

Seija Wellros

Hur får man syn på seden dit man kommer? — ett sätt att arbeta med samhällsorientering

Inledning

Att återerövra sin mänsklighet är den talande titeln på en artikel av Kenneth Hyltenstam (1993), där han beskriver de förluster en individ lider vid flyttningen till ett land vars språk han inte behärskar. Han säger bl.a.: "Den kulturellt och språkligt 'omflyttade' individen kan inte påverka andras tänkande eller handlande, kan inte delta i samarbete som kräver förhandling, kan inte skapa sin sociala identitet i det nya sammanhanget, kan inte ingå i en social gemenskap på ett fullvärdigt, mänskligt sätt" (s 109). Hyltenstam betonar vidare nödvändigheten av en kvalificerad språkundervisning och effektiv inläring, för att man ska "med hjärna och hjärta förstå och själv kunna påverka de omedelbara sociala sammanhang och det samhälle man lever i" (s 110).

Som invandrare som själv upplevt den intellektuella och sociala degradering han beskriver och som sfi-lärare som hört många andra ge uttryck för samma känsla vill jag gärna instämma i Hyltenstams resonemang. En hjärnans och hjärtats behärskning av det nya språket är ett sätt att återupprätta sin mänskliga värdighet.

Kursplanen för sfi (SKOLFS 1994:28) talar om samma sak men med andra ord. Den säger att "en fördjupad kunskap om normer och värderingar som är centrala i det svenska samhället" och "svensk kultur och svenskt samhällsliv" ska vara ett centralt innehåll i svenskundervisningen av vuxna invandrare. Detta tillsammans med de språkliga basfärdigheterna är ett medel för att man ska kunna "ta till vara sina rättigheter, påverka sin situation och fullgöra de krav och skyldigheter som det dagliga livet medför."

Att omvandla detta till praktisk pedagogik är emellertid ingen lätt uppgift. Kultur och samhällsliv är mångfacetterade fenomen och består av flera olika skikt. Några delar av dem är mycket synliga och därför lätta att undervisa om. Samhällets institutioner och deras verksamhetsformer är ett sådant exempel. De är väldokumenterade och därför lättillgängliga för studier. Litteratur, musik, dans, teater, film och konst – det som etnologer, bl.a. Arnstberg (1993) kallar för *finkultur*, är ett annat exempel.

Hur man firar årets olika högtider är ytterligare ett. Dessa delar av samhällsorienteringen brukar därför inte orsaka några pedagogiska problem för vare sig lärare eller elever. Det är däremot mycket svårare att få syn på och undervisa om *vardagskulturen*, de oskrivna regler, underförstådda förväntningar, dolda normer och deras underliggande värderingar som eleverna dagligen möter och utifrån vilka de själva ständigt bedöms.

Svårigheten ligger bl.a. i att "svenska normer och värderingar" är långtifrån ett entydigt begrepp. Som lärare i Stockholms innerstad kan man fråga sig: Är det de umgängesnormer som råder mellan grannar och arbetskamrater i Stockholm och dess förorter? Eller menar man sättet att tala och umgås i Piteå, Landskrona, Dala-Husby eller Ödeshög? Är det arbetarklassens, medelklassens eller överklassens normer och värderingar som avses? Vilken generation och vilka yrkesgrupper får bilda normen? Vilken politisk ideologi ligger till grund för de värderingar som för tillfället betraktas som centrala i det svenska samhället? Hur föränderliga och allmänt omfattade är de?

Under 1995–96 utarbetade jag en delkurs inom sfi:n som fokuserade på dessa frågeställningar och som jag genomförde ett flertal omgångar vid Sfi-skolan i Stockholm. Jag beskriver kort dess bakgrund och uppläggning och något mer utförligt tankegångarna bakom dess innehåll.

"Kulturkunskap" – syfte och uppläggning

Jag har i olika sammanhang (se Wellros, 1989; 1995) påstått att andraspråksinläring i de sociala miljöer där språket talas är samhällsorienterande i sig, eftersom språk och kultur är oskiljaktigt sammanvävda med varandra. Det innebär bl.a. att en djup inläring av ett ord och ett begrepp, av både dess denotationer och konnotationer, ger en inblick i den sociala verklighet det beskriver och blyxtbelyser de värderingar som förknippas med fenomenet ifråga. Således är semantiska studier i någon bemärkelse alltid samhällsorienterande. På motsvarande sätt ger en god inläring av språkets pragmatik, de situations- och relationsbundna reglerna för språkanvändningen, nycklar till de utrymmen i det sociala samspelet som är låsta för de utanförstående och oinvidga. Pragmatikreglerna sammanfaller nämligen vanligtvis med kontextbundna umgängesnormer av olika slag och styrs av rådande samhällsvärderingar. En god behärskning av svenskans pragmatik är således ett nödvändigt redskap för orienteringen i det svenska samhället. Därför är det möjligt för läraren att integrera stora delar av samhällsorienteringen i den vanliga undervisningen och låta den utgöra det huvudsakliga innehållet i kursen.

Många med mig har emellertid den erfarenheten att genomgången av

det politiska systemet, perfekt particip, post- och bankväsendet och försäkringskassan, partikelverben, firandet av midsommar och lucia, inversion och en del annat tar så mycket tid att det inte automatiskt uppstår utrymme för elevernas egna reflektioner kring mötet med en ny kultur och de tankar och känslor det väcker hos dem. Det är dessutom relativt vanligt att eleverna i sina utvärderingar av sfi-undervisningen uttrycker att de inte fått så mycket effektiv träning i att samtala på svenska som de hade önskat, vilket Skolverkets utvärdering av sfi:n (1997) bekräftar.

Dessa insikter och ett personligt intresse för kulturmötesfrågor är bakgrunden till att jag planerade ett särskilt kursmoment inom sfi:n med arbetsnamnet Kulturkunskap. Jag fick tillfälle att genomföra kursen på min dåvarande arbetsplats vid Sfi-skolan i Stockholm. Syftet var dubbelt: att lyfta fram och fördjupa elevernas kunskaper och insikter om kulturpåverkan och att skapa ett forum för meningsutbyte i värderingsfrågor. Jag ansåg att det var möjligt att uppnå detta syfte genom att fokusera elevernas blickar på den vardagskultur som omger dem och genom att ge dem tid och utrymme för samtal och reflektioner kring deras egna upplevelser och erfarenheter. Denna tanke var i samklang med den förhoppning som även författarna till kursplanen uttryckt: "Att eleverna får tillfälle att utifrån egna utgångspunkter medvetet och kritiskt granska förhållandena och livet i Sverige i jämförelse med förhållandena i hemlandet och tidigare erfarenheter och värderingar, gör det lättare för dem att komma till rätta med kultur-, värderings- och identitetskonflikter."

Eleverna deltog i kursen mot slutet av sfi:n, i grupper av högst 8 personer, under en halvdag varje vecka, i 6–8 veckors tid. Efter ett inledande samtal om kulturbegreppet och en inventering av de erfarenheter som eleverna själva önskade diskutera under kursen ägnades varje lektionstillfälle åt ett särskilt tema, som bestod av en belysning och konkretisering av hur en viss samhällsvärdering kan komma till uttryck genom oskrivna regler och beteendenormer samt vilka för- resp. nackdelar värderingen i sin förlängning kan medföra för individ och samhälle. Elevernas egna exempel och texterna i *Likt och olik* (Wellros & Hellström, 1995) fungerade som avstamp till diskussionerna, och variationen i deltagarnas åsikter, upplevelser och värderingar tillförde diskussionen rikligt med bränsle. Då samtalen till stor del handlade om socialisationsmönster på olika håll i världen och om personliga reaktioner inför det nya och annorlunda var varje elev en sann ämnesexpert på lika villkor med varje annan elev och med läraren. Alla deltog därför aktivt i samtalen. Ingen varken kunde eller verkade vilja besvara någon fråga med "jag vet inte, jag kan inte", för det var uppenbart och självklart att alla var sakkunniga på sin egen situation. Mötet med en ny kultur hade de som en gemensam referens. Kurs-

planens påstående att "elevernas egna erfarenheter och jämförelser med ursprungslandets kulturella och samhälleliga förhållanden är en utgångspunkt i undervisningen" stämde väl överens med arbetssättet under detta kursmoment. Kursen avslutades med en muntlig utvärdering.

Gruppernas sammansättning, språkliga nivå och de frågor deltagarna önskade diskutera styrde till stor innehåll i kursen, men resonemang kring de områden som jag i fortsättningen ger en kort beskrivning av utgjorde dess stomme. Jag fungerade som samtalsledare som lyfte fram de olika teoretiska frågorna och konkretiserade och exemplifierade dem om det behövdes.

Kulturer och kulturmöten

1. Kulturell inlärning

Under sin uppväxt lär man sig kunskaper av olika slag. De kan beskrivas och kategoriseras på många sätt. En skiljelinje som är relevant i diskussionen om kulturell inlärning har tecknats av Roy D'Andrade (1987) i hans presentation av "folk model of the mind". Han gör en distinktion mellan förklaringsmodeller som grundar sig på kulturellt betingade tankemönster respektive vetenskaplig och specialiserad kunskap, och han beskriver också innehållet i de kognitiva scheman som människor använder som instrument för att tillskriva händelserna omkring sig en mening. Denna typ av kunskap gör anspråk på att vara liktydlig med sunt förnuft och vara användbar i det vardagliga livet. Den betraktas som sann och riktig och ger en heltäckande förklaring av hur världen och människorna är och vad händelser och handlingar betyder. Den är varken personlig eller individuell utan kan beskrivas som "a cognitive schema that is intersubjectively shared by a social group" (s 112). D'Andrade definierar vidare ett sådant tankemönster så här: "A scheme is intersubjectively shared when everybody in the group knows the scheme, and everybody knows that everyone else knows the scheme, and everybody knows that everyone knows that everyone knows the scheme". Eftersom kunskapen är delad och underförstådd behöver den sällan göras synlig och explicit genom språkliga kommentarer och förklaringar. Bland annat Gärffinkel (1967) anser det därför som en angelägen forskningsuppgift att göra denna "the seen but unnoticed presence of taken-for-granted common-sense observable-and-reportable" (s 54) och kallar detta oreflekterade kunskapsförråd träffsäkert för "What Anyone Like Us Necessarily Knows".

Dessa socialpsykologiska beskrivningar av kollektiva kognitiva strukturer sammanfaller med etnologers och sociologers (Ehn & Löfgren,

1982; Hannerz m.fl., 1982) sätt att betrakta en gemensam *referensram* eller *metavetande* som det viktigaste kännetecknet för en kultur. De talar om kulturbegreppet i termer av kollektivt medvetande, "vetande om vetande", och ser den som en delad betydelsestruktur eller ett gemensamt meningssystem. De påpekar vidare att detta medvetande blir gemensamt bara genom att man kommunicerar, delar ett språk, förstår koder och budskap och tillskriver händelser och handlingar samma slags betydelse som alla andra eller åtminstone många andra i sin omgivning.

Detta är en invandrades dilemma överallt i världen. Man har socialiserats med hjälp av ett annat språk och kan därför inte tolka verbala och icke-verbala signaler rätt. *Symboler* av olika slag har haft en annan betydelse i ens uppväxtmiljö och framstår därför som förvirrande i det nya landet. I stället för att fungera som karta och kompass i vardagens djungel av enkla rutiner och komplexa handlingsmönster försvårar de nu orienteringen. Det man oreflekterat tar för givet blir man lurad av, och det resulterar i att ens tidigare kunskaper vilseleder snarare än vägleder en. Detta beror bland annat på att en stor del av de *oskrivna regler* man lärde sig som barn, vad "man gör" och vad "man inte gör", har upphört att gälla eller tillämpas på ett nytt och överraskande sätt. Bland annat reglerna för vem man hälsar på, hur man hälsar, vad man säger till vem i olika situationer, om man ska tala eller vara tyst och vilka samtalsämnen som är personliga eller privata skiljer sig mellan olika språk och är olika även i olika sociala sammanhang. En del av de *värderingar* som man under sin uppväxt lärt sig betrakta som rätta och riktiga ser man få uttryck för i det nya landet. Vad som är rätt och fel, bra och dåligt, naturligt och onaturligt är därför inte längre självklart. Hela ens världsbild har fått otydliga konturer, meningsstrukturerna riskerar att kollapsa och ens identitet som tänkande individ hotas. Man saknar dessutom de nycklar som behövs för att öppna dörrar till nya sociala gemenskaper och grupptillhörigheter.

"What Anyone Like Us Necessarily Knows" framstår därför för en invandrare som "Något Man Nödvändigtvis Måste Kunna".

2. Kultur och social identitet

Vilka människor som är "som vi" och således tillhör samma kultur är en fråga som besvaras på olika sätt beroende på situationen. I sammanhang där invandrarskapet är i fokus såsom i sfi-undervisningen är vi-och-dom-konstellationen ofta invandrare kontra svenskar. Det finns därför en risk att kulturskillnader av eleverna beskrivs i termer av "i våra länder" och "i Sverige" och av läraren diskuteras som kontraster mellan "ditt land" och Sverige. På detta sätt kan man komma att tillskriva en hel kontinent sam-

ma beteendemönster och språkanvändning eller att beskriva alla skillnader i oskrivna regler, normer och värderingar som uttryck för etnicitet. Tiotusentals miljoner människor eller ännu fler kan då framstå som varandras kopior i tänkesätt och handlingsmönster.

När man i diskussioner om kulturskillnader i sfi-undervisningen istället definierar en kultur som en grupp människor som delar metavetandet, tolkar symboler på samma eller liknande sätt, följer samma slags oskrivna regler i sitt beteende och svarar på ett liknande sätt på frågan vad som är rätt och fel, gott och ont, bra och dåligt, kan eleverna komma ifrån den generaliserande och etnifierande synen på sin egen kulturtillhörighet. Oftast vet de inte tillräckligt mycket om Sverige för att kunna se de kulturella skillnaderna i landet här lika tydligt som i hemlandet, men det är just i sitt hemlands olika kulturer, livsstilar och grupptillhörigheter de är experter på och kan därför medvetandegöra dem för sig själva och beskriva dem för studiekamraterna. Nästa steg blir att omvandla denna insikt till en mer nyanserad syn på Sverige. Många märker också snart att deras sociala identitet före exilen/migrationen inte i första hand var baserad på etnicitet. Det var först i Sverige de "blev" iranier, turkar, chilenaar, finnar eller peruaner. Tidigare hade de delat sin identitet med mycket mindre grupper av människor och även haft en mycket större möjlighet att se sig själva som personer med en särskild relation till familjemedlemmar och arbetskamrater och som individer med en egen personlighet och egna karaktärsegenskaper. De hade haft en tydlig självbild och etablerad social identitet.

Stammen till ordet identitet är latinets 'idem', 'detsamma'. Det är just känslan av att vara en och samma person trots att man uppträder på olika sätt på olika platser och i olika åldrar som är kärnan i en människas identitet. En stabil identitet förutsätter kontinuitet i tid och en samstämmighet mellan de självbilder som man skaffar sig genom att spegla sig i omgivningens ögon. Det som händer vid utvandring är att dessa speglar helt eller delvis försvinner (Söderlindh, 1984). Man förlorar en eller fler av alla de sociala identiteter som ingick i ens självbild i hemlandet.

I sociologisk litteratur definieras social identitet bl.a. på följande sätt: "Social identitet är de sätt på vilka andra identifierar eller definierar en individ i termer av breda, allmänt accepterade, sociala kategorier eller attribut såsom kön, ålder, yrke, etniskt ursprung, nationalitet eller religiös bekännelse" (Lange & Westin, 1981, s 186). Fredrik Sjöberg, som närmat sig frågan från en biologs perspektiv, kommenterar kultur och grupptillhörighet i boken *Vi och dom* (1997) så här: "Alla mänskliga grupper är sociala konstruktioner, mer eller mindre kulturellt betingade. Vi svänger oss dagligen med en mängd kulturella kategorier för att definiera oss själ-

va och andra, knutna till var vi bor, vad vi gör eller inte gör eller till snart sagt vad som helst. Vi talar om smålänningar, arbetslösa, folkpartister, läkare, bilister, bönder, yuppies, veganer, höginkomsttagare, skalbaggs-samlare... som sagt, vad som helst" (s 111). Med några vassa snitt avlivar Sjöberg samtidigt myten om existensen av mänskliga raser. Han konstaterar att varje gränsdragning mellan folkslag och raser ur biologisk synvinkel är helt godtycklig. Han hänvisar därmed ordet ras till husdjurs-uppfödarnas vokabulär och kompetensområde.

I diskussioner om hur kulturskillnader kommer till uttryck i samspelet människor emellan är det oftast mer fruktbart och även mer rättvisande att utgå från mindre gruppstillhörigheter än nationalitet eller etnicitet. När sfi-eleverna får i uppgift att beskriva vilka olika kulturer som finns i deras hemländer och vilka olika grupper de själva tillhör kommer de vanligtvis fram till samma slags kategoriseringar som de ovan citerade forskarna presenterat. De instämmer i att praktiskt taget varje land är språkligt och etniskt heterogent och att varje språkgrupp i sin tur visar samma slags variationer i beteendemönster och värderingar som nationen i sin helhet. Storstadsbornas livsstil skiljer sig från bybornas sätt att arbeta och umgås. Om de geografiska skillnaderna i fråga om klimat och den övriga naturen skiljer sig mycket inom landet, skapar även det olika livsmönster på olika håll i landet. Vidare har överklassen delvis andra normer i sitt beteende än medelklassen eller arbetarklassen. Varje ny generation avviker i sin livsstil och språkanvändning från de äldres sätt att tänka, tala och vara. De starkt religiösa har andra normer och värderingar än de sekulariserade eller icke-troende även inom samma religion. Människor med tydliga politiska ideal ser på olika sätt på samhällsfrågor och arbetar i olika riktningar för att förändra de rådande värderingarna. Ett gemensamt yrke eller ett aktivt fritidsintresse skapar gemenskaper mellan människor som annars tillhör olika sociala grupperingar och formar i viss mån deras sätt att vara och använda språket. Och kvinnor och män betar sig, klär sig och talar på delvis olika sätt.

Genom att på detta sätt betrakta sin egen uppväxt och vad som har format ens personlighet och idag påverkar ens beteende och språkanvändning undviker man att se sig själv som en "typisk och god" representant för en folkgrupp eller en hel nation. Det kan ingen vara. Istället frågar man sig: Tänker jag som jag gör i egenskap av iranier/chilenare/finne, ung/medelålders/äldre kvinna/man, som är lärare/tekniker/bussförare, med en överklass/medelklass/arbetarklassbakgrund, uppvuxen i storstan/på landet, troende/icke-troende, politiskt vänster/högerorienterad, passionerad golfare/skalbaggsamlare/kattvän? Vilka erfarenheter och gruppnormer har mest betydelse för den aktuella situationen och för

valet av kommunikationsstrategin i den? I vilken roll framträder jag på denna specifika kulturmötesscen, och vilka är mina relationer till de övriga aktörerna?

När sfi-eleverna har fått syn på sin egen socialisation och kulturskillnaderna i sitt hemland kan de börja urskilja liknande mönster också i det svenska samhället. Stereotypiseringen minskar, och de har en möjlighet att tolka sina nya landsmäns beteende utifrån andra utgångspunkter än det enkla mönster som ibland tecknas och utmålas som "det typiskt svenska".

3. Tolkning

För sfi-elever, som dagligen kämpar med ett nytt språks olika mysterier, är tolkning ett centralt begrepp. Ofta handlar det om översättning av ord och fraser från ett språk till ett annat. Men tolkning är samtidigt en kognitiv aktivitet som innefattar mer än de lingvistiska aspekterna av den språkliga interaktionen. Också detta är eleverna mycket medvetna om. De vet att de själva tolkar allt de ser och hör omkring sig och att deras egen språkanvändning och övriga agerande är föremål för andras tolkning. Ett resonemang om detta är det jag vanligtvis har börjat samtalen om kulturskillnader med. Det leder nämligen direkt in på kulturpåverkan och tidigare inläring om hur allting "är" och vad olika händelser och handlingar "betyder", dvs. in på metavetandet som den referensram som observationer relateras till och tolkas utifrån och som är resultatet av socialisationen och internaliseringen av omgivningens normer.

I *Kulturanalys* (1982) har Ehn & Löfgren definierat *internalisering* som den process varvid omgivningens värdesystem förvandlas till autonoma inre moraluppfattningar hos en individ. Den som har internaliserat omgivningens värdesystem ser emellertid inte sina egna regler och normer som resultat av socialisationen. Han tror sig ha kommit fram till dem genom sitt eget tänkande, eller också ser han dem som delar av sin egen genuina karaktär. Han kan påstå "jag gör så här därför att jag vill göra så här" utan att vara medveten om att människorna i hans omgivning aktivt har påverkat honom att bete sig just på detta sätt, då de själva också gör det och anser det vara rätt, riktigt och normalt. Kulturpåverkan har då blivit helt och hållet osynlig och omedveten för honom.

Ehn och Löfgren har särskilt intresserat sig för hur begrepp, betydelser och symboler nästan bokstavligen sjunker in i människornas medvetande och blir till något naturligt och normalt, till olika slags självklarheter och till sunt förnuft. De ser socialisationsprocessen delvis som resultatet av formaliserad och väl synlig uppfostran, av normativa förhållningsorder

"så här gör man" och av korrektiva formuleringar "så gör man inte". Men den mest aktiva inlärningsprocessen ligger "inbäddad i vardagens trivialiteter som varken är särskilt iögonenfallande eller högljudd", i "tankens bearbetning av det talade och skrivna ordet och genom ordlösa medier. Synen, känslan, smaken och lukten ger intryck och budskap som inte alltid bearbetas intellektuellt. Därför internaliseras kultur ofta mer effektivt i ryggmärgen än i huvudet" (s 90–91).

Dessa "ryggmärgsreflexer" är oftast det som orsakar problem eller missförstånd i tolkningsprocessen. När modersmålets ord och begrepp och deras ingående associationer är väletablerade i minnet utgör de grunden för de kognitiva strukturer som organiserar och delvis styr tänkandet. De tanke kategorier som modersmålet har ord för känns därför mer logiska än alla andra, och de samband mellan olika begrepp som modersmålet har befast förefaller att presentera verklig kunskap. Det nya språket visar därför "brister" av olika slag. Det kan verka ologiskt, fattigt på nyanser, förvirrande i sitt sätt att organisera begrepp i ordförrådet och att ordna orden i meningarna. När oskrivna regler i beteendet och språkanvändningen på motsvarande sätt under socialisationen har förknippats med värderingar rätt och fel, bra och dåligt, har de utvecklats till *normer*, den standard utifrån vilken andras beteende bedöms. Den egna gruppens beteende är "normalt", allt som avviker är mer eller mindre "konstigt" eller "annorlunda".

Bland annat detta orsakar och förstärker den känsla av osäkerhet och rädsla som invandrareleverna under sin första tid i landet ofta vittnar om. Obegripliga saker händer dem hela tiden. Hjärnan arbetar under ett ständigt högt tryck för att tolka signalerna och budskapen, och ändå förblir mycket oförklarat. Man vet inte om man har förstått det någon säger, för man vet inte vad det är man borde eller skulle kunna förstå. Det större sammanhang där budskapen ingår är svårt att överblicka. Människor omkring en beter sig på ett oförutsebart sätt och deras reaktioner på ens eget beteende är ofta omöjliga att tolka och förstå. Vardagens rutiner och trivialiteter har förvandlats till intellektuella utmaningar som kräver mycket tid och tankekapacitet. Små saker kan få stora proportioner: Ljud natetid som man inte genast kan identifiera väcker oro och rädsla, och tystnaden däremellan skrämmer. Bruna kuvert vars innehåll och grad av angelägenhet man inte kan bedöma förefaller förvirrande eller hotfulla.

Detta är något av den gemensamma referens som sfi-eleverna under diskussioner om den kulturella präglingen alltid har upptäckt, oavsett var i världen de har socialiserats och vilket modersmål de har. Mötet med en ny slags vardag och andra beteendemönster än de invanda är för alla i grunden detsamma.

4. Personperception

Ytterligare ett fenomen som eleverna genast hittar en gemensam erfarenhet kring är hur den kulturella inläringen påverkar ens bild av de människor man möter och den osäkerhet man upplever när man inte vet hur ens eget beteende uppfattas av andra i dessa möten. Erfarenheterna handlar om de ofta missvisande intryck som särskilt i kulturmöten uppstår vid personperceptionsprocessen.

Personperception är samlingsnamnet på alla de kognitiva aktiviteter där man observerar en persons beteende, tolkar det utifrån sin referensram och på detta sätt får en särskild bild av personen i fråga. Schneider m.fl. har i boken *Person Perception* (1979) redovisat för teorierna kring denna process, och jag lånar här min egen mycket korta sammanfattning av dem (Wellros, 1998, s 163–164):

”När människor möts sker det alltid i en särskild kontext. Situationen styr till en stor del vilka aspekter i den andras utseende och beteende man kommer att utgå ifrån i sin egen tolkning. *Selektiv perception*, en kognitiv mekanism som styr vad man överhuvudtaget uppmärksammar bland alla de otaliga sinnesintryck som varje stund omger en, fungerar som ett effektivt urvalsinstrument. Den avlastar hjärnans kapacitet genom att välja bland alla de signaler som gör anspråk på att bli behandlade i hjärnan. Det är i allmänhet tre slags signaler som lyckas tränga sig genom informationsmyllret: det i situationen som på ett markant sätt *avviker* från normen eller förväntningen, det som på ett enkelt och tydligt sätt *bekräftas* det man förväntat sig och det man av *personliga skäl* just för tillfället är engagerad av och därför *motiverad* att uppmärksamma.

Genom detta strikta urval minskar antalet observerade signaler till en relativt liten mängd. Det som avviker från förväntningen eller normen blir på detta sätt mycket tydligt. På motsvarande sätt blir tecken eller egenskaper som ingår i ens redan existerande bild av personen eller gruppen han tillhör tydliga och synliga. Genom igenkännandet lyfts de till fokus för uppmärksamheten. Filtret i hjärnans informationsbehandlings-system sorterar således bort det mesta och förenklar det man ser och hör genom att föra in det avvikande och det förväntade i samma kategorier. Ofta rör det sig om samma observerade fenomen. Det är nämligen det avvikande som tidigare legat som grund för uppkomsten av den stereotypa bilden.

Denna första sortering av observationerna resulterar i ett första intryck som Schneider m.fl. kallar för *”snap judgement”*, en fotografiliknande bild som tagits i ett mycket kort ögonblicks blyxtbelysning och framkallats i det mörkrum där de samlade tidigare erfarenheterna och de

omedvetna förväntningarna förvaras. Eftersom bilden skapar struktur i seendet och tänkandet riskerar den att bestå över det ögonblick den tagit form. På så sätt blir den omedelbart en del av alla de förväntningar som fortsätter att styra personperceptionen under resten av mötet.

Författarna påpekar att själva "snabbfotograferingen" kan vara ett problem i mötet mellan människor, eftersom den starkt förenklar situationen. Men ett ännu större problem är att bilden sällan är neutral i sin färgsättning. Det finns alltid ett inslag av "judgement", av bedömning och värdering i bilden, ibland till och med inslag av fördömande. Sinnena reagerar och hjärnan bearbetar intrycken så snabbt att den medvetna och mer analytiska delen av kognitionen inte hinner mobiliseras. Man *känner* snabbare än man tänker. Man *reagerar* innan man analyserar."

Eftersom tolkningsmönstret för andras beteende finns inritat i den egna referensramen i form av den aktuella situationsnormen misslyckas man som nyinflyttad i en ny kultur ofta att tolka vad andra menar med sina ord och handlingar. Man missförstår, man får negativa bilder av sina medmänniskor och man riskerar att generalisera på ett sätt som skapar eller befäster stereotypier och fördomar. Om man inte heller är medveten om och förstår den värdering som styr beteendet ifråga riskerar man att tolka beteendemönstret utifrån en annan värdering, och det skapar en förvrängd bild av avsikten bakom handlingen. I så fall framstår människor i bästa fall som obegripliga, i värsta fall som manipulerande eller hotfulla.

Det som brukar skapa en ännu större osäkerhet och som sfi-eleverna ofta berättar om är att man inte heller kan veta hur man själv blir bedömd, eftersom man inte känner till hur "normen" ser ut och vad som ingår i begreppet "normalitet". Man är ofta plågsamt medveten om att man blir betraktad som "konstig", som otrevlig, provokativ eller störande, men man vet inte på vilken punkt man överskridit den gräns där tolkningen sätts igång och där den negativa bilden börjar framkallas i medmänniskornas ögon. Det kan vara bristerna i språket, det kan vara något i ens eget beteende. Man känner att man ständigt misslyckas i sin kommunikation, både verbalt och icke-verbalt, men man kan ingenting göra åt det. När man vill vara artig verkar man insmickrande eller påflugen. När man skämtar skrattar ingen, men när man menar allvar kan man framstå som rolig. När man försöker uttrycka sina känslor riskerar man att verka patetisk eller överdrivet dramatisk.

Bland annat – eller främst – av detta skäl är det nödvändigt för en invandrare att få syn på seden dit man kommer. Först när man vet hur den sed ser ut som man ska ta kan man börja "anpassa sig". Först då kan man börja styra andras uppfattning av en själv och påverka den bild som man ger av sig själv till sina nya landsmän. Och först när man förstår hur

samhället fungerar och vilka värderingar som styr dess institutioner och till stor del även människornas handlingar kan man på allvar "ta till vara sina rättigheter, påverka sin situation och fullgöra de krav och skyldigheter som det dagliga livet medför".

5. Redskap för kulturanalys

Kommunikationsforskarna John Condon och Fathi Yousef har i boken *An Introduction to Intercultural Communication* (1975) presenterat ett synsätt på kulturmöten som jag ser som tillämplbart i sfi-undervisningen. De menar att det finns universella problem och livsbetingelser som människor i alla tider och i alla samhällen har att ta ställning till och hitta lösningar på. Varje möjlig lösning på ett sådant universellt problem, som kan handla t.ex. om människans förhållningssätt till naturen och det övernaturliga eller till relationen mellan människan, hennes familj och storsamhället, kallar de för *värde-orientering* eller *värdesystem*. De drar vissa paralleller till kognitionpsykologiska och psykolingvistiska teorier om universell grammatik genom att betrakta en kulturs yta som ett uttryck för dess djup. Ytan är bl.a. de beteendenormer som är vanliga och allmänt accepterade i en kultur och djupet det värdesystem som man genom dessa normer både synliggör och befäster.

"A value system", skriver Condon & Yousef, "represents what is expected or hoped, required or forbidden. It is not a report of actual conduct but is the system of criteria by which conduct is judged and sanctions applied" (s 51). Det är viktigt att i samtal om kulturella värderingar framhålla att sambandet mellan ytan och djupet visserligen finns men inte är enkelt och entydigt. Slutsatser om värdesystemet måste extrahelas från många olika källor, t.ex. från lagstiftning, barnuppfostringstraditioner, folksagor, språk och språkanvändning, regler i socialt umgänge och mycket annat. Vidare måste man vara medveten om risken för idealisering. Utan en sådan medvetenhet kan man komma att beskriva sin egen kulturs värderingar som verklighet snarare än "what is expected or hoped". Det kan också leda till att man i samtal om kulturskillnader jämför sin egen kulturs ideal med andra kulturers verklighet och därför uppfattar och beskriver klyftorna större än de i själva verket är.

Det första steget i en enkel kulturanalys som kan ge sfi-eleverna redskap för vidare egna reflektioner eller studier är att få syn på en del av de oskrivna regler som styr det språkliga och sociala samspelet i olika vardagssituationer. I en sådan undervisning är *situation* ett nyckelord. Både språkanvändning och det övriga beteendet avgörs till stor del av situationen och syftet med mötet. Man följer olika regler och ritualer på en fö-

delsedagsfest och en läkarmottagning, vid ett besök hos en ny granne och arbetsförmedlingen. Ett annat nyckelord är *relationen* mellan dem som möts. Den är en del av själva situationen. Främlingar på en busshållplats, kollegor eller studiekamrater, förälskade par, barn och föräldrar, lärare och elever, socialarbetare och klienter, poliser och misstänkta brottslingar samspelar språkligt på olika sätt och förhåller sig olika till varandra. Det tredje nyckelordet är *personligheten*. Kön, ålder, personlig stil och karaktär skapar en stor variation i människornas språkanvändning och beteende. De tecknar ramar för valet av såväl ord och fraser som av kroppsspråk och uttryckssätt. Dessa ramar är osynliga och okända för en språkinlärare i början av studierna. Det är smärtsamt att så småningom upptäcka att man på svenska har använt uttryckssätt som man inte skulle ha valt om man behärskat språket bättre. Den som på sitt modersmål är mån om att tala ett vårdat språk väljer inte självmant vulgära ord eller slanguttryck. En äldre person vill inte låta som en tonåring, en kvinna undviker gärna den delen av språkets repertoar som är karakteristisk för män i manliga sällskap, och vice versa. Därför är det viktigt i språkundervisningen att presentera och beskriva situationsregler och relationsmarkörer men även stilvalörer hos de olika ord och uttryck som ibland något missvisande kallas för synonymer.

Detta innebär i den praktiska undervisningssituationen att frågan "hur gör man i ditt land/vad säger man på ditt språk?" är en alldeles för omfattande och otydlig fråga. När eleven förklarar t.ex. att "man kysser på kind när man hälsar" eller "man säger hur mår du" kan det låta som om alla alltid gjorde det. Eleven har visserligen i sina egna tankar fokuserat frågan på en särskild situation och relation och i sitt svar med stor sannolikhet utgått från sin egen personlighet, men varken läraren eller studiekamraterna vet vad han tänkt på. Det uppstår en bedrägligt förenklad bild av den aktuella beteendenormen i elevens hemland. Samma sak händer om man beskriver svenska normer på detta sätt. Ett sådant endimensionellt seende framkallar stereotypa bilder av etniska grupper och ger dessutom missvisande information. Min erfarenhet är att det inte går att formulera någon oskriven regel som gäller i alla situationer och relationer och passar för all slags personligheter i ett land eller i en etnisk grupp.

Det är mer pedagogiskt och rättvisande att fokusera elevernas blickar på alla de tre pragmatiska aspekterna samtidigt. Frågorna om hur man hälsar blir då t.ex. så här: Hur hälsar en ung flicka/pojke på sin gamla mormor/morfar? Hur hälsar gamla vänner på varandra? Hälsar man på samma sätt om man träffas sällan eller dagligen? Hur hälsar barn/ungdomar på varandra? Hur gör vuxna när de möts för första gången på en arbetsplats, på en fest, på en kafeteria? Hur hälsar myndighetsrepresen-

tanter på sina besökare, lärare sina elever, läkare sina patienter? Är det skillnad om personen är man eller kvinna, ung eller gammal?

Fördelen med att fokusera elevernas blickar på detta sätt är att de blir medvetna om mångfalden av språkliga markörer på sitt modersmål och variationen i beteendemönstren i sitt hemland och får därigenom redskap för att börja observera det lika mångfacetterade språkliga och sociala samspelet i olika svenska miljöer. I själva verket finns det ingen möjlighet för dem att få explicit undervisning om alla de oskrivna regler som gäller i deras omgivning. Läraren själv behärskar bara några av dem, känner till en del andra och i bästa fall kan tala om i vilka avseenden normerna *kan* skilja sig i olika sociala miljöer och sammanhang. Det återstår mycket som läraren inte har kunskaper om. Undervisningstiden skulle inte heller räcka till. Därför är det bättre att eleverna skaffar sig en inlärningsstrategi som går ut på att de lyssnar och lär, observerar och aktivt tolkar det de ser och hör. På detta sätt kan deras språkliga och kulturella socialisation börja få likheter med den implicita inlärningsprocess som man ständigt ägnar sig åt som barn och som Ehn & Löfgren i ett citat tidigare i texten kallar en "inlärningsprocess som är inbäddad i vardagens trivialiteter som varken är särskilt iögonenfallande eller högljudd", en "tankens bearbetning av det talade och skrivna ordet och genom ordlösa medier" som sker "mer effektivt i ryggmärgen än i huvudet".

För att det "hjärnans och hjärtats förståelse" som Hyldenstam (1993) kallar en fullgod språkbehärskning ska vara möjlig i kulturmötesfrågor behöver eleverna även redskap för att tolka en del av de beteenden som de utifrån sin egen referensram finner annorlunda eller "konstiga". Det andra steget i en praktisk kulturanalys är därför att träna sig i att betrakta språkanvändning och beteendenormer som kulturens yta som återspeglar mer djupliggande ideal och samhällsvärderingar. I kursen Kulturkunskap utgick jag från de värderingar som i dagens läroplaner (bl.a. LPO 94) beskrivs som skolans värdegrund, dvs. som centrala värderingar i samhället. Där talas det bl.a. om individens integritet, jämlikhet och människors lika värde, jämställdhet mellan man och kvinna, självständighet och solidaritet. Var och en av dessa värderingar fick fungera som ett underliggande tema för ett arbetspass, där eleverna under min ledning samarbetade för att finna och knyta trådar från vardagens beteendemönster till deras rötter i värdegrunden.

Ett förhållningssätt som enligt min mening är nödvändigt i denna typ av undervisning är att utgå från likheter människor emellan och att bejaka det gemensamma i våra villkor som sociala varelser. När man märker att mycket är likt känner man sig tryggare i att närma sig det som är olik. Därför bör man som sfi-lärare inte beskriva Läroplanens stolta formule-

ringar om värdegrunden som dagens verklighet utan snarare som ett ideal, ett rättesnöre för framtiden, varav en del är förverkligad och en del annat endast "expected or hoped". Annars framstår man inte som trovärdig. De flesta invandrare kan t.ex. under de första åren i Sverige inte se tydliga uttryck för jämlikhet och människors lika värde i sina egna liv. När de söker arbete blir de sällan bemötta som "jämlika" med svenska sökanden. Trots detta kan de hålla med om att hierarkier är mindre markerade och klasskillnaderna osynligare här än i deras hemländer och att man varken språkligt eller materiellt tydligt manifesterar dem i Sverige. På motsvarande sätt kan de tycka att myndigheternas närgångna frågor till dem om deras religion, familjesituation, politiska verksamhet och annat som i mångas ögon tillhör det personliga eller privata inte motsvarar samhällsidealet om individens integritet. Trots dessa upplevelser kan de intellektuellt se samband mellan denna värdering och en del beteendekriterier som i deras ögon kan se distanserade eller "kyliga" ut. Klyftan mellan ideal och verklighet kan de också upptäcka kring värderingen jämställdhet mellan man och kvinna. Trots det återkommande påståendet att det i Sverige råder jämställdhet är den manliga dominansen i ögonenfallande i de olika maktpositionerna i samhället. Detta hindrar dock inte eleverna från att se uttryck för en fungerande jämställdhet i enskilda familjer och från att konstatera att skillnaderna i könsrollsrepertoarer ofta är mindre i Sverige än i deras hemländer.

Detta förhållningssätt leder till att man trots uppenbara kulturskillnader kan placera beteendemönstren och värderingarna "på samma skala". På så sätt hamnar t.ex. diskussionen om självständighet och oberoende kontra gemenskap och ömsesidigt beroende på "en skala" av allmänmänniska behov av både närhet och distans, självbestämmande och samhörighet. I några samhällen betonas det ena mer än det andra, och människorna inrättar sina liv efter den rådande ideologin. Variationen i beteendemönstren och deras underliggande värderingar visar således gradskillnader snarare än kvalitativa olikheter.

Det sista steget i kulturanalysen och behandlingen av ett tema under kursen Kulturrkunskap var att "värdera värderingen". Detta innebar i praktiken att gruppen reflekterade över de för- och nackdelar som den aktuella värderingen i sin förlängning eller i en extrem form innebar för individ och samhälle. Till exempel kom de flesta efter en kort diskussion fram till att såväl självständighet och oberoende som gemenskap och ömsesidigt beroende kunde för en individs del i olyckliga fall resultera i ensamhet, isolering och övergivenhet.

Avslutande kommentar

Kursen Kulturkunskap var ett försök att fokusera delar av undervisningen på de mer subtila delar av samhällsorienteringen som inte finns beskrivna i traditionella läromedel. Den gav eleverna ett koncentrat av några grundläggande begrepp i socialpsykologi och etnologi, vid sidan av den språkvetenskapligt orienterande undervisningen som sfi:n i övrigt bestod av. Själv tyckte jag att kursen var givande, jag lärde mig något nytt av varje grupp. Jag noterade också att det var en bra undervisningsform om man ville förena samtalsträning med ett meningsfullt och engagerande innehåll.

Elevernas muntliga utvärderingar sammanföll med min uppfattning i de flesta fall. Många skulle emellertid ha föredragit en uppläggning där kursen startade redan efter 3–4 månader och där innehållet regelbundet stod på schemat. De tyckte att de alldeles för ofta hade "gjort bort sig" i sina kontakter med myndigheter, grannar och även gentemot sina sfi-lärare. Om de hade varit mer observanta om de oskrivna reglerna i språk-användning och beteende och haft kunskaper om vad man i Sverige lägger t.ex. i begreppen integritet och självständighet skulle de dels ha kunnat ge en mer rättvisande bild av sig själva dels ha sluppit alla de feltolkningar de gjort av sina nya landsmäns sätt att bete sig och uttrycka sig.

Jag vill avsluta med en elevkommentar som hade ett innehåll som jag i egenskap av invandrare gärna instämmer i:

Det är bra att förstå. Man känner sig tryggare när man gör det. Det behöver inte betyda att man utan vidare "tar seden dit man kommer". Men man kan göra det när man väl fått syn på "seden", i sådana sammanhang där det har en stor betydelse. I andra situationer kan man fortsätta att vara "som vanligt".

Referenser

- Arnstberg, K.-O. (1993) *Kultur, kultur och kultur – perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Condon, J. C. & Yousef, F. (1975). *An Introduction to Intercultural Communication*. Indianapolis, Indiana: The Bobbs-Merrill Co Inc.
- D'Andrade, R. (1987). *A folk model of the mind*. Ur: Holland & Quinn. *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys*. Malmö: Gleerups
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Hannerz, U. m.fl. (1982). *Kultur och medvetande. En tvärvetenskaplig analys*. Stockholm: Akademilitteratur.

- Hyltenstam, K. (1993). *Att återerövra sin mänsklighet*. Ur: Arnstberg, K-O. (red) *Kultur, kultur och kultur – perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi)*. SKOLFS 1994:28.
- Lange, A. & Westin, C. (1981). *Etnisk diskriminering och social identitet. Forskningsöversikt och teoretisk analys*. Stockholm: Liber Förlag.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. LPO94. Utbildningsdepartementet.
- Schneider, D J. m.fl. (1979). *Person Perception*. Menlo Part, California: Addison-Wesley Publishing Co.
- Sjöberg, F. (1997). *Vi och dom. Människan och den nya biologin*. Kungl Vetenskapsakademiens skrift nr 6. Lund: Bokförlaget Atlantis.
- Söderlindh, E. (1984). *Invandringens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wellros, S. & Hellström, G. (1995) *Likt och olikt. Om kulturmöten i Sverige*. Stockholm: LTs förlag, 2:a upplagan.
- Wellros, S. (1989) *Nyckeln till kulturell förståelse*. Tidskriften *Invandrare och Minoriteter* 4–5, 1989.
- Wellros, S. (1995) *Kommunikation med komplikationer. Studier av kulturellt betingade tolkningsproblem och värdekonflikter i möten mellan svenskar och invandrare*. Lic-uppsats. Stockholms Universitet, Psykologiska Institutionen.
- Wellros, S. (1998) *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. (1997) Skolverkets rapport nr 131.