

Interkulturella perspektiv

*Pedagogik i mångkulturella
lärandemiljöer*

HANS LORENTZ

BOSSE BERGSTEDT

(RED.)

Andra upplagan



Kopieringsförbud

Detta verk är skyddat av upphovsrättslagen. Kopiering, utöver lärares och studenters begränsade rätt att kopiera för undervisningsändamål enligt Bonus Copyright Access kopieringsavtal, är förbjuden. För information om avtalet hänvisas till utbildningsanordnarens huvudman eller Bonus Copyright Access.

Vid utgivning av detta verk som e-bok, är e-boken kopieringsskyddad.

Den som bryter mot lagen om upphovsrätt kan åtalas av allmän åklagare och dömas till böter eller fängelse i upp till två år samt bli skyldig att erlägga ersättning till upphovsman eller rättsinnehavare.

Studentlitteratur har både digital och traditionell bokutgivning. Studentlitteraturs trycksaker är miljöanpassade, både när det gäller papper och tryckprocess.

Art.nr 32223

ISBN 978-91-44-10973-2

Upplaga 2:1

© Författarna och Studentlitteratur 2016

www.studentlitteratur.se

Studentlitteratur AB, Lund

Omslagslayout: ***

Omslagsbild: ***

Printed by **Printinghouse, Country** 2016

INNEHÅLL

Förord till andra upplagan 7

Kapitelpresentation 9

1 Interkulturella perspektiv 13

Från modern till postmodern pedagogik

HANS LORENTZ & BOSSE BERGSTEDT

Begreppen mångkulturell och interkulturell i ett historiskt perspektiv 13

Skolans roll och betydelse i det moderna samhället 18

Från modernt till postmodernt samhälle 26

Interkulturella pedagogiska perspektiv 30

Interkulturell pedagogisk forskning 35

Kunskap om olika sorters kunskaper 41

Transformativ samhällsforskning 46

Referenslitteratur 49

2 Identiteters konfigurationer 53

Från att ”vara” till att ”bli till”

KERSTIN VON BRÖMSEN

Begreppet identitet i en mångkulturell och globaliserad värld 53

Poststrukturella perspektiv och diskursiva identitetskonstruktioner 58

Rum, plats och identitet 63

Slutord 66

Referenslitteratur 68

3 Nyanlända 73

Utmaning för interkulturellt ledarskap

PIRJO LAHDENPERÄ

Vilka är nyanlända? 73

Rektorernas reflektioner 78

Utmanande aspekter i ledarskapet 83

Rektorns interkulturella kompetens 92

Referenslitteratur 96

4 Föräldrasamverkan 99

Ett mångfaldigt och komplicerat begrepp i dagens skola

LAID BOUAKAZ

Vad är föräldrasamverkan? 99

Lärarnas syn på samverkan med föräldrar 106

Föräldrarnas syn på sin roll i skolan 107

Hinder för föräldrasamverkan 112

Förslag till förbättringar 120

Referenslitteratur 126

5 Koloniala diskurser och rasifiering i svensk lärarutbildning 129

ZAHRA BAYATI

”den Andre” i lärarutbildningen 129

Representationer och benämningar 132

Språk och tystnader 139

Stereotypa bilder i kurslitteraturen 144

Rasifierad segregation 147

Motstånd och överskridande 152

Slutord 154

Referenslitteratur 156

6 Interkulturell pedagogisk kompetens 161*Transformativ akademisk kunskap om integration i dagens skola*

HANS LORENTZ

Skolans betydelse i dagens postmoderna samhälle 161

Interkulturell kompetens 167

Interkulturell pedagogisk kompetens 177

Referenslitteratur 187

7 Kan interkulturellt lärande bidra till fred i världen? 189*Undersökning om fred, kreativitet och lärande*

MARIA BORGSTRÖM & ANA GRAVIZ

Fred i världen 189

Begreppet interkulturalitet 190

Två studier om interkulturellt lärande 193

Olika interkulturella lärandesituationer 196

Slutord 206

Referenslitteratur 206

8 Musikundervisning för social utveckling och ökad integration 209

EVA SÆTHER

El Sistema i världen och i Malmö 209

Om social hållbarhet och musikundervisning 212

Teoretiska perspektiv på musikens potential 214

Musiklärares navigeringskonst 221

Om skapandet som kärnan 228

Slutord 230

Referenslitteratur 232

9 Medan klyftorna vidgas talar vi om värdegrund 235

Om etiska samtal och moral i dagens skola

ELISABETH GERLE

Fångna i det digitala ögonblicket 235

Från enhetssamhälle till skolmarknad 237

Etiska samtal eller moral i skolan 242

Skolan som mötesplats – ett tredje rum 247

Slutord 248

Referenslitteratur 250

10 Att bli till i mångverklighet 253

Ett posthumanistiskt perspektiv

BOSSE BERGSTEDT

Människor i rörelse 253

En värld fylld av illusioner 256

Passion för verklighet 263

Materia är inte död 270

En oriktad rörelse 271

Referenslitteratur 278

Författarpresentationer 279

FÖRORD TILL ANDRA UPPLAGAN

Den här andra upplagan är en helt ny och i alla avseenden omarbetad version av den tidigare antologin och har kommit till i en tid när interkulturella frågeställningar blivit allt viktigare. Inte sedan andra världskriget har Europa upplevt en liknande flyktingsituation. Det innebär att utbildning och pedagogik måste kunna förhålla sig till en verklighet som allt mer präglas av mångkulturalitet.

Betydelsen av kunskap om olika interkulturella perspektiv i utbildningssammanhang är viktiga för att kunna förstå och förhålla sig till vår egen globaliserade och mångkulturella värld av i dag.

Interkulturella perspektiv på lärande samt begreppet interkulturalitet är bland de saker som betraktas som ytterst viktiga av flera författare i den här andra upplagan. Den nya upplagan har inte kommit till på grund av att den första har blivit föråldrad eller inaktuell. Nej, tvärtom. Boken *Interkulturella perspektiv* har alltid känts aktuell och förnyande. Vi kände redan år 2006, när vi höll på att skriva den första upplagan av den här antologin om pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer, att vi var långt före vår tid.

Den första upplagan har i tio års tid hittat sin väg till tusentals olika läsare. I dagens postmoderna, pedagogiska och komplexa värld finns ett ökat behov av att sprida kunskap om den aktuella interkulturella pedagogiska forskningen. Vi har fått många signaler om att detta intresserar nya blivande lärare och praktiserande lärare och skolledare. Vi riktar oss också till forskare, journalister och den intresserade allmänheten som vill vidga sina kunskaper om vårt mångkulturella samhälle och som vill veta varför interkulturella perspektiv på lärande och utbildning påverkar vårt sätt att skaffa kunskap om både oss själva och andra.

I den andra upplagan har vi försökt att hålla oss till kunskap om inter-

kulturalitet och interkulturellt lärande i vårt pluralistiska samhälle, utifrån först och främst aktuella interkulturella pedagogiska perspektiv. Det innebär att vi mer än tidigare betonar att interkulturell pedagogisk forskning i själva verket tillhör det som James Banks (2009) kallar för kunskapsområdet som skapar *transformativ akademisk kunskap* – en kunskap som ofta avviker från den traditionella vedertagna akademiska kunskapen. Den tillhör då inte heller den pedagogiska kunskap som traditionellt produceras av staten och av olika myndigheter.

I den här andra upplagan har alla kapitel arbetats om vilket har inneburit att kapitel om vissa specifika skolämnen har utgått och ersatts med nya och aktuella perspektiv.

Nya forskare har bidragit till att vi ytterligare har kunnat fördjupa våra kunskaper om den existerande komplexa verkligheten i dagens utbildnings-samhälle. Det är vår förhoppning att den här andra upplagan av boken också ska stimulera till fortsatt utbyte och samverkan mellan forskare och lärare.

Hans Lorentz & Bosse Bergstedt

Lund i januari 2016

Behövs verkligen
den här rubriken?
Det blir lite kaka
på kaka här.

Interkulturella perspektiv inom pedagogisk forskning

I denna antologi framgår tydligt hur vårt mångkulturella och postmoderna samhälle har bidragit till att det har utvecklats nya perspektiv inom pedagogisk forskning som kallas för *interkulturella perspektiv*. Detta gäller inte bara de metodiska och teoretiska perspektiv som lyfts fram utan också de fenomen som diskuteras. Ett genomgående tema är precis som tidigare hur lärande och kunskap ingår i olika förändringsprocesser som bidrar till förståelse för det interkulturella.

Redaktörerna *Hans Lorentz* och *Bosse Bergstedt* beskriver förändringen och övergången från moderna pedagogiska perspektiv och modern pedagogisk forskning i det moderna samhället till interkulturella pedagogiska perspektiv och interkulturell pedagogisk forskning i dagens postmoderna samhälle. I det inledande kapitlet förklaras även interkulturell pedagogik och begreppen mångkulturell och interkulturell utifrån en historisk tillbakablick. Vidare slås fast att interkulturell pedagogisk forskning från de senaste åren tillhör den transformativa akademiska kunskapen.

Kerstin von Brömssen skriver om identitet i en mångkulturell och globaliserad värld utifrån poststrukturella perspektiv avseende begreppet identitet och identitetskonstruktioner. Begrepp som hybriditet och multipla identiteter har blivit nyckelbegrepp för att förstå identitetsprocesser i en mångfacetterad värld. Det gäller att förstå det komplexa spelet av hur vi ”blir till” genom olika identitets- och/eller identifikationsprocesser.

Pirjo Lahdenperä skriver om ett relativt nytt begrepp för landets samtliga skolor, nämligen nyanlända och *nyanlända elever*. Hon undersöker hur

rektorer förbereder sig inför denna uppgift att ta emot nyanlända elever och beskriver hur de ska kunna utveckla sin interkulturella skolledarkompetens för att kunna handskas med detta viktiga uppdrag. *Laid Bouakaz* granskar och undrar hur vi ska kunna utveckla begreppet föräldrasamverkan på dagens skolor. Särskilt på dagens skolor i så kallade *invandrartäta områden* fungerar föräldrasamverkan ibland sämre än vad både föräldrar och lärare önskar sig. Han menar att föräldrars engagemang utanför skolor borde resultera i ett större samarbete mellan lärare och föräldrar i mer *komplementära* undervisningsformer *utanför* det vanliga klassrummet.

Zahra Bayati har undersökt hur dagens lärarutbildning förhåller sig till sin uppgift att utbilda lärare för att verka i olika utbildningsinstitutioner i dagens pluralistiska samhälle. Hon kom fram till att den monokulturella och eurocentriska lärarutbildningen reproducerar koloniala föreställningar och därmed upprätthåller rasifieringspraktiker. Hon menar att dessa praktiker drabbar de som föreställs vara *den Andre*, vilket i hennes studie blir de icke-vita svenska studenterna när det västerländska vi:et vidmakthålls – det vill säga aktörer som ses som vita svenskar/västerlänningar.

Hans Lorentz fördjupar sig mer i begreppet *interkulturell kompetens* och undrar om det inte inom skolans ramar borde kallas för interkulturell *pedagogisk kompetens*. Det blir därmed också ett exempel på transformativ akademisk kunskap som vill bidra till ökad integration i dagens skola. *Maria Borgström* och *Ana Graviz* redogör för två olika studier som de har genomfört och som har anknytning till interkulturella lärandeprocesser. Den övergripande frågan var om interkulturellt lärande kan bidra till fred i världen. Författarna beskriver hur olika interkulturella lärandeprocesser kan bidra till att öppenhet för andra och förmåga att sätta sig in i andra personers tänkande stärktes.

Att musik ofta är den största och viktigaste kulturyttring som bidrar till social utveckling och ökad integration bevisas av *Eva Sæther*, som i sitt kapitel redogör för dagens musikundervisning i skolan i Malmö och som använder musiken som medel för att motverka segregation.

Elisabeth Gerle efterlyser flera etiska samtal om värdegrunden i dagens skola. Klassrummet, menar hon, speglar ofta en värld utan gemensam värdegrund. Men skolan måste våga ta ställning i värdefrågor. Hon menar att skolan bör vara ett tredje rum, en mötesplats för dessa samtal och möten. *Bosse Bergstedt* poängterar i bokens sista kapitel att vi nu måste öppna oss

för nya posthumanistiska perspektiv inom den interkulturella pedagogiska forskningen.

Genomgående handlar den här boken, precis som den tidigare upplagan, om lärande och kompetens i förändring. En förändring som är nödvändig för att vi ska kunna hantera de utmaningar som vi i dagens postmoderna samhälle kan råka ut för. Hur skapas förändring i mångkulturella sammanhang? Hur förhåller vi oss till den mångfald och pluralism som visar sig i dessa kunskapsprocesser? Förändring innebär att något är i rörelse, men det tycks inte längre vara lika enkelt att frysa denna rörlighet i givna bilder eller helheter. Snarare handlar det om att gestalta hur vi i dessa processer hanterar skillnader och olikheter av olika slag. På olika sätt belyser bokens författare hur konstruerandet av skillnader och olikheter kan gå till. För att lyckas med en sådan forskning gäller det för forskaren att utveckla en förmåga som bygger på att vi lär oss av det främmande, inte bara hos *den Andre* utan också hos oss själva. Artiklarnas olika bidrag visar hur viktigt det är att skilda perspektiv inom den interkulturella pedagogiska forskningen utvecklar olika former av transformativ akademisk kunskap.

Interkulturella perspektiv

Från modern till postmodern pedagogik

HANS LORENTZ & BOSSE BERGSTEDT

I det här inledande kapitlet förklarar vi begreppet interkulturell pedagogik och orden mångkulturell och interkulturell. Genom en historisk tillbakablick på dessa ord och begrepp samt på skolans och forskningens betydelse beskriver vi kortfattat övergången från pedagogiska perspektiv och pedagogisk forskning inom moderniteten, till interkulturella pedagogiska perspektiv och interkulturell pedagogisk forskning i det postmoderna samhället. Kapitlet behandlar olika inriktningar, däribland ett posthumanistiskt perspektiv som pekar mot det som skulle kunna komma att kallas för intrakulturell pedagogik. Avslutningsvis presenterar vi en kunskapstypologi som bland annat sätter fokus på transformativ akademisk kunskap.

Begreppen mångkulturell och interkulturell i ett historiskt perspektiv

Bokens titel talar om interkulturella perspektiv och en pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. Det första vi lägger märke till är att det görs en distinktion mellan *interkulturell* och *mångkulturell*, och att detta görs inom en övergripande benämning av begreppet pedagogik. Varför och vad betyder allt detta? Ja, det är inte enkelt att svara på. Det är en stor och viktig fråga och den här antologin vill bidra till att lämna några svar.

Hos de medverkande forskarna i den här boken finns ett starkt intresse för hur det omgivande samhället har utvecklats och förändrats från det moderna till det postmoderna och hur krav på mångfald i mångkulturella skolor har utmanat den pedagogiska praktiken, som har funnits sedan början av 1900-talet. Det är forskare som är intresserade av det mångkulturella och postmoderna samhälle som vi lever i. De ställer sig frågan vilka

pedagogiska konsekvenser dessa förändringar har inneburit. Sedan början av 1990-talet använder vi oss av begreppet *interkulturell pedagogik* som bland annat innefattar interkulturellt lärande, interkulturell kommunikation, mångkulturell utbildning, interkulturell undervisning, mångkulturell skolutveckling och interkulturell pedagogisk forskning (Lahdenperä, 2004).

Men låt oss återgå till antologins titel och frågan hur begreppen mångkulturell och interkulturell är relaterade till varandra och hur de började användas. År 1974 kunde vi i ett internationellt pedagogiskt sammanhang för första gången ta del av ordet *interkulturell* i en rekommendation utfärdad av Unesco (Förenta Nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur) om utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred samt undervisningen om de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. I denna rekommendation på 45 punkter, som senare blev känd som FN (Förenta Nationernas) rekommendation om utbildning för internationell förståelse, framgår följande under punkt 17:

Medlemsstaterna bör på olika sätt och i olika typer av utbildning främja studiet av skilda kulturer, deras ömsesidiga inflytande, deras framtidsutsikter och levnadssätt, för att befordra ömsesidig förståelse av skillnaderna mellan dem. Sådana studier bör bl.a. lägga tillbörlig vikt på undervisning i främmande språk, civilisationer och kulturarv som ett medel att främja internationell och interkulturell förståelse.

DEN INTERNATIONELLA GRUNDEN FÖR INTERKULTURELL UNDERVISNING, 1999

Under rubriken *Åtgärder inom olika utbildningssektorer* framgår under punkt 22 att ökade ansträngningar bör göras för att utveckla och förmedla ett internationellt och interkulturellt synsätt på alla stadier och i alla former av utbildning.

Vilken betydelse har en sådan rekommendation? Fons Coomans (1999) menar att rekommendationer från internationella organ som FN, Unesco eller Europarådet måste betraktas som icke-bindande förslag. Sedan är det viktigt att understryka att ordet *interkulturell* i Unescos dokument inte förklaras eller exemplifieras när det gäller användning i pedagogiska lärandemiljöer. Samtidigt kan vi konstatera att både *interkulturell* och *internationell* förekommer tillsammans med begrepp som *förståelse* och *synsätt*.

I svenska sammanhang används orden *mångkulturell* och *interkulturell*

för första gången officiellt i ett pedagogiskt sammanhang i betänkandet om en statlig utredning som tillsattes 1981 och antog namnet *Språk- och kulturarvsutredningen* (SKU). Direktiven till utredningen präglas av att den ska lämna förslag till behövliga och lämpliga förändringar inom det som då kallades för hemspråks- och invandrarundervisning och särskilt med hänsyn till målen för den dåvarande invandrar- och minoritetspolitiken. Slutbetänkandet kom i slutet av 1983 med namnet *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* med undertiteln *Utbildning för språklig och kulturell mångfald* (SOU 1983:57). Betänkandet präglades av ett europeiskt perspektiv på både invandrare och kulturell mångfald, ett bredare samhälls- och utbildningsperspektiv än det som då präglade debatten hemma, som mest handlade om huruvida vi skulle ha hemspråksklasser eller ej. Utredaren och sekreteraren företog en mängd studie- och kontaktresor i Europa och upptäckte att utländska forskare talade om utbildning av invandrare och minoriteter utifrån bland annat ett *interkulturellt* synsätt, och talade om en *interkulturell undervisning*.

Betänkandet konstaterar också att ”det runt om i Europa pågår en intensiv diskussion bland forskare, skolfolk och andra om hur undervisningen ska kunna anpassas till närvaron av många språk och kulturer i klassrummen”. I själva slutbetänkandet framfördes några helt nya idéer och tankar om att vi i Sverige bland annat ska ersätta invandrarundervisning med interkulturell undervisning för en gemensam framtid, och att detta ska gälla samtliga skolelever. Utredningen föreslår i sitt betänkande till regeringen bland annat att riksdagen uttalar en principiell syn på interkulturell undervisning som grund för åtgärder inom utbildningsväsendet, så att ett utvecklingsarbete rörande innehåll i och metoder för interkulturell undervisning snarast kommer till stånd, att behovet av tvärvetenskaplig forskning kring innehåll i och metoder för interkulturell undervisning särskilt uppmärksammas samt att ett ökat internationellt erfarenhetsutbyte och internationell samverkan kring frågor rörande interkulturell undervisning ska främjas.

Betänkandet innehöll en mängd nya idéer och förslag till förändringar av undervisning på nästan alla nivåer och fick på det viset en helt annan karaktär än vad uppdragsgivarna förmodligen hade tänkt sig. Den bärande tanken i alla förslag var ändå att regeringen skulle förelägga riksdagen en proposition där den skulle uttala en principiell syn på interkulturell undervisning som grund för framtida åtgärder inom utbildningsväsendet. Någon tydlig definition av eller exempel på vad interkulturell undervisning skulle

inhålla angavs dock inte i betänkandet, det som fastslås är att den interkulturella undervisningen angår varje barn och varje vuxen i skolan – och även samhället utanför skolan.

Skillnaden mellan mångkulturell och interkulturell

I betänkandet förklarades också uttryckligen skillnaden mellan interkulturell och mångkulturell. Man hänvisade till Europarådets definitioner, som anger att vi använder begreppet *mångkulturell* för att ange ett *tillstånd*, en situation, en position. Ett exempel på något som kan betraktas som mångkulturellt är ett mångkulturellt samhälle eller en mångkulturell skola, vilket då innebär att samhället eller skolan befolkas av individer som representerar skilda kulturer, etnicitet eller nationaliteter. Begreppet *interkulturell* betecknar däremot *handling*, aktion och rörelser mellan individer. Om vi till exempel i en mångkulturell skola har en ambition om att utveckla ett nytt sätt att förhålla oss till varandra, ett sätt som ställer krav på alla i skolan till följd av den mångkulturella situationen, då blir kravet en interkulturell undervisning och ett interkulturellt synsätt samt ett interkulturellt ledarskap hos skolans ledare.

Här står således *inter* i interkulturell för en interaktionsprocess där ömsesidig kommunikation sker mellan personer från olika kulturella bakgrunder. *Inter* brukar även ange förekomsten av minst två aktörer och huvudordet *kultur* antyder att relationen finns mellan kulturer. Vi anser det inte nödvändigt att här ytterligare fördjupa oss i definitionen av begreppet *kultur*, men när vi använder begreppet refererar vi i första hand *inte* till det traditionella humanistiska kulturbegreppet med huvudsaklig fokus på konstarterna. Vi refererar sällan till det kulturpolitiska och administrativa kulturbegreppet som ligger till grund för kulturpolitiska program och åtgärder. Däremot refererar vi desto oftare till det bredare *socialantropologiska kulturbegreppet* som syftar såväl på ekonomiska och sociala strukturer som på levnadssätt, beteende, värderingar, kön och allt som detta inbegriper.

Användningen av begreppen *mångkulturell* och *interkulturell* är således väsentliga inom interkulturell pedagogik. Denna uppdelning, där vi skiljer mellan begreppen mångkulturell och interkulturell i termer av tillstånd och handling, används som grundläggande inom den interkulturella pedagogiska forskningen. Ändå är det inte alltid så enkelt som det kan låta. Vi kan

tala om mångkulturell utbildning men vi talar helst inte om interkulturell utbildning. På samma sätt talar vi om interkulturellt lärande men inte om mångkulturellt lärande. Mångkulturell utbildning beskriver ett tillstånd av en utbildning som kan handla om olika värderingar och beteenden från några skilda kulturer och kan således benämnas mångkulturell utbildning. Men eftersom interkulturell beskriver en handling, en interaktion mellan representanter från skilda kulturer, känns det som om interkulturell och utbildning inte passar ihop. Däremot går *inter* ihop med kvaliteten i ett innehåll i en utbildning. Genom att bedriva undervisning på ett visst sätt blir lärande interkulturellt och då blir *inter* ett ord som står för handling, interaktion, lärande och förändring.

Vi kan ibland också råka ut för ordet *multikulturell* som enbart är ett "svengelskt" uttryck. Det anglosaxiska *multi* (av latinska *multi-* 'mång-', till *multus* 'mycken, talrik; stor, stark') betyder översatt till svenska *mång*. **På svenska existerar inte ordet multikulturell.** Engelska *multicultural* blir således på svenska *mångkulturell*.

Det finns
med i SAOL.

Det är *inter* i interkulturalitet, i motsats till *mång* i mångkulturalitet, som betecknar det pedagogiska perspektivet av en förändring genom ett handlande, lärande och påverkande. Det är därför vi inom interkulturell pedagogik talar om till exempel en social *interaktion*, *interkulturell* kommunikation och *interkulturellt* lärande. Där pedagogiska forskare använder prefixet *inter*, används inom andra vetenskaper ibland andra och nästan likadana men ändå helt olika begrepp som är mer grundade i den egna historiska vetenskapliga traditionen. När socialantropologen eller sociologen talar om transkultur eller psykologen talar om tvärkultur, så talar pedagogen om *interkulturalitet*.

Interkulturalitet är begreppet som betecknar hela området av kulturmöten, mångkultur, skillnader och likheter i pedagogiska sammanhang, samtidigt som interkulturalitet också kan ses som en kvalitetsaspekt på utbildning och kommunikation inom en viss kulturmöteskontext. I ett utbildningssammanhang står interkulturalitet för något som antyder en process, ett gränsöverskridande, en interaktion och ömsesidighet och samtidigt ofta sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. På Södertörns högskola förklaras i broschyren *Interkulturalitet på Södertörns högskola*, daterad november 2003, på följande sätt interkulturalitet:

Med interkulturalitet menar vi att utveckla ett förhållningssätt som omfattar ömsesidig nyfikenhet och ökad förståelse för egna och andras kunskaps-syn, tankesätt, värdegrunder, livsformer och maktbefogenheter. Detta sker i undervisning, forskning, administration och sociala aktiviteter.

Skolans roll och betydelse i det moderna samhället

Sedan mitten av 1800-talet har *skola och utbildning* varit ett överlappande och närmast enhetligt begrepp. Skolan ska ansvara för utbildning i en mängd olika ämnen som anses vara till nytta för individen i samhället. Det anses självklart och naturligt att alla sex–sjuåringar börjar i en skola för att lära sig läsa, skriva och räkna. Allmän skolplikt har funnits i Sverige sedan 1842 och det är i skolan som barnen får utbildning.

Ur ett historiskt perspektiv har den allmänna skolan av tradition också haft ansvar för *utbildning* och *medborgarskap*, det vill säga medborgarnas socialisation i samhället. Skolans uppgift har länge också varit att förmedla kunskap om landets geografi, kultur, språk, religion, litteratur och sist men inte minst om kungarnas historia. Detta har i sin tur inneburit att skolans elever, både omedvetet och medvetet, har skaffat sig vissa värderingar och beteenden tillsammans med ett språk som har ansetts överensstämma med vad skolan *kräver att vi måste kunna*. Skolan har i mångt och mycket bidragit till att det blev möjligt att skapa *enhetskulturer*.

Den allmänna skolans ansvar för en allmänt medborgerlig uppfostran har för nästan alla europeiska nationer under hela 1800-talet och under största delen av 1900-talet inneburit en socialisation, en uppfostran där fosterlandskärlek och nationalism har tillhört de helt naturliga och övergripande målen. Målsättningen med många nationella skolplaner i Europa, vilka utarbetades nästan samtidigt omkring mitten av 1800-talet, var bland annat att skapa en enhetlig nationell kultur som samstämde med den växande nationalstatens behov. Fram till slutet av andra världskriget (1945) kan vi, enligt Andy Green (1997), sammanfatta innehållet i medborgarskapsutbildningen som skilda processer vilka arbetade med

- nationalstatsbyggande
- att skapa statsmedborgare
- att skapa ett nationalspråk

- att etablera nationella lagar och förordningar
- att bygga en nationalidentitet, till exempel genom historiska beskrivningar.

I Sverige kan vi tillägga att i målsättningen för medborgarskapsutbildningen ingick även att skapa en nationalreligion.

I de nationella skolplanerna efter andra världskriget (1950–1990) skedde senare en förändring där man minskade betoningen på sambandet mellan utbildning och medborgarskap. Det fanns flera orsaker till detta. Förutom att Tyskland visade vad nationalism kan leda till, skapades i slutet av andra världskriget också en allmän förvirring rörande nationalitet och medborgarskap i de områden i Östeuropa där skilda *nationella beslagstaganden* hade skett i annekterade områden av Polen, Sovjetunionen, Bulgarien och före detta Jugoslavien. Andra världskriget innebar en enorm folkförflyttning i Europa och rubbade de tidigare så tydliga gränserna mellan folk och nationalitet.

Västeuropas samarbete mellan staterna, i form av ECSC (Europeiska kol- och stålunionen) år 1951 samt EG (Europeiska gemenskaperna) år 1957, bidrog till att internationella samarbetsfrågor i stället för *isolerad nationalism* präglade medborgarskapsinriktningen i skolplaner från 1950-talet och framåt.

En annan orsak till att sambandet mellan utbildning och medborgarskap betonades mindre efter andra världskriget är uppkomsten av den så kallade *humankapitalteorin*. Inom ramen för den tekniska och ekonomiska utvecklingen poängterades starkt utbildningens betydelse för individens produktivitet, det vill säga människor borde betraktas som ekonomiska nyttigheter och utbildning borde i första hand ses som en ekonomisk investering. Den tekniska utvecklingen och Europas mellanstatliga samarbete bidrog således till att medborgarskapsutbildning som primär målsättning försvann i de västorienterade europeiska länderna på bekostnad av utbildning i färdighet och tekniskt kunnande.

Riksdagen och interkulturell undervisning

Hur gick det med *Språk- och kulturarvsutredningen* (SKU)? Hur behandlade regeringen SKU:s slutbetänkande SOU 1983:57? Förvandlades innehållet i

slutbetänkandet till någon proposition till riksdagen? Fattade riksdagen något beslut om ett uttalande där synen på interkulturell undervisning var grund för åtgärder inom utbildningsväsendet?

Nej, regeringen framlade inte någon enskild proposition till riksdagen om SKU:s förslag. Hela betänkandet presenterades för riksdagen som en del av regeringens budgetproposition (Regeringens prop.1984/85:100). I regeringens proposition, bilaga nr 10 från Utbildningsdepartementet, framgår i protokollet, punkt 15.2, att **ansvarige** statsråd Bengt Göransson i riksdagen bland annat anförde följande:

Jag ansluter mig till SKU:s allmänna utgångspunkter avseende ett interkulturellt synsätt i undervisningen. Jag har heller inget att erinra mot att ett utvecklingsarbete inleds inom ramen för tillgängliga resurser ... Ett interkulturellt perspektiv på undervisningen kan inte ses som något som genomförs vid en viss tidpunkt. I stället kommer detta – alltefter erfarenheter – i ett längre tidsperspektiv in som en aspekt i bland annat personalutbildning och läromedel. Ett interkulturellt synsätt förutsätter inte särskilda resurser eller ett eget ämne eller ändringar i kursplaner. Ett sådant synsätt bör innefattas i skolans verksamhet oavsett resursnivå och beaktas inom ramen för befintliga ämnen och kursplaner.

Tio riksdagsledamöter, under ledning av Karin Andersson (C), ansåg att statsrådets yttrande inte stod i samklang med det konkreta förslaget som riksdagen skulle ta ställning till. De skrev en motion som, enligt parlamentarisk praxis, lämnades till Utbildningsutskottet, som yttrade sig över motionen och sedan lämnade förslag om beslut till riksdagen. I motionen 1984/85:2306/2309 skrev motionärerna bland annat att:

SKU föreslog att utgångspunkter för åtgärder inom utbildningsområdet skulle vara en interkulturell syn och att riksdagen borde göra ett principuttalande av denna innebörd ... I budgetpropositionen ansluter sig det ansvariga statsrådet till denna grundsyn men föreslår inga åtgärder för att förverkliga den, inte heller något riksdagens uttalande ... Med hänvisning till vad som anförts hemställs att riksdagen beslutar uttala sig för interkulturell undervisning som grund för åtgärder inom utbildningsväsendet.

RIKSDAGEN, PROTOKOLL, BIHANG 1984/85, SAMLING 3, MOTIONER

I protokollet av Utbildningsutskottets betänkande från 1984/1985:12 (Riksdagen, protokoll, bihang 1984/85, Samling 14) framgår att:

Riksdagen bereds tillfälle att ta del av vad som i propositionen anförts om interkulturellt synsätt i undervisningen. I motion 1984/85:2309 yrkade Karin Andersson, m.fl. föreslå att riksdagen i enlighet med vad SKU förordat gör ett principuttalande om interkulturell undervisning som grund för åtgärder inom utbildningsväsendet ... Mot bakgrund av de starka uttalanden som görs i propositionen om betydelsen av ett interkulturellt synsätt i undervisningen utgår utskottet från att motionärernas syfte tillgodoses utan att riksdagen gör något eget principuttalande i frågan. Utskottet föreslår därför att riksdagen avslår yrkande i motion 1984/85:2309.

I riksdagens protokoll RD 92 (Riksdagen, Protokoll, Register över propositioner 1984/85 års riksmöte, s. 40) framgår att riksdagen utan någon debatt godtar vad utskottet föreslagit, det vill säga avslår motionen och tar del av vad som i regeringens proposition 1984/85:100 har anförts om interkulturellt synsätt i undervisningen. Regeringens budgetproposition som innehåller betänkandets förslag godkänns med detta av riksdagen (Riksdagen, Protokoll, 1984/85 (nr 86–102), 20 februari–20 mars).

I en folder, utgiven av Skolöverstyrelsen (SÖ) och Statens Institut för Läromedel (SIL) år 1985, skrivs nu att riksdagen har fattat beslut om att undervisningen i alla skolformer ska präglas av ett interkulturellt synsätt. I trycksaken heter det att:

Interkulturell undervisning gäller alla elever, är inte ett ämne utan ett förhållningssätt som skall tillämpas i alla ämnen, skall prägla all verksamhet i skolan, skapar förutsättningar för ömsesidig respekt och förståelse i klassen, skolan och närsamhället, startar en process på väg mot samhörighet mellan grupper inom det svenska samhället och mot internationell solidaritet.

SÖ och SIL tolkar på det här viset riksdagsbeslutet och framför egna exempel på vad interkulturell undervisning skulle kunna vara och vad den skulle kunna innehålla.

Att vi beskriver betänkandets förslag och dess handläggning så här i detalj beror på att det i många år har varit otydligt eller osäkert om Sveriges riksdag år 1985 fattade något beslut eller inte om att interkulturell

undervisning skulle vara en grund för åtgärder inom utbildningsväsendet. Även om denna fråga i dag kan anses vara obefogad eller ointressant, finns osäkerheter om vad som eventuellt under decennierna efter 1985 skulle ha gällt för skolans och utbildningens betydelse i relation till en interkulturell undervisning.

En studie om interkulturellt lärande i grundskolan utgick till exempel ifrån faktum att interkulturell undervisning skulle ha genomförts i skolan (Eklund, 2003). Medan majoriteten av studier och forskning från åren 1999–2005, en forskning som bedrivits i mångkulturella skolor, konstaterade att någon medveten form av interkulturell undervisning *inte* har förekommit, motsatsen är snarare fallet (se Ljungberg, 2005; Runfors, 2003; Lahdenperä, 2002; Bunar, 2001, 1999; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Tesfahuney, 1999; Parszyk, 1999).

Resultatet av den politiska och parlamentariska handläggningen av ett förslag från en kommitté som parlamentariskt tillsatts av regeringen, resulterade således *inte* i något separat riksdagsbeslut, men betänkandets förslag är dock med i budgetpropositionen som godkändes av riksdagen. Frågan är om detta var ett typiskt politiskt sätt att lösa den gordiska knuten; man betraktar innehållet i *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* som viktigt och väsentligt, men samtidigt inte så nödvändigt att det behövdes något enskilt riksdagsbeslut som kunde ha kostat mycket pengar, mycket arbete och mycket övertalningskonst. Det blev alltså ett svenskt nja, både ja och nej.

Internationaliseringsperspektivet

I slutet av 1980-talet uppdrog regeringen åt Skolöverstyrelsen (SÖ) att utarbeta ett handlingsprogram för skolans internationalisering. Utöver att lägga fram konkreta förslag med utgångspunkt i läroplanerna för att stärka skolans internationalisering och öka den internationella inriktningen i olika ämnen och ämnesgrupper skulle SÖ göra en översiktlig kartläggning av verksamheter av internationaliserande karaktär inom skolans ram under senare år. SÖ skulle också belysa behovet av internationaliseringsinslag i lärarfortbildningen, överväga hur samverkan och erfarenhetsspridning i fråga om internationaliseringsarbete kan organiseras samt uppmärksamma SÖ:s och länskolnämndernas roll vad avser stöd och stimulans till sådant arbete (Handlingsprogram för skolans internationalisering, 1988).

Det allmänna motivet var det förhållandet att världen krympt, att förbindelser och beroenden mellan länder och folk ökat. Det framhölls även att många av de avgörande livsfrågorna blivit av global natur och endast kan lösas genom internationell samverkan. Detta är i hög grad ett utbildningsproblem. Man betonade att behovet av internationell solidaritet och världsmedborgarkänsla är det viktigaste motivet för en internationaliserad utbildning (ibid.).

I mångt och mycket liknar innehållet i detta uppdrag det som *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* föreslog regeringen i början av 1980-talet, fast detta förslag handlade som bekant om *interkulturell* undervisning. Det nya i detta uppdrag om internationalisering som regeringen gav till SÖ var att uppdraget handlade om *internationell* undervisning och utbildning.

Läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94

I början av 1990-talet lägger regeringen fram två propositioner (Regeringens prop. 1992/93:220 samt 1992/93:250) om två nya läroplaner: en för det obligatoriska skolväsendet och en för de frivilliga skolformerna. I läroplanerna förekommer texter om mångkulturellt samhälle och kulturell mångfald. Man skriver bland annat att

... Tusentals barn och ungdomar i skolåldern är invandrare eller har invandrarbakgrund ... det faktum att så många elever har rötter i andra kulturer innebär i sig att skolan måste kunna hantera de skilda värderingar som kan finnas till exempel i synen på religion, skola, könsroller och uppfostran ... Språkproblem och motsättningar som kan uppstå på grund av olikheter i bakgrund och tankesätt hör till dessa skolors vardag.

REGERINGENS PROP. 1992/93:220

Genom internationaliseringen och en stor rörlighet över gränserna ställs höga krav på förmågan att leva med kulturell mångfald och se den som en positiv kraft. Skolan har som social och kulturell mötesplats en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Medvetenhet och kunskap om kulturarvet – såväl den svenska som från den vidare kultursfär vi tillhör – och en trygg identitet är viktiga att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Kontakter med skolor och elever i andra länder bidrar till detta.

REGERINGENS PROP. 1992/93:250

Regeringen och läroplanerna pekar på tre perspektiv som måste prägla skolans arbete. Dessa tre är det *etiska perspektivet*, det *internationella perspektivet* och *miljöperspektivet*. Begreppet interkulturell undervisning, som betänkandet *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* (SOU 1983:57) hade föreslagit regeringen tio år tidigare, lyser helt med sin frånvaro. Även om läroplanerna bekräftar Sverige som ett mångkulturellt samhälle och betonar vikten av kulturell mångfald, har på ett sätt interkulturell undervisning blivit ersatt av internationell utbildning, internationellt perspektiv och internationalisering.

Vi kan tolka förslaget till dessa läroplaner som att internationalisering betraktas som ett medel genom vilket vi praktiskt ska kunna gestalta en interkulturell undervisning. Vi ska dock inte förväxla ordet och begreppet interkulturell med internationell. Att internationell utbildning, internationellt perspektiv och internationalisering har mer begränsade funktioner och resultat visar bland annat två studier från tiden runt den här bokens första upplaga (Börjesson, 2005; Wihlborg, 2005).

Interkulturell undervisning, interkulturellt perspektiv och interkulturalitet är i pedagogiska sammanhang *inte* synonymt med begreppen internationell utbildning, internationellt perspektiv och internationalisering.

Lpfö 98, Läroplan för förskolan, Lgr 11, Läroplan för grundskolan samt Gy 2011, Läroplan för gymnasieskolan

De senaste läroplanerna följer till stor del innehållet i Lpo 94 och Lpf 94 och skiljer sig knappast från innehållet i de tidigare läroplanerna vad gäller avsnitt om skolans värdegrund, uppdrag och mål. I samtliga läroplaner framgår under olika rubriker följande:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barn/elever utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan kan bidra till att barn/elever som tillhör de nationella minoriteterna och barn/elever med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet.

Här möter vi ord som *kulturell mångfald* och *kulturell mötesplats* samt att barnen/eleverna ska utveckla en *flerkulturell tillhörighet*.

Det är många bra och nyttiga ord som ger lärare tydliga verktyg att arbeta med i sin profession. Tyvärr finns i de nya läroplanerna ingenting skrivet om att vi i vårt mångkulturella samhälle och i våra skolor har många barn/elever som är flerspråkiga och mångkulturella samt att det därför är angeläget att begreppen *interkulturell* eller *interkulturalitet* ska betonas som viktiga att ha för lärarna och som vi alla kan ha nytta av i skolans värld.

Här bör det vara citattecken och ingen kursivering

Under rubriken "*Skolans uppdrag*" framgår i de nya läroplanerna att det numera är fyra perspektiv som framhålls som särskilt angelägna. Det är ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett etiskt perspektiv samt ett *internationellt* perspektiv. Det sistnämnda förklaras vara viktigt

för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet

LGR 11 & GY 2011, S. 9

I de senaste två läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan beskrivs här också igen ett *internationaliseringsperspektiv* som ett perspektiv som ska utveckla förståelse om vårt mångkulturella samhälle. Samtidigt som det perspektivet också ska tolkas som att det förbereder elever för kulturmöten utomlands.

Att elever i skolan genom sitt samarbete och genom undervisningen också ska kunna utveckla någon form av *interkulturell kompetens* nämns inte. Detta står i stor kontrast till resultaten som KK-stiftelsen, som är högskolornas forskningsfinansiär med uppdrag att stärka Sveriges konkurrenskraft, kom fram till (*Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige*, 2006). Där framgår vikten av utbildning för olika sorters kompetenser vilka är nödvändiga för arbete i framtiden. Behovet av *interkulturell kompetens*, som KK-stiftelsen ansåg vara viktigt för framtiden, nämns tyvärr inte alls i Lgr 11 eller Gy 2011.

Dagens gymnasieskola enligt Gy 2011

Studier på dagens gymnasieskola kan leda till två olika examen, yrkesexamen och högskoleförberedande examen. I dag finns det totalt 18 olika nationella gymnasieprogram. Det vore naturligtvis intressant att undersöka vilka kurser och vilka ämnen på de 18 olika programmen som antingen saknar eller använder sig av en utbildning utifrån interkulturella perspektiv. Utifrån ett fördomsfullt perspektiv, kan vi påstå att chansen till att en undervisning utifrån interkulturella perspektiv är större på till exempel samhällsvetenskapsprogrammet än på fordons- och transportprogrammet eller VVS- och fastighetsprogrammet. Men detta är naturligtvis dumhet, för på gymnasieskolans samtliga program kan en undervisning ske utifrån interkulturella perspektiv.

Från modernt till postmodernt samhälle

Det är tydligt att samhällsutvecklingen under lång tid haft en avgörande roll för vad som hänt i skolans värld. Vi ska därför titta närmare på övergången från ett modernt till ett postmodernt samhälle. Året är 1989, Berlinmuren har fallit och det kalla kriget är över. De stora ideologierna har förklarats döda och en ny samhällsform håller på att skapas. För att förstå vad som ligger bakom processen att betrakta det moderna samhället som ett postmodernt samhälle, kan det vara nödvändigt med en historisk tillbakablick. I och med framväxten av industrisamhället på slutet av 1800-talet friställs individen för *första* gången från bindningar till kungen och kyrkan. I stället skapas det moderna samhället och nya gemenskaper som nationen, klassen, det politiska partiet, könet och familjen. Alla kan de ses som ersättningar för en förlorad gemenskap (Beck, 1992/2000).

I dagens postmoderna samhälle är vi på väg mot den *andra* och kulturella friställningen av individen. Individen friställs i dag inte från traditionella gemenskapers bindningar utan från industrisamhällets ersättningsgemenskaper. Det gör att vi inte kommer att få se ett Europa befolkat och organiserat av folkrörelser, föreningar och organisationer som de som växte fram i Norden under slutet av 1800-talet. Tiden för de klassiska folkrörelserna är förbi, föreningslivet avtar, liksom ungdomars intresse för klassiska politiska partier (Bergstedt, 2005).

Det brukar sägas att den amerikanske sociologen Daniel Bell var den första som formulerade tankarna om ett postmodernt kunskapssamhälle. I *The coming of post-industrial society* (Bell, 1973) skisserar han hur industrisamhället var på väg att genomgå en förvandling till ett postindustriellt samhälle. Den utvecklingen skulle enligt Bell komma att bli lika dramatisk som den som en gång ägde rum från det förindustriella samhället till industrisamhället. För Bell var den avgörande skillnaden att människor nu i större utsträckning talar till varandra än att integreras med en maskin. Enligt ekonomiska teorier finns det tre saker som framför allt skapar ekonomisk rikedom, det är jord, kapital och arbetskraft. Under större delen av människans historia har jorden varit den viktigaste formen för ekonomiskt kapital. Under medeltiden var det kungen, kyrkan och adeln som ägde jorden.

Detta förändrades i och med kapitalismen, då makten övergick från dem som ägde jorden till dem som hade makten över kapitalet. Arbetskraften, som tidigare varit fast förankrad i vardagslivet, blev nu underlagd marknaden och kom på samma sätt som varor att regleras av utbud och efterfrågan. Det som händer i början på 1970-talet är att ekonomer och andra samhällsvetare börjar behandla *kunskapen* som en fjärde faktor (Korsgaard, 1999). Kunskap bidrar till produktion i ekonomiska termer genom att bli en del av såväl människan som maskinen. Genom framför allt en växande forskning skapas det bättre maskiner och bättre vetesorter.

Den franske filosofen Jean-François Lyotard skrev i slutet på 1970-talet att kunskapens status har ändrats samtidigt som samhället går in i en postindustriell tidsålder. Enligt Lyotard är det postmoderna samhället inte ett nytt samhälle utan ett nytt sätt att förstå vetenskap och teknologi. Han menar att den växande informationsteknologin skapar en klyfta genom att kunskap fränkopplas individen och blir till information. Kunskap har sin utgångspunkt i människans medvetande men det har inte informationen. Kunskap blir till objektiv kunskap, till information, och därmed öppnas också vägen för en kunskap som kan vara en handelsvara på en marknad. Kunskap kommer att skapas för att kunna säljas. Det postmoderna samhället är enligt Lyotard ett samhälle där kunskap har blivit till information, vilket inneburit att den inte längre ingår i en föreställning om bildning eller frigörelse (Lyotard, 1979).

Lyotard pekar på att kunskap alltsedan upplysningstiden har varit förknippad med en rad stora berättelser, som de om folket och nationen. Men

de monopol som nationalstaten har haft när det gällt utbildningssystemet är nu på väg att kullkastas av nya medier. De stora berättelserna kommer nu att ersättas av små berättelser. Vi kommer också, enligt Lyotard, att få se en global kamp om makten till information. De som har kunskap och vet hur den ska användas, kommer både att få mest inflytande och samtidigt vara de mest rika i samhället.

I dag håller kunskap på att bli en källa att bli rik på. ”Det är inte vad vi äger som räknas utan vad vi gör.” Kunskap har blivit en avgörande makt- och produktionsfaktor. Utbildning har blivit en global marknad. De tidigare kraven på muskelstyrka, fingerfärdighet och uthållighet har i ökande grad ersatts av kraven på snabb varseblivning, uppmärksamhet och förmåga att analysera problem och fatta beslut. De nya tillverkningssystemen ställer också större krav på samarbete, flexibilitet, vilja att lära och utföra nya sysslor samt beredskap att ta på sig nya roller och passa in i nya sammanhang. De som tillhandahåller tjänster behöver i tillägg till de nämnda kvalifikationerna numera i allmänhet också utföra kvalificerat känslöarbete (Korsgaard, 1999).

Den amerikanske samhällsforskaren Robert Reich (1993) talar om att vi i dag kan dela in samhället i tre sociala klasser.

1. *Rutinarbete*. Till dessa räknas den gamla arbetarklassen som har kort utbildning och som har enformigt rutinarbete.
2. *Servicearbete*. Hit hör alla former av service som servitörer, affärspersonal, vakter med flera utför.
3. *Symbolanalytiker* är den stora och växande klassen. Till dem hör forskare, ingenjörer, börsmäklare, journalister, med flera. Dessa deltar direkt i den globala ekonomin och oftast står de ensamma på arbetsmarknaden och säljer sina kvalifikationer till olika nätverk. Symbolanalytikerna har tre former av uppgifter, den första handlar om att vara problemlösare, ett arbete som ofta föregår i något slag av laboratorier. Här går vi in i den fysiska naturen som manipuleras för att nå fram till nya produkter. Den andra uppgiften handlar om problemidentifiering, ett arbete som har kontoret som utgångspunkt. Här går vi in i den psykiska naturen för att bearbeta marknaden och överbevisa människor om att de saknar något. Den tredje uppgiften

handlar om strategi, en uppgift som går ut på att skapa sammanhang mellan produktionsled och säljled samt att ordna det juridiska och ekonomiska.

Det som blir viktigt för dagens företag är att lära snabbt och använda den nya kunskapen snabbt. Samtidigt med att produkterna blir mer och mer kunskapsintensiva sker det också en avmaterialisering. Fler och fler områden i vardagslivet präglas av någon form av *estetisk kunskap*. När vi köper en turistresa, köper vi inte en sak, utan en upplevelse. Att producera upplevelser kräver ett annat slag av kunskap än att producera en hörapparat.

De samhällsförändringar som äger rum skapar andra förutsättningar för unga människors övergång till vuxenliv i allmänhet och arbetsliv i synnerhet. De ungas övergångar har – **som** en följd av förändrade kvalifikationskrav i arbetslivet, högre levnadsstandard, längre utbildningstid, en populär- och ungdomskultur, en krympande arbetsmarknad för icke-facklärd, större ungdomsarbetslöshet, ökad internationell migration, utvecklingar av alternativa livsstilar och så vidare – **blivit** mer utdragna och komplexa förlopp. Man förväntas i högre grad än tidigare själv identifiera, utstaka sin egen bana, välja sitt eget liv, göra det på sitt eget sätt (SOU 2003:112).

I postmodernistisk kunskapsbildning ses lärandet som en ständigt pågående förändringsprocess. Något som kommit att påverka synen på såväl subjekt som språk. Subjektet ses inte längre som ett enhetligt fenomen utan snarare som något som förändras beroende av situation och sammanhang. Språket ses också som något som är i rörelse och under ständig förändring. I dag anses språket vara tvetydigt, undflyende, metaforiskt och konstituerande snarare än entydigt, bokstavligt och avbildande.

I takt med en ökad individualisering har kritik riktats mot språkets möjlighet att avbilda en yttre verklighet och att ange den mening (innebörd) som språket traditionellt anses kommunicera (ibid.). Detta får också betydelse i mötet med *den Andre*. Begreppet *inter* har genomgått en förskjutning som innebär att större vikt läggs vid språkliga konstruktioner och gestaltningar. I mötet med *den Andre* skapas mening genom konstruktion av nya språkliga uttryck. Dessa konstruktioner medverkar till hur vi ser oss själva och hur vi bildar våra identiteter och kunskaper.

Tankstreck har förts in för att förtydliga hur meningen hänger ihop.

Interkulturella pedagogiska perspektiv

Vad är det som gör att vi i dag kallar samhället för mångkulturellt och postmodernt? Vi anser att det framför allt har varit fyra faktorer som kan benämnas som centrala i samhällsutvecklingen som påverkar vårt sätt att uppfatta pedagogikens betydelse, oss själva och omvärlden. Dessa fyra faktorer är: globalisering, individualisering, internationalisering och den ökade kulturella demografiska förändringen i stora delar av västvärlden.

De senaste tre decennierna har det i vårt västerländska samhälle på grund av dessa faktorer skett en tydligt märkbar förändring när det gäller innebörden av *kunskap och lärande* och därmed också lärarens roll som förmedlare av färdig kunskap. Intresse för pedagogiska frågor har från att ha varit en traditionell akademisk aktivitet, spridit sig till samhällets alla sfärer. Det är ingen tillfällighet att det sedan länge talas om att vi lever i ett kunskapssamhälle. Detta har inneburit att pedagogers situation i till exempel mångkulturella lärandemiljöer har blivit en helt annan än tidigare. Det handlar inte längre om att förmedla och lära ut färdiga kunskaper utan att i allt högre grad själv vara aktiv i olika slag av informations- och lärandeprocesser. Den praktiska pedagogiken har alltmer kommit att handla om att vägleda och handleda individers eget kunskapsbildande. För att lyckas med det krävs bland annat en ökad förståelse för hur unga människor i dag söker kunskap, bildar sig, konstruerar identiteter och skapar mening i livet. Av lärare i dagens skola med mångkulturella och flerspråkiga elever krävs numera interkulturell pedagogisk kompetens (Lorentz, 2013).

Vad kännetecknar interkulturella pedagogiska perspektiv användbara i dagens klassrum? Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv blir både synbart och särdeles verkningsfullt i en mångkulturell lärandemiljö. Förutsättningen är att alla måste erkänna att en mångkulturell lärandemiljö är befolkad av individer med skilda kulturella uppfattningar och värderingar som i sin tur oftast är baserade på etnocentriska uppfattningar och beteenden. Det är därför angeläget att problematisera och analysera allas etnocentriska beteenden och uppfattningar. Verkligheten i världen omkring oss uppfattas ofta i relation till hur vi lärt oss att betrakta och förhålla oss till *den Andre*.

Det **moderna samhället från förr** har lärt oss alltför väl att tänka i dikotomier, det vill säga i motsatspar: *vi och dem, rätt och fel, bra och dålig* med mera. Det gäller att bryta sig igenom detta sätt att uppfatta *den Andre* och

Lite
motsägelsefullt.
Vad menas?

den omgivande verkligheten. Det gäller att rikta uppmärksamheten på heterogeniteten bland alla som befinner sig i en mångkulturell lärandemiljö. Detta är nödvändigt för att bland lärare och elever kunna skapa möjligheter till både social interaktion och interkulturell kommunikation.

När vi *upptäcker* att vi både är lika och helt olika *samtidigt*, skapas möjligheter till att uppfatta varandra som likvärdiga och samtidigt som annorlunda. När likheter och skillnader i heterogeniteten integreras i nya upplevelser och förändrade konstellationer av gemenskap, kan skillnader och olikheter hos alla, trots allt, uppfattas som *likvärdiga* och bidra till förståelse av individernas medvetande till att vi också kan se oss själva som en kulturprodukt, en socialt konstruerad varelse.

En medvetenhet om varandras likhet och olikhet, resulterar i en mångkulturell lärandemiljö ofta också till att vi blir medvetna om varandras skilda sätt att uppfatta kunskap, lärande, utbildning och livets mening. Det interkulturella synsättet, tillämpat i skolans praktik, kan innebära en medvetenhet om att kunskap och lärande i olika ämnen också måste belysas utifrån flera kunskaps- och didaktiska dimensioner med utgångspunkt i lärares och elevers erfarenheter, upplevelser och förståelse.

Forskare inom det interkulturellt pedagogiska området menar att den konkreta undervisningen i mångkulturella lärandemiljöer också måste inkludera saker som analys av begrepp som kunskapens konstruktion, kunskapens reproduktion, grupperns inkludering och exkludering i skolan och samhället, bearbetning av attityder och fördomar, diskussioner om integration, segregation, marginalisering, rasism, sexism samt krav på rättvisa och jämlikhet.

Inom den interkulturella pedagogiken talar vi också om möjligheten av ett interkulturellt lärande. Den interkulturella undervisningens mål är intimt sammankopplad med den process som innebär utveckling mot dessa mål. En definition av interkulturellt lärande är till exempel "ett lärande där olika kulturella beteenden, normer, värderingar, kunskap och tankar hos olika individer med skild etnisk eller kulturell bakgrund, genom social interaktion och interkulturell kommunikation kan påverka subjektiva uppfattningar av skilda (kunskaps)fenomen i världen omkring oss" (Lorentz, 2004).

Ett interkulturellt lärande kan medverka till ett gemensamt språk, där gemenskap och social inkludering skapas av deltagande, identitet, självmedvetenhet och gemensamma bildningsbehov. Det är också angeläget att

nivån på kunskap och förståelse hos *den Andre* inte i första hand mäts med kvantitativa mått på enskilda grammatiska kunskaper i det svenska språket (som var ganska vanligt på 1970- och 1980-talen). Det som framför allt kännetecknar interkulturellt lärande är att interaktionen och kommunikationen mellan olika individer med skild etnisk eller kulturell bakgrund kan påverka lärandets villkor och kunskapens innehåll i lärandesituationen.

Interkulturellt lärande kan ha som mål att skapa både social och interkulturell kompetens, bland annat i form av interkulturell kommunikativ kompetens. Ett interkulturellt lärande kan betraktas som ett exempel på mångkulturell utbildning som har som avsikt att bejaka mångfald och motverka likhetstänkande.

Mångkulturell utbildning – hot eller löfte?

Svensk pedagogik har länge präglats av och uppfattats som ett normativt fenomen som föreskriver vad som ska gälla i skolans värld, både i fråga om inläring och kunskap och om lärares roll och betydelse. Vi kan således säga att interkulturell pedagogik går motströms vad gäller denna tradition. I det mångkulturella och postmoderna samhället av i dag ser vi att det blivit allt vanligare att förstå att det kan vara nyttigt och lärorikt att bryta traditioner. När sedvänjor i skilda sammanhang inte längre upplevs som allmängiltiga och nödvändiga försvinner de ofta. Så även i pedagogiska skolsammanhang.

När nationalistiska och etnocentriska traditioner inte längre upplevs som allmängiltiga och nödvändiga påverkar de ofta innehållet i undervisningen. Studier om till exempel läroböckernas innehåll har visat att våra skolböcker i mer än 100 år har bidragit med etnocentriska och logocentriska förebilder. Det har medfört att en ensidig världsbild grundat i den egna nationen och där allt kan förklaras med ord, har förmedlats till samtliga elever, vilket på sikt har fått ensidiga och därmed destruktiva konsekvenser för deras lärande och världsuppfattning. Denna ensidiga världsbild har i första hand upptäckts av forskare (och elever) med ett utifrånperspektiv och/eller ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv (se Ajagan-Lester, 2000; Berg & Trépagny, 1999; Härenstam, 1993; Olsson, 1986). Ett ensidigt etnocentriskt perspektiv i dagens läroböcker, såsom det såg ut så sent som i början av 1980-talet, har i dag dock inte övergetts för gott. Det finns fortfarande kritik mot att innehållet kan anses vara omedvetet postkolonialt, rasifierande eller diskriminerande vad

gäller sex eller kön. Kritiken på den ensidigt kulturella undervisningen i flera ämnen har också bidragit till att det de senaste tre decennierna har vuxit fram krav på interkulturella pedagogiska perspektiv och en form av utbildning som kan kallas *mångkulturell utbildning*. Utbildning med ett interkulturellt synsätt, interkulturell undervisning eller interkulturellt lärande kan alla betraktas som exempel på mångkulturell utbildning.

Korrigerings
av tempus har
gjorts.

Det är viktigt att påpeka att det **funnits** många kritiska synpunkter mot detta sätt att se på mångkulturell utbildning (jfr Banks, 1999). De argument som **framförts**, utifrån skilda utgångsperspektiv, **är** till exempel följande.

1. Mångkulturell utbildning är till för *den Andre*. Mångkulturell utbildning associeras till elever och personer med annan kulturell, etnisk eller religiös bakgrund än den svenska. Mångkulturella skolor finns i segregerade områden utanför samhället där behoven finns. Lärare och elever i skolor som befolkas av majoritetsbefolkningen behöver inte den utbildningen och de kommer ändå inte att vara intresserade av mångkulturell utbildning.
2. Mångkulturell utbildning är emot västvärlden och vår demokrati. I en mångkulturell utbildning kan västerländska ideal ifrågasättas.
3. Idéer om mångfald och mångkulturell utbildning hotar vår egen kultur. Mångkulturell utbildning ifrågasätter vår kultur och den kommer på sikt att försvinna.

Även om det finns rationella och förnuftiga skäl att anföra mot detta sätt att argumentera, till exempel att den bygger helt och hållet på missuppfattningar om vad en mångkulturell kunskapsförmedling egentligen handlar om, var och är dessa argument oftast spontana och känslomässigt äkta och måste därför respekteras.

Att mångkulturell utbildning främst skulle vara till för *den Andre* är i första hand ett resultat av skolans normalitetsuppfattning inom moderniteten. Ett perspektiv och en identitet, dock på rätt sätt, har tidigare uppfattats som tillräckligt för att vi ska inkluderas i normaliteten i samhället. Vissa lärare kunde uppfatta att mångkulturell utbildning saknade relevans just för dem och för deras elever. I stället är lärandemiljöer som inte är mångkulturella i sig ett argument för att vidga bilden av normalitet och kunskap. Mångkulturell utbildning kan skapa interkulturell kompetens och detta ska

inte alls längre vara förbehållet minoritetsbefolkningen. För att alla invånare i samhället ska kunna erhålla interkulturell kompetens, måste mångkulturell utbildning finnas tillgänglig som en utbildning för alla.

En del av den tidigare framförda kritiken gick ut på att mångkulturell utbildning skulle leda till att vi tar avstånd från västerländska ideal och demokrati. Vi kan dock inte förneka att just diskussionen om mångkulturell utbildning är sprungen ur en västerländsk vetenskaplig kontext. Ursprunget ligger i begreppen frihet, rättvisa och jämlikhet och finns i politiska (sociala) rörelser eller medborgarrättsrörelser som vill att idealen ska vidgas från få till alla. Rädslan för ett ifrågasättande av västerländsk etnocentrism kan bero på att mångkulturell utbildning innehåller många moment av självreflektion, kulturanalys och dekonstruktion som gör att vissa handlingsmönster från forna dagar måste bearbetas, och då behöver vi inte enbart tänka på kolonialismens hjältebragder i tredje världen. Detta kommer särskilt tydligt fram i kritiken mot postkoloniala teorier som hävdar att tiden för västerländsk kolonialism inte alls är förbi.

Samma sak gäller rädslan för den egna kulturens undergång. Att majoritetskulturen, det vill säga i Norden i första hand den svenska, norska, danska eller finska, skulle förlora sin betydelse i mötet med andra kulturer är ett resultat av just den etnocentriska undervisning och pedagogik som har präglats av moderniseringen i hela västvärlden. Denna tro, som enbart är baserad på den egna kulturens storhet och inte på någon annan kultur, visar sig vara ogrundad så fort vi ser på hur medlemmar ur grannländernas kulturer tänker likadant om sina egna grannländers kulturer. Trots ett långvarigt samarbete mellan skilda kulturer i Europa existerar i dag för en stor majoritet av befolkningen en ömsesidig förståelse och respekt för *den Andre*, samtidigt som de kulturella skillnaderna existerar för fullt.

En annan tolkning som **förklarar** rädslan inför förändringar i skolans värld har att göra med tanken om att införandet av nya perspektiv i undervisningen reducerar och hotar det som redan finns i läroplanen och planeringen (Ljungberg, 2005). Detta resonemang bygger på en kvantitativ tidsuppfattning som genomsyrar skolan. I stället hävdar Ljungberg (ibid.) att det måste vara möjligt att vända på resonemanget och se att fler perspektiv stimulerar och fördjupar inläring, och att det *traditionella stoffet* på detta sätt får en ökad betydelse och relevans.

Rädslan för förändring verkar vara något som även i dag finns närva-

Bättre med
presens här.

rande bland många lärare och skolledare. En rektor uttrycker det som att lärare varje dag stiger in i ett klassrum med elever som när som helst ”kan slita dig i stycken”. En annan rektor ger uttryck för att lärarna efter en studiedag kring läroplan, värdegrund och demokratisering, uttrycker rädsla för att eleverna ska få reda på sina rättigheter och börja ställa krav på en förändrad undervisning (ibid.).

Interkulturell pedagogisk forskning

För att kunna förstå och skapa kunskap om det som händer i mångkulturella lärandemiljöer krävs det adekvata forskningsperspektiv. Detta har ställt *modern* pedagogisk forskning inför nya utmaningar. De teoretiska och metodiska perspektiv som hittills använts inom den pedagogiska forskningen har utvecklats inom en modern och nationell samhällsepok. Dessa moderna pedagogiska perspektiv har lämpat sig för att analysera modernitetens kunskapsprocesser. I dag har dessa perspektiv svårt att nå fram till en fördjupad förståelse av vad som sker när det gäller kunskap och lärande i ett postmodernt och mångkulturellt samhälle.

Pedagogik som vetenskap har vuxit fram i takt med att det moderna samhället har utvecklats. Den första professuren i Sverige inrättades 1910. En viktig byggsten i det moderna samhället har varit skola och utbildning. Det är därför heller ingen tillfällighet att pedagogik som universitetsämne tidigt kom att befinna sig i nära relation till utbildning av lärare. Det har länge funnits en föreställning om att pedagogisk forskning skulle kunna medverka till att skapa en teoretisk grund i lärarutbildningen (Lundgren, 2002; Englund, 1992). Vi har tidigare också sett hur pedagogiken haft en nära relation till utbildningsplanering och politiska beslut. Det har samtidigt inneburit att det varit möjligt för forskare att få anslag till forskning inom detta område (Svensson, 2004).

Vare sig den pedagogiska forskningen varit inspirerad av filosofi, psykologi eller sociologi, har ett av dess viktigaste kännetecken varit dess pragmatism, att kunna medverka till en god och nyttig utbildning, främst då inom skolans område. Ändå fram till 1970-talet präglades den pedagogiska forskningen av ett positivistiskt forskningsparadigm även om vi i slutet av 1960-talet kunde se en något mera splittrad bild än tidigare. Låt oss se lite närmare på den positivistiska vetenskapssynen. Grunden för en sådan är en

kluven verklighetsbild. På ena sidan står individen, som känner och vet. På den andra sidan finns objekten och tingen, det individen söker kunskap *om*. Avståndet mellan dessa två sidor gör att vi kan tala om en objektiv *verklighet* och en individuell självbild (Håkanson, 1988).

Ett grundantagande för denna kunskapssyn är att verkligheten är oändlig och kaotisk. Därför gäller det att skapa modeller, system och liknande som kan upplösa denna kaotiska verklighet. Samtidigt eftersträvar vi att kunskapen ska vara en avbild av verkligheten. Detta överensstämmelseideal anses vara vetenskapens *högsta sanningskriterium*. Vi kan tänka oss de vetenskapliga begreppen i analogi med en karta. Sanningen avgörs genom hur väl kartan överensstämmer med det som avbildas. Det kan naturligtvis inte bli fråga om en fotografisk avbildning utan om en strukturlikhet. Om kunskapen provas på verkligheten ska den stämma, om inte är den falsk (ibid.).

Under 1970-talet växte kritiken mot en sådan vetenskapssyn inom samhällsvetenskaplig forskning. Det ansågs inte längre självklart att studera mänskliga beteenden utifrån naturvetenskapens ideal. I stället introducerades perspektiv som tog sin utgångspunkt i att människan och samhället är något unikt, vilket kräver egna metoder och teorier. Det innebar att vi i långt högre grad kom att fokusera på subjektiva faktorer. Forskaren blev inte längre någon kartritare utan snarare en resenär som gav sig ut på en resa utan att riktigt veta var den skulle sluta. Till de perspektiv som utvecklades under tiden 1960–1990 hörde hermeneutiken, fenomenologin och fenomenografin (Englund, 1992; Svensson, 2004).

Även om det hos dessa perspektiv fanns en strävan att ta sig förbi subjekt–objektproblematiken, kan vi i backspegeln fråga oss om vi verkligen lyckades. För även om vi strävade efter att beskriva mångfald och variationer, gjordes det inom enheter och helheter av olika slag. Hermeneutiken har till exempel strävat efter att skapa växelverkan mellan helhet och delar, men frågan är om man lyckas komma förbi en uppdelning där helheter och enheter ändå ses som det mest ursprungliga. Trots försöken tycks det som om vi är kvar i en dualism som man löser genom att världen får mening från en annan och sannare värld. På så sätt töms samtidigt den värld vi lever i på mening. Det blir något annat som får stå för det *sanna*, oavsett om det nu är förnuftet eller Gud. Det är ett sådant tänkande i två världar som brukar kallas för *metafysik* (Grøn, 1987).

Med västerländsk metafysik avser den franske filosofen Jacques Derrida ett tänkande i två världar. Den värld som vi varseblir och handlar i, får mening från en annan och sannare värld. Den *riktiga* världen kan till exempel vara kristendom eller socialism. Men på så sätt töms också den värld vi lever i på mening. Det blir något annat som får stå för *det sanna*. I den västerländska filosofi- och vetenskapstraditionen finns det en tendens till att vilja reducera skillnaderna. Redan när en vetenskaplig lag ställs upp ligger en strävan att inordna och samordna olika fenomen. Enkla strukturer, till exempel i teorier om krafter, energier, atomer och levande celler, utgår ofta från ett enhetsskapande och enhetsinordnande perspektiv (Derrida, 1982).

Det går att göra intressanta jämförelser mellan olika forskningsperspektivs förhållande till subjekt–objektproblematiken och de diskussioner som inom pedagogiken förts kring relationen mellan lärare och elev. Vid vissa tillfällen har den ena polen lyfts fram och vid andra tillfällen har det varit den andra. Idéhistorikern Sven-Erik Liedman skriver följande i *Nationalencyklopedin*:

Det har länge funnits två dominerande uppfattningar om kunskap och skola. Enligt den ena, som kallas den progressiva, måste varje kunskap sättas i samband med den enskilda eleven och dennes erfarenhet och intresse. Den subjektiva komponenten betonas. Enligt den motsatta uppfattningen skall kunskap betraktas som objektiva storheter, vilka elever och studenter oavsett bakgrund och motivation skall tillägna sig. Renodlade synes dessa båda uppfattningar ohållbara.

LIEDMAN, 1990

Under 1980-talet växte kritiken mot de forskningsperspektiv som okritiskt tagit sin utgångspunkt i subjektet. Kritiken gick ut på att vi inte tillräckligt beaktat språkets betydelse för kunskapsbildning. I stället för att tala om identitet, värderingar och upplevelser kommer vi nu allt tydligare att rikta oss mot språkets retorik. Allt vi kan veta om oss själva och världen kan bara formuleras i ett språkligt uttryck av något slag, just som språk (Lenz Taguchi, 2004).

Inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning har vi börjat tala om *den språkliga vändningen*, vilket just innebär att allt fler inom vetenskap och forskning vänder sig till litteraturen och litteraturteorin. Innan dess

hade det under lång tid funnits en konstant motsättning i vetenskapens historia mellan logik och retorik, sanning och övertalning, filosofi och litteratur. Vetenskap ansågs vara något annat än fantasi. Gränsen mellan förnuft och känsla skulle bevakas, vilket i sin tur innebar att skönlitteratur och konst förpassades till de marginaliserades marker. Det finns en rad exempel på hur vi inom vetenskapen försökt att undvika metaforen, figuren, bildspråket, tropen och retoriken. Detta har inte enbart gällt vetenskapliga texter utan också filosofiska och religiösa (Hauge, 1995).

Den språkliga vändningen är den väsentliga skiljelinjen mellan ett modernistiskt och postmodernistiskt tänkande. Den beskrivs av Jørgensen (2004) som en upptäckt av att förhållandet mellan språkliga begrepp och det de hänvisar till är långt mer komplicerat än vad vi hittills hade föreställt oss. Följden blev att vi började ifrågasätta förhållandet mellan å ena sidan de vetenskapliga begreppen och teorierna som alltid är inordnade i språket och å andra sidan den verklighet de säger sig beskriva och förklara. *Den språkliga vändningen* föreslår oss att tänka oss bort från sanning och essens som på förhand är nedlagd i såväl omvärlden som i subjektet och i stället förstå att subjektet är något som blir till (görs) i våra kulturellt konstruerade föreställningar om vad ett subjekt är, kan vara och kan bli (Lenz Taguchi, 2004).

Ett posthumanistiskt perspektiv

En kritik av språket har gjort att ett allt större intresse har kommit att riktas mot det som uppfattas som verkligt och reellt. Det som kommit att kallas för *posthumanismen* tvingar oss att tänka annorlunda kring några av de ontologiska och epistemologiska grundantaganden som vår kunskap om världen vilar på. Framför allt sätter posthumanismen fokus på sådant som kan sägas vara bortom mänsklig kontroll och då främst på det icke-mänskliga som till exempel miljö, teknik, djur och kroppar. Det är inte en sammanhängande teoribildning men det finns några gemensamma tendenser som drar åt liknande håll. I grunden finns en gemensam skepsis mot humanismens sätt att placera människan i centrum för kunskapen och världen.

Det har skapats flera olika inriktningar inom posthumanismen, till dessa hör *actor-network theory*, ANT, som redan på 1980-talet lanserades av Bruno Latour, Michel Callon och John Law. ANT har i sin tur varit inspirerade av Michel Foucault, Gilles Deleuze och Michel Serres. Det gemensamma för

dem har varit att rikta intresset mot icke-mänskliga materialiteter som till exempel bakterier, datorer, hotellnycklar och tunnelbanor. Andra riktningar med posthumanistiska inslag är *human-animal studies*, *science technology studies* och *new materialism*.

Ett internationellt namn som blivit känt i det som också brukar kallas för den *materiella vändningen* är den nordamerikanska teoretiska fysikern Karen Barad. Hennes intresse för materian grundar sig i en undran över varför vi tror att naturen skulle skilja sig så mycket från kulturen. Hon menar att det är hög tid att låta materian bli en aktiv deltagare i görandet av världen, i det som hon kallar för ett pågående intraagerande. Alla kroppar, inte bara den mänskliga kroppen, skapas i en pågående performativitet, ett ständigt görande. Kroppar är alltså inte objekt med inneboende gränser och egenskaper utan fenomen som hela tiden befinner sig i rörelse. Barad menar vidare att vi måste skapa en teori där materialitet ses som en aktiv faktor (Barad, 2007). Naturen är varken en passiv yta som väntar på kulturens handlingar eller en slutprodukt av kulturella föreställningar. Men faktum är, enligt Barad, att världen inte är naturligt uppdelad i sociala och naturvetenskapliga sfärer som skapas separat. Det finns inte en grupp av materiella handlingar som skapar naturvetenskap och en annan grupp som skapar sociala relationer, en typ av materia på insidan och en annan på utsidan. Det sociala och det naturvetenskapliga är skapat ihop. De bygger på fortlöpande, öppna, intrasslade materiella handlingar (ibid., 2007). När stenar i vattnet slipar varandra agerar de tillsammans. På liknande sätt som när en sten och en bormaskin, eller en sten och en konstnär agerar och sammankopplar med varandra. De producerar tillsammans något speciellt, något som inte fanns innan. Ett sådant medagerande skapar det som Barad kallar för ett fenomen. Allt är fenomen som är specifika för just de omständigheter som varit med att skapa det och där omständigheterna är fenomen från tidigare intra-aktioner. Materia är en stabiliserande och destabiliserande process av upprepad intraaktivitet ur vilket fenomen kommer från. Materia refererar inte till en ärvd, fixerad enhet av självständigt existerande objekt utan snarare refererar materia till fenomen i deras fortlöpande materialisering. Materia är inte en slutprodukt, enligt Barad, utan materia i sig är en del av den ständiga materialiseringen. För att visa hur sammanvävd världen är med den kunskap som skapas, använder Barad begreppet *onto-epistemologi*,

vilket innefattar studier av kunskapspraktiker som befinner sig i ständigt blivande (ibid.).

Det innebär att vi inte kan hålla isär teorier om varande (ontologi) från teorier om kunskap (epistemologi). Dessa är sammanflätade i en ömsesidig process, där de ständigt är beroende av varandra. Det gör att sammankopplingar blir helt avgörande, fenomen som framträder i världen blir helt enkelt till genom att de på ett eller annat sätt kopplar till andra fenomen. Varje partikel och varje cell är kopplad till någon annan. På samma sätt är kroppen och hjärnan en komplex sammansättning av en rad kopplingar som ständigt befinner sig i rörelse. Det finns inga synliga gränser, det finns inga inneboende gränser och även det som är inuti eller utanpå är egentligen obestämt. Genom intraaktioner skapas tillfälliga avgränsningar, men gränser är aldrig konstanta, gränser sitter inte still! (ibid., 2007).

Varför är det då så viktigt att uppöva en förmåga att vara i en relation med verkligheten? Det verkliga kan medverka till att ta oss ut ur de bindningar vi har till vårt eget jag och till våra kulturella identiteter. Det blir något *tredje* i mötet mellan människor från olika kulturer och med skilda personligheter. När vi möts om och omkring sådant som är verkligt kan vi förhoppningsvis också upptäcka den rörelse som föregår oss och som vi har gemensamt.

Den interkulturella pedagogiken medverkar till att visa oss hur nödvändigt det är att människor kopplar samman med varandra men också, och i minst lika hög grad, de kopplingar som görs med alla andra fenomen som träder fram i världen. När subjektet inte längre ses som något unikt, stabilt, centralt eller autonomt utan något som ständigt är i förändring ändras också synen på pedagogik. Det gör att utbildning kan förstås som ett nätverk av diskursivt-materiella relationer där människor, andra livsformer, teknologier och föremål inter- och intra agerar under delade förhållanden, oavsett kultur eller socialt sammanhang.

Vi har tidigare beskrivit *interkulturell som något som betecknar handling, aktion och rörelser mellan individer*. Där *inter* i interkulturell mening står för en interaktionsprocess där ömsesidig kommunikation sker mellan personer från olika kulturella bakgrunder. Med ett posthumanistiskt perspektiv vidgas *inter* till ett *intra*, som på liknande sätt bygger på handlingskraft och agens men nu inte enbart mellan individer utan med alla fenomen som på ett eller annat sätt framträder i världen. En möjlig inriktning att utveckla skulle därmed också kunna vara *intrakulturell pedagogik*.

Det är alltså först i slutet på 1990-talet som vi kan se en första tendens till postmoderna perspektiv inom den *interkulturella pedagogiska* forskningen. I den första upplagan av den här boken fanns en rad exempel på forskning som byggde på poststrukturalistiska, socialkonstruktionistiska och postkoloniala perspektiv. Konkret kom dessa perspektiv till uttryck genom olika former av analyser i form av dekonstruktion, textanalyser, diskursanalyser och livsberättelser. I den första upplagan visades också tydligt att interkulturell pedagogisk forskning kan resultera i transformativ akademisk kunskap. I denna andra upplaga har perspektiven vidgats och utökats i takt med att forskningen sökt nya vägar. Ett av de perspektiv som tillkommit är det posthumanistiska samt den kunskapstypologi som bland annat utvecklar den transformativt akademiska kunskapen och ett transformativt lärande.

Kunskap om olika sorters kunskaper

Inom området *mångkulturell utbildning* har det forskats relativt mycket i USA. En av de mest tongivande forskarna inom detta område är den **nord-amerikanska pedagogiska forskaren** James A. Banks, en afroamerikan som tidigt på 1970-talet forskade om hur undervisningen i USA i alla tider har diskriminerat den icke-vita *delen* av befolkningen.

Om pedagogisk ska sluta på -a bör också amerikansk göra det.

Följaktligen har han skrivit flera mycket uppseendeväckande och viktiga böcker inom områden som *education, race och culture*. Inom utbildningsväsendet i USA har begreppen ras, kultur och religion särskild betydelse. Där har begreppet *ras* en särställning och betydelse som inte existerar någon annanstans i världen. I USA har många svårt att förstå skillnaden mellan etnicitet, kultur och begreppet ras. Detta kanske bidrar till att begreppen blivit viktiga i USA:s skolor i dag, eftersom det på detta vis kompenserar för bristen på kunskap och kompetens om detta ute i samhället. Allt detta är bra att känna till om vi vill förstå hur Banks har fått jobba hårt för att få igenom sina tankar och idéer om vikten av mångkulturell utbildning. Han har hittills skrivit ett 30-tal böcker inom området *multicultural education*. Han är med andra ord en av de mest respekterade och sakkunniga personerna i USA inom området som vi på svenska kallar för *mångkulturell utbildning*. Han betraktas allmänt i USA som *the father of educational multiculturalism*.

År 2009 var han i Göteborg och föreläste under rubriken *Knowledge construction and the education of citizens in diverse societies*. På svenska kan

vi kalla hans paper och föreläsning för *Kunskapskonstruktion och medborgarutbildning i pluralistiska samhällen*. I det paper som han presenterade var det mångkulturell utbildning i USA som var i fokus, samtidigt som han presenterade en modell för kunskapskonstruktion som är användbar i utbildningssyfte i mångkulturella samhällen, som i till exempel Sverige.

Banks kunskapstypologi

Grunden till ett område som *mångkulturell utbildning*, och hur detta kan användas med framgång i undervisning i våra skolor, finns i hur vi karakteriserar begreppet kunskap, menar Banks. Han har utarbetat en kunskapstypologi, där han beskriver fem olika slag av kunskaper, fem olika kunskapsformer som kan betraktas som fem olika kategorier av kunskaper och som tillsammans kan spegla den totala kunskapsbilden inom ett visst område som berör skolan och utbildning. Att kunna täcka hela området som berör skola och utbildning görs trots allt sällan på grund av att det inte går att beskriva hela dagens kunskap om detta område med hela dess komplexitet. Medan kategorier kan vara begreppsligt särskiljande, överlappar de varandra och samverkar med varandra på ett dynamiskt sätt. En förklaring och lite mer utförlig genomgång av kategorierna görs av Pirjo Lahdenperä (2015) i boken *Skolledarskap i mångfald*, och jag använder mig av hennes översättningar och bearbetningen till svenska termer och begrepp, fast i den ordning som Banks själv använder. De olika kunskapstyper som kan användas för förståelse av kunskap om utbildning i skolans värld är, enligt Banks, fem stycken. Dessa är:

1. Personlig och erfarenhetsbaserad kunskap
2. Massmedial och populärvetenskaplig kunskap
3. Vedertagen akademisk kunskap
4. Transformativ akademisk kunskap
5. Pedagogisk kunskap producerad av myndigheter, till exempel Skolverket, regeringen, Skolinspektionen och i form av olika skrifter, förordningar och litteratur utgivna av respektive myndighet

Dessa fem olika kunskapstyper står för fem olika kunskapsformer, som innebär att olika personer som representerar dessa olika former kan ha olika

i stället för
"som följande"

sätt att definiera kunskap om skolan och utbildning på. Att dessa fem olika sätt kan krocka med varandra är således inte helt ovanligt. Kortfattat går de att förklara **på följande vis**:

1. *Personlig och erfarenhetsbaserad kunskap* utgår ifrån att vi alla har erfarenheter av skola som gör att vi alla har personliga och erfarenhetsmässiga kunskaper som oftast är kulturbundna, oreflekterade eller undermedvetna. Det är helt naturligt att ha personliga och erfarenhetsbaserade kunskaper om skolan, men det är viktigt att känna till att dessa också *är* personliga och inte kan tillämpas generellt för att vara en kunskap som gäller alla, eller majoriteten av befolkningen.

Almedalsveckan
bör ej kursiveras

2. *Massmedial och populärvetenskaplig kunskap* är en kunskap som vi alla konfronteras med dagligen som användare av internet, tv eller radio. Den kan också vara i form av populärvetenskapliga böcker som har ambitionen att hjälpa och förklara hur vi ska uppfostra våra barn och vad skolans roll i detta består av. Den massmediala kunskapen om skolans betydelse och om utbildning och lärande är trendkänslig utifrån den politiska och idémässiga aktualitet som råder både lokalt, nationellt och internationellt. När massmedia hänvisar till akademisk kunskap, är det ofta till den vedertagna akademiska kunskapen. Särskilt i Sverige kan vi notera att så kallat utspel av olika politiska partier om skolan och utbildning vid olika tillfällen, som till exempel partikongresser eller **Almedalsveckan**, kan ge upphov till att massmedia aktualiserar frågor om detta mycket stort för att sedan låta dem försvinna lika snabbt igen efter några dagar.

3. *Vedertagen akademisk kunskap* är en kunskap som vanligtvis utgår ifrån den vedertagna modernistiska och västerländska synen på kunskap som neutral, objektiv och universell. Den synen har enligt Banks skapat paradigm, begrepp, teorier, kunskapsteoretiska antaganden och förklaringar som konstituerar traditionell och etablerad kunskap inom utbildningsvetenskap, beteende- och samhällsvetenskap. Kunskapen inom dessa områden har ofta visat sig ha affärslivets ideal som förebild i form av arbetsmodeller som utgår från rationalitet, kontroll, effektivitet, produktivitet och lönsamhet. Vardagsspråket inom den vedertagna akademiska kunskapen har också blivit allt mer ekonomiserat, visar det sig. Det har blivit vanligt att också

överföra modeller av den ekonomiska styrningen i affärlivet till skolans områden. Skolan ska bli mer marknadsanpassad. Arbetet ska styras av regel- och resultatstyrning och inte längre av målstyrning, eller som ekonomerna själva brukar formulera det, verksamheten i skolan ska omorganiseras till marknadsstyrning. Detta begrepp används ofta som ett argument för att genomföra förändringar, men vad marknadsstyrning exakt innebär vet ingen. Ekonomistyrningen av skolan har lett till att skolans ledarskap styrs in mot en mer och mer marknadsanpassad syn på skolans verksamhet som i sin tur leder till en mer instrumentell syn på skolans verksamhet (Wahlström, 2002).

4. *Transformativ akademisk kunskap* innebär en kunskap som skiljer sig från den vedertagna akademiska kunskapen. Trots att begreppet *transformativ forskning* kan uppfattas som *nytt* inom svensk forskning, så har begreppet funnits i USA, bland annat inom psykologiforskningen, sedan slutet av 1970-talet. Verbet transformera betyder att ändra totalt, att förändra på ett omvälvande sätt, att ändra livsstil och livssyn. I Sverige har det använts inom ramen för studier om transformativt lärande (se Karlsson, 2014; Gillberg, 2009; Wilhelmsson, 2005).

Den **danska pedagogiska forskaren** Knud Illeris (2013) använder transformativt lärande som en av fyra lärandetyper som kan bidra till kompetensutveckling genom lärande. De tre andra är kumulativt (mekaniskt) lärande, assimilativt (tillfogande) lärande och ackommodativt (överskridande) lärande. Illeris (ibid.) menar att i vårt nuvarande, mycket mer föränderliga samhälle finns det ett mer utbrett behov av transformativt lärande, ett lärande som bidrar till att vi förändrar oss fullständigt vad gäller livssyn och *personlighetsutveckling*. Detta görs när vi upplever fundamentala förändringar i våra livsvillkor som kräver djupgående omställningsprocesser, i samband med ofrivillig arbetslöshet, skilsmässa, reformer, krig, flyktingskap, terrorhot, med mera.

När vi i dag talar om transformativ forskning innebär detta att det dels används och utvecklas andra och nya metoder än traditionell forskning och dels syftar till förändring av de fenomen som studeras. Det kan handla om en riktning mot hållbar utveckling, men också mot riktningar som är i ovanliga i Sverige, till exempel om maktstrukturer, interkulturell pedagogisk forskning, rasifiering eller rasistiska ideologier. Transformativ forskning brukar

Om pedagogisk ska sluta på -a bör också dansk göra det.

ofta leda till resultat som helt avviker från gängse resultat som traditionell forskning kommer fram till. I Sverige använder sig olika forskare inom samhällsvetenskaper av transformativa studier. Exempelen finns i de senaste årens studier om intersektionalitet, rasifiering, vithetsnormer och andra former av diskriminering, queervetenskap, rasism och av religionsfobi. Det blir särskilt transformativt när olika *postmoderna* perspektiv som avviker från normen betraktas som de normala och mest vanliga. Ett exempel på postmodernt perspektiv är det posthumanistiska.

Den transformativa forskningen från de senaste åren om till exempel mångfald kommer ofta fram till att så gott som alla institutioner och organisationer i Sverige i sitt arbete med människor bemödar sig om ett postkolonialt tänkande och handlande, arbetar med ett normkritiskt perspektiv samt med bristen *och* möjligheten till mångfald. Och allt detta för att motverka diskriminering. Men, detta arbete sker nästan alltid under ledning av *vitt ledarskap*, det vill säga av människor som är vita. Det innebär att de normalt *inte* själva har blivit utsatta för diskriminering eller dold rasism. Och därmed *inte* heller har *erfarenhet* av diskriminering.

Empiriska undersökningar inom transformativ forskning har resulterat i en helt annan och mer på erfarenhet baserad kunskap än den traditionella forskningen som bedrivs bland de vedertagna akademiska forskningsperspektiven med synen på kunskap som neutral, objektiv och universell. Transformativ akademisk kunskap är ett viktigt kunskapsområde för pedagogiska forskare eftersom det är just det vi ägnar oss åt i dagens samhälle anno år 2016. Vi får mycket av vår kunskap genom erfarenhetsbaserade kunskaper ur praktiken, som innebär en forskning utifrån ett mer *inifrånperspektiv* än den vanliga *neutrala* och *objektiva* akademiska forskningen.

Pirjo Lahdenperäs bok *Skolledarskap i mångfald* är ett bra exempel på pedagogisk transformativ forskning, eftersom den har **skett** utifrån egna erfarenheter och upplevelser av skolledarskapsutbildning. Hon kommer fram till att det existerar ett stort behov av transformativt lärande inom ledarskap i dagens skola. I boken framgår nämligen bestämt att verksamheten med statlig rektorsutbildning behöver transformeras. Lahdenperä menar att erfarenhetsbaserad kunskap av praktiserande mångkulturella rektorer i skolor med mångkulturella och flerspråkiga elever måste prioriteras framför monokulturella teorier med nationalistisk inriktning som förordar assimilering av elever med utländsk bakgrund. Det sistnämnda medför naturligtvis

Förslag:
"utgått från"

för elever med minoritets- och utländsk bakgrund diskriminering, segregering, exkludering och sämre skolresultat.

Mycket av interkulturell pedagogisk forskning från de senaste åren kan sägas ha blivit transformativ akademisk kunskap, särskilt när det blir tydligt att betydelsen av ett interkulturellt perspektiv och förståelse för interkulturalitet bedöms vara mindre viktigt av de som representerar *vedertagen akademisk kunskap* eller nästa kunskapsform. Då kommer vi osökt in på den femte kunskapsformen som är:

5. *Pedagogisk kunskap producerad av myndigheter.* Den statliga styrningen genom Utbildningsdepartementet, Skolverket med flera verkar genom att producera kartläggningar, inspektionsrapporter, kunskapsöversikter samt en mängd material som ska fungera som kunskapskälla för lärare och ledare i dagens skola. Självfallet är innehållet i dessa saker färgat av ett politiskt och ideologiskt innehåll utan att detta behöver anges. Här finns ofta nationellt överenskomna beslut i form av riksdagsbeslut, läroplan eller kursplan.

Samtidigt är det inte ovanligt att den här kunskapsformen krockar med den transformativa akademiska kunskapsformen, särskilt om den förmedlar ett innehåll som för tillfället inte upplevs som politiskt korrekt eller gångbart. Ett exempel på den pedagogiska kunskap som produceras av myndigheter hittar vi i många skrifter och material av Universitets- och högskolerådet (UHR). De handlar om den stora vikten av internationalisering och internationellt samarbete inom hela utbildnings- och skolväsendet. Att internationalisering skulle vara viktigt som medel för att förklara betydelsen av ny kunskap och lärande om vårt mångkulturella samhälle (det vill säga om interkulturalitet eller interkulturella perspektiv) är något som *inte* finns belagt, varken av företrädare för *transformativ akademisk kunskap* eller för *vedertagen akademisk kunskap*.

Transformativ samhällsforskning

Forskningen inom den transformativa akademiska kunskapen leder ofta till en kunskap som också är annorlunda än den som delas av de som representerar pedagogisk kunskap producerad av myndigheter. Det är inte något nytt i Sverige. Vi har historiskt sett sedan 1960-talet haft flera krockar inom olika forskningsområden, vilka dock ytterst handlar om maktstruktur i

forskningssamhället. Tidigare har forskningsproblematiken handlat om forskning om invandrare kontra svenskar, enskild diskriminering kontra strukturell diskriminering samt dold rasism kontra reell rasism.

Att de här problemen existerar även i dag visades sommaren 2015 när några forskare vid Göteborgs universitet som representerade transformativ akademisk kunskap, via massmedia (GP) gick ut i protest mot att ett nytt centrum mot rasism skulle tillsättas av regeringen vid Göteborgs universitet. Ett nytt centrum mot rasism tyckte de vore mycket bra och nödvändigt, men de protesterade mot hur regeringen hade tänkt när de gjorde sitt urval av forskare som skulle leda det nya centret. Nu hör också till saken att den tilltänkta ledaren för centret inte hade disputerats, något som alltid skapar kontroverser. Men här var de tilltänkta forskare som skulle arbeta under ledning av den tilltänkta ledaren etablerade forskare som inte tidigare själva haft erfarenhet av vare sig diskriminering eller rasistiskt bemötande. Dessa tilltänkta forskare anses av de protesterande forskarna vara illa lämpade eftersom de ansågs tillhöra gruppen *vedertagen akademisk kunskap*. Vedertagen (svensk) akademisk kunskap om rasism utgår nämligen ifrån ett helt annat kunskapsperspektiv än forskare som själva har blivit utsatta för diskriminering eller dold rasism. Representanter för *vedertagen akademisk kunskap* svarade, också genom GP, att de försäkrade kollegorna vid Göteborgs universitet att det tilltänkta Nationella kunskaps- och resurscentrumet för forskning om rasism kan bli en av flera plattformar för spridning och samordning av forskningsresultat om rasism ”samt att de protesterande forskarna själva kan vara delaktiga i att utveckla den kommande verksamheten och fylla den med relevant och kritiskt innehåll”. Det innebär att de protesterande forskarna gärna får vara med och arbeta, men de får inte ha ansvaret för själva verksamheten. Här blev det således två olika kategorier med olika pedagogiska kunskapssyn som försökte kommunicera med varandra.

Andra forskare som representerade transformativ akademisk kunskap från andra universitet gick också in i debatten och talade mer klarspråk om att de tilltänkta forskarna, inklusive ledaren, inte skulle duga till att jobba med de tilltänkta arbetsuppgifterna. Det var inte enbart faktum att dessa forskare och den tilltänkta ledaren *inte* har erfarenhet av diskriminering eller rasism, nej, de är inte lämpliga på grund av att de själva är *vita svenskar*. Och på grund av detta har de aldrig blivit diskriminerade eller utsatta för dold rasism.

Samtidigt vet vi att det inte är ovanligt att många *vita forskare* själva inte alls är medvetna om detta. Det normala bland människor med vit hudfärg är att de inte tror att människor med annan hudfärg kan bli diskriminerade eller utsatta för rasistiskt bemötande, just på grund av den egna, och i jämförelse med vita människor, annorlunda hudfärgen. Dessutom började problemområdet som diskuterades glida från rasism till frågan om *tolerans* kontra *intolerans*. Det gjorde att rasismforskningens villkor i Sverige började ifrågasättas och kanske omvärderas.

Forskningsvillkor för annorlunda forskare med annat forskningsparadigm handlade den här gången om strukturell svensk rasism kontra behov av ökad tolerans i samhället för att bemöta ökat rasistiskt beteende bland befolkningen. Resultatet av allt detta och frågan om hur det kommer att gå med det nya Centret mot rasism vid Göteborgs universitet är svårt att veta. Men går det som det brukar göra, är det nog representanter för regeringen, det vill säga makten och de som representerar pedagogisk kunskap producerad av myndigheter, som slutligen bestämmer hur det kommer att bli.

Transformativ akademisk kunskap är ett viktigt kunskapsområde för oss pedagogiska forskare. Vi får mycket av vår kunskap genom erfarenhetsbaserad kunskap ur praktiken och av praktiker. Den kunskapen innebär att lärande i dagens postmoderna, mångkulturella och globala samhälle kan ge upphov till en förändrad syn på vad som är ny kunskap som leder oss också till annorlunda handlingsmönster, nya värderingar och nya sätt att utföra uppgifter. Interkulturella perspektiv inom många av skolans ämnen brukar leda till transformativt lärande.

Det är därför angeläget att framhålla vikten av transformativ akademisk kunskap, eftersom det är en viktig del av dagens interkulturella pedagogiska forskning. Vi tror att den kunskapen kommer att bidra till utveckling av dagens skola och samhälle. Exemplet finns att hämta i Lahdenperäs (2015) senaste bok *Skolledarskap i mångfald*, men fler förebilder finns också bland de andra forskarna i den här andra upplagan av *Interkulturella perspektiv*.

Referenslitteratur

- Ajagán-Lester, Luis (2000). *"De Andra": afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: HLS.
- Banks, James A. (1999). *An introduction to multicultural education*. 2 uppl. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, James A. (2009). *Knowledge construction and the education of citizens in diverse societies*. Göteborg: Göteborg Convention Centre.
[http://www.vgregion.se/upload/Kultur%20i%20v%C3%A4st/konst-%20och%20kulturutveckling/mangkultur/ikp/090923_banks_paper.pdf]
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke: University Press.
- Beck, Ulrich (2000). *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos. (Originalupplaga 1992)
- Bell, Daniel (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Berg, Magnus & Trépagny, Veronica (red.) (1999). *I andra länder: historiska perspektiv på svensk förmedling av det främmande: en antologi*. Lund: Historiska Media.
- Bergstedt, Bosse (2005). *Folkbildningens utmaningar, del 4: Dualism och dekonstruktion: senmoderna perspektiv på folkbildning*. Rapport från forskningsprojektet Mångkulturell bildning – om lärande och liv i folkbildningens värld. Pedagogiska rapporter 2005: 87. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Bunar, Nihad (1999). Multikulturalism är död, leve multikulturalism! Om den svenska skolans (multikulturella) möjligheter och begränsningar. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), 99.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: B. Östlings Bokförlag, Symposion.
- Börjesson, Mikael (2005). *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Coomans, Fons (1999). Den juridiska karaktären hos internationella dokument om interkulturell utbildning. I: *Den internationella grunden för interkulturell undervisning*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 3. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Dahlin, Bo (2012). Bildning till verklighet och icke-representationell kunskap: implikationer för pedagogiken? *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 1(1).
- Den internationella grunden för interkulturell undervisning* (1999). Svenska Uneskorådets skriftserie nr 3. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Derrida, Jacques (1982). *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago.
- Eklund, Monica (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå tekniska univ.
- Englund, Tomas (1992). Pedagogik som vetenskap. *Forskning om utbildning* 1992:2.

- Företagens kompetensbehov: en utmaning för Sverige* (2006). Stockholm: KK-stiftelsen. [http://www.kks.se/om/Lists/Publikationer/Attachments/50/foretagens_kompetensbehov_en_utmaning_for_sverige_2006_publ.pdf]
- Gillberg, Claudia (2009). *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling: en feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan*. Växjö: Växjö universitet.
- Green, Andy (1997). *Education, globalization and the nation state*. London: Macmillan press.
- Grøn, Arne (1987). Fransk filosofi under 1900-talet I: P. Lübcke (red.), *Vår tids filosofi: filosoferna: de filosofiska strömningarna: en uppslagsbok*. Stockholm: Forum.
- Gy 2011. *Gymnasieskola 2011* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Handlingsprogram för skolans internationalisering (1988). I: *Skolväsendet och vuxenutbildningen: Anslagsframställning för budgetåret 1989/90; del 1, sammanfattning*. Rapporter R 88:20. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Hauge, Hans (1995). *Den litterære vending: dekonstruktiv videnskabsteori*. Århus: Modtryk.
- Håkanson, Kaj (1988). *Den skapande tomhetens bild: om kunskap och kärlek*. Stockholm: Prisma.
- Härenstam, Kjell (1993). *Skolboksislam: analys av bilden i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg studies in educational sciences.
- Illeris, Knud (2013). *Kompetens: [vad, varför, hur]*. Lund: Studentlitteratur
- Jørgensen, Carsten René (2004). *Psykologin i senmoderniteten*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Sten O. (red.) (2014). *Visuella arenor och motsägelsefulla platser: tio texter om transformativt lärande, identitet och kulturell förändring*. Göteborg: Daidalos.
- Korsgaard, Ove (1999). *Kundskabsløbet: uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Lahdenperä, Pirjo (2002). Developing multicultural schