

Vanda Péteri (Budapest):

Litterära och egentliga språklektioner: den goda moralens poesi

1 Inledning

Erzsébet Mollay var en framstående lingvist. Låt oss erinra oss ett par litterära exempel om språklärare och deras läromedel som en hyllning till språkboksförfattaren, Erzsébet Mollay. Med hjälp av dessa exempel som är dels fiktiva (skönlitterära) och dels egentliga (tagna ur språkböcker) vill jag i den här korta texten visa hur språkundervisningen kan lära ut både språkkunskaper och kultur. Policy är också en viktig komponent i språklektionens poetik i statligt stödd språkundervisning där språkläraren slår nödvändigtvis två flugor i en smäll genom att hen vid sidan av en strikt tagen språkutläring undervisar i målkulturens moraliska normer.

2 När man inte alls lär ut någon policy

Som utgångspunkt kan vi ta det motsatta fallet: när språkläraren inte känner sig berättigad att undervisa i etiska normer. Språklektionens språkexempel är ingenting annat än språkövningar utan någon vidare samhälllig betydelse. Den ungerska klassikerns Dezső Kosztolányis (1885–1936) fransklärarinna ger vika för elevernas åsikter i novellen *Szürke glória* (idem. 1916; Grå gloria):

”Klockan åtta på morgonen sitter hon hos en elev.

– Det regnar – säger hon.

– Ja – svarar pojken och gäspar.

– Tycker Han om regnet?

– Ja, det gör jag.

– Det gör jag med. Det finns inget vackrare än när det regnar, inte sant? För då verkar allting så märkligt, himlen, storstadens asfalt, träden och husen. Även rummet förefaller så intimt. Och vi bara sitter och sitter framför den öppna spisen...

Kockan nio regnar det fortfarande. Genomblöt kommer hon fram till sin andra student, en dyster ungar vid femtio års ålder.

– Det regnar – säger hon efter kort tvekan, liksom för att inleda lektionen.

– Ja.

– Tycker Herrn om regnet?

– Nej, det gör jag inte.

– Visst är det onekligen obehagligt. Regnet är en svuren fiende till all glädje och alla vackra färger, inte sant? Vårt rum förvandlas till rena fängelset. Inte heller Gud straffade människorna med syndafloden förgäves.

Hon har åtta lektioner kvar och det är vid åtta tillfällen hon kommer att förändra sin åsikt om rikedom och fattigdom, äktenskap och barnuppfostran, politik och meningen med livet, alltefter vem hon vid den tiden pratar med. När hon äntligen är hemma vet hon inte längre vad hon skulle tänka och tycka. Behöver man

verkligen sova tio timmar per natt, räcker det inte med åtta eller fem? Vad gör oss lyckligare: är det pengar eller dygder? Är det absolut nödvändigt att upplysa barn eller inte? Hon gav upp för länge sedan att grubbla över komplicerade saker. Nådant skulle hennes studenter aldrig förstå. De skulle spetsa öronen och harkla sig så att hon behöver upprepa den svåra meningen om och om igen, tydligt och skrikande, som de dövas otåliga släktingar gör när de ropar in sina meddelanden i hörtratten, fem eller sex gånger, allt långsammare och alltmer högljutt tills de till slut ger upp och helt avstår från att tala.” (Kosztolányi 1965:355–356, min översättning)

3 När språkläraren lär ut moral

3.1 Det engelska exemplet

När man lär sig ett främmande språk är det inte bara språkets lexikon och grammatik som man behöver tillägna sig. Så fort språkinlärarna har åstadkommit en nivå, där den språkliga ytan med stor trygghet kan kopplas samman med den djupt liggande betydelsen, ska de behöva skaffa sig kunskaper om hur målspråkets sociala omgivning bedömer vederbörande betydelse. En mening som förefaller helt begriplig och transparent, kan i verkligheten betyda något som egentligen är svårt att tyda i målkulturen. Sammanfattningen av alla nödvändiga kunskaper för en sådan förståelse kan kallas för ”lingvokultur” (ЛИНГВОКУЛЬТУРА) av bl.a. Lendvai (2015:160) efter en rysk term som har sina rötter i den sovjetiska ”lingvokulturologiska” facklitteraturen där ett av de mest betydande forskningsområden har fokuserat på undervisnings- och inlärningsprocessen vid rysk språkinläring för utländska språkstudenter (Tirado 2018) eller ”interkulturell kommunikation och pragmatik” i den västerländska forskningstraditionen som studerar den interkulturella och tvärkulturella kommunikationen, även detta med tonvikt på pragmatiska aspekter inom inlärarspråk och andraspråksanvändning. (Keckés 2013).

Men som Goethe (1915:95) skriver ”Grå, dyre vän, grå är all teori [...]”. Med stor sannolikhet är många av lingvokulturologins vackraste exempel befintliga i den obligatoriska ryskundervisningen i de länder som hade ockuperats av Sovjetunionen och blev dess delstater eller satellitstater.

Det finns oerhört många anekdoter om andra världskriget både i fack- och skönlitteraturen, dokumentärer, spelfilmer och i den muntliga traditionen. Relationen mellan Churchill och Stalin erbjuder också flera träffande exempel på lingvokulturernas samspel och interkulturell pragmatisk transaktion. Tack vare tusentals bearbetningar av den historiska relationen vet vi nästan allt. Churchill och Stalin förhandlade med varandra fyra gånger: i Moskva, i Teheran, i Jalta och i Potsdam. Med hjälp av sina tolkar använde de ofta samma termer (t.ex. ”demokrati”), även om de inte menade samma sak med dem. Mitt under Potsdamkonferensen hölls parlamentsvalet i Storbritannien, varför Churchill var tvungen att åka hem två dagar, men han gjorde också en anmärkning om att det var möjligt att hans efterträdare skulle bli den som återvänder till Potsdam i stället

för honom. Segerrika fältherrar brukar inte avskedas, invände Stalin, men Churchill förlorade valet och det var som allmänt bekant Attlee som kom tillbaka till förhandlingsbordet i stället för honom. Ordet demokrati hade förmodligen helt annorlunda betydelse för Churchill än för Stalin. Det väsentliga med diplomatins konst har nog mycket att göra med hur skickligt man hanterar det komplicerade samhälleliga värdesystemet under språkytan.

I kommunikationen mellan Churchill och Stalin försiggick informationsutbyten av det slag där språket inte spelade så stor roll, där värdenas värld, personkulten tog sig uttryck i en till stor del icke-språklig kommunikationsform. I början av 1943 landade ett kurirflygplan i London som transporterade Stalins brådskande meddelande. Paketet, vars adressat var Churchill innehöll ett stort, inramat foto av Stalin, utan något följebrev. Churchill slog sig för pannan och så fort som möjligt fick kung Georg VI att låta smida ett hederssvärd. Stalingrad-svärdet som den brittiske premiärministern överlämnade till Stalin den 29 november 1943, på Teherankonferensens andra dag togs över av den djupt rörde Stalin, som kysste svärdet med den kända inskriptionen på bladet: ”Till Stalingrads stål hjärtade invånare, en gåva från kung Georg VI som symbol för det brittiska folkets förordningsbetygelse.” (Sebag-Montefiore 2017:638) Utan hederssvärdet skulle en officiell tacksägelse inte ha verkat artig och tillräckligt storartad enligt det sovjetiska samhällets (tyrannens) normer.

Felsymptomens beskrivningar som framför allt har uppmärksammats av den interkulturella pragmatikens relativt unga disciplin är urgamla och har sedan länge varit befintliga i skönlitteraturen. Kosztolányi som ansåg sig vara en entusiastisk dilettant i språkvetenskap, skrev väldigt mycket om språket och sysselsatte sig särskilt gärna med frågan om språkinläring – ett av hans favoritämnen. I en av hans prosastycken – *Nyelvleckék hanglemezen* (1933, Språklektioner på grammofoonskiva) – ger han en kvick satirisk presentation av språkinläringens moderna redskap: uttals- och hörförståelseövningarnas ljudmaterial. Språkböckerna kunde han ha beskrivit på samma sätt, det går ju lika lätt att ljuga i skrift.

”Barnen lär sig engelska från grammofoonskiva. Jag lyssnar på talmaskinen. Den sprakar så här:

– Den trevliga och välmående familjen Smith sitter vid middagsbordet. Mr. Smith, en anständig och sträng, men godhjärtad gentleman, har just kommit hem från sin blomstrande affär. Mrs. Smith håller upp kakao åt de små ur ett porslinskanna. Charles, den stilige och ungdomlige farbrodern med det gråspräckta håret betraktar leende det skrockande spädbarnet i vaggan. Roby och Tomy mumsar glatt. Arthur barnens alltid hjärtligt välkomna kusin gör entré med rödfrusna kinder. Ute snöar det. Den öppna spisen ger skön värme. Så fort som betjänten och pigan har dukat av bordet, sätter sig pojkarna vid pianot och börjar spela. Mr. och Mrs. Smith njuter av deras musik. Farbror Charles röker cigarr, sedan går de till sängs allihopa och faller i fridfull sömn.

Jag konstaterar att den sanna glädjen numera bara är befintlig på linguaphone-skivan, i familjen Smith, världens mest balanserade och mest kväljande familj.

Ingen av dem blir någonsin sjuk och de har alla rent mjöl i påsen. Grammfonskivans redaktör ville förmodligen beskriva inte enbart engelskans första viktigaste element utan även engelskt lynne.” (Kosztolányi 1937:171, min översättning)

3.2 Det ryska exemplet

Kosztolányis text slutar precis här i *Sötét bújócška* (1974, Mörk kurragömma), en välkänd Kosztolányi-samlingsvolym av författarens journalistiska verk utgiven av Pál Réz. I utgåvan ges ingen antydning om att texten är stympad och att det inte är något mindre än själva poängen som har fallit offer för strykningen. Fallet beskrivs av Szörényi (1989:57–58).

Feuilletonens bortklippta avslutning utgör andra hälften av den originella texten:

”Men vad säger redaktören om andra folk då? Om det finns någon konsekvens, så låter det ryska språkets första grammfonskiva givetvis så här:
Anastasovitsj Anastas Pjotr, berusad av vodka, snarkar under bordet. Hustrun Marva hostar och stönar i sängen. Varje gång som hon får ett nytt anfall övergår det utmärglade ansiktet i grönt. Strax intill den kalla järnkaminen sitter en skelögd käring insvept i trasor och mumlar ofattbara ord. Det är farmodern. Vid sidan om henne gråter de två små barnbarnen, Katja med fallandesjukan och den sinnessvaga Irina. I den mörka stinkande lyan sitter en blek ung man i en vrå. Han kliar sig på kroppen och spottar. På hans panna darrar det dock ett hänfört ljus. Han har uppnått det han i hela sitt liv längtat efter. I eftermiddags – mellan kvart över fyra och halv fem – lyckades han rädda mänskligheten för alltid.” (Kosztolányi 1937:171–172, min översättning)

Varför valde man bort den ryska lektionen? Kádár-erans censur ger ingen riktig förklaring, eftersom det inte fanns någon egentlig statlig censurmyndighet under Kádárs tid (Takács 2013:154) – till skillnad från Polen t.ex. Det fanns avdelningar i Particentret och inom Utbildningsministeriet, som episodiskt arbetade med bl. a. textgranskning, men i grund och botten var det bokförlagens trotjänare – redaktörer och direktörer – som måste bedöma publicerbarhet. I det här fallet inträffade det ett redaktionellt misstag där även strykningens faktum förblev omarkerat i utgåvan.

Felet är uppenbart. Utgivaren tolkade Kosztolányis passage som en kritik mot den broderliga Sovjetunionen, något som förvisso hade förekommit hos den store författaren, t.ex. i hans berömda dikt med titeln *Lázongó szovjet költő* (Upprorisk sovjetisk poet) och med en ordlek – ljudrim – på den ryska sekvensen *-atjarskij*.

”Lunaesarszky! / Belőlem több rímet nem facsarsz ki.” (Lunatsjarskij! / Ur mig pressar du minsann inte ut några fler rim.) (Kosztolányi 1939:211, min översättning)

Men så är inte fallet i novellens avslutning. Tvärtom. Den läses snarare som en parodi av artonhundralets stora ryska romanlitteratur. Det är mer passande att tolka texten som en stark kritik mot tsarismen och därmed som ett moraliskt stöd för Sovjetunionen som tagit över tsarismens plats. Unga män som vill rädda världen i artonhundralets ryska romaner och berättelser tillhör ofta de alternativt tänkande människorna (Dostojevskijs *Brott och straff*) eller nihilisterna (Turgenjovs *Fäder och söner*) eller lever i kommuner (Tsjernisjevskijs *Vad att göra?*) eller är rakt igenom kommunister (Dostojevskijs *Onda andar*). Gorkij, alltså den ryske författaren som var den mest skoningslösa skildraren av Rysslands elände, var oerhört hyllad och högaktad i Sovjetunionen, både under sitt liv och efter sin död. Att stympa Kosztolányis text var ett klart övergrepp, även med Kádár-erans mått mätt.

Författaren flyger oss till språkbokens påhittade värld, i vilken man lätt kan identifiera den framställda familjemiljön med den ifrågavarande nationens eget familjeideal. Språkbokens engelska familj är en förebild av verklighetens engelska familj, en stereotyp. Den viktigaste retoriska figuren här är överdrift (hyperbol). Den normalitet, vardaglighet och bekymmersfrihet som den engelska familjen representerar är kväljande. I den ryska bilden är det den överdrivna abnormaliteten, den vansinnigt stora misären som är källan till humorn, som i *Sárkány* (Kosztolányi 1965b:894–898), Kosztolányis andra novell ur novellsamlingen *Esti Kornél kalandjai* (Esti Kornéls äventyr), men i avslutningen kommer vändningen: den omedelbara förbindelsen med det transcedentala, något som inte bara påminner läsaren om de klassiska ryska romanerna, utan rentav för tankarna till Dostojevskijs verk. Som läsare hålls man på hans böckers varenda sida på helspänn och är beredd att träffa en litterär gestalt som inte är den vardagliga människans imitation utan en skapelse som kommer från den värld vi inte förmår att erfara direkt. Det blir Kosztolányis djärvaste hyperbol eftersom den inte begränsar sig till den sinnligt erfarbara verkligheten. Om den inte syftade på de ryska romanfigurerna, utan på riktiga ryska människor av kött och blod – skulle de här ryska typerna med sina transcendental relationer verka rätt så oroväckande. Pál Réz hade kanske rätt, trots allt.

3.3 Den svenska modellen. Språklektioner och korrekta riktlinjer i verkliga språkböcker

Språkundervisningens målsättning har inte förändrats radikalt på de sista årtiondena, dess metodologi däremot har genomgått en stor förvandling. De verktyg som står till pedagogernas och språkinlärnarnas förfogande, skiljer sig enormt från bilden bara några årtionden tidigare. Men språkböcker (textböcker, övningsböcker mm.) finns fortfarande. Böckernas författare vill fortfarande gärna undervisa i målspråkssamhällets goda moral, en sorst normativ etik. Omärkligt elegant försöker de omvandla den utländska språkinläraren, med hjälp av en mer

eller mindre, ibland knappt igenkännbar – välmenande – manipulation vilket ändå inte är så svårt att genomskåda.

Det är med avsikt att det utvalda exemplet inte är helt samtida. Dagens illustrationer är mycket mer övertygande men de väcker politisk debatt, något som inte är målet med denna artikel. Idag lever väldigt många invandrare i Sverige, varav många försöker att lära sig svenska. Språkböckerna har för avsikt att lära ut föredömliga kunskaper, färdigheter och attityder om och i det mottagande samhället, förutom de rent ”tekniska” (lexikala, grammatiska etc.) språkkunskaperna. Man kan ofta lägga märke till att de nya böckerna på ett politiskt korrekt sätt är mycket noga med att det oönskade beteendet ska representeras av figurer som har traditionella svenska namn, medan figurer som heter Ali, Fatima, Kari eller Zoran utgör exempel på eftersträvansvärda förhållningssätt i olika situationer. Denna omtänksamhet leder tankarna till en ökad anekdot i vilken en godhjärtad kalifornisk kvinna i en livsmedelsbutik varnar den svarthyade afroamerikanske mannen som står framför henne i kön för att kattmaten som han placerat i sin varukorg är olämplig för mänsklig konsumtion. Det händer ibland att hjälpsamhet blir anstötlig och skandalös.

Från Ungern sett är Sverige fortfarande rena paradiset. Det är en mycket aktningvärd strävan som visar sig i dessa läroböcker: välfärdsstatens ambition, det landets som själv tagit sig ut ur fattigdomen genom stora uppoffringar, med uthållig disciplin och exemplarisk hållning. Den ädlaste och mest mottagande humaniteten uppenbarar sig i den här ambitionen, som samtidigt bär vissa prägel av ångest och oro över hur de oundvikligen inträffande förändringarna kommer att omvandla ett attraktivt och beboeligt samhälle, som förfogat över högsta graden av ”liveability” i hela världen – grovt formulerat är det svårt att inte känna igen en aning oro över inströmningen av utlänningar.

Jag vill inte fördöma de här egentligen inte kränkande utan snarare roliga tricks av sedelärande flit, kryddade med förment politisk korrekthet – jag dokumenterar dem. Exemplet som sagt är från 1970-talet för att så gott som möjligt dämpa den extra politiska skärpan.

SFI (”Svenska för invandrare”) har varit en språkundervisningsform för invandrare i Sverige sedan 1965, delvis statligt, delvis kommunalt finansierad. SFI innebär en gratis utbildning som ämnar att tillmötes gå invandrarnas behov av att tillägna sig både språklig och kulturell kompetens för en fungerande kommunikation i det mottagande svenska samhället. Idag är det mer än 150 000 elever som deltar i SFI-kurserna per år (Skolverket 2019). SFI:s kursmaterial från flera årtionden tillbaka, skrivna av olika språklärare på olika håll, är något som även universitetsstudenter och lärare alltid gärna har använt även utomlands som en viktig del av språkövningen, på grund av att de är lättillgängliga och omfattande. Lärarna har ofta föredragit att använda samma läromaterial på Svenska institutets statligt stödda stipendiekurser (på intensiva språkkurser i sommaruniversitetsprogram och terminsstipendier på folkögskolor), i vilka

invandrare, flyktingar och utländska universitetsstuderande ofta har deltagit tillsammans under årtiondena som gått.

Till de utmärkta läromedelsserierna hör två grupper av övningsböcker i grammatik: Folkuniversitetsförlagets *Övningskompendium 1–3*, som kom ut i Lund på 1970-talet och fortfarande gärna användes vid millenieskiftet och kursboksserien *Form i fokus A, B, C* inledd på nittio-talet. Här använder jag mig av ett långt exempel, en korto och lärorik historia från den tidigare serien som illustration.

Med hjälp av en viss typ av lucktextövningar kan språkeleven öva både attributiv och predikativ kongruens, samt observera användningen av reflexiva possessiva pronomen något som ofta orsakar svårigheter för språkinlärarna. Lucktexten tillhör en övningstyp där man genom att klara upp och eliminera vissa betydelsemässiga tvetydigheter får hjälp med att lära sig det välfungerande pronomenbruket – så kan det låta – först i ett påhittat eget exempel:

- (1) Sven och Ingmar är goda vänner. Båda har levt i lyckliga äktenskap i många år. Ingmars hustru är en känd skådespelerska. Ingmar älskar sin förtjusande fru. Sven har en hund. Han älskar sin hund mer än hans / sin (?) fru.

De mjukt indoktrinerande motiven i det följande riktiga exemplet förmedlar även den här gången sociokulturella kunskaper, fast av ett annat slag. Luckorna, som i den ursprungliga uppgiften står tomma, eftersom det är eleverna som måste avgöra vilken pronomenform som bäst passar, är markerade med understrykning. Språkeleverna behöver endast med hjälp av kontexten känna igen korrelatet som styr kongruensen. Korrelatet står här angivet i parenteser efter de enskilda pronomenformerna tillsammans med ev. kompletterande information. Exemplet samtidigt lär ut det mottagande landets finansiella kultur. Här talas det om sparsamhet, kostnadsmedvetenhet och måttfullhetens dygd, samt frågan om kostnadsersättning och att göra rätt för sig. Det är värt att observera att figurerna har typiska – till och med symboliska – svenska namn:

- (2) "Ulf och Sven hade varit på restaurang och ätit en god middag. Ulf hade inga pengar, så Sven fick betala hans (Ulfs) nota också. 'Du (Sven) ska få tillbaka dina (Svens) pengar nästa vecka, det lovar jag (Ulf) dig (Sven).' Eftersom Sven inte hade så mycket kontanter, tog han (Sven) fram sitt (Svens) checkhäfte och skrev en check. Hovmästaren som inte kände honom (Sven) bad att få se hans (Svens) legitimation. Men hovmästaren behövde inte vara orolig. Sven hade ordning på sina (Svens) affärer. Deras (Ulf och Svens) middag hade varit mycket god och det märktes också på dess (middagens) pris. Deras (Ulf och Svens gemensamma) nota gick på 348 kronor (idag ca. 700,- SEK / 69,- EUR). Ulf som aldrig kunde spara sina (Ulfs) pengar och därför var pank, hade tänkt låta sin (Ulfs) chef betala för middagen. Han (Ulf) skulle skriva upp den som omkostnader i sitt (Ulfs) arbete. Han (Ulf) hoppades att hans (Ulfs) chef inte skulle kontrollera den närmare.

Han (Ulf) tyckte mycket om sin (Ulfs) chef men han (Ulf) visste att hans (Ulfs) chef inte skulle tolerera att hans (chefens) anställda gick på krogen och lät firman betala deras (chefens anställdas) /sin (? chefens anställdas / firmans / chefens) nota.

Han hoppades emellertid att hans chef skulle lita på honom (Ulf) och inte kontrollera hans (Ulfs) räkning.

Ulf lämnade räkningen på kontoret på måndagen, men det gick inte så bra för honom (Ulf).

Hans chef kallade honom (Ulf) till sig (chefen) och frågade honom (Ulf) om hans (Ulfs) räkning.

Ulf försökte förklara att han (Ulf) hade ätit lunch med en kund till firman men chefen trodde honom (Ulf) inte, utan det slutade med att Ulf fick lämna in sin (Ulfs) avskedsansökan och att hans (Ulfs) chef var mycket arg på honom (Ulf).” (Hansson och Wallin 1979:5)

(Sensmoralen med den dystra historien:)

”Ulf har nu inte kvar sitt (Ulfs) gamla arbete och det är mycket svårt för honom (Ulf) att hitta ett nytt.

Ulfs kamrat, Sven, är också mycket besviken på honom (Ulf), eftersom han inte fått tillbaka sina (Svens) pengar.

Sven säger att han aldrig mer ska låna ut sina (Svens) pengar till sina (Svens) vänner.”(a.a.sid. 6)

En kunnig läsare kan möjligen få en antydning om att det rör sig om ironi i den här texten. Den utländska språkeleven kommer däremot antingen reagera med indignation eller brista i ohejdat men bittert skratt. Texten kanske kan till och med påminna oss den skenheligt moraliserande, obligatoriska ryskundervisningen före systemskiftet, under en tid, då ryskundervisningen tillskrevs en omedelbar moralisk–politisk didaktisk effekt, om vilken den dåvarande ungerska kulturministern, Gyula Ortutay (1949:553) uttryckte sig så här på ryskundervisningens konferens i oktober 1949: ”Genom språkundervisningen och – inläringen påverkas både pedagogen och eleven även av själva det politiska tänkandet.”. Detta ska tolkas ordagrant: när efterkrigstidens ungerska skolelever fick läsa texten *Идем бою* (Kriget pågår) i sin kursbok i ryska kunde de samtidigt tillägna sig ett ordförråd som hörde till manualerna för de grundläggande eldvapnen och handgranaten.

Kulturgrammatikens (en existerande term och undervisningsfält på sjuttio-, åttio-, nittotalet) huvudmelement – baserade på antropologisk forskning – och dess didaktiska syften döljs inte heller i den svenska övningstexten ovan. I Sverige var kulturgrammatiska kunskaper tillgängliga för invandrarna i form av mycket läsvärda textböcker med förträffligt valda exempel, redan på åttiotalet. (Herlitz 1989, 1995). I vårt exempel dyker det upp följande motiv på en och samma övningsbokssida: protestantisk arbetsmoral; en livsföring baserad på en kultur av självständighet, självförsörjning och egenvård i kontrast mot en tendens att förlita sig på eller leva på andra; den anställdes tillvaro och dess moral; barnuppfostran (man äger inte sina barn; barnet ska stimuleras), individualismens och det

patologiska konfliktundvikandets problematik, presenterade hos bl. a. Daun (1994:98 ff.).

Även om nittiotalets *Form i fokus*-serie innehåller mer sofistikerade och mycket försiktigare formuleringar i sina historier och exempelmeningar, finns de grundläggande ämnena kvar kompletterade med nya: önskade och oönskade beteenden i samband med skattebetalningsmoralen, alkohol- och narkotikaproblem mm. Trots att de förekommande nya personnamnen i texterna representerar ett helt och hållet multikulturellt samhälle, är det svårt att förbise att ”förövarna” (som gjort sig skyldiga till rattfylleri eller varit försenade med inbetalningen av kvars katt) oftast bär schablonmässiga svenska namn. Följande exempel kommer från kursboks-serien: *Av vilken anledning hade Olle inte betalat sin skatt? Jag vet faktiskt inte.* (Fasth och Kannermark 1997:29); jfr *Mohammed och Hamid har inga lån. De vill inte ha några lån.* (a.a. sid. 123). Det är också på nittiotalet då frågorna kring de traditionella uppfattningarna om genus först gör sig synliga i språkböckerna i kölvattnet av feminismens andra våg på 1960- och 70-talet. Det handlar om en företeelse som inte förekom så markant i de samtida sjuttiotalskursböckerna, men uppenbarade sig sedan, en aning senare: ett systematiskt utbyte av de traditionella könsrollerna, könsstereotyperna manligt och kvinnligt. Följande exempel är en illustration av tempusanvändning där man enkelt och rättframt presenterar en kvinnlig brottsling i stället för den oftast förekommande diskande, strykande, matlagande hemmamannen: *Så snart Mia hade kommit ut ur fängelset, skulle hon börja ett nytt liv.* (a.a. sid. 123).

4 Israel: lögnens lov

Efter de östra central-europeiska reaktionerna och den nordiska situationens granskning är det en helt annorlunda praktik som kommer att diskuteras i det följande, ett uppfriskande motexempel på välmenta men ofta misslyckade försök, där språkundervisningen med integrerad policy-undervisning verkligen kan få beröm. Den israeliska modellen även lär ut hur viktigt det är att språkinlärarna bokstavligen kan ljuga sig fram i vissa livssituationer. Den institutionaliserade Ulpan-metoden är ett gemensamt ideal för många. ”Sverige behöver inte uppfinna hjulet igen” – skriver den svenska kristdemokratiska riksdagsledamoten, Tuve Skånberg (Skånberg 2012) i sin officiella motivering till motionen som han lämnade till utbildningsutskottet i oktober 2012. Israels Ulpan anser han som en framgångsrik förebild ”för att framgångsrikt integrera nya svenskar”.

För att ta ut essensen av Ulpan-modellens speciella språkundervisningsform och en del parallella problem – t.ex. en form av analfabetism – som svenskarna i vid bemärkelse också konfrteras med, väljer jag bland György Tatárs påfallande minnesbilder ur han reportage (Tatár 2000):

”När det gäller antalet språkskolor per tusen elever är Israel förmodligen världsledande. De första generationerna som skapade landet lärde sig språket

mestadels på arbetet och på slagfälten, men sedan dess har Ulpans institution blivit den väldiga kvarnen som omvandlar invandrarnas successiva generationer till israeler. Dessa kurser börjar vanligtvis från en kunskapsnivå på noll (vi får inte glömma att en ny invandrare är analfabet, som först och främst behöver lära sig bokstäverna), men i takt med språkkunskapernas utveckling skolas eleverna in i de grundläggande livskunskaperna för att de ska klara sig i landet: de lär sig landets geografi, historia, samhällsfördelning, dess politiska–militära problem, institutionella struktur.” (Tatár 2000:12–13, min översättning)

Vid kursens avslutning får eleverna några goda råd.

”Lärarna vars företagsamma uppgift var att överbrygga kulturella klyftor lärde oss ett par viktiga saker. Bland annat det att hela vår attityd skulle omjusteras under jobsökningens process: vi ber inte om att få jobba utan vi söker jobb. Ni måste förstå, så lät förklaringen, att ni aldrig behöver be om något eftersom ni har gjort er förtjänta av allt som erbjuds här, men ni ska själv leta reda på det ni behöver och kanske även kämpa för det. Och kom ihåg att ni under inga omständigheter är utelämnade till andras barmhärtighet eller välvilja. Det är likt ”lagen om återvändande”. [...] Staten får inte visa motvilja, den kan inte neka er det eftersom den är underkastad av sina egna lagar. Staten är för er. Dess rätt att finnas till ligger i att ni vill bli dess medborgare. Det är riktigt att människorna har väldigt många olika utseenden i Israel men man träffar nästan aldrig någon som ser obeslutsam ut.

– Och nu ska ni tala om för mig vad ni ska göra först när ni vill utträta ett ärende hos en israelisk myndighet? – frågar läraren.

Vi ger många ivriga svar, de flesta av oss tycker ändå att det alltid är bäst att börja med att hälsa på folk. Förslaget viftas bort av läraren med en överlägsen gest: tja, det kan man visst göra, men det är inte så viktigt. Det korrekta svaret är att ni till att börja med måste dra fram en stol och sätta er. Oavsett om ni har blivit erbjudna att sitta ner eller inte. [...] Det får aldrig förekomma, lyssnar jag vidare på lärarens råd, att du blir stående framför den du ber om någonting medan personen sitter. Skriv ner det och stryk under två gånger!

Arbetsförmedlaren kan ställa vilken fråga som helst, och du får ge vilket svar som helst, det kvittar vad du säger. Men det finns ett ord som du aldrig – har du förstått det? aldrig – får börja ditt svar med: och det är ordet ”nej”. Skulle han fråga dig om du någonsin hade arbetat som balettdansös ska du svara ”ja”, och sedan kan du lägga till, liksom i förbigående, att du inte gjorde det på någon teaterscen utan på ett järngjuteri och att du dessutom inte riktigt dansade där, utan skyfflade slagg. Det spelar ingen roll vad du berättar om saken efteråt, men du får aldrig börja svaret med ”nej”. Skriv ner det och stryk under två gånger!

Allt jag hade lärt mig fick jag testa redan samma dag. Jag vandrade från det ena institutet till det andra i Kfar Sava och försökte finna en Ulpan där jag skulle kunna fortsätta mina studier som annars snart skulle ta slut. Jag hoppades på att jag hittar ett ställe där man var villig att ta emot betalning. På måfå besökte jag en högskola som ryktades om sina förberedande språkkurser för blivande universitetsstudier. Utan att ha stött på större motstånd fick jag komma ända fram till rektorns sekretariat där jag möttes av det vanliga scenariot. Sekreteraren satt och kvittrade obesvärat i telefonen utan att ens titta på mig för att åtminstone besvara min hälsning. Efter att ha stått där i några sekunder och harklat mig diskret

ett par gånger med en blyg östeuropeisk villrådighet, drog jag fram en karmstol och sjönk ner i den. Kvinnans ögon började plötsligt glittra av nyfikenhet. Hon lade på och sedan vände hon sig mot mig och sade: vad kan jag hjälpa till med?” (Tatár 2000:13–14, min översättning)

5 Referenser

- Åke, Daun (1994). *Svensk mentalitet, ett jämförande perspektiv* (2:a omarbetad uppl.) Stockholm: Rabén Prisma.
- Fasth, Cecilia & Kannermark, Anita (1996). *Form i fokus. Övningsbok i svensk grammatik. Del A*. Lund: Folkuniversitetets Förlag.
- Fasth, Cecilia & Kannermark, Anita (1997). *Form i fokus. Övningsbok i svensk grammatik. Del B*. Lund: Folkuniversitetets Förlag.
- Fasth, Cecilia & Kannermark, Anita (1998). *Form i fokus. Övningsbok i svensk grammatik. Del C*. Lund: Folkuniversitetets Förlag.
- Goethe, J. W. (1915). *Faust* (5:e uppl.). Stockholm: Albert Bonniers förlag. Övers.: Viktor Rydberg. Hämtat 2020-11-11, från <http://runeberg.org/faust/0095.html>.
- Guzman, Tirado R. (2018). The problems of linguoculturology discussed on the pages of the “Russian Language Studies” journal. *Russian Language Studies*, 16(4), s. 380-397. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2018-16-4-380-397>
- Hansson, K. & Wallin, U. (1972). *Övningskompendium i svenska 1*. Lund: Kursverksamhetens förlag.
- Hansson, K. & Wallin, U. (1972). *Övningskompendium i svenska 2*. Lund: Kursverksamhetens förlag.
- Hansson, K. & Wallin, U. (1979). *Övningskompendium i svenska 3: påbyggnad och repetition av del 1 och 2*. Lund: Kursverksamhetens Förlag.
- Herlitz, G. (1989). *Kulturgrammatik: hur du ökar din förmåga att umgås med människor från andra kulturer*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Herlitz, G. (1995). *Svenskar: hur är vi och varför*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Kecskés, I. (2013). *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199892655.003.0001>
- Kosztolányi D. (1937). Nyelvleckék hanglemezen. I: Kosztolányi D. *Próza*. Budapest: Révai, s. 171 – 172.
- Kosztolányi D. (1974) Nyelvleckék hanglemezen. I: Kosztolányi D. *Sötét bújócaska*, utg. av Réz Pál. Budapest: Szépirodalmi. 35.
- Kosztolányi D. (1939). *Szeptemberi áhítat. Kiadatlan költemények*. Budapest: Révai.
- Kosztolányi D. (1965a). Szürke glória. I: *Kosztolányi D. Elbeszélései*, Budapest: Magyar Helikon, s. 355–359.
- Kosztolányi D. (1965b). Sárkány. I: *Kosztolányi D. Elbeszélései*, Budapest: Magyar Helikon, s. 894–898.
- Lendvai E. (2015). Interkulturális nyelvészet, interkulturális nyelvoktatás. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10(1), 159–166. Hämtat 2020-11-11, från https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_10_no_1_2015/ISSN_1788-9979_ol_10_no_1_2015_159-166.pdf
- Ortutay, Gy. (1949). Az orosz nyelvoktatás politikai jelentősége (föreläsningstext). *Köznevelés*, 5(20), s. 553–555.
- Szörényi L. (1989). *Ars Mutilandi Hungarica. Bevezetés a Delfinológiába* (4). 2000, 1(11), s. 55–61.

- Sebag-Montefiore, S. (2017). *Stalin: den röde tsaren och hans hov*. Stockholm: Norstedts, Eboksproduktion Publit.
- Skolverkets webbsida (2019). Statistik om kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare 2018. Hämtat 2020-10-17, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-06-19-statistik-om-kommunal-vuxenutbildning-i-svenska-for-invandrare-2018>.
- Skånberg, T. (2012). Integration genom svenska språket. Motion 2012/13: Ub312 av Tuve Skånberg. Hämtat 2020-09-18, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/integration-genom-svenska-spraket_H002Ub312.
- Takács R. (2013). Mindent cenzúráztak?. I: Takács R. (red.) *Kérdések és válaszok a Kádárkorról*. Budapest: Napvilág Kiadó. s. 154–156.
- Tatár Gy. (2000). Tájékp csata közben. *2000*. 12(3), s. 10–26. <https://doi.org/10.1111/j.2048-416X.2000.tb00016.x>