äger rum i nutid, men likväl är den mycket läsvärd. Det befriande med denna berättelse är att den visserligen berör frågor om identitet i ett nytt land, men inte uteslutande hur den vita brittiska medborgaren ser på dem som invandrare, utan istället hur de ser på sig själva och tankar om det nya landet. Läsaren får ta del av vad mamman tycker om maten i England, där hon "never ate out, never, always affronted by paying for some over-boiled, under-seasoned dish of slop when she knew she could rustle up a hot, heart-warming meal from a few leftover vegetables and a handful of spices" (ibid. s 65). Vidare berättar Meena om hur hennes mamma visserligen vet att deras familj skulle väcka mindre uppmärksamhet om de hade vanliga västerländska kläder på sig, "but for her [mother], looking glamorous in saris and formal Indian suits was part of the English people's education" (ibid. s 64). Texten är skriven av en författare som heter Meera Syal och genom författarinnans egen insyn i denna kultur, får läsaren ta del av både roliga aspekter, men också allvarliga. Genom att författarinnan själv har personlig insyn i sin kultur, undviks exotiska förklaringsmodeller för handlingar som är naturliga, men som i en västerländsk formulering, skulle betraktas som onaturliga.

Slutligen för skildringar av skola angående utbildning i USA och England lyfts i *Real time* (2002 s 136-143), förutom den vanliga faktamässiga informationen, fram en annan typ av kunskap sprungen ur ett kulturmöte mellan två kulturer. I texten "Lessons" ger en amerikansk skolflicka språklektioner till en grekiskfödd amerikan i samma ålder som hennes far, Mr Alexander, genom att helt enkelt konversera med honom två timmar i veckan; en lektion som äger rum på restaurangen som mannen äger tillsammans med sin familj. Mr Alexander skildras på intet sätt som fattig, farlig eller som offer för någon orättvisa, utan är helt enkelt i behov av att lära sig tala mer korrekt amerikanska. Det fina med detta är att också skolflickan genom Mr Alexander, lär sig saker som hon senare har nytta av i sin relation till sin pappa och till pappans nya hustru. Denna text är ett bra exempel på en skildring där ingen relation etableras mellan etnicitet och problem och där det kulturella mötet skildras i positiva ordalag som leder till kunskap för båda parterna. Detta sista exempel skildrar vad som jag upplever vara kärnan i Homi Bhabhas resonemang, där en tredje kunskap utvinns utifrån ett möte mellan två människor.

3.4 Sammanfattning

De läroböcker som jag har analyserat pekar på att texterna i olika avseende kan sägas överensstämma med de av Edward Saids fyra teser inom postkolonial kritik (1993) och sålunda visar detta att konstruktionen av ”de andra” faktiskt är vanligt förekommande i de läroböcker som jag har studerat.

Short Cuts (2001) framstår som den bok som bidrar till den mest nyanserade framställningen av den övriga engelskspråkiga världen, vilket också står i överensstämmelse med författarnas förord där de påpekar att de har tagit fasta på kulturorientering och där texterna har en global spridning. *Solid Ground* (2003) å andra sidan är den bok som har minst hänvisningar till övriga engelskspråkiga kulturer och därutöver en framställning som sätter dessa i förhållande till problem och rädsla. Detta trots att denna bok är utgiven senast av alla de böcker jag har analyserat och dessutom anmärkningsvärt med bakgrund till att författarna i förordet säger att texterna kommer från den ”engelsktalande världen”. Uttalandet kan ses som ett yttrande i en anda av medveten politisk korrekthet, fastän underliggande värderingar pekar på något annat.

En del texter som jag har analyserat kan sägas ge en större möjlighet till en förståelse av det mänskliga ”vi” och bidra till en mer nyanserad bild av andra kulturer. Vad jag ändå i stor utsträckning ser som ett problemområde, är att mänskliga erfarenheter från andra kulturer än den vita västerländska, i huvudsak framställs tillsammans med frågeställningar rörande etnicitet, rasism och stereotypa skildringar. Sålunda för ”Alternativa skildringar?” framstår inte skildringarna som alternativa, då till exempelvis de individer som skildras i *Toolbox* från andra kulturer än den vita kulturen, omnämns i relation till etnicitet och rasism. Dessa skildringar bidrar också till att skapa skildringar av ”de andra”, fastän framställningarna vid första anblicken ser politiskt korrekta ut. Detta kan ju jämföras med förordet i *Solid Ground*, där författarna säger sig ta hänsyn till en global kontext, men i verkligheten inte gör detta. Inte heller texten ”Lessons” i *Real Time* är helt fri från stereotyper av den invandrande greken, där sålunda Mr Alexander är restaurangägare. Även om restaurangägaren bland ”invandraren” är förekommande kan det ju inte påstås att det är det enda representativa yrket för denna. På samma sätt skildras ju också den unga mannen med det kinesiska ursprunget, som i texten visar sig vara sonen till en restaurangägare. Trots att försök görs för att främja fördomsfri förståelse av alla människor i världen, finns en underliggande värdering som ändå kommer till uttryck och som konstruerar bilden av oss i västvärlden som bra och de övriga andra som mindre bra.

4 Diskussion och slutsats

Resultatet för analysen av läroböckerna står i överensstämmelse med de iakttagelser som tidigare forskning har visat. Teun A. van Dijks påpekande (2005) om att det trots förbättringar alltså råder en underliggande värdering som ser ”de andra som allmänt underlägsna”, står alltså i överensstämmelse till vad min studie finner. Denna värdering är inte i enlighet med de värden som skolans styrdokument förordar, vilket också bekräftar Kjell Härenstams (2000) iakttagelser om att läroböckerna inte alltid står i överensstämmelse med de värden som anges i läroplanen. Teun A. van Dijks uttalande om att rasism förnekas av den offentliga diskursen (2005), kan också sägas stämma med anledning av att läromedelsförfattarna i min studie säger sig uppmärksamma övriga kulturer, men faktiskt inte gör detta. Som ytterligare ett utslag för en slags politisk korrekthet är att författarna till *Springboard 1* (1995), berättar att texter med större geografisk och kulturell spridning återfinns i *Springboard 2*, för kursen engelska B. Här finns anledning att påpeka det faktum att många elever på gymnasiet inte läser engelska B, utan att den kunskap som erhålls under A-kursen är den kunskap som fås. Dock skall sägas att då boken kom, 1995, innehades nog inte kunskapen om hur elevernas valmöjlighet av kurser, skulle leda till att ett flertal elever valde bort engelska B. Även Mai Palmgrens upptäckter i *Afrikabild för partnerskap?*, där hon konstaterar att rasistiska åsikter tillskrivs extremgrupper, visar sig stämma. Palmberg beskriver att ”rasåtskillnadspolitiken genomfördes som en brittisk politik [...] När skolböckerna slarvar och lär ut att apartheid bara var boernas befängda politik följer de en tendens att peka ut en grupp som bildligt förses med djävulens horn” (Palmberg 2000 s 205). Intressant att notera för Mai Palmgren är också att hennes första studie (1987) inbegrep en enda bok för engelska, då denna var den enda som behandlade Sydafrika och apartheid. Idag, när inte apartheid är en kontroversiell fråga längre, omnämns detta i stor utsträckning i engelska läromedel. Vad det gäller USAs inblandning i världspolitiken, vilket alltid tycks lika aktuellt, omnämns detta inte i en enda bok i min studie, förutom i den anmärkningsvärda texten om landminor. Detta kan verkligen ses i ljuset av vad Van Dijk uppmärksammar då han ser att ett icke omnämnande medverkar till att understödja värden som upprätthåller konstruktionen av de andra.

För den sista frågeställningen angående i vilken mån de studerade läroböcker kan anses vara medverkande alternativt motverkande till att understödja ett interkulturellt synsätt, börjar jag med att stämma av postkoloniala begrepp i förhållande till interkulturalitet. Mötet som det viktigaste inslaget för ett interkulturellt synsätt återfinns även inom den postkoloniala kritiken, som uppmärksammar mötet med den egna förkoloniala kulturen och dagens, men också med avseende på den tvärkulturella interaktionen som uppstår mellan det koloniala och postkoloniala. I båda fallen ses detta möte, grundat på olikhet eller hybriditet, som en positiv egenskap som öppnar nya vägar för förståelse och vilket skapar en slags tredje kultur. Sålunda finns likheter med Homi Bhabhas resonemang kring ”the space of thirdness” och Claire Kramschs ”the third place”, Ulrika Tornbergs ”mellanrummet” och slutligen med Pirjo Lahdenperäs ”mellanläge”. I Tornbergs ståndpunkt för interaktionen mellan dåtid, nutid och framtid kan vidare ses beröringspunkter med Bhabhas tankar om historien som en alljämt närvarande och påverkande faktor för nutid och framtid. Vad det gäller Edward Saids koncept om kunskap och makt, kan påpekas att Kramsch, Tornberg och Lahdenperä har åsikter som speglar detta synsätt. Även Ulla Lundberg och Lies Sercu menar att språkundervisningen skall ta hänsyn till en sociokulturell kontext. Med avseende på dessa likheter framstår ett samband mellan interkulturalitet och de betraktelsesätt som återfinns hos postkoloniala teoretiker.

Angående konstruktionen av ”de andra”, i motsatsförhållande till ett interkulturellt synsätt kan detta härledas till de åsikter som framförs för begreppen om interkulturalitet. Sålunda är en nyanserad konstruktion av oss i nära förhållande till dem, ett synsätt som främjar interkulturalitet. För att börja med Lahdenperäs och Lundgrens förståelse av interkulturalitet, vilket beskrivs som en förståelse av och attitydinställning till det annorlunda, en konfrontation av

andra sätt att tänka, samt bearbetning av etnocentrism, står detta i konflikt med de konstruktioner av ”de andra” som uppmärksammas av Said. Sålunda pekar de aspekter i min textanalys som sorteras under de av Said angivna teserna, mot att dessa skildringar motverkar ett interkulturellt synsätt.

Den text som framstår som mest i samklang med ett interkulturellt synsätt, och som också påminner om Bhabhas åsikter, är texten ”Lessons” i *Real Time*. Utifrån ett kulturellt möte skapas en tredje kunskap till gagn för de båda inblandande. Denna text är alltså medverkande till ett interkulturellt synsätt. Vidare skulle jag för att använda mig utav Tornbergs term kunna ange att den huvudsakliga typ av kulturframställan i läroböckerna för min studie kan härledas till kulturell orientering, vilket hon inte anser vara samma sak som interkulturalitet. Detta är i likhet med hennes studie och även med Sercus. I termer för Michael Byram är kulturell orientering endast en utav fem synsätt inbegripen i ett interkulturellt synsätt, vilket alltså också framhålls i Sercus studie. Kulturell orientering är alltså en del för ett interkulturellt synsätt och är i de fallen till en del medverkande.

De slutsatser som jag drar utifrån min studie av interkulturalitet och min läromedelsanalys kan sammanfattas med följande:

- Framträdande för ett interkulturellt synsätt är betoningen på ett dynamiskt möte, där mötet leder till en djupare förståelse av sig själv och andra. För att mötet skall vara framgångsrikt förordas en plats utanför den egna och den andres kultur, vilken möjliggör ett utvidgande av den egna horisonten. Interkulturalitet inom språkundervisning tar hänsyn till en sociokulturell kontext och är en viktig beståndsdel för att främja interkulturalitet.
- Textanalysen visar att den vanligast förekomna skildringen av kulturer i den övriga världen är konstruktionen av ”de andra”, som skiljer sig mot hur den engelsktalande vita kulturen skildras som ”oss”. Trots försök till att främja fördomsfri förståelse av alla människor i världen, finns en dold och underliggande värdering som ändå kommer till uttryck och som konstruerar bilden av oss i västvärlden som bra och de övriga andra som mindre bra.
- Den dolda värdering som konstruerar västvärlden till ”oss” och den övriga världen till ”dem”, är värderingar som inte medverkar till ett interkulturellt synsätt. Till viss del kan sägas att trots att läroböckerna gör försök att skildra en värld som är utmärkande utav fördomsfrihet och alla människors lika värde, leder den dolda värderingen till konstruktioner som arbetar i motsatt riktning. Sålunda kan sägas att de texter i läroböckerna som understödjer konstruktionen av ”de andra”, motverkar ett interkulturellt synsätt. Här skall också nämnas att ett icke omnämmande av andra kulturer än den vita västerländska och därutöver ett omnämmande av dessa i relation till problem och rasism, inte heller kan ses som medverkande till ett interkulturellt synsätt. Dock finns därutöver några texter i läroböckerna som nyanserat beskriver det mänskliga ”oss” och inte betonar ”vi och de andra”, och dessa kan sägas medverka till ett interkulturellt synsätt.

Även om vissa delar av läroböckerna inte är direkt medverkande till ett interkulturellt synsätt, kan tänkas att lärarna själva lyfter fram frågor som skulle kunna medverka till det motsatta, i enlighet med Canagarajahs kritiska pedagogik. Sercu har i sin studie försökt att klargöra huruvida undervisande lärare medverkar till en interkulturell undervisning och har funnit att många lärare saknar kunskaper för att genomföra detta. Med anledning av det skulle jag vilja

se en underökning bland lärarutbildare för att se i vilken mån de uppmärksammar ett interkulturellt synsätt och även ifall de förmedlar kunskap som leder lärarstudenterna att granska sin undervisning och sitt material i detta perspektiv. Detta vore en intressant fortsättning på denna studie.

Litteraturförteckning

- Barry, Peter (2002). "Postcolonial criticism." In *Beginning Theory* (s 192-202). Manchester: Manchester University Press.
- Bhabha, Homi K. (1994). "How Newness Enters the World." In *The Location of Culture* (p 212-235). London: Routledge.
- (1998). "The Location of Culture" 1994. In Rivkin, Julie & Michael Ryan (red.), *Literary Theory: An Anthology* (Rev. ed.) (p 936-944). Malden: Blackwell Publishing.
- (2001). "DissemiNation: tid, berättelse och den moderna nationens marginaler." I Landström, Catharina (red.), *Postkoloniala texter* (s 85-130). Stockholm: Federativs förlag.
- Canagarajah, A. Suresh (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cutler, Anthony & Christer Johansson (2002). *Real Time 1*. Malmö: Gleerups.
- Gustafsson, Jörgen & Lennart Peterson (1995). *Springboard 1*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- (2001). *Short Cuts*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Hargevik, Christina & Stieg Hargevik (1995). *Impact*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Härenstam, Kjell (2000). *Kan du höra vindhästen?* Lund: Studentlitteratur.
- Ionita-Shoushi, Daniela (2004). *Från diskurs till verklighet*. Examensarbete. Dalarnas Högskola, Institutionen för lärarutbildning, Falun.
- Kirsch, Frank-Michael (2004). "Språk och läroböcker i språk - nyckel till andra kulturer." I Lahdenperä, Pirjo (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s 119-145). Lund: Studentlitteratur.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lahdenperä, Pirjo (2004a). "Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför?" I Lahdenperä, Pirjo (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s 11-31). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2004b). "Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö" I Lahdenperä, Pirjo (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s 57-74). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulla (2002). *Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet*. Malmö Högskola: Forskarutbildningen i pedagogik.
- Nationalencyklopedin och språkdata (2005). "Lingua Franca." Artikelrubrik. Hämtad 2005-11-20. <www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_sect_id=242450>.
- Nilsson, Fred & Gunnar Svedberg (2003). *Solid Ground*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

- Norlin, Hanna (2005). *Vi och våra andra*. C-uppsats. Lunds universitet, Statsvetenskapliga institutionen, Lund.
- Norstedts stora engelsk-svenska ordbok (2003). "Adopt, Adapt, Adept." (Andra upplagan). Stockholm: Norstedts förlag.
- Palmberg, Mai (1987). *Afrika i skolböckerna*. Stockholm: Framtid för Afrika samt SIDA.
- (2000). *Afrikabild för partnerskap?* Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Rivkin, Julie & Michael Ryan (1998). "Introduction: 'English without Shadows, Literature on a World Scale'". In Rivkin, Julie & Michael Ryan (red.), *Literary Theory: An Anthology* (Rev. ed.) (p 851-55). Malden: Blackwell Publishing.
- Rushdie, Salman (1998). *The Satanic Verses*. Great Britain: Vintage.
- Said, Edward W. (1993). *Orientalism*. 1978. Stockholm: Ordfronts förlag.
- (1994). "Afterword." *Orientalism* (s 329-352). 1978. New York: Vintage Books.
- (1995). "Imperium, geografi och kultur." I *Kultur och Imperialism* (s 35-48). Stockholm: Ordfront.
- (1998). "Orientalism." 1978. In Rivkin, Julie & Michael Ryan (red.), *Literary Theory: An Anthology* (Rev. ed.) (p 873-886). Malden: Blackwell Publishing.
- Selander, Staffan, Lena Olsson, Rune Petterson & Ewa Romare (red.) (1991). *Spov nr 14/15*. Härnösand: Institutet för pedagogisk textforskning.
- Sercu, Lies & Ewa Bandura m.fl. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Tornberg, Ulrika (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 92.
- (2001). "Interkulturalitet - en relation på gränsen mellan dåtid, nutid och framtid." I Skolverket (red.), *Språkboken* (s181-191). Stockholm: Liber.
- Tyllered, Malin, Eva Nygren och Christer Johansson (1998). *Toolbox*. Malmö: Gleerups.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Van Dijk, Teun A. (2005). "Elitdiskurser och institutionell rasism." I De los Reyes, Paulina & Masoud Kamali (red.), *Bortom Vi och Dom* (s 113-137). SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Whitlam, John, Peter Byström & Håkan Plith (2001). *Read & React*. Lund: Appia och Studentlitteratur.