



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 442  
Kandidatuppsats, 10 poäng  
41-60 poäng  
Datum: 2007-01-26

# Revolution eller Reproduktion? – När pedagogik blir identitetspolitik

En kritisk diskursanalys av interkulturella  
utbildningsstrategier i Guatemala

Anna Ekermo

Handledare:  
Bosse Bergstedt

## ABSTRACT

- Arbetets art: Kandidatuppsats, 10 poäng
- Sidantal: 35
- Titel: Revolution eller Reproduktion? – När pedagogik blir identitetspolitik. En kritisk diskursanalys av interkulturella utbildningsstrategier i Guatemala.
- Författare: Anna Ekermo
- Handledare: Bosse Bergstedt
- Datum: 2007-01-26
- Sammanfattning: Skolan som spelplats för kultur- och identitetspolitik står i fokus för denna uppsats. En utgångspunkt är att den politik som styr skolan även har inverkan på, och är en produkt av, de diskurser som råder i samhället när det gäller dessa frågor. Min undersökning är baserad på situationen i Guatemala. Där finns sedan 2005 en nationell politisk strategi kring detta, uttryckt i styrdokumentet *Interkulturell tvåspråkig utbildning*, som har varit material för den kritiska diskursanalys jag här genomför. Uppsatsen innehåller även en jämförelse med lärares tankar kring detta på plats i Guatemala, baserat på vistelse och materialinsamling där. Mina frågeställningar lyder:
- Vilka diskurser kring kultur och etnicitet ger dokumentet *Educación Intercultural Bilingüe* uttryck för?
  - Vad finns det för skillnader mellan dessa diskurser och de som praktiseras i en lokal skola i Guatemala?
  - Vad kan dessa diskurser ha för samhällliga implikationer när det gäller etniska relationer i Guatemala?
- Min slutsats är att den uttryckta utbildningspolitiken främst bygger på modernistiska diskurser kring etnicitet och kulturell identitet. Dessa tycks till stor del understödjas även av lokala föreställningar, men lokalt finns även en tendens att analysera problem och strukturer i namn av klass, ekonomi och krass diskriminering, vilket saknas i dokumentet. Utifrån mina teoretiska utgångspunkter i postmodernism och postkolonialism så reproducerar, snarare än revolutionärt förändrar, den valda politiken etniska relationer i Guatemala och därmed också de strukturella ojämlikheter som finns socialt och ekonomiskt. Det finns dock "sprickor" i och mellan diskurser som öppnar för möjlig förhandling och förändring.
- Nyckelord: *kritisk diskursanalys, Guatemala, utbildningspolitik, kultur, etnicitet, identitet, postmoderna och kritiska perspektiv*

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1.1 Vad är problemet? .....	1
1.2 Uppsatsens fokus .....	3
1.3 Syfte .....	4
1.4 Frågeställningar.....	4
2. Varför får <i>jag</i> skriva detta? .....	4
2. 1 Vetenskap som kolonialism .....	5
3. Teoretiska utgångspunkter .....	6
3.1 Diskursanalys som teori (och metod).....	6
3.2 Kritisk diskurst teori och Norman Fairclough.....	7
3.3 Postmodernism versus Kritiska perspektiv .....	8
3.4 Postkolonial teori .....	10
3.5 Att förstå ”kulturell identitet” .....	11
3.6 Definitioner av begrepp .....	11
4. Metod .....	12
4.1 Valid och reliabel kvalitativ metod? .....	12
4.2 Diskursanalys som metod (och teori).....	14
4.3 Urval, avgränsningar och bearbetningsstrategi .....	14
5. En kritisk diskursanalys av dokumentet ”Tvåspråkig interkulturell utbildning” (EIB) i Guatemala.....	16
5.1 Presentation av dokumentet .....	16
5.2 Läsning av EIB med hjälp av Faircloughs kritiska diskursanalys.....	17
5.2.1 <i>Interdiscursivity</i> - att karaktärisera materialet .....	18
5.2.2 <i>Word Meaning</i> och <i>Wording</i> – vilka nyckelord används och hur? .....	19
5.2.3 <i>Ethos</i> – att skapa social identitet .....	22
5.2.4 <i>Transitivity</i> – vem leder och vem lyder?.....	23
5.3 Reflektioner kring inre motsättningar .....	24
6. Lokala diskurser och diskursiv praktik .....	25

6.1 Det blir aldrig som man tänkt sig.....	25
6.2 Skola och social kontext .....	26
6.3 EIB i skolan .....	26
6.4 Manuel och EIB .....	27
6.5 Jämförande analys.....	28
7. Sammanfattande analys.....	29
7.1 Diskursens ideologiska och politiska konsekvenser .....	29
7.1.1 EIB som identitetspolitik.....	29
7.2 EIB- postmoderna ansatser på modernistiska grunder.....	31
7.3 Kort summering .....	32
8. Avslutande diskussion .....	33
Referenser .....	36
Bilaga .....	a
Intervjuguide.....	a

# 1. Inledning

## 1.1 Vad är problemet?

Skolan är enligt flera forskare en viktig spelplats för kultur- och identitetspolitik (t ex Giroux 1992, Mirón 1997). I klassrummet kan strävanden uppifrån mot en gemensam social (och/eller nationell) identitet mötas av enskilda gruppers vilja att bevara och/eller skapa sin kulturella identitet och särart. I detta möte spelar språket en central roll. Att kunna byta eller behärska flera språk kan innebära att även kunna byta eller behärska flera kulturella identiteter (Mirón 1997:79), vilket ökar möjligheterna att få tillträde till flera samhälleliga sfärer. Men rättigheten till att, som minoritets- eller underprivilegerad grupp, utöva det egna språket kan också följas av en uteslutningsmekanism. Detta fenomen har problematiserats och diskuterats i den svenska offentliga debatten det senaste året, t ex i samband med litteraturprofessor Ebba Witt-Brattströms uttalande om ”blattesvenskan”. Här gällde det den brännande frågan om vilken status som bör tillskrivas den form av ny-svenska som, influerad av de många andra språk som också talas där, används i storstädernas ytterområden. Denna svenska är i vissa sammanhang accepterad och gångbar, medan den i andra, t ex på många håll i arbetslivet, inte alls fungerar och kan bli ett handikapp för sina utövare. Det Witt-Brattström ville slå ett slag för var svenskundervisningens betydelse. Hon ville visa på hur viktigt det är att kunna använda den form av svenska som det offentliga Sverige anser vara den korrekta för att även få tillgång till denna offentliga sfär och maximera sina valmöjligheter i livet. (Dagens Nyheter 2006-05-13). Det hon refererar till är med andra ord en grundläggande demokratisk fråga. Hon fick dock kritik från flera håll för att hon ansågs ha en nedsättande syn på denna nya form av svenska. ”Varför ska ny-svenskan ha en sämre status än den som talas kring köksbordet hemma hos familjen Ebba Witt-Brattström/Horace Engdahl”?, var det många som med rätta frågade. Så länge auktoriteter som Witt-Brattström hävdar att ny-svenskan innebär ett handikapp, kommer den säkert också att göra det. Kanske kommer dock attityder att förändras fort. Det var t ex endast ett par årtionden sedan som någon annan dialekt än rikssvenska var otänkbar i riksmidia. Detta är ett minne blott idag och inte ens Witt-Brattström tror väl att språk är något evigt, fixt och färdigförhandlat. Det är lätt att glömma att det faktiskt inte är någon annan än vi själva som bestämmer vad som ska vara accepterat och vad som inte ska vara det när det gäller språk...

Faktum kvarstår dock: vissa språk och former av språk verkar av olika anledningar stigmatisera sina utövare såväl i det svenska samhället, som i andra. Detta samtidigt som många grupper kräver erkännande och rättighet att utöva sin kultur och inte minst sitt språk, i namn av t ex nationella konstitutioner och FN:s Mänskliga Rättigheter. Jag ser här en motsättning och ett problem. Detta innebär nämligen att även om specifika grupper ges rättighet till exempelvis utbildning på sitt modersmål, så finns det inget som säger att detta kommer motsvaras av liknande rättigheter och möjligheter ute i samhället. Där väntar förmodligen en annan verklighet. Detta konstateras t ex vara fallet

i Mexiko, i artikeln *The Cultural Politics of Identity* (Herr och Andersson 1997). Författarna till denna upptäckte, efter intervjuer med mexikanska elever, att de egalitära ideal som präglade skolan inte hade någon motsvarighet ute i ”verkligheten”. Denna problematik har väckt mitt intresse och efter vistelser utomlands har jag märkt att den inte är specifik för Sverige. Dryga tre månader i Guatemala, ett land till synes så olikt Sverige, lärde mig att liknande problematik och diskussion finns även där, fast kanske ännu tydligare och mer polariserad.

I Guatemala är de olika mayagrupperna, som till antalet utgör drygt 60% av befolkningen, stigmatiserade, diskriminerade och på många sätt uteslutna från det offentliga rummet. I IWGIAs (The International Work Group for Indigenous Affairs) rapport *The Indigenous World 2005* (2005) går att läsa om aktuell fakta, statistik och händelser i det Guatemalanska samhället som har relation till mayagruppernas situation. Det första denna rapport konstaterar är den tydliga relation mellan fattigdom och grupptillhörighet som finns i landet. Officiell statistik visar att områden med hög andel mayabefolkning också är de områden som lider av värst fattigdom. Detta bekräftar bilden av att mayagrupperna i Guatemala ”... continue to suffer from severe social exclusion, existing on the margins of the state’s social investment programmes with regard particularly to education, health, infrastructure and job opportunities.” (Vinding, Stidsen IWGIA 2005:104). Detta återspeglas på flera sätt även i den officiella statistiken. Av de folkvalda i parlamentet består mindre än 10 procent av personer från ”ursprungsbefolknings-grupperna”, och representationen på universiteten uppgår till ca 20 procent (Vinding, Stidsen IWGIA 2005:106-108). Men mayarörelsen, som de som driver kampen för mayafolkens rättigheter själva kallar sig, är på frammarsch. Exempel på detta är att det i snart 20 år har bedrivits en utbildningspolitik i mindre skala med mål att ge dessa grupper rätt till undervisning på sitt modersmål. Detta har dock varit svårt att tillämpa i praktiken, kanske delvis beroende på att mayagrupperna är 21 till antalet, med lika många språk, och att det inte funnits tillräckligt med utbildade lärare som kan tala dessa. Kanske delvis beroende på en låg acceptans i samhället baserat på det utanförskap och låga politiska inflytande som denna befolkningsmajoritet i Guatemala lever med. Men sedan år 2005 finns nu ett parlamentariskt beslut, uttryckt i dokumentet *Educación Intercultural Bilingüe*, på att denna politik ska genomföras och komma alla till del. Detta är en grund utifrån vilken mayabefolkningen lagligen kan hävda sina rättigheter, och alltså en stor seger för rörelsen. Det råder dock en bristande överensstämmelse mellan de officiellt sett stora framgångarna som mayarörelsen har haft när det gäller t ex lagstiftning, och den fortsatta stigmatiseringen och rasismen. Det verkar som om, och detta konstaterar också rapporten från IWGIA, mayarörelsen har lyckats med att få många grundläggande rättigheter fastslagna, utan att det har inneburit någon verklig förändring när det gäller social och ekonomisk rättvisa (Vinding, Stidsen IWGIA 2005:104). Hur detta kan komma sig, och vilken roll de diskurser som dokument som *Educación Intercultural Bilingüe* bygger på kan spela i denna ekvation, har varit den gåta som drivit mig framåt. För att ta reda på mer har jag återvänt till Guatemala inför denna uppsats, både genom att resa dit och genom att försöka förstå dokumentet med hjälp av en kritisk diskursanalys.

## 1.2 Uppsatsens fokus

Men vad betyder det egentligen att ha ”rätt till” sitt språk och vilka ideologiska/politiska diskurser kring kultur, identitet och etnicitet ligger bakom hävdandet av dessa rättigheter? Talet om språk har nämligen också en djupare dimension. Om vi, som t ex Herr och Andersson (1997:80), utgår ifrån att etnisk identitet *inte* är en naturlig biprodukt av ursprung eller gener, utan som andra sociala realiteter är socialt konstituerad och beroende av historiska processer, vad innebär det då att skolan i t ex Guatemala genom *Educación Intercultural Bilingüe* satsar på att förstärka dessa etniska identiteter genom en separerad undervisning baserad på språklig/kulturell tillhörighet? Det är just detta som gör mig nyfiken. Jag vill veta vilka diskurser som ligger bakom de pedagogiska och politiska dokument som styr skolan som spelplats. Jag vill också veta hur relationen ser ut mellan dessa diskurser och de som går att finna lokalt, på plats i Guatemalas skolor.

Detta problemområde innehåller (minst) två nivåer av lärande/pedagogik. Dels den tidigare nämnda, konkreta klassrumspraktiken där rasistiska diskurser och språkets exkluderande och inkluderande förmåga kan avgöra hur subjekt formas i skolan (Mirón 1997:95), dels lärande i ett större perspektiv där det handlar om att genom politiska beslut och styrdokument som t ex läroplaner, förmedla budskap och påverka hur kulturell identitet skapas nationellt. Henry A. Giroux uttrycker det kärnfullt när han konstaterar att ”... pedagogy and culture have been used to construct the states version of citizenship and national identity.” (Giroux 2000:350). Därför är det viktigt att, som Mirón skriver (1997:84), inte se läroplanen som en avpolitiserad text, utan som ett uttryck för en viss politisk strävan och syn på kulturell identitet hos makthavare. Detta är relevant i Guatemala, likväl som i Sverige. Genom att försöka förstå hur dessa mekanismer fungerar i kontexter utanför vår egen tror jag att vi har chans att få nya välbehövliga perspektiv och förståelse för vår egen situation. Inte därför att mayabefolkningens utanförskap är detsamma som det som upplevs av stora grupper i Sverige, utan därför att problematiken kring kulturell identitet och språk kan vara ett av de ramverk genom vilket vi kan förstå hur pedagogik blir politik. Med en sådan förståelse har vi förmodligen större möjligheter att ta makten över vår egen situation.

Jag tror på möjligheten att få syn på sig själv utifrån: att som en antropolog försöka göra sig ”främmande” inför det man ser, att försöka förstå andra för att därigenom få nya perspektiv på sig själv. Den komplexa verkligheten i Guatemala när det gäller relationen mellan språk, politik, utbildning samt etnisk och kulturell identitet är alltså därför inte endast intressant för att den är avgörande för regionens framtid, likaväl som för de enskilda individerna där. Situationen i Guatemala tydliggör också konflikter som är aktuella i Sverige och i många andra delar av världen. Hur vi ser på varandra och våra kulturella olikheter samt de samhälleliga konsekvenser vi låter detta få tror jag, (bl.a. tillsammans med hur vi ska kunna låta bli att förbruka alla vår jords resurser), hör till våra stora ödesfrågor.

## 1.3 Syfte

Mitt syfte är att undersöka vilka diskurser kring kultur och etnicitet som ligger bakom Guatemalas officiella strategi för interkulturell och flerspråkig utbildning, samt hur relationen till de lokala diskurserna på en skola ser ut. Jag vill också försöka förstå vad dessa diskurser skulle kunna ha för större samhällspolitiska konsekvenser när det gäller etniska relationer i Guatemala.

## 1.4 Frågeställningar

- Vilka diskurser kring kultur och etnicitet ger dokumentet *Educación Intercultural Bilingüe* uttryck för?
- Vad finns det för skillnader mellan dessa diskurser och de som praktiseras i en lokal skola i Guatemala?
- Vad kan dessa diskurser ha för samhälleliga implikationer när det gäller etniska relationer i Guatemala?

## 2. Varför får jag skriva detta?

För mig känns det viktigt att reflektera över relationen mellan pedagogisk teori och praktik och vilken legitimitet pedagogisk teori och forskning egentligen kan sägas ha gentemot den praktik och verklighet som möter pedagoger ”på fältet”. Kan t ex inte lärarna, de som trots allt vet mest om skolpraktiken, bara få sköta sitt jobb utan forskare som lägger sig i? Detta är en frågeställning som alla som på något sätt sysslar med pedagogik kommer i kontakt med och enligt min mening borde ha ett medvetet förhållningssätt till. Det är dock inte en motsättning som är unik för den pedagogiska vetenskapen. Liknande motsättningar finns mellan t ex socialarbetare och forskande sociologer, biståndsarbetare och utvecklingsforskare samt inom andra discipliner där teoretisk forskning motsvaras av en praktik utanför universitetet. Kanske är dock motsättningen extra tydlig inom pedagogiken där teoretiker och politiker direkt har stor makt över viktiga styrmedel, som t ex läroplanen, och där praktikerna tenderar att ifrågasätta rätten för andra att bestämma över en miljö de inte är delaktiga i.

Kanske är det till historien vi bör söka oss för att kunna reda ut frågan om den pedagogiska vetenskapens legitimitet gentemot praktiken. Ozmon och Craver gör i inledningen till *Philosophical Foundations of Education* (2003) ett försök att visa på hur utbildningsfilosofi och teoretisk reflektion kring pedagogik har sett ut historiskt. Det konstateras att teoretiskt tänkande kring utbildning alltid har förekommit och att detta är nödvändigt för en meningsfull praktik. Utbildning är enligt Ozmon och Craver (2003:2) tätt sammanlänkat med civilisationsutveckling och tankar om hur våra livsvillkor rent allmänt ska kunna förbättras har därför ofta mer specifikt varit tankar om hur utbildningen ska förändras. Detta är uppenbart fallet när det gäller frågeställningen i



min uppsats. Den pedagogiska praktiken blir för mig ett relevant forskningsområde just på grund av de sociala och politiska implikationer den har. Utbildningens utformning är med andra ord inget som sker i ett vakuum med konsekvenser endast för den pedagogiska praktiken. Den har mycket mer långtgående implikationer än så. *Därför* tycker jag att fler än pedagogikens praktiska utövare har rätt att ”lägga sig i” dess utformning. Hur vi väljer att bedriva pedagogik, på alla nivåer, får nämligen konsekvenser för hela samhällsutvecklingen och ansvaret för detta kan inte endast vila på, i detta fall, lärarkåren. Det sätt på vilket undervisning bedrivs reflekterar alltid värderingar, en viss ontologi och metafysiska antaganden, vare sig vi är medvetna om det eller ej (Ozmon, Craver 2003:6). Det samma gäller för hur läroplaner och styrdokument utformas (Mirrón 1999:84). Det är också, enligt Ozmon och Craver, teoretikerns roll att synliggöra dessa värderingar och relatera dem till andra för att uppmuntra till att se nya möjligheter och söka andra vägar. ”Det är genom att se världen genom en bestämd teori som man kan ställa sig främmande för några av sina självklarheter och ställa andra frågor till materialet än man kan göra utifrån sin vardagsförståelse” (Jørgensen, Phillips 2000:30). Detta anser jag nu vara min uppgift och utifrån det resonemanget tycker jag mig kunna berättiga den teoretiska diskussion jag tänker föra kring dessa frågor.

## 2. 1 Vetenskap som kolonialism

Även om jag anser ovanstående resonemang vara giltigt så tvingas jag fråga mig själv: vem ska då synliggöra *teoretikerns* värderingar och de implikationer som *forskningens* praktik har för samhälle och sociala relationer? Vem ”lägger sig i” detta? Allt för få, kan tyckas. Jag må tro att jag har ett oklanderligt syfte och att jag står på de svagas sida, men jag vore dum om jag trodde att forskning är en oskyldig, distanserad akademisk exercis. Snarare är det, som Linda Tuhiwai Smith konstaterar i boken *Decolonizing Methodologies* (1999), “...an activity that has something at stake and that occurs in a set of political and social conditions.” (1999:5). Det viktigaste för mig i detta fall torde vara att förhålla mig kritisk till den tradition jag trots allt verkar i, där jag i egenskap av västerländsk ”forskare” reser ut, både fysiskt och mentalt, för att ta reda på mer om hur De Andra lever och tänker. Det är en tradition med en långt ifrån fläckfri historia. Just det, vilka associationer får *du*? Ingen vill förknippas med kolonialism och rasism, men det vi gör idag präglas alltid av vår historia.

Att jag överhuvudtaget utgår från att forskningsprojekt i förlängningen kan bidra till ”empowerment” och en bättre värld, är naturligtvis en produkt av de diskurser jag är en del av i Sverige generellt och på universitetet specifikt. Om detta ”världsförbättrings-ideal”, som väl driver många forskare och studenter, inklusive mig själv, att vilja bedriva forskning, säger Tuhiwai Smith: ”It becomes so taken for granted that many researchers simply assume that they as individuals embody this ideal and are natural representatives of it when they work with other communities.” (1999:2). Pinsamt! Denna ”förgivet-tagna” (mitt uttryck för att beteckna sådant som är underförstått och tas för givet) utgångspunkt är verkligen något som borde problematiseras. Dessutom finns det överväldigande många andra berättelser som borde berättas om den västerländska forskningens verkningar genom historien. Exempelvis den västerländska vetenskapens

historia genom de kolonialiserades ögon. Det skulle bli en helt annan berättelse än den vi omger oss med dagligen på universitetet. Jag erkänner fullt ut det faktum att, som Tuhiwai Smith skriver: "Research is one of the ways in which the underlying code of imperialism and colonialism is both regulated and realized." (1999:7). Även om det kan tyckas vara en paradox så tror jag *också* att vetenskapen kan vara subversiv i relation till dessa krafter. Världen är full av paradoxer men jag tänker inte låta dessa skrämma mig. Att inte ge upp och gräva ner mig själv i en liten grop, utan göra det bästa av de verktyg jag lyckas få tillgång till, är ett mycket medvetet val.

Ett annat till synes olösligt problem när det gäller forskning som bedrivs med de utgångspunkter som jag har i diskursteori, postmodernism och postkolonial teori är: hur ska jag kunna hävda att min representation av världen är mer sann än någon annan? Eftersom jag anser verkligheten vara socialt konstruerad (men för den skull inte mindre *verklig!*) samt sanningar diskursivt producerade så blir ju svaret att: Det kan jag inte. Jag har inte som målsättning att presentera någon "sanning" utan är medveten om att samma undersökning gjord av någon annan, på någon annan plats vid någon annan tid förmodligen hade fått ett annat resultat. Men det gör ju egentligen inte *mina* resultat mindre intressanta...

## 3. Teoretiska utgångspunkter

### 3.1 Diskursanalys som teori (och metod)

Den kvalitativa forskningen är en tolkande aktivitet. Alvesson och Sköldberg beskriver i *Tolkning och Reflektion* (1994) hur det är de antaganden, teorier, hypoteser och begrepp som forskaren har med sig när han/hon gör sin tolkning som avgör hur tolkningen blir. I kvalitativ forskning är metod och teori på detta sätt intimt sammanlänkade. Detta är i högsta grad även giltigt för diskursanalysen. Diskursanalysen utgår nämligen från vissa antaganden om relationen mellan språk och den sociala världen och dessa antaganden styr sedan den metod som blir relevant för studiet av diskurser. Hur diskursanalysen kommer att fungera som metod för mig redogör jag för i metodkapitel 4.2. Här vill jag istället beskriva de teoretiska utgångspunkter som diskursanalysen vilar på.

En diskurs är en social text (Alvesson, Sköldberg 1994:281). Det är mönster, uttryckta i text, bild, tal eller skrift, genom vilka vi förstår och tolkar världen. Diskursteori vilar i mångt och mycket på socialkonstruktionismen, med rötter bl.a. i den franska poststrukturalismen som med Foucault i förgrunden gjorde upp med totaliserande, universaliserande teorier så som marxism och psykoanalys (Jørgenssen, Philips 2000:12). Poststrukturalisterna, och sedermera diskursteoretikerna, utgår från att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Ett centralt antagande, som beskrivs av Jørgenssen och Philips i *Diskursanalys som teori och metod* (2000) är att: "Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa

den.” (Jørgensen, Philips 2000:15). Verkligheten får betydelse för oss först genom en diskurs och på så sätt konstituerar språket alltså den sociala världen.

I antologin *Globaliseringens kulturer* (1999) skriver redaktörerna i förordet om hur en viktig del av den diskursiva förståelsen av språket är hur det är strukturerat kring binära oppositioner, (eller dikotomier), som man/kvinna, vit/svart, normalt/onormalt etc. Det ena begreppet får mening endast genom sin motsats, skillnaden skapar betydelsen. En av kategorierna tenderar dessutom alltid att vara dominerande över den andra och binära oppositioner fungerar därför även som upprätthållare av sociala hierarkier (Eriksson, Baaz, Thörn 1999:18). Detta konstaterande kommer få betydelse för min analys.

## 3.2 Kritisk diskursteori och Norman Fairclough

Kritisk diskursanalys, med den engelska lingvisten Norman Fairclough som förgrundsgestalt, skiljer sig på flera punkter från övriga former av diskursanalys. Det är just de särskiljande drag som utmärker den kritiska diskursanalysen som är anledningen till mitt val av densamma som verktyg för analysen av mitt material. En viktig utgångspunkt är antagandet att diskurser fungerar ideologiskt (Jørgensen, Philips 1999:67). Den kritiska diskursanalysen vill se *både* de diskursiva praktiker som skapar sociala subjekt, människors världsbild etc. *och* den roll som dessa diskursiva konstruktioner spelar i främjandet av bestämda gruppers sociala intressen. Kritisk diskursanalys tänker sig att ”Ogenomskinligheten i relationerna diskurs - samhälle är en faktor som säkrar makt och hegemoni” (Jørgensen, Philips 1999:67) och analysens roll är då, följaktligen, att ”klarlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala värld som innebär ojämlika maktförhållanden” (Jørgensen, Philips 1999:67).

Med utgångspunkt i min syn på vad vetenskaplig forskning är och bör vara, anser jag att ovanstående är exakt vad diskursanalys (och kanske även annan social- och beteendevetenskaplig forskning) bör ägna sig åt: klarlägga, synliggöra, sammankoppla. Detta innebär inte, som även Fairclough konstaterar, att forskningen bör vara en del av social-teknologiska projekt. Fairclough skriver att det dock finns uppenbar risk för att diskursanalytisk forskning används som bas för ”discourse technologization”, där alltså omformning av diskursiva praktiker står på den politiska agendan som en del av kulturell och social ingenjörskonst (Fairclough 1992:239). Detta sätter forskaren i en svår situation där hon/han förlorar kontrollen över sina forskningsresultat när de används för att förverkliga vissa politiska projekt. Detta dilemma är dock inte endast ett som berör diskursanalysen, utan all vetenskap, och är dessutom förmodligen näst intill olösligt. För självklart ska diskursanalysens resultat göras tillgängliga för alla, detta måste enligt min åsikt vara dess främsta mål. Men önskan är kanske att den nya genomskinlighet i relationerna mellan diskurs och samhälle, som den kritiska diskursanalysen givit upphov till, ska kunna användas av dem som lever i konsekvenserna av den diskursiva praktiken, snarare än av dem som sätter den politiska agendan.

En annan viktig utgångspunkt för den kritiska diskursanalysen, även om den anser att det råder ett dialektiskt förhållande mellan skapandet av sociala praktiker och diskurser,

är betoningen på att diskurser är konsekvenser av fast förankrade materiella och sociala strukturer (Jørgensen, Philips 1999:67). Här kan man kanske ana att företrädare för den kritiska diskursanalysen har en fot i den marxistiskt historiematerialistiska teoribildningen och samhällsanalysen. Detta till skillnad från annan diskursanalys där utgångspunkten är att *allt* är diskurser och att det inte finns några strukturer alls att utgå ifrån. Det innebär dock inte att Fairclough ser diskurser som statiska eller enbart beroende av en ekonomisk bas. Det pågår snarare en ständig förhandling om deras innehåll och det är i dessa förhandlingar, mellan rådande diskurser och andra, som förändringar möjliggörs eller förhindras. Därför är också dynamiken mellan olika diskurser och diskursiva uttryck central i den kritiska diskursanalysen. Inom ett samhälle, en institution eller kontext kan flera diskurser existera parallellt och förhandlingarna dessa emellan kan bidra till att förskjuta dominansförhållanden, om de blandas på vissa sätt. Andra blandningar av diskurser kan få karaktären av att bibehålla status quo. Givet detta är den kritiska diskursanalysen fokuserad på process och förändring (Fairclough 1992:213). Vilka diskurser som blandas och möts, och hur, kan alltså avgöra om en struktur ska reproduceras eller om en annorlunda ska skapas (Fairclough 1992, 1995). Förändringar i diskurser kan skönjas i motsägelser och motsättningar t ex i en text (Fairclough 1992:97). Det är vid sådana punkter man kan finna ”sprickorna” i diskursen, där det också öppnas upp för förändring.

Jag tror också att den kritiska diskursanalysens betoning av sociala och ekonomiska strukturer innebär att forskningen får en mer politisk utgångspunkt. Inte politisk i den bemärkelsen som nämndes ovan i relation till social-politiska projekt, utan i den bemärkelsen att den samhällsroll som forskningen kan spela erkänns och, om så önskas, används för att visa på hur ojämlika maktförhållanden skapas och återskapas genom våra diskursiva praktiker. En kritisk diskursanalys ska alltså innehålla både en analys av diskurser och analys av de ideologiska och politiska effekterna av dessa diskurser. Eftersom det är just vad jag velat göra i denna uppsats så har mitt val fallit på denna teori/metod.

### 3.3 Postmodernism versus Kritiska perspektiv

En kritisk diskursanalys definieras, som tidigare nämnts, bl.a. av att inte endast förhålla sig till själva den diskursiva textanalysen, utan även vilja koppla till ytterligare teorier som kan förklara varför diskurserna ser ut som de gör, samt vilka samhällsrollskonsekvenser de får. Eftersom den kritiska diskursanalysen har en kritisk-teoretisk utgångspunkt, men även en postmodern, vill jag försöka reda ut varför detta är viktigt, vilka motsättningar som finns, samt vilken min egen utgångspunkt är i uppsatsen i relation till dessa begrepp.

Vad är modernism och vad är postmodernism? Skiljelinjen är inte alltid tydlig och debatten kan ibland bli både politisk, personlig och infekterad kring frågan om vi lever i ett postmodernt samhälle eller ej, samt vilka konsekvenser det får i stort att anamma ett postmodernt synsätt, analytiskt och praktiskt. Senast den 20 december 2006 publicerade Dagens Nyheter en essä av analytikern och författaren Per Molander som ville visa på, och varna för, närheten mellan de postmoderna perspektiven; förkastandet av de ”Stora

berättelserna” som t ex Upplysningen och antimodernism i form av bl.a. fascism. Han menar att de som klassas som politiskt vänster, och alltså inom akademien till viss utsträckning skulle motsvaras av de Kritiska perspektiven, har fallit till föga för postmodernismen och därmed också för ”relativism och obskyra intellektuella bindningar” (Molander i DN 061220). Han uppmanar på denna grund vänstern att återerövra Upplysningen. Även om jag inte delar Molanders slutsats så är jag medveten om konflikten. Som Molander uttrycker det: ”Om ingenting är riktigt sant och alla värderingar är lika mycket värda, blir utrymmet för utopier och grumligt tänkande större.” (Molander i DN 061220). Mina farhågor gäller dock snarare risken för att med postmoderna teorier bakbinda sig själv och göra politiska handlingar omöjliga, än risken att hemfalla åt ”grumligt tänkande”. Kanske beror dessa olikheter på olika människosyn, kanske på något annat. Men varför finns då denna risk för handlingsförlamning?

Jo, därför att det med ett postmodernt förhållningssätt inte med nödvändighet finns några gemensamma intressen hos t ex ”världens kvinnor”, ”Västeuropas arbetarklasser” eller ”Centralamerikas ursprungsbefolkningar” och därför heller ingen hållbar grund utifrån vilken en gemensam rättighetskamp skulle kunna föras. Detta baseras på insikten om att Kvinnor, Arbetare eller Minoriteter inte är homogena grupper med identiska intressen och värderingar. Tittar vi t ex närmare på begreppet ”kultur”, som ju är aktuellt i detta sammanhang för att definiera vilka som tillhör maya-grupperna (eftersom begreppet ”ras” ju är konstaterat oanvändbart), så löses det med en postmodern teoriapparat upp inför våra ögon till en mängd underpositioner som kön, ålder, klass, etnicitet osv. Kvar står vi och undrar, som Pnina Werbner i inledningen till antologin *Debating Cultural Hybridity* (1997:3), vad det då egentligen betyder att ”ha” en kulturell identitet. Problemet med att avfärda dessa kategorier som universella blir dock att det kan vara svårt att se det förtryck som faktiskt sker på grundval av de samma. Trots allt diskrimineras kvinnor de facto just för att de är kvinnor, även om vi ifrågasätter förklaringsvärdet och allmängiltigheten hos kategorin ”kvinna”. Och hur många uppsatser med postmoderna utgångspunkter som än skrivs så är kulturell identitet, nu kanske mer än någonsin, en kategori med politisk sprängkraft. Vi upplever nämligen att kulturella identiteter är stabila och har kontinuitet, trots att de är i ständig förändring och egentligen består av en mängd skiftande underkategorier (Werbner 1997:5). Här står alltså människors vardag och upplevelser till viss del i kontrast mot den akademiskt ”intellektualiserande” verklighetsuppfattningen. En postmodern hållning i frågan tillåter oss att dekonstruera dessa kategorier och förstå att de varken är eviga i tid eller rum, samtidigt som den kan innebära en bakbindning när det gäller politisk handling eftersom den gemensamma grund som politisk kamp vanligtvis förs utifrån här eroderar inför våra ögon.

Går det då verkligen inte att förena postmoderna insikter med Kritiska perspektiv? Jag vet flera som skulle svara nej på den frågan, men jag tycker att exempelvis den kritiska diskursanalysen visar på hur det är möjligt. Diskursanalys i allmänhet kan sägas ha ett postmodernt angreppssätt eftersom en stor del av analysen handlar om att dekonstruera de språkliga kategorier som skapar vår verklighet. Den har också kritiserats för att vara kraftlös som kritisk ansats eftersom den i egenskap av postmodern teori, som Eriksson,

Baaz och Thörn uttrycker det, "[...] undergräver möjligheten till sanningsanspråk..." (1999:22). Samma författare beskriver hur diskursanalysens försvarare dock hävdar att den visst fungerar som ett starkt kritiskt verktyg genom att visa på de dominerande diskursernas "förgivet-taganden" och sanningsanspråk och på så sätt möjliggöra en avvärjning (1999:22). Den *kritiska* diskursanalysen har dock enligt min mening en ännu större potential som kritiskt verktyg genom att den också lägger till en kritisk-teoretisk dimension för att förstå varför de språkliga konstruktionerna ser ut som de gör, och i med detta har en inbyggd maktanalys. De "skapade" kategorierna har ju nämligen högst verkliga konsekvenser för människors liv och vardag och ska därför även tas på allvar i en kritisk analys, trots de postmoderna insikterna. Tack för det, Fairclough!

Någon frågade mig nyligen, med tanke på mitt val av postmoderna perspektiv i uppsatsen, om det verkligen var möjligt att använda sig av en sådan analys när det gäller det guatemalanska samhället. För på vilket sätt är Guatemala ett postmodernt samhälle? Mitt svar blev då att jag tror att i Guatemala, liksom överallt annars i världen, så existerar det moderna, det förmoderna och det postmoderna parallellt, fast i olika mängd. Det som i Guatemala kan synas vara uråldriga strukturer, traditioner och hierarkier existerar i ständig relation till "det nya" och måste förhålla sig till och förhandla med detta. Därför kan jag tycka att det är ganska ointressant att försöka definiera om ett samhälle är postmodernt eller inte. Överallt pågår förhandlingar mellan olika perspektiv, så även i Sverige. Dessutom är frågan lite feltänkt, eftersom jag som "forskare" kan välja att analysera ett objekt/material med vilket perspektiv som mig behagar (förutsatt att det är relevant!) oavsett karaktären på detta material. Det gäller dock naturligtvis att kunna argumentera för *varför* det valda perspektivet är relevant.

### 3.4 Postkolonial teori

Ytterligare ett teoretiskt perspektiv som jag anser vara relevant för min analys och behövt för att komplettera diskursanalysen är det postkoloniala. Möjligtvis kan detta sägas vara en gren på postmodernismens träd och företräds av författare som Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak och Homi Bhabha. Postkolonialismen betecknar, enligt redaktörerna till *Globaliseringens Kulturer* (1999), en rad frågeställningar kring sambandet mellan kultur och imperialism. En utgångspunkt för en postkolonial analys är ofta att kolonialismen fortfarande präglar världen på många sätt och den alltså vill se samtidens kulturella processer i relation till världens koloniala historia (Eriksson, Baaz, Thörn 1999:16). Varför detta är relevant i fallet Guatemala är inte särskilt svårt att se.

Den postkoloniala teoribildningen är, liksom diskursanalysen, starkt influerad av poststrukturalismen, som ju betonar språkets betydelse för skapandet av identiteter och politik. I min analys av EIB använder jag mig av postmoderna, så väl som postkoloniala begrepp och perspektiv för att förstå de resultat som diskursanalysen ger.

### 3.5 Att förstå ”kulturell identitet”

Jag kommer i min analys även att använda mig av två socialantropologer, Jonathan Friedman (1994, 1999) och Thomas Hyland Eriksen (1999), för att karaktärisera och försöka få en utökad förståelse för begrepp som kultur och kulturell identitet. Deras definitioner av kultur handlar mycket om, precis som de postmoderna och postkoloniala, att inte se detta som fasta, stabila enheter, utan som föränderliga praktiker och konstruktioner. När det gäller kulturell identitet har jag använt mig av Friedman för att få hjälp med hur jag ska tolka betoningen av detta i dokumentet jag ska analysera. Friedman presenterar nämligen i boken *Cultural Identity and Global Process* (1994) en förklaring till varför begrepp som kulturell identitet och etnicitet fått ett sådant uppsving på senare år. I samhället i allmänhet, och även inom forskarvärlden, visar Friedman på hur den diskussion som tidigare kretsade kring klass och rationalitet nu förskjutits mot kultur, etnicitet, religion och ett perspektiv som hävdar att vi måste ”(...) *regain a cultural past and a traditional identity that are lost* (...)” (1994:79). Han menar att det idag finns en ny primitivism, ett intresse för att återupptäcka kulturella rötter och det exotiska. I västvärlden upptäcks att även här finns en autentisk kultur, lika exotisk som den i den antropologiska litteraturen om stamsamhällen. Här finns häxor, ritualer och sagor som står i skarp kontrast till modernismen och utvecklingsdiskurserna som tidigare dominerade (1994:79). Denna förskjutning i världsbild och ideologi är inget isolerat fenomen, menar Friedman (1994:80), utan hänger samman med uppkomsten av kulturpolitik, traditionella värden och motståndet mot masskultur. Den är ett tecken på en generell global kris där den nationella identiteten och medborgarskapet försvagas till förmån för etnicitet, ”ras”, språk och andra konkreta kulturella uttryck (1994:86). Den kris som Friedman här åsyftar är en kraftig förändring av västvärldens (som han benämner ”centrum”) hegemoniska ställning i världssystemet. Denna ställning är i dagens post-industriella informationssamhälle inte längre ohotad utan utsatt för hård konkurrens, både ekonomiskt och kulturellt från andra delar av världen. Om detta kunde givetvis en helt egen uppsats skrivas, men jag har ändå valt att kortfattat ta med hans förklaringsmodell eftersom jag tycker att den har stor relevans för mitt uppsatsämne.

### 3.6 Definitioner av begrepp

Guatemalas ursprungsbefolkningar betecknas på spanska med ett gemensamt namn *indígenas*. Jag föredrar att här använda mig av den spanska termen, eftersom jag anser att det svenska begreppet ursprungsbefolkning i sammanhanget känns missvisande. Det är ett begrepp som jag tycker för med sig associationer till minoritetsbefolkning eller till någon relativt liten grupp som helt lever utanför majoritetssamhället. Det gör dock inte Guatemalas *indígenas*. De är ingen befolkningsspillra från ett pre-kolonialt samhälle, utan utgör en majoritet av landets befolkning. Till *indígenas* i Guatemala räknas förutom mayagrupperna, som är 21 stycken till antalet med lika många språk, grupperna Xinka samt Garífuna. Jag har dock valt att avgränsa mig mot mayagrupperna, som trots sina inbördes olikheter har en viss gemensam organisering.

De som i dagens Guatemala kallas *maya* anses allmänt härstamma från de människor som för mer än 5000 år sedan började utveckla sin kultur i det område som i dag utgörs av Guatemala, Belize, södra Mexico samt delar av Honduras och El Salvador. 30-40 procent av befolkningen utgörs av *ladinos* och dessa anser sig ofta vara en biologiskt distinkt grupp med härstamning från Spanien och Europa. Den historiska demografin visar dock att de snarare är en blandning av indígenas och spanjorer (Fisher, Brown 1996:9). Men det är inte biologiskt arv som skiljt indígenas och ladinos åt i det guatemalanska samhället, utan det är ett system av social klassifikation, som är föränderligt och baserat på ideologier om ras, klass, språk och kultur, som format dagens relationer och föreställningar (Smith 1990:3). Den dominerande ideologin i Guatemala definierar de två kategorierna maya och ladino i motsats till varandra. Maya är det som inte är ladino; de bär traditionella kläder, de talar lokala mayaspråk och de praktiserar ofta en ceremoniell mayakultur. Men eftersom det främst är ytliga markörer, som språk och kläder, som definierar vem som är maya och vem som är ladino, så är det också möjligt att byta tillhörighet. De etniska gränserna är inte fasta, även om långt ifrån alla har möjlighet att utnyttja detta.

## 4. Metod

### 4.1 Valid och reliabel kvalitativ metod?

Metoden i denna uppsats är diskursanalys, en kvalitativ metod. Denna ska jag redogöra för mer utförligt nedan, men först vill jag diskutera mitt förhållningssätt till de begrepp som brukar användas för att avgöra forskningens kvalitet: validitet och reliabilitet. Validitet är, som konstateras av Bryman (2002:257), ett begrepp som per definition handlar om *mätning*. Eller för att vara precis: en kvalitetsbedömning av de instrument, begrepp och metoder som använts för att mäta något. Detta är något som är relativt oproblematiskt att avgöra och förhålla sig till när det gäller kvantitativ forskning, men genast blir svårt när vi talar om kvalitativ forskning. Om de kvalitativa forskningstraditionerna, som vanligtvis inte sysslar med *mätning*, ska förhålla sig till detta begrepp så tvingas de att definiera sig, motivera sin forskning och redovisa sina slutsatser på den kvantitativa forskningens villkor. Det vill säga de villkor som den positivistiska, realistiska forskningstraditionen ställt upp. Att validitetsbegreppet, som det allmänt uppfattas, är en produkt av dessa miljöer verkar uppenbart.

Om validitetskraven, så som de traditionellt definierats, är svåra att uppfylla för den kvantitativa vetenskapen, är de långt svårare för den kvalitativa. Med kvalitativa undersökningar söker man som forskare förståelse för ett fenomen. Asplund (2000) definierar i boken *Om undran inför samhället* vetenskapen i termer av detektivarbete, försök att lösa gåtor. Syftet är att "acklamatoriskt" begripa något; "Visst sjutton, så är det ju!" Det är med detta perspektiv alltså inte särskilt intressant att ta reda på om t ex Freuds teorier är *sanna eller falska*. Det viktiga är att förstå poängen och hur han tänkte när han drog sina slutsatser. (Sedan kan man naturligtvis ifrågasätta dessa...) Målet är med andra ord ett helt annat än att, som i naturvetenskapen, finna "sanningen" genom



generaliseringar och kausalanalys (Asplund 2000:124). Det handlar då inte om att *bevisa*, utan om att *förstå*. Detta är särskilt tydligt i diskursanalysen där det är diskursen *i sig* som är intressant för forskaren.

Men det finns naturligtvis regler och ideal inom den kvalitativa forskningen också, som borde borga för att den blir valid och reliabel *på sina villkor*. I den kvalitativa kulturanalysen, skriver Ehn (2000:168), är gränsen ofta suddig mellan vad som är empirisk vetenskap och vad som är subjektiva resonemang. Många har t ex frågat sig vad som egentligen är skillnaden mellan en antropologisk text och en skönlitterär. Ehn menar att man som kvalitativ forskare kan förhålla sig till hur meningsfulla/rimliga de tolkningar man gör är samt om de stämmer med det empiriska materialet. Det går också att fråga sig hur teoretiskt genomarbetade de är, t ex hur de tar hänsyn till tidigare forskning (2000:169). Men, som Ehn också konstaterar (2000:169), är det inte regler och plikter som ger upphov till intressant forskning. Kreativiteten måste få vara central. Den kvalitativa forskningsprocessen kan till sin natur vara kaotisk och svår att rekonstruera systematiskt. Men det finns metoder, som t ex de Bryman redovisar (2002:259-261), för att validera kvantitativ kunskap. Det handlar om begrepp som **tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet, förmåga att styrka och konfirmera samt äkthet**. Dessa begrepp vill jag försöka ha i bakhuvudet under alla steg i forskningsprocessen och i mitt fall kommer de bl.a. innebära att de slutsatser jag drar ska rapporteras till och bekräftas av dem som ingår i undersökningen, att alla steg i forskningsprocessen redovisas och kan följas av läsaren, att jag redovisar mina utgångspunkter och ger en rättvis bild av de uppfattningar som de undersökta personerna ger uttryck för.

Spanska är inte mitt första språk och jag är medveten om de hinder detta innebär för mig, inte minst när det gäller att göra en diskursanalys som ju är så fokuserad på språkliga uttryck. Jag behärskar dock språket väl och för att försäkra mig om att de tolkningar och översättningar jag gjort inte är felaktiga har jag tagit lektioner i spanska på en skola i staden Xela och använt stor del av den tiden till att verifiera att mina tolkningar av den spanska texten är korrekta.

Eftersom det klassiskt vetenskapliga begreppet för validitet utgår ifrån att det finns *en sanning* som man har att finna eller bevisa, måste man som kvalitativ forskare ta det hela med en nypa salt. Vi talar om två helt olika ontologier och epistemologier! Ordboksdefinitionen av valid är ”som äger giltighet i visst sammanhang” (Norstedts Ordbok 1999:1187) och för reliabel ”som går att lita på” (Norstedts Ordbok 1999:834). Jag tycker därför det är fullt möjligt att hävda validiteten och reliabiliteten i en kvalitativ undersökning utan att behöva förhålla sig till de normer som gäller inom de kvantitativa vetenskapstraditionerna. Dessa ämnar jag upprätthålla främst genom en genomskinlighet i mitt tillvägagångssätt och i mina slutsatser. Att läsaren enkelt kan följa och förstå mina resonemang är här något som borgar för att analysen håller önskad kvalitet.

## 4.2 Diskursanalys som metod (och teori)

*Bevarandet och förändringen av de mönster som utgör diskurserna ska sökas i de diskursiva praktiker, i de konkreta kontexter, där språket sätts i spel.* Ungefär så beskriver Jørgensen och Phillips (2000:18) en av de gemensamma utgångspunkterna för all diskursanalys. Detta konstaterande vill jag ha som utgångspunkt för mitt tillvägagångssätt och min metod. Det betyder att min analys ska fokusera på de diskursiva praktiker som intresserar mig, och de är ju i detta fall dem som ges uttryck i de officiella dokument som styr den interkulturella utbildningen i Guatemala samt de som finns bland dem som är föremål för dessa styrdokument. Den konkreta metoden kommer att bestå av två delar. Dels en diskursanalytisk läsning av dokumentet *Educación Intercultural Bilingüe*, vilket översätts till ”Interkulturell tvåspråkig utbildning”, som givits ut av Ministerio de Educación Nacional, det guatemalanska utbildningsdepartementet, år 2005. Den andra delen är en diskursanalys av hur människor kring en skolmiljö i Guatemala talar om och förhåller sig till de frågor som tas upp i dokumentet. Eftersom diskursanalysens mål inte är att komma ”bakom” diskursen för att ta reda på vad människor ”egentligen” menar eller hur det ”egentligen” är, (utgångspunkten är ju att någon sådan ”egentlig” verklighet inte finns utanför diskursen), så är det diskursen *i sig* som är av intresse (Jørgensen, Phillips 2000:28). Däremot vill jag senare föra ett resonemang och en diskussion kring dessa diskurser, hur de påverkar samhället och, i detta fall, etniska relationer i Guatemala.

## 4.3 Urval, avgränsningar och bearbetningsstrategi

När det handlar om att göra en diskursanalys av ett visst fenomen så är det inte, som i viss kvantitativ forskning, *mängden* utsagor/data som är intressant eller fungerar som kvalitetsmarkör för forskningen (Alvesson, Skoldberg 1994:284). Det empiriska materialet kan vara mycket litet, t ex en tidningsnotis eller ett kort samtal, eftersom det är de närmare studierna av *nyanserna* i materialet som är diskursanalysens metod.

Det dokument jag valt för analys fann jag på det guatemalanska utbildningsdepartementets hemsida [www.mineduc.gob.gt](http://www.mineduc.gob.gt) och jag valde det eftersom det var det dokument som låg närmast mitt intresseområde, samt hade det färskaste produktionsdatumet; år 2005. Jag ska som jag tidigare nämnt, bearbeta mitt material med hjälp av Norman Faircloughs kritiska diskursanalys. Där handlar det om att ställa sig själv en rad frågor angående hur texten är utformad, vad som uttrycks och på vilket sätt för att få grepp om vilken slags diskurs texten är en del av och ger uttryck för (Fairclough 1995). Exakt hur detta ska gå till och vilka frågor jag kommer att ställa mig, kan jag veta först när jag sitter och arbetar med texten. Den kreativa delen av att bedriva denna typ av forskning kommer här att vara viktig, men jag kommer naturligtvis att noga redogöra för mina tankegångar och de slutsatser jag drar. En kreativ process behöver inte vara en hemlig process. Eftersom jag gör en kritisk diskursanalys, så är det inte tillräckligt att bara använda sig av själva diskursanalysen för att tolka materialet. I min analys av EIB använder jag mig, som tidigare redovisats, av postmoderna, så väl

som postkoloniala och antropologiska begrepp och perspektiv för att förstå de resultat som diskursanalysen ger.

Exakt hur detta dokument har producerats och av vilka anser jag ligga utanför mitt intresseområde i denna uppsats. För min analys räcker det med att veta att det är ett officiellt producerat och publicerat styrdokument som ger uttryck för den politiska viljan ”uppifrån” när det gäller frågor kring interkulturell och flerspråkig utbildning. En annan avgränsning i min analys av dokumentet är att jag fokuserat på de delar som behandlar frågor som rör mina frågeställningar och mitt intresseområde, kultur och etnicitet. Jag har alltså inte inkluderat de delar som berör områden som lärarnas lönebildning, tidsplan för dokumentets strategi och strukturer för genomförande etc. (Även om jag är övertygad om att det även här finns material för intressanta diskursanalyser).

Den skolmiljö jag valt för min analys är vald av praktiska skäl (”bekvämlighetsurval”). Jag behövde tillträde till en skolmiljö där minst ett mayaspråk praktiserades och dit jag skulle kunna ta mig utan större problem. Genom kontakter fick jag tag i en lärare på en sådan skola på landsbygden strax utanför en stad jag kände väl till. Även här kommer jag att använda mig av Norman Faircloughs kritiska diskursteori för att analysera hur människor, främst lärare, i denna miljö talar kring de frågor som tas upp i dokumentet. När det gäller att redogöra för hur denna bearbetning kommer att gå till så gäller samma som för bearbetningen av texten: det kommer att bero på hur materialet ser ut. Viktigt i båda dessa fall är att de redogörelser i tal och skrift som jag tar del av måste förstås på sina villkor och utifrån den kontext de uppkommit i. Målet är inte att jag ska komma in utifrån och avslöja vad människor ”egentligen” menar. Diskursteorins syfte är inte att diskurser ska tolkas som exakta ledtrådar till bakomliggande attityder och händelser (Alvesson, Sköldberg 1994:284).

Det finns få gjorda kritiska diskursanalyser på den form av empiriskt material som intervjuer, observationer och samtal är. Jag har därför ingen egentlig mall att följa här utan måste skapa min egen. Den strategi jag valt är att behandla det material jag har nästan som om det vore en skriven text och alltså göra en diskursanalys liknande den jag gör på det skrivna dokumentet. Förhoppningsvis underlättar också detta jämförelsen av materialen. Jag anser dock att det i ett samtal/en intervju finns fler dimensioner än de rent ”textliga” att ta hänsyn till och som är möjliga att analysera. Därför har jag tagit mig rätten att även förhålla mig på ett hermeneutiskt sätt till mitt intervjumaterial när jag har tolkat det, samt i den konkreta materialinsamlingssituationen. Vad detta innebär för mig redovisar jag ovan i kapitlet metodkapitel 4.1 och det kommer även att märkas i själva analysen att dessa perspektiv finns med mig.

# 5. En kritisk diskursanalys av dokumentet ”Tvåspråkig interkulturell utbildning” (EIB) i Guatemala

## 5.1 Presentation av dokumentet

Dokumentet *Educación Intercultural Bilingüe*, ”Tvåspråkig interkulturell utbildning” publicerades år 2005 av det guatemalanska utbildningsdepartementet och går att finna på dess hemsida: [www.mineduc.gob.gt](http://www.mineduc.gob.gt). Jag kommer fortsättningsvis att låta förkortningen EIB stå för dokumentet och med citationstecken visa när jag använder mig av dokumentets ord och begrepp, på svenska eller spanska. Alla översättningar är mina.

EIB har undertiteln *Educación en acuerdo con la diversidad de Guatemala*, vilket kan översättas med ”Utbilda i enlighet med Guatemalas mångfald”. Dokumentet består av 60 sidor uppdelade i tre kapitel. Kapitel 1 heter ”Interkulturell tvåspråkig utbildning” och innehåller beskrivning av Guatemalas utbildningssituation i relation till de aktuella frågorna, beskrivning av Guatemalas mångkulturalitet, varför EIB behövs och vilka som bör omfattas. T ex:

”Utbildningsmodellen med hänsyn tagen till kultur, svarar mot den nationella verkligheten och i den tillåter och motiverar den fullständiga tillämpningen av de individuella och kollektiva rättigheter för de folk som utgör Guatemala.” (EIB 2005:1).

Kapitel 2 heter ”Kvalitet - intern effektivitet” och redovisar de politiska och juridiska/legala grunderna som EIB vilar på. Det innehåller bl.a. referenser till Guatemalas konstitution och fredsavtalen från 1996. T ex:

”I Guatemalas Konstitution erkänns att statens främjande av vetenskap och teknologi är en grundläggande faktor för nationell utveckling.” (EIB 2005:18)

Kapitel 3 heter ”Ny modell för åtgärder” och beskriver hur den lokala undervisningen bör utformas. T ex:

”Skolledningen och lärarna väljer de pedagogiska metoder som passar de utbildningsbehov som den enskilda skolan har” (EIB 2005:26).

Detsamma deklarerar när det gäller val av lokal läroplan, undervisningstexter, undervisningsmetoder och utvärdering (EIB 2005:25-27).

EIB var först en proposition som nu är antagen parlamentariskt och är alltså ett uttryck för den officiella strategi som Guatemala har för hur relationerna mellan flerspråkighet, kultur och utbildning ska hanteras i skolan. De bärande idéerna kretsar kring att ge utbildning som är anpassad till de lokala mayakulturerna, på deras egna språk. Detta innebär bl.a.... att läroplanerna ska kunna anpassas till lokala förutsättningar och livsvärldar samt att eleverna ska undervisas av lärare som är certifierat tvåspråkiga

(mayaspråk + spanska) och talar elevernas modersmål. Dokumentet är en framtidsvision, eller vad jag med svensk vokabulär skulle kalla ett målstyrningsdokument, där ett gemensamt mål beskrivs samt strategier för hur de enskilda skolorna ska kunna nå dit. Det är en vision som enligt dokumentet ska ha realiserats år 2025 och är en del av den utbildningsreform som börjat genomföras i Guatemala under 2005, där det även ingår andra strategier som t ex ”Formande av medborgaren” för att uppnå det slutmål som är

”...realiseringen av det politiska projektet med en flerkulturell, multietnisk och flerspråkig nation ” (EIB 2005:4).

”Interkulturell tvåspråkig utbildning” riktar sig mot grundskoleutbildningen och vill omfatta åtminstone det som i Guatemala kallas förskola (1-2 år innan grundskolan) samt det som motsvarar vad som i Sverige brukar kallas lågstadium. I dokumentet konstateras att, beroende på hur man räknar, så omfattas redan 50-60 % av de guatemalanska eleverna i dessa åldrar av EIB eftersom projektet med snarlikt innehåll funnits sedan 1980-talet i landet (EIB 2005:9). I dokumentet redovisas statistik som konstaterar att 30 % av Guatemalas befolkning, i genomsnitt, är illitterat. Av kvinnorna tillhörande maya-gruppen är siffran 65 %. I genomsnitt går en elev från en maya-grupp 3-4 år i skolan, inklusive 1-2 år i förskola, innan de slutar. Detta trots att grundskolan är obligatorisk. Ett av målen för utbildningsreformen är att förlänga den genomsnittliga skolgången för barn i Guatemala. I dokumentet beskrivs de fördelar som denna typ av undervisning redan idag medför och där ingår bl.a. allmänt bättre skolresultat samt:

”Förstärkning av den etniska och nationella identiteten och självförtroendet hos eleverna” och

”Återupplivande av kunskaper, teknologier, värderingar och konst som tillhör indigenaskulturerna...”(EIB 2005:9-10).

## 5.2 Läsning av EIB med hjälp av Faircloughs kritiska diskursanalys

Det jag ska göra nedan är att, med hjälp av Faircloughs kritiska diskursteori, karaktärisera materialet och synliggöra de diskurser kring kultur och etnicitet som det bygger på. Detta låter sig inte göras enkelt och det är långt ifrån självklart vilka av alla Faircloughs analysfrågor och modeller för att undersöka diskurser som är användbara i detta fall. Fairclough förklarar själv att det i olika analysituationer är aktuellt med olika val av kategorier och strukturer för analys. Vad som är användbart och relevant beror på sammanhanget (Fairclough 1992:232). De val jag har gjort är helt enkelt subjektiva och baserade på min kännedom om det jag vill analysera samt det jag i min frågeställning söker svar på. Jag har alltså inte använt mig av alla former av analys som Fairclough presenterar och, som tidigare nämnts, heller inte analyserat de delar av dokumentet som jag har tyckt faller utanför mitt intresseområde.

### 5.2.1 *Interdiscursivity* - att karaktärisera materialet

Med hjälp av begrepp som *genre*, *activity type*, *style* och *discourse* föreslår Fairclough (1992:124-30) att vi ska försöka karaktärisera vilka *discourse types* som materialet är uppbyggt av. Detta för att vi tydligare ska kunna se de typer av diskurser som ingår och hur de skiljer sig från andra. Vilka typer av diskurser som ingår i olika sammanhang blir annars lätt något som vi tar för givet och inte reflekterar över. Att på detta sätt karaktärisera materialet mot andra typer av material kan kanske kännas lite löjligt, men är alltså ett sätt att i analysen utgå ifrån att inget är givet, självklart, fast eller färdigt. Detta kallar Fairclough för *interdiscursivity*.

EIB tillhör *genren* politiskt styrdokument. Det betyder att det är producerat centralt och godkänt parlamentariskt innan det distribueras till dem som ska genomföra dess innehåll. Exakt vilka dessa är framgår inte. EBI innehåller både allmänpolitiska målsättningar för den guatemalanska nationen när det gäller utbildning och etnicitet, information om hur lärarlöner ska förhandlas och hur läroplaner ska utformas lokalt. Klart är alltså att EBI riktar sig mot flera nivåer i samhället, från den lokala miljön kring skolan med elever, föräldrar, lärare och lokala ledare, till de olika nivåerna; regionalt, departementalt och nationellt i utbildningssystemet.

Materialet kan också karaktäriseras utifrån det som Fairclough kallar *activity type* (1992:127). EIB innehåller en kommunikation mellan de som (centralt) producerat dokumentet och visionerna däri och de som (på olika nivåer i samhället) antas göra dessa verkliga innan år 2025. EBI riktar sig dock inte direkt till dessa personer i sina formuleringar, utan har ett mer allmänt hållt språk och skulle lika gärna kunna vara en beskrivning av vad som ska ske, avsedd för någon utifrån. EBI inleds med orden:

”År 2025 får guatemalanerna utbildning med hänsyn tagen till kulturell tillhörighet, i relation till tre grundläggande aspekter: (a) språket och interkulturaliteten, (b) kulturen, och (c) etableringen av interetniska relationer som tillåter alla att försonas med mångfalden” (EIB 2005:1).

Detta tangerar också en annan form av karaktärisering av materialet, nämligen *style* (Fairclough 1992:127). EBI har en *style* som kan sägas vara formell men med ett modernt språk, allmänt hållen i sitt tilltal (utan specificerad mottagare) och den retoriska stilen är bestämd och säker, åt det utopiska hållet:

”År 2025 får våra barn och ungdomar utbildning av hög kvalitet i sina skolor, som tillåter dem att drömma och ger dem verktyg att nå dessa drömmar och maximera sin potential.” (EIB 2005:21).

Ingen tvekan märks om att detta verkligen kommer att genomföras. I EIB används olika stilar för att föra fram budskapet och informationen. T ex hänvisas mycket till de högre värden, så som att upphäva rasism och diskriminering och förstärka kulturella och etniska identiteter, som ska åstadkommas på lång sikt genom EIB och andra liknande åtgärder. Genom hänvisningar till sådana värden argumenteras för EIB: s giltighet och betydelse.

När det sedan handlar om att karaktärisera vilken övergripande *discourse* som EBI är en del av och ger uttryck för, så blir det genast lite mer komplicerat. Den övergripande diskursen beskriver hur ämnet läggs fram, på vilket sätt det konstrueras när det förmedlas till mottagaren (Fairclough 1992:128). EBI tillhör i huvudsak en pedagogisk diskurs, men det är en diskurs där de pedagogiska tankarna framförs som *en del* i att bevara och förstärka Guatemalas kulturella arv och genom detta bygga upp en nationell identitet. Pedagogiken i EIB har alltså starka kopplingar till högre värden för hela samhället och främst då när det gäller kultur och etnicitet. Jag skulle vilja hävda att EIB ger uttryck för en kulturpolitisk pedagogisk diskurs, som en del av en långtgående vision för hela samhället.

## 5.2.2 *Word Meaning* och *Wording* – vilka nyckelord används och hur?

Fairclough skriver att ”The meanings of words and the wordings of meanings are matters which are socially variable and socially contested, and facets of wider social and cultural processes.” (1992:185). Detta är något som verkar uppenbart för de ord som kan räknas som nyckelord i EIB, varav flera måste anses relativt ”nya” och inte självklara i sin innebörd. Slående för mig är också bristen på definitioner av dessa ord i dokumentet. De används på ett icke-problematiserande sätt men är enligt min mening knappast oproblematiska. Jag kommer att få anledning att komma tillbaka till detta ämne i Kapitel 6, eftersom jag har låtit min informant från den lokala skolan i skrift definiera några av de ord jag undrar över, för att kunna jämföra hans definitioner med de i EIB.

### 5.2.2.1 *Comunidades étnicas?*

Ett sådant uttryck är ”comunidades étnicas”, som kan direktöversättas, förvisso något klumpigt, till ”etniska grupper/samhällen”. Det är på landsbygden och i dessa ”comunidades étnicas” som EBI ska ha sitt fokus, konstateras det:

”Som en strategimarkering ska implementeringen av utbildningsreformen utföras av lokala skolsystem och riktas mot den rurala sektorn och etniska grupper/samhällen för att utbildningen ska ske på lämpligt sätt och vara av kvalitet.” (EIB 2005:5).

Det kan då tyckas att det vore på sin plats att definiera vilka dessa ”comunidades étnicas” egentligen är, men så sker inte. Istället är det i dokumentet underförstått att samhällen som är ”etniska” är de samhällen som till sin majoritet består av människor ur mayagrupperna. Nu kan man knappast beskylla författarna till EIB för att vara ensamma om denna användning av uttrycket ”etnisk”. Snarare kan det i dag ses som ganska vedertaget att begreppet används för att beskriva Den Andres kultur och etnicitet. Gerd Bauman skriver i ett bidrag till den tidigare nämnda antologin *Debating Cultural Hybridity* (1997), att även om begreppet i sig ”erkänner” Den Andres kultur och etnicitet som existerande, och i fallet EIB även som värd att utforma skolans pedagogik efter, så bygger den underförstådda syftningen i begreppet vidare på den hierarkiska uppdelningen mellan ”deras” och ”vår” kultur. Detta eftersom när mayakulturen är ”det etniska” så blir det också underförstått att det är ladinokulturen

(den spanskättade) som är utgångspunkten, nollpunkten utifrån vilken andra bedöms som etniska eller inte etniska. Förmodligen är detta inte alls författarnas avsikt. Men det säger nog ändå en hel del om i vilken kontext som EIB tillkommit. För trots att alla kulturer naturligtvis har etniska särdrag (det må vara hemvävda kjolar, polygami eller stor andel singelhushåll) och alltså är ”etniska”, så är det förmodligen en vanlig första reaktion att se sitt eget sammanhang som utgångspunkten och andras som ”etniska”. Det viktiga i detta sammanhang är kanske att begreppet på detta sätt bygger vidare på den dikotomi mellan maya och ladino som så påtagligt präglar det guatemalanska samhället. Jag ska senare återkomma till detta.

### 5.2.2.2 Intercultural?

Andra uttryck som används frekvent i EIB är ”multicultural”, ”pluricultural” och ”intercultural”. Ord som ”mångkulturell” och ”interkulturell” är ju även vanligt förekommande i Sverige, ofta utan att det diskuteras vad dessa begrepp egentligen innehåller eller står för. I EIB används dessa begrepp på ett sådant sätt att det förutsätts att alla som läser vet vad de innebär, att det finns en överenskommelse om vad som menas när de används. Det är tydligt att det är begrepp som dessa som dominerar retoriken i EIB för att förespråka och berättiga denna utbildningsreform. Det kan vara svårt att i texten se vad som egentligen skiljer dessa begrepp åt i innebörd. Möjligtvis är ”multicultural” det nuvarande tillståndet och ”intercultural” ett mål dit man strävar där olika kulturer har mer utbyte och samarbete. ”Multicultural” och ”pluricultural” används för att beskriva den guatemalanska ”verkligheten”, från vilken EIB säger sig utgå:

”Främjandet av interkulturaliteten, som ett element för samlevnad och utveckling, är en statlig politik som, utifrån ett fokus på rättigheter, erkänner Guatemalas mångkulturella och flerspråkiga verklighet, värdesätter mångfalden och identifierar i denna möjligheter till att skapa en nationell identitet och förstärka våra folks självförtroende utifrån sina olika kulturella perspektiv” (EIB 2005:1).

Denna verklighet har man alltså nu genom EIB ”erkänt”, till skillnad mot t ex under 1970-talet, då det enligt EIB (2005:7) i skolan enbart fanns fokus på att lära ut det spanska språket till alla elever, trots att en så stor del av befolkningen har andra modersmål. En parentes här är att delar av den verklighetsbeskrivning som EIB säger sig utgå ifrån inte är omöjliga att ifrågasätta. Min intervjuperson uppskattar t ex att andelen mayabefolkning i Guatemala är drygt 60 % och inte 40 % som EIB utgår ifrån. Vad betyder i så fall den ”mångkulturella verkligheten” och varför används sådana uttryck? Uppenbart är att det är en del av en retorik för att berättiga den valda politiken och det är svårt att här undvika att dra paralleller till den svenska kontexten, där verkligheten ”det mångkulturella samhället” har hårdlanserats uppifrån. Förmodligen även detta som en del av en retorik för att förklara samhällsliga förändringar och berättiga politiska beslut. Detta sägs dock inte rätt ut i Sverige, medan det i Guatemala inte verkar vara någon hemlighet varför man bedriver promotion för ”interculturalidad”. Som går att utläsa ur citatet ovan är interkulturaliteten alltså en politisk *strategi* för att klara av samlevnaden i ett samhälle som kanske annars riskerar att splittras av konflikter mellan olika grupper. Det pragmatiska i detta konstaterande kontrasterar mot mer romantiserande målsättningar om att utveckling i landet ska ske med utgångspunkt i de lokala kulturerna och språken (EIB 2005:7). Frågan är på vilket sätt dessa perspektiv är



förenliga. Är de t o m kanske beroende av varandra? Till detta återkommer jag i den avslutande diskussionen i Kaptiel 8.

”Utbildningssystemet, i samklang med politiken, förordar den interkulturella utbildningen för en jämlik utveckling av varje kultur inom landet och skapandet av interkulturella medborgare.” (EIB 2005:1)?

Vad betyder det då när EIB formulerar målsättningen att skapa ”interkulturella medborgare”: ”ciudadanos interculturales”, som grund för en nationell identitet. Detta är ytterligare ett centralt begrepp i EIB som inte definieras i dokumentet. Hur ser egentligen interkulturella medborgare ut och vad krävs för att sådana ska kunna skapas? En utgångspunkt för att förstå vad som menas här kan vara att som Fairclough fråga sig vilka *presuppositions*, vilka ”förgivet-taganden” (direktöversättningen är egentligen *förutsättningar*), som ligger bakom begreppet (1992:234). De första förgivet-taganden som jag reagerar på är de som rör kulturbegreppet. För att samhället ska kunna vara *interkulturellt* så krävs det ju att det dessförinnan finns väldefinierade, avgränsade kulturer som sedan kan *interagera* och öppna sig mot varandra. Denna kultursyn ifrågasätter jag utifrån min postmodernt teoretiska utgångspunkt, som jag tidigare redovisat på s. 7. Jag vill kontrastera den kultursyn som EIB genom detta begrepp ger uttryck för, mot den som t ex. den norska socialantropologen Thomas Hylland Eriksen (t ex 1999) har i sina texter: kultur är ingenting som existerar i eller för sig självt. Det är snarare föränderliga praktiker som, trots att de ofta upplevs som avgränsade och stabila, ständigt utvecklas genom oreflekterad korsbefruktning när människor rör sig och kommunicerar, utbyter idéer, värderingar och beteenden. Eller som redaktörerna till den teoretiskt postkolonialt präglade antologin *Globaliseringens Kulturer* (1999) skriver: ”Föreställningen om en kulturell essens är en politisk myt där man helt enkelt bortser från det faktum att det aldrig funnits några oblandade och homogena kulturer...” (Eriksson, Baaz, Thörn 1999:42). Alla kulturer är alltså, och har alltid varit, blandningar, hybrider. Det blir därför missvisande att tala om t ex ”mångkulturella samhällen”. Det finns, som bl.a. den Lundabaserade socialantropologen Jonathan Friedman (1997) konstaterar, inga ”rena” eller ursprungliga kulturer som skulle kunna mötas i ett sådant samhälle (i den utsträckning nu begrepp/koncept som ”kulturer” kan *mötas*...). Alla samhällen är i den bemärkelsen redan mångkulturella. Eller, som i detta fall: *interkulturella*.

Med denna syn på kultur vidgas och avväpnas begreppet på samma gång. När vi tittar närmare på kulturbegreppet har det, som redaktören Pnina Werbner (1997:3) konstaterar i antologin *Debating Cultural Hybridity*, en tendens att smulas sönder i våra händer till ett ohanterligt antal beståndsdelar. Att med en postmodern teoriapparat dekonstruera begreppet går på ett ögonblick. Det visar sig innehålla en mängd olika positioneringar när det gäller genus, ålder, klass, etnicitet osv. *inom* de olika ”kulturerna”. Den naturliga följdfrågan i detta sammanhang, som även Werbner (1997) ställer sig, är vad det i så fall betyder att ”tillhöra” en kultur eller ”ha” en kulturell identitet. Att kulturbegreppet är möjligt att teoretiskt dekonstruera innebär dock *inte* att vissa kulturyttringar, som t ex. de som är viktiga för mayarörelsen, är mindre ”sanna” eller autentiska. Ett sådant kategoriserande anser jag inte bara vara meningslöst och ointressant, utan helt enkelt omöjligt att göra. Detta känns viktigt att poängtera, för även om identiteter och

kulturella yttringar är skapade, återuppfunna eller påhittade så gör det dem inte mindre verkliga för de människor som lever i dem och praktiserar dem. Jag tycker att Friedman uttrycker detta kärnfullt när han skriver att "Experience of the world (...) is neither true nor false; it simply *is*." (Friedman 1997:??)

Ett annat förgivet-tagande handlar om vem som ska förändras för att skapa dessa "interkulturella medborgare". Och detta kan tyckas vara något av en paradox. För samtidigt som ett av EIB: s fokus uttalat ligger på att bevara och förstärka mayagruppernas kulturella identitet, så är det också underförstått att det är dessa samhällen som måste bli bättre på att lära sig spanska, utbilda sig bättre och ta del teknikutveckling etc. för att åstadkomma denna interkulturalitet. Att ladino-samhället på något sätt skulle anpassas efter maya-majoriteten känns fortfarande avlägset. Tanken att t ex mayaspråk skulle läras ut till icke-mayabarn, anses i Guatemala som närmast absurd. Det interkulturella blir med andra ord inte särskilt *interkulturellt*, utan ett sätt att uttrycka respekt för mayakulturerna, samtidigt som man uppmanar dessa att ta till sig av utvecklingen i övriga samhället. Kanske är det därför inte någon paradox, utan helt enkelt en del av retoriken.

### 5.2.3 *Ethos* – att skapa social identitet

Hur språk, i hela sitt uttryck, formar sociala identiteter är en annan aspekt av textanalys som Fairclough (1992:166) betonar och kallar *ethos*. Här gäller frågan vilka modeller som används i materialet för att skapa subjekt och social identitet. Det är viktigt att titta på materialet i sin helhet, inte bara på vad som sägs utan även hur det sägs. I fallet EIB bygger resonemangen på diskurser kring nationens bästa och dess kulturers bevarande och utveckling. Hela texten andas välmening och en vilja att styra medborgarna mot en positiv samhällsutveckling genom att implementera det som EIB ger uttryck för.

"Den kulturella tillhörigheten är basen för forandet av individerna och, i sin politiska dimension, är den en fundamental faktor för att kunna skapa en Stat som, i alla sina instanser, överkommer rasismen och alla typer av diskriminering" (EIB 2005:1).

Resonemangen i EIB möjliggörs genom att de som är målgrupp definieras i termer av sin tillhörighet till en specifik kultur och medföljande identitet. Detta sätt att resonera har naturligtvis en stark hemvist i de diskurser kring kultur, etnicitet och identitet som de senaste årtiondena tagit mycket plats i offentliga och akademiska diskussioner. Var kommer då de ifrån, i sin tur? Jonathan Friedman (1994) vill, som jag tidigare nämnt i Kapitel 3.5, förstå det relativt nya fokus på kulturella identiteter och de sociala/etniska rörelser som blir följden, i relation till förändringar och processer i världssystemet. Friedman skriver i boken *Cultural Identity and Global Change* (1994), att vad som inte kunde förespås under de progressiva åren på 1960-talet, var den explosion av nya "cultural movements" som skulle komma årtiondena efter runtom i världen. Tendensen då var genensamma satsningar framåt mot ett "modernt" samhälle, utan att vända sig om. Kulturell identitet, rötter och religion skulle i framtiden få stryka på foten för rationalitet, nationella medborgarskap och sekularisering. Vi vet i efterhand att det inte riktigt blev så. Friedman (1994:78) pekar som sagt på att det råder en nationell och etniskt fragmentering i det som i världssystemteorin är "centrum", samtidigt som

etniska och kulturbaserade politiska rörelser växer i ”periferin”. Detta främst i vad som brukar karaktäriseras som ”fjärde världen” och han exemplifierar med Amerikas indigenaskulturer, de i Hawaii och Melanesien. Kanske går det att skönja hur EIB är del av denna diskurs där det ”etniska” åter fått status nog att hamna högt upp på politiska agendor.

Jag tror det kan vara viktigt att förstå *varför* diskurser kring kultur och identitet idag tar så stor plats. Friedmans resonemang kan vara en ledtråd. Tydligt är att de i EIB spelar en avgörande roll. Fairclough (1992:166) skriver också att det kan vara synliggörande att i en diskursanalys försöka karaktärisera varifrån de diskurser som används i materialet kommer. Utifrån dessa diskurser definieras sedan de objekt och subjekt som beskrivs i materialet och sociala identiteter skapas eller befästs. Fairclough (1992:168) menar att det sätt på vilket ett samhälle kategoriserar och bygger identitet för sina medlemmar är en grundläggande aspekt av hur det fungerar och utövar makt, samt hur det förändras eller reproduceras. Vad det kan betyda för det guatemalanska samhället i stort att dess medlemmar så tydligt kategoriseras och tilldelas sin sociala identitet utifrån den kulturella tillhörighet de anses ha (till skillnad mot exempelvis klasstillhörighet, ålder, bostadsort etc.), ska jag försöka reda ut i den sammanfattande analysen i Kapitel 7.

#### 5.2.4 *Transitivity* – vem leder och vem lyder?

En annan analyskategori som Fairclough använder (1992:235) är *transitivity*. Här är målet att försöka se vilka medverkande i materialet som är aktiva och vilka som är passiva, vilka som har *agency* och *responsibility*. Detta är för mig inte helt självklart i EIB. Att dokumentet är en del av en statlig politik är tydligt uttryckt (EIB 2005:1) och staten är alltså den som tagit besluten som ska implementeras av skola och medborgare. En stor del *agency* och *responsibility* ges dock till de enskilda regionerna och skolorna att genomföra politiken på det sätt de anser bäst och med hänsyn tagen till de kulturella traditionerna och förutsättningarna på plats.

”Den (konstitutionen, min anmärkning) poängterar att utbildningen bör administreras decentraliserat och regionalt och utgå från principen att tvåspråkig utbildning är att föredra i områden som domineras av indigenasbefolkning” (EIB 2005:2).

Därmed läggs ansvaret för utförandet på skolor och regioner. Dessa är dock fortfarande mottagare för EIB, snarare än skapare. De har att följa centralt beslutade policys, men kan själva välja på vilket sätt de ska gå till väga för att uppfylla dessa. Det liknar alltså det som vi i Sverige kallar målstyrning. Här har målgruppen för besluten ingen direkt makt över hur politik och policys utformas eller dess innehåll. Däremot tillskrivs dem makten, eller snarare ansvaret, att uppfylla målen som beslutats om centralt på det sätt som dem behagar. För detta tas nämligen inget ansvar centralt. Både *agency* och *responsibility* innehas alltså av såväl mottagare som skapare, fast i olika bemärkelser. Skolor och pedagoger ges *agency* för att de får rollen att genomföra politiken på det sätt de vill och *responsibility* för att målen som beslutats om uppnås. De som har beslutat om EIB har naturligtvis en stark *agency* i egenskap av skapare av dokumentet, och *responsibility* gentemot de lagar som EIB baseras på och som parlamentarikerna har att följa. Vem som leder och vem som lyder är i detta fall alltså inte självklart.

## 5.3 Reflektioner kring inre motsättningar

Något som jag reagerar på under läsningen av EIB är att det innehåller inre motsättningar och motsägelser på viktiga punkter som jag tror kan ha relevans för förståelsen av vilka slags diskurser EIB baseras på. I början slås fast att politiken kring den interkulturella utbildningen är något som riktas till ”alla guatemalaner” (EIB 2005:1) och inte endast till marginella och parallella områden. Sedan är det dock de ”comunidades étnicas”, som jag tidigare nämnt, som står i fokus. Det är i de områden där mayabefolkningen dominerar som den tvåspråkiga utbildningen är aktuell, konstateras det (EIB 2005:2). Som jag tidigare nämnt så är det inte aktuellt att lära ut mayaspråk till icke-mayaelever, men det finns heller inte att finna i EIB vad den interkulturella utbildningspolitiken skulle innebära konkret, om inte just en flerspråkighet. Det verkar med andra ord finnas en vilja att tilltala alla medborgare, eller att det ska se ut som om man gör det, fast de konkreta åtgärderna riktas till indigenasgrupperna och inget sägs egentligen om hur övriga i samhället ska påverkas och förändras för att uppfylla EIB: s mål, att alla ska bli ”interkulturella medborgare”.

En betonad utgångspunkt i EIB (EIB 2005:2,3,10...) är att utbildningspolitiken bör medverka till att erkänna och *förstärka* den kulturella identiteten för landets indigenas.

”Den nationella Utbildningslagen fastslår att utbildningen ska svara mot flerspråkigheten, mångetniciteten och mångkulturaliteten i de områden där den verkar. Nämda lag definierar Tvåspråkig utbildning som det som svarar mot karaktären, behoven och intressena i landet och som har som mål att erkänna och förstärka identiteten och värderingarna hos de olika språkgrupperna” (EIB 2005:2).

Eftersom det inte beskrivs och förklaras varför denna form av kulturpolitik, per definition, är något som utbildningssektorn ska syssla med, så är det en förgivet-tagen utgångspunkt i EIB att så bör ske. Samtidigt som detta är ett uttalat mål i EIB så vill man också genom denna politik möjliggöra skapandet av en nationell identitet (EIB 2005:1). Frågan är om det inte här ligger en inbyggd motsättning mellan förstärkandet av lokala kulturella identiteter och skapandet av en nationell dito. Det beror ju naturligtvis på vad man vill att den nationella identiteten ska baseras på. Ord som också nämns ofta i detta sammanhang i EIB är ”pertenencia”, som kan betyda mycket men i denna kontext bäst översätts till ”tillhörighet”.

”Utan att acceptera mångfalden i landet och anpassa sig till dess kulturella pluralism är det inte möjligt att skapa någon nationell identitet eller någon känsla av tillhörighet” (EIB 2005:12).

Resonemanget verkar alltså vara att genom förstärkta kulturella identiteter lokalt ska människor känna en starkare känsla av tillhörighet och på denna grund ska sedan en nationell, gemensam identitet kunna byggas. Detta kanske är logiskt även om det till ytan ser ut som en motsättning. Jag lämnar frågan öppen.

## 6. Lokala diskurser och diskursiv praktik

### 6.1 Det blir aldrig som man tänkt sig...

Att det aldrig blir som man tänkt sig är en ofta levd erfarenhet som inte minst gör sig påmind när det handlar om att genomföra något, t ex en studie inför en diskursanalys, i ett för dig främmande land. Så även i detta fall. Min tanke från början var att lära mig mer om hur EIB praktiseras lokalt i klassrum i Guatemala och även höra mig för om hur lärare och andra i skolkontexten förhöll sig till och talade om densamma. Detta var dock inte möjligt att genomföra fullt ut p.g.a. att skolorna i Guatemala har sitt långa lov över julen, från början av november och in i januari. Min vistelse sträckte sig från mitten av november till mitten av december. Typiskt. Någon klassrumspraktik var därför inte möjlig att observera och att få tag i lärare som under sin semester kunde tänka sig att träffa en svensk student för att prata om interkulturell utbildning, var också förmodligen svårare än vanligt. Men jag hade tur och fick genom kontakter tag i en rektor och lärare på en liten skola på landsbygden i kommunen Cantel, utanför staden Xela (Quetzaltenango). Vi träffades för en längre intervju under lugna omständigheter den 6 december 2006, då jag hade möjlighet att anteckna det mesta denne man sa, för att möjliggöra en diskursanalys. Vårt samtal utgick från en intervjuguide och mina anteckningar, som gjordes på spanska, har legat till grund till den diskursanalys som jag har gjort av det material som den semistrukturerade intervjun gav. Jag gjorde också direkt efter intervjun en sammanfattning på svenska av det som blev sagt, för att underlätta det senare arbetet. Jag har även låtit min informant själv definiera i skrift några av de begrepp som jag tidigare analyserat i ovanstående kapitel för att kunna jämföra hans sätt att uttrycka sig kring dessa med det som står i EIB. Denna diskursanalys blir, jämfört med den gjord på dokumentet, mer ”fri”. Detta av flera anledningar. Det finns, som tidigare nämnts, inga precisa instruktioner för att göra diskursanalyser på denna form av empiriskt material och dessutom var intervjun inte bara materialinsamlingstillfälle för en diskursanalys, utan även en klassiskt kvalitativ intervju, där min informant hade mycket att lära mig om utbildningssituationen i Guatemala och hur EIB praktiseras lokalt. Dessutom hade jag svårt, eller ville inte, distansera mig på det sättet från det jag studerade som jag kände skulle krävas för en ”ren” diskursanalys. En diskursanalys av en skriven text är givetvis även den resultatet av en subjektiv tolkning som någon gör och redovisar, men i ett möte mellan människor tillkommer ändå alltid ytterligare en dimension där vad som sägs påverkas av både den intervjuade och den intervjuande. Jag förhåller mig annorlunda till en människa än till en skriven text och finner mig därför tvingad att även analysera detta annorlunda. Resultatet blir följaktligen också både en diskursanalys och en kvalitativ intervju. Detta finner jag egentligen inte vara något problem. Fairclough skriver: ”Discourse analysis ought ideally to be an interdisciplinary undertaking.” (1992:225). Detta tar jag fasta på i min uppsats.

## 6.2 Skola och social kontext

Min informant, som heter Manuel och är 34 år, är alltså både rektor och tvåspråkig lärare på skolan i Chuitziribal, Cantel, som har ca 70 elever vilka alla tillhör mayagruppen Quiché och talar språket quiché som sitt modersmål. Det är precis till skolor som denna som EIB riktar sig med sin tvåspråkiga och interkulturella utbildningspolitik. Chuitziribal är helt enkelt en "comunidad étnica", som det uttrycks i EIB. Jag frågar Manuel i vilken utsträckning eleverna går igenom grundskolan i Chuitziribal och han berättar att ca 80% av eleverna inte fortsätter till vad som motsvarar högstadiet, utan slutar någonstans på vägen. I genomsnitt går en guatemalansk flicka eller pojke i skolan i 5 år, enligt statistik som redovisas i EIB (2005:6). Detta trots att grundskolan alltså är obligatorisk och avgiftsfri. Manuel beskriver skolan där han arbetar som en genomsnittlig guatemalansk landsbygdsskola i dessa bemärkelser och han tror att anledningen till att så få elever går igenom grundskolan är flera. Främst beror det på att det i omgivningen "No hay habito". Det betyder att det "inte finns någon vana" av att utbilda sig vidare i familjen, gruppen eller samhället. Den andra anledningen, säger Manuel, är ekonomisk. För att t ex gå i högstadiet krävs kanske pengar till bussresor, mat att ta med och andra kläder. Om resurserna är knappa blir barnen därför ofta kvar hemma.

## 6.3 EIB i skolan

Jag var inte säker på att de personer jag skulle träffa i Guatemala skulle ha någon kunskap alls om EIB, eller ens veta vad det var. Kanske hade jag låga förväntningar på utbildningssystemets effektivitet och möjlighet att kontakta och informera berörda skolor. Jag misstog mig. I Chuitziribal har alla lärare fått specifik utbildning i relation till EIB, berättar Manuel. En lingvist har varit på skolan och arbetat med att utveckla lärarnas skriftspråk i quiché. Alla lärare har quiché som modersmål men ofta saknas kunskaper i det skrivna språket. I skolan arbetar lärarna praktiskt med både spanska och quiché och inkorporerar dem båda på ett, som Manuel uttrycker det, "naturligt" sätt i undervisningen. Med den nya pedagogik som EIB inneburit finns också enligt Manuel mycket utrymme för att inkorporera den lokala kulturen i läroplanen. Han exemplifierar med att berätta om att när barnen ska lära sig bokstaven R, så har läroboken en bil som ljudillustration. Det är inte säkert att barnen vet hur denna låter, så då använder lärarna istället en fågel som finns i området och har ett R-ljud i sitt läte.

Manuel är i allmänhet mycket positiv till EIB och det nya tänkande kring pedagogik och kultur som det innebär. "Hemos tenido una revolución este año!", säger han entusiastiskt; "Vi har haft en revolution i år!", och syftar på allt det nya som utbildningsreformen inneburit. Äldre lärare har dock varit missnöjda och tyckt att förändringarna är för stora och att det var bra som det var tidigare, säger Manuel. Lärarna måste ändra sitt tankesätt och arbetssätt. Han och hans yngre kollegor har dock höga förväntningar på det nya systemet. Han tror att det i förlängningen kommer att medverka till att öka förståelsen och acceptansen för mayakulturerna och dessas språk i samhället. Manuel säger att de som tidigare gjort mest för att öka denna i Guatemala är kyrkan och kommersiella platser, som marknader. Där har människor kunnat mötas på

lika villkor. För i grunden är vi varken indígenas eller ladinos, säger Manuel, utan *människor* som alla en dag ska dö och som måste kunna samarbeta och respektera varandra.

## 6.4 Manuel och EIB

Manuel anser att skolan bör arbeta, så som också EIB slår fast, för att förstärka indígenas kulturella identitet i Guatemala. Han säger att "Es una estrategia. La escuela es la única que puede hacerlo."; "Det är en strategi. Endast skolan kan klara av det." Han tycker att medvetenheten ofta inte finns i familjen, gruppen eller samhället om vikten av att bevara kulturella traditioner och språk. Skolans roll är därför avgörande. Anledningen till varför det är viktigt att bevara och förstärka sin kulturella identitet är enligt Manuel att denna identitet är basen i att vara människa. Förstår jag och respekterar min egen kulturella identitet så kan jag även förstå och respektera andras, menar han. För Manuel är även begreppet *pertenencia* (=tillhörighet), synonymt med begreppet identitet. Att ha en identitet ger oss också möjlighet att känna tillhörighet och att kunna delta i samhället och samarbeta, inte endast med dem som står oss närmast.

Manuel verkar mycket lojal mot utbildningsreformen och EIB och han verkar se det som sin uppgift som lärare och rektor att genomföra dessa. Han säger att det är på dessa vägar, genom politiska beslut, som det går att rädda "en kulturell rikedom som gått förlorad". När jag frågar vad "den mångkulturella verkligheten i Guatemala", som är ett begrepp som används i EIB, betyder för honom, så säger han att det är en "[...]ignorerad verklighet, men som tack vare några indígenas-ledare i regeringen är på väg att synliggöras." Men när jag berättar att de siffror som denna verklighetsbeskrivning baseras på säger att 41% av Guatemalas befolkning är indígenas, så säger han att det tror han inte ett ögonblick på. Snarare är siffran dryga 60%, säger han. Detta är också en siffra jag sett i flera andra sammanhang och det finns en allmänt utbredd misstanke om att regeringen i Guatemala av politiska skäl vill hålla nere uppskattningarna om hur många i Guatemala som anser sig tillhöra en mayagrupp. Att erkänna att denna befolkningsgrupp är i majoritet skulle kanske kunna få besvärliga politiska konsekvenser. Det kan väl inte vara acceptabelt i en demokrati att ha en så stor del av befolkningen levande utanför existerande sociala system?

Tre begrepp som förbryllade mig i EIB var "ciudadanos interculturales"; "interkulturella medborgare", "bilingüismo social"; "social tvåspråkighet" och "comunidades étnicas"; "etniska grupper/samhällen" och jag bad Manuel definiera vad dessa betydde för honom. Interkulturella medborgare, menade han, är ett sätt att beskriva hur kulturell variation och rikedom berikar våra liv. Vi bör inte bara se till användbarheten för kulturella uttryck, utan lära oss att njuta av de variationer som finns och lära av varandra. Social tvåspråkighet betyder för Manuel att acceptera en annan människas modersmål och därigenom även hennes liv. "Att tvinga på någon ett språk som inte är hennes modersmål är att förvandla denna människa till en marionett eller slav. En social tvåspråkighet råder i ett samhälle som har en rikedom av språk baserad på respekt och demokrati." När det gäller "etniska grupper/samhällen" så säger Manuel att "Ibland ser utlänningar på människor i Guatemala som offer. Offer för diskriminering, fattigdom

etc. Och visst finns det. Men det är inte hela sanningen.” Att vara ett offer i andras ögon kan också vara en hjälp, en strategi när man vill få något, menar han. *Comunidades étnicas* har kommit att bli synonymt med områden där många indígenas bor och är ett uttryck som inte minst används av indígenas själva som ett sätt att kunna hävda och kräva sina rättigheter.

## 6.5 Jämförande analys

Manuel nämner något som aldrig tas upp i EIB, nämligen de oerhörda ekonomiska klyftor som finns i Guatemala. EIB har utgångspunkten att problemet med så få avslutade grundskoleutbildningar, främst i mayagrupperna, beror på att skolans pedagogik, innehåll och språk inte är anpassat till lokala förutsättningar. Manuel betonar snarare den större samhällskontexten kring detta. Han menar att en person som talar ett mayaspråk aldrig respekteras på samma sätt ute i samhället. ”- Du anses som dum, okunnig och inkompetent och utestängs från möjligheter”, säger han. På det sättet menar han att det praktiskt är ett språkproblem, men i grunden handlar det om något annat. Det är ofta ekonomiska (vilket ger fysiska/praktiska) problem, samt det faktum att det inte finns någon vana i mayagrupperna att utbilda sig, som Manuel ser som de direkta hindren för att så ska ske. Han visar här på en analys av frågan som går utanför den kulturfokuserade diskurs som präglar EIB och lägger istället till något av ett klassperspektiv, där de grupper som av EIB karaktäriseras som ”*comunidades étnicas*” av Manuel även ses som lågtstående i ett klassamhälle. Han betonar också, vilket inte görs i EIB, den låga ställning som mayaspråken *de facto* har ute i samhället. I stort är dock Manuel mycket lojal mot de diskurser och perspektiv som presenteras i EIB och ifrågasätter inte självantagandet något av det som kommer till uttryck där. Hur andra lärare förhåller sig vet jag naturligtvis inte och kanske är alla inte lika entusiastiska. Förmodligen är t ex de ”äldre lärare” som Manuel refererar till som skeptiska till EIB, inte del av den diskurs som EIB ger uttryck för och som lärare i Manuels generation verkar applådera. Han har höga förväntningar på det nya arbetssättet med ”målstyrning” där mer makt (/ansvar?) ges till de enskilda skolorna och lärarna att genomföra utbildningspolitiken och på vad det kommer innebära att mayaspråken får ett sådant officiellt erkännande. Han betonar dock flera gånger att detta inte får leda till att eleverna inte lär sig bra spanska. Med *endast* kunskaper i ett mayaspråk är man i Guatemala utestängd från möjligheter till t ex högre utbildning, samhälleligt inflytande och välbetalt arbete.



## 7. Sammanfattande analys

### 7.1 Diskursens ideologiska och politiska konsekvenser

Är all diskurs ideologisk?, frågar sig Fairclough (1992:91). Ja, diskursiva praktiker är ideologiska i den bemärkelsen att de innehåller betydelser som medverkar till att upprätthålla eller förändra rådande maktrelationer, svarar han sig själv. För att förenkla något som egentligen är mer komplext, så menar han alltså att en diskursiv händelse, eller dito uttryck, kan vara antingen ett bidrag till att bevara och reproducera maktrelationer och hegemoni, eller ett bidrag till att förändra dessa relationer. Tecken på förändring i diskurser syns ofta i texter och diskursiva praktiker som motsägelser och/eller inkonsekvenser. Dessa diskursiva förändringar kan alltså vara tecken på att även hegemoniska strukturer i samhället är på väg att förändras (Fairclough 1992:97). Vilka slags diskurser ger då EIB och Manuel sammanfattningsvis uttryck för och är de med och bevarar eller förändrar rådande hegemoniska strukturer i Guatemala? Revolution eller reproduktion?

#### 7.1.1 EIB som identitetspolitik

Min slutsats är att EIB är uppbyggd av olika, till viss del motsägande, diskurser. För det första ser jag EIB som en del av en statlig identitetspolitik, som präglas av motsättningen mellan strategin att bevara och förstärka mayakulturens särart och samtidigt hävda att det är jämlikhet som eftersträvas. Kan jämlikhet och åtskillnad byggas parallellt? Den tydliga uppdelningen mellan det som definieras som maya, med "comunidades étnicas" och fokus på "dessas egna språk och kulturer" (EIB 2005:7) samt det som är "icke-maya", bygger vidare på den dikotomi mellan maya och ladino som i över 500 år har präglat samhället i Guatemala, där kategorin ladino har varit den dominerande. Dessa dikotomier baseras på en essentialistisk diskurs och förståelse av kulturell identitet. Som redaktörerna till *Globaliseringens kulturer* skriver, så präglas en sådan diskurs av "Hävdandet av den "autentiska identiteten" och den "sanna karaktären" hos den egna kulturen..." (Eriksson, Baaz, Thörn 1999:41). I en diskussion kring olika postkoloniala författares bidrag till denna diskussion så skriver redaktörerna att en sådan essentialism dock även måste ses som det verktyg det varit för många förtryckta grupper i sina kamper för rättigheter. Solida identiteter, som "svart", "kvinna" eller i detta fall "maya" har för olika rörelser varit något att samla sociala och politiska krav kring. Som min informant berättade för mig så är det ju också precis vad många i de olika mayagrupperna har gjort. De har hävdade den kulturella identitet de blivit tilldelade som medlemmar av en "comunidad étnica", och på så sätt kunnat vinna rättigheter som grupp. Detta relaterar till den diskussion jag tidigare i Kapitel 3 fört kring modernism och postmodernism om problemen med att bedriva politik när kategorier som tidigare var självklara och stabila upplöses med en postmodern analys. Frågan är väl vad som egentligen förändras i grunden när man, som i EIB, bygger vidare på gamla dikotomier och föreställningar om kulturell skillnad.

### 7.1.1.1 Kulturrasism?

Inom postmodern och postkolonial teori hävdas det, t ex av redaktörerna till *Globaliseringens kulturer* (1999) och Gerd Bauman som ingår i antologin *Debating Cultural Hybridity* (1997), att denna form av essentialism kan vara problematisk. Man riskerar att skapa skillnader mellan grupper som inte fanns där innan och dessutom dölja de skillnader som faktiskt finns inom grupper (Eriksson, Baaz, Thörn 1999:42). Gerd Bauman skriver om hur begreppet kultur i dessa sammanhang ofta blir identiskt med grupp/samhälle och etnisk identitet, som i sin tur definieras på kvasi-biologiska grunder (Bauman 1997:209). Detta är konsekvenser av en diskurs som, enligt Gerd Bauman (1997:214), befolkas av såväl högerpolitiker och antirasistiska rörelser. En diskurs som baseras på en tro på absoluta etniska kategorier och som resulterar i ekvationen: "Culture = community = ethnic identity = nature = culture." (Bauman 1997:214). Detta är en diskurs som vi enligt Bauman måste kunna se bortom, trots att den brukas även av etniska rörelser. I detta sammanhang känns det även relevant att relatera till de tankar i den postmoderna idétraditionen som kommer till uttryck i boken *Race, identity and citizenship* (1999). Där hävdas att det sätt på vilket vi idag ofta talar om kultur och etnicitet, den diskurs som också kommer till uttryck i EIB, hänger samman med en rasistisk diskurs. De menar att den "traditionella rasismen" mer och mer ikläder sig formen av en kulturrasism (Torres, Mirón och Xavier 1999:8). Kulturrasismen betonar kulturers, snarare än "rasers", oföränderlighet och inkompatibilitet. Den implicerar inte någon hierarki mellan olika kulturer, tvärtom vill den gärna erkänna olika kulturers jämbördighet, trots variationen dem emellan. Teorin förespråkar dock att kulturer bör hållas åtskilda för att kunna blomstra och för att undvika de konflikter som den anser oundvikligen uppstår om kulturer "möts" (Torres, Mirón och Xavier 1999:9). Författarna konstaterar klarsynt att de som får agera Den Andre (de som blir upphov till konflikter och inte passar in i t ex den västerländska nationalstaten) inom denna tillsynes "egalitära" rasism, alltid verkar sammanfalla med de som klassas som Den Andre även för den ras-baserade rasismen. Resultatet, exkludering och diskriminering, blir i båda fall detsamma (Torres, Mirón och Xavier 1999:10). Eriksson, Baaz och Thörn skriver, som jag tidigare refererat till, att kulturell essens är en politisk myt som upprätthålls genom olika diskursiva praktiker (1999:42). Jag vill hävda att EIB är en del av en sådan upprätthållande diskurs och genom denna diskurs samt den fortsatta användningen av dikotomin maya – ladino, reproduceras rådande sociala strukturer och maktförhållanden i Guatemala.

Men de som är mottagare av besluten i EIB, som Manuel t ex, verkar ju nöjda och entusiastiska över det "nya". Är det inte bra då? Jag vill verkligen inte påstå att Manuel och hans kollegor är "lurade" av någon slags statlig konspiration, men det skadar aldrig att se EIB i relation till hur utbildningspolitik brukar fungera, ur ett kritiskt diskursperspektiv. Fairclough (1992:94) skriver att inom utbildningsområdet tenderar dominerande grupper att utöva makt genom att skapa allianser och vinna de svagare gruppernas gillande genom vissa diskurser. Att vinna över dem på sin sida och snarare integrera än direkt dominera, alltså. I inledningen till uppsatsen refererar jag till en text skriven av Mirón (1997) om etniska minoriteters identitet och pedagogik. Miróns slutsats är att skolan, som social organisation, för en dold kulturpolitik som fostrar in

etniska minoriteter i den dominerande kulturen i skolan och det större samhället (1997:97). Detta torde vara ett sedan länge välkänt fenomen. Och även om det skulle vara lockande att tillskriva även Guatemala detta system (trots att mayabefolkningen där inte är en *minoritet* i numerisk bemärkelse), så verkar det inte vara riktigt så enkelt. Det går inte att hävda att mayabefolkningen genom skolsystemet är utsatta för en ensidig maktutövning av dominerande grupper. Snarare verkar det vara en förhandling om utrymme där de som velat se mer plats för mayakulturerna och dessas språk i skolan genom EIB anser sig vunnit en rond, men frågan är väl egentligen vem som vinner matchen. Fairclough (1992:94) menar att för att uppnå eller behålla hegemoni på ett samhällsligt plan, krävs samarbete från lokal nivå och institutioner på mellannivå. EIB verkar vara ett projekt där detta lyckats. Mayagrupperna får kulturellt erkännande och blir välvilligt inställda, samtidigt som dikotomin maya – ladino upprätthålls (och förstärks?!) och på så sätt även samhällets hegemoniska struktur.

## 7.2 EIB- postmoderna ansatser på modernistiska grunder

Är då EIB baserat på modernistiska eller postmoderna diskurser? Jag skulle vilja hävda: både och. Kanske är också detta anledningen till de motsägelser och motsättningar jag har funnit i EIB och det är alltså, om man ska tro Fairclough, där man bör leta efter diskursens ”sprickor” och tecken på eller möjlighet till förändring.

Mirón (1997:80) skriver att modernistiska teorier har betecknat identitet som något uteslutande psykologiskt och etnicitet likaså som något som enskilda individer ”har”, som ett medlemskap i en grupp de av börd tillhör. Antagandet är att jaget är en ensamstående, autonom enhet. Men, som tidigare konstaterats, min utgångspunkt här är att identiteter inte är naturliga biprodukter av arv, kultur eller gener, utan socialt och historiskt konstruerade verkligheter. Flera av EIB:s grundantaganden, som jag tidigare analyserat och kommenterat, verkar baseras på modernistiska diskurser om kultur och etnisk identitet. För det första anser den sig utgå från Guatemalas mångkulturella ”verklighet” som själva anledningen till sin existens. Oberoende av om statistiken kring andelen mayabefolkning i landet är korrekt eller inte, så måste det anses vara del av en modernistisk diskurs att anta att en sådan objektiv verklighet gällande kultur och etnicitet, och som kan fungera som grund för politik, existerar. EIB riktas också främst mot medlemmar av ”comunidades étnicas”, där som tidigare nämnts Den Andre får vara de som ”har etnicitet” i en avgränsad grupp. Även detta ett karaktistikum för en modernistisk syn. EIB vill även:

”Uppmuntra och förstärka en utbildningspolitik som, baserat på deras egna språk och kulturer, utvecklar indígenas-grupperna” (EIB 2005:7).

EIB vill att element av mayagruppernas ”propria cultura”, alltså deras ”egna, riktiga kultur” ska inkorporeras i läroplanen. Föreställningen om en sådan tillhör också den en modernistisk diskurs. Det handlar alltså om grundläggande utgångspunkter i EIB som måste tillskrivas en modernistisk diskurs. Men EIB har även postmoderna drag. Den förhåller sig t ex inte till läroplanen som en avpolitiserad text, utan ser hur pedagogiska diskurser har samhällelig påverkan. Men det går dock också att hävda att den

”uppfostrande” roll som EIB i och med detta tar på sig när det gäller att reglera etniska relationer och skapa ”interkulturella medborgare” och en ”nationell identitet”, snarare tillhör modernismen. Att vilja ”decentralisera” pedagogiken, eftersom olika platser har olika sanningar, ser jag också som en del av ett postmodernistiskt perspektiv. Men detta kan också få motsatt effekt när människor automatiskt tillskrivs en viss identitet baserad på t ex bostadsort. Sammantaget tycker jag alltså att de modernistiska dragen, med en progressiv retorik, dominerar EIB. Skolan är en plats där elever ”lär” sin etniska och kulturella identitet. Modernismens syn på vad etnisk identitet är verkar leva vidare i de diskurser som EIB och dess pedagogik utgår från och är, med ett diskursanalytiskt perspektiv, med och formar guatemalanska elevers etniska identiteter och relationer.

I Kapitel 3 konstaterade jag att jag kan välja den teoretiska utgångspunkt jag vill och finner relevant, oberoende av karaktären på mitt forskningsobjekt. När det däremot handlar om *förståelse* av detta objekt så måste jag naturligtvis ta hänsyn till dess beskaffenhet. Om jag vill förstå varför EIB i Guatemala till så stor del är uppbyggd på modernistiska diskurser kring kultur, etnicitet och identitet behöver jag bara lyfta blicken från dataskärmen, kollegieblocket eller titta fram lite bakom kameran. Jag kommer då att se ett samhälle där den stora majoriteten av människor inte på något sätt upplever att de lever i en postmodern tid. Identiteter och etniska relationer är här för de flesta stabila och den sociala rörligheten relativt låg, kanske på grund av nästan obefintliga sociala trygghetssystem och en fortsatt utestängning av vissa grupper. Mirón konstaterar (1997:80), och jag håller fullständigt med, att sociala realiteter, som uppfattningen om individen och identiteten, är inget som ändras bara för att någon teoretiker som känner sig radikal och med förhoppningen om en fördjupad demokrati deklarerar början på en postmodern tid. Men ideologier och diskurser är inte oföränderliga och vi *har* möjlighet att påverka och omforma de vi befinner oss i. En början kan vara att se identiteten som en process och på så sätt ge elever möjlighet att själva dekonstruera de historiskt skapade dikotomier som begreppen maya och ladino är.

## 7.3 Kort summering

De frågeställningar jag ställde upp i början av uppsatsen var följande:

- Vilka diskurser kring kultur och etnicitet ger dokumentet *Educación Intercultural Bilingüe* uttryck för?
- Vad finns det för skillnader mellan dessa diskurser och de som praktiseras i en lokal skola i Guatemala?
- Vad kan dessa diskurser ha för samhällsliga implikationer när det gäller etniska relationer i Guatemala?

Sammanfattningsvis, för att tydligt besvara mina frågeställningar, ser jag EIB som en statlig pedagogisk kulturpolitik ”uppifrån”, som byggs på stöd ”underifrån” (regional utbildningssektor och enskilda lärare). Den har ett vidare pedagogiskt syfte där man genom skolsystemet vill ”lära ut” hur medborgaren ska vara och förhålla sig till andra.

Jag menar att detta baseras på modernistiska diskurser om vad individ, kultur och etnisk identitet är eller bör vara. De diskurser som EIB ger uttryck för verkar till stor del sammanfalla med, eller understödjas av, vissa som praktiseras lokalt. Klass och ekonomi som förklaringsmodell, som finns lokalt, och den nyktra syn som min informant ger uttryck för när det gäller mayaspråkens ställning ute i samhället, saknas dock i EIB. Jag tror att de modernistiska diskurser som ligger till grund för EIB, Bl.a..... genom den fortsatta dikotomiseringen mellan ladino och maya, kan bidra till att upprätthålla status quo i etniska relationer och därmed också socialt och politiskt i Guatemala. Men i sprickan mellan de modernistiska och postmodernistiska diskurserna finns det även öppningar för förhandling och förändring.

## 8. Avslutande diskussion

Det finns alltid, konstaterar Fairclough (1992:238), olika möjliga analysmodeller för att analysera en diskurs. Frågan är då hur den som analyserar kan berättiga den valda analysmodellen (hur de kan "validera" den). Det man i detta sammanhang kan fråga sig är i vilken utsträckning analysen kan förklara utformningen av det material som analyserats. Kan den förklara även detaljer i det eller lämnar den stora delar oförklarade? Detta har jag försökt fråga mig, men utan att komma fram till något säkert svar. Jag tycker dock att min diskursanalys kan förklara EIB:s syfte och i stora drag val av perspektiv, tilltal och även vissa ordval. Jag kan dock verkligen inte påstå att min analys kan förklara allt i EIB. För detta är analysen alltför ytlig, och jag alltför okunnig. Den är dock *ett* möjligt sätt av många att tolka detta dokument. Med ett par andra glasögon skulle analysen säkerligen kunnat se annorlunda ut. Text tror jag att en lingvist hade använt sig av Fairclough på ett annat sätt än vad jag gjort. Min idé var från början att skriva en rent teoretisk uppsats i ämnet, men jag blev på vägen introducerad för den kritiska diskursanalysen och bestämde mig för att använda mig av denna. Den betoning av teori och teoretiska resonemang som finns i uppsatsen är delvis beroende på detta, delvis beroende på att jag är en ovan "diskurs-analyserare", men en vanare "teori-resonerare". Därför har nog mina resonemang, även kring diskurserna, en förmåga att vara mer abstrakta än önskvärt och ibland "segla iväg" från empirin. Förhoppningsvis är detta en fråga om träning. Jag fann det också ibland svårt att konkret redovisa för den analys jag gjorde, hur jag tolkat mitt material. Kanske på grund av att dokumentet är skrivet på spanska och att längre citat därför kändes märkligt att ta med. Men ett politiskt producerat dokument måste ändå ses som ett ganska tacksamt objekt för en diskursanalys. I alla fall om man jämför med att försöka göra det samma på en intervju eller ett samtal mellan två människor. Detta tyckte jag var jättesvårt, särskilt eftersom det inte finns några direkta förebilder att luta sig mot. Människor är mer komplexa och mångtydiga än dokument och jag fann det svårt att "läsa" det som min informant sa som en text. Resultatet blev en blandning mellan diskursanalys och analys av en vanlig kvalitativ intervju. Att "jämföra diskurser" som jag först tänkt mig blev därför svårt, eftersom materialen inte var jämbördiga. Och, som sagt, när man har att göra med människor så blir det aldrig riktigt som man tänkt sig. Tack och lov.

Något som väckt min nyfikenhet och lust till vidareforskning när jag arbetat med detta material är frågan om kollektiva kontra individuella rättigheter i ett utbildningsperspektiv. Kanske är det egentligen detta som är den brännande frågan i Guatemala när det gäller de ämnen jag behandlat här? Hur hanteras utbildningspolitiskt krav på kollektiva rättigheter i namn av t ex religion, kultur etc? Problematiken har varit aktuell i Sverige med diskussioner kring religiösa friskolor. Hur långt sträcker sig religionsfriheten i dessa fall? Dessa frågeställningar tangerar pedagogik, antropologi, juridik, statsvetenskap etc, och är alltså ytterligare ett spännande interdisciplinärt forskningsområde!

Vad skulle då Witt-Brattström säga om utbildningspolitiken i Guatemala och vad har situationen där att säga oss i Sverige? Förmodligen skulle hon inte vara överförtjust över satsningen på lokala språk, om det sker på bekostnad av spanskan (vilket det naturligtvis inte behöver göra!) och några kanske skulle tycka att hon var intolerant eller närmast rasistisk (precis som här i Sverige). Jag ser trots detta en poäng i hennes resonemang, som även går att översätta till något mer är den rena språkfrågan. I Guatemala synliggörs nämligen hur sammanlänkade diskussionerna kring och förståelsen av språk är med de kring kulturell identitet. Där är banden så starka mellan dessa begrepp att någon åtskillnad knappast går att göra. Att ha rätt till sitt språk är här det samma som att ha rätt till sin kultur. Det jag tycker mig se är dock hur krav på kulturella rättigheter, på grund av de samhällsstrukturer som skapats i Guatemala, smälter samman med kampen för social och ekonomisk rättvisa. Uttryck för den traditionella mayakulturen, som symboler, dräkter och språk, har inte fått någon plats eller status i det offentliga och dessa symboler blir därför politiska redskap i en motståndskamp mot denna offentlighet. Här är det tydligt hur kulturella uttryck ("autentiska" eller pånyttfödda) kan bli detsamma som politik. Kulturella och politiska symboler flyter ihop. Jag frågar mig dock om krav på rättvisa och likabehandling verkligen ska behöva framföras i folkdräkt för att få gehör? Att ha rätt till sin kulturella identitet borde efterföljas av en lika stark rätt till att *inte* behöva identifiera sig eller identifieras med den kultur som man av majoritetssamhället tillskrivs, men ändå kunna ställa politiska krav på rättvisa. Detta anser jag borde gälla för Guatemala likaväl som för Sverige. Även i Sverige kommer nämligen diskussioner kring och perspektiv på ojämlikhet och diskriminering ofta att handla om etniska och kulturella konflikter, snarare än sociala och ekonomiska. Detta är helt ok, så länge vi vet att skilja de två åt. En konsekvens av denna åsikt blir att en statlig utbildningspolitik, snarare än att fokusera på att dela ut kulturella rättigheter efter sina egna definitioner, borde försöka skapa jämlika strukturer och förutsättningar för alla att själva definiera sin kulturella identitet. EIB i Guatemala har en progressiv ansats och uttrycker en välvilja, eller som Herr och Andersson i sin artikel beskriver utbildningspolitiken i Mexiko: en "discourse of good intentions" (1997:59). Men baserat på t ex det min informant uttryckte kring acceptansen för mayaspråken i samhället och existerande ekonomisk och social ojämlikhet borde en lärdom vara: progressiva utbildningsdiskurser måste motsvaras av verkliga strukturer för möjligheter utanför skolan! För att kulturella och språkliga rättigheter ska få någon riktig betydelse krävs alltså även social och ekonomisk rättvisa.

Här har kanske diskursanalyser likt denna en funktion att fylla. Förhoppningen är ju att de kan bidra till att göra de kategorier som ligger till grund för hegemoni och ojämlika maktförhållanden lite mindre stabila. En sådan instabilitet öppnar upp för förhandling om begrepps innebörd och kan bli början till förändring.

# Referenser

Alvesson, Mats och Sköldböck Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur

Asplund, Johan (2000). *Om undran inför samhället*. Lund: Argos

Bauman, Gerd (1997). Dominant and Demotic Discourses of Culture: their Relevance to Multi-Ethnic Alliances. Ur: Werbner, Pnina, Modood, Tariq (red.) *Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics och Anti-Racism*. London och New Jersey: Zed Books

Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Ljubliana: InterGraf AB Malmö

Ehn, Billy och Löfgren, Orvar (2000). *Kulturanalys: ett etnologiskt perspektiv*. Malmö: Liber

Eriksson, Eriksson Baaz, Thörn (1999). *Globaliseringens Kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Göteborg: Nya Doxa

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press

Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Anlyses. The Critical Study of Language*. Essex: Longman Group Limited

Fischer, Edward F, Brown, R. McKenna (red.) (1996). *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin: University of Texas Press

Friedman, Jonathan (1997). Ur: Werbner, Pnina, Modood, Tariq (red.) *Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics och Anti-Racism*. London och New Jersey: Zed Books

Friedman, Jonathan (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage



Giroux, Henry A. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the "Crisis" of Culture. *Cultural Studies*, 14(2), 2000, s. 341-360

Henry A. Giroux (1999). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. Ur: *Educational Theory*, vol. 49, nr 1

Herr, Kathryn, Andersson, Gary L. (1997). The Cultural Politics of Identity: Student Narratives from two Mexican Secondary Schools. Ur: *Qualitative Studies in Education* 1997: vol 10, nr 1, s. 45-61

Hylland-Erikssen, Thomas (1999). *Kulturterroismen: En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*. Nora: Nya Doxa

Jørgenssen, Marianne Winther och Philips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Kathryn Herr och Gary L. Andersson (1997). The cultural politics of identity: student narratives from two Mexican secondary schools. Ur: *Qualitative studies in education*, vol. 10, no 1, 45-61

Ministerio Nacional de Educación (2005). *Educación Intercultral Bilingüe*. Hämtat från guatemalanska utbildningsdepartementets hemsida: [www.mineduc.gob.gt](http://www.mineduc.gob.gt).

Mirrón, Louis F. (1999). Postmodernism and the Politics of Racialized Identities. Ur : Torres, Rodolfo D., Mirrón, Louis F., Xavier Inda, Jonathan (red.). *Race, Identity and Citizenship*. Brighton: Graham & Graham Editorial

Molander, Per (2006). Ljusets fiender. Ur: *Dagens Nyheter* 20 december 2006. /Essä-debatt/

Smith, Carol A. (1990). Introduction. Social Relations in Guatemala over time and space. I: *Guatemalan Indians and the state, 1542-1988*, Austin: University of Texas Press

Thuiwai Smith, Linda (1999): *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press

Torres, Rodolfo D., Mirrón, Louis F., Xavier Inda, Jonathan (red.) (1999). *Race, Identity and Citizenship*. Brighton: Graham & Graham Editorial

Werbner, Pnina (1997) Introduction: the Dialectics of Cultural Hybridity. Ur: Werbner, Pnina, Modood, Tariq (red.) *Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics och Anti-Racism*. London och New Jersey: Zed Books

Vinding, Diana och Stidsen, Sille (red.) (2005). *The Indigenous World 2005*. Köpenhamn: IWGIA

Witt-Brattström, Ebba (2006) Ur: *Dagens Nyheter* 13 maj 2006 /debatt-artikel/

# Bilaga

## Intervjuguide

- Min intervjuperson ombads att berätta generellt om den skola där han arbetar; om antalet elever, vilka årskurser som finns, vilka språk eleverna talar, hur många år i genomsnitt eleverna går i skolan och om han tror att hans skola är en genomsnittlig guatemalansk landsbygdsskola i dessa bemärkelser. Samt att positionera sig själv i den kontext han arbetar i; antal år på skolan, egen bakgrund, talat språk etc.
- Sedan bad jag min intervjuperson att i text definiera ett antal uttryck: ”interkulturella medborgare”, ”social tvåspråkighet” och ”Guatemalas multikulturella verklighet”, samt skriva ner vad han generellt anser om EIB och vad det innebär att värdesätta kulturell mångfald i skolarbetet.
- Jag ställde ett antal frågor rörande hur EIB fungerar på den skola där han arbetar och gav utrymme för min intervjuperson att utveckla, exemplifiera och göra egna reflektioner och kopplingar. De frågor jag ställde berörde följande områden:
  - På vilket sätt skolan informerats om EIB från ansvarig myndighet samt vilken utbildning lärarna har fått för att klara de nya krav som ställs.
  - På vilket sätt skolan arbetar praktiskt med EIB i klassrummet.
  - Hur de arbetar för att inkorporera lokala kulturyttringar i läroplanen.
- Jag ville också veta vilka tankar min intervjuperson hade kring de ämnen som tas upp i EIB. Det jag ville veta i relation till detta var följande:
  - Hans tankar kring vad som är de främsta orsakerna till att så många elever inte avslutar sin grundskoleutbildning.
  - Hur han tror att relationen ser ut mellan skolsystemet och uteslutningen av vissa samhällsgrupper. Finns det ett samband eller inte?
  - Om och i så fall varför han anser att skolan bör ha rollen av att förstärka vissa kulturella identiteter.
  - Vad han tror om statistiken rörande antalet indígenas i Guatemala.
  - Vad han tänker om att EIB endast riktas till motsvarande lågstadiet.
  - Vilka det är som ”har etnicitet” i Guatemala och vad det betyder
  - Samt hur han anser att acceptansen för mayaspråken ser ut i samhället.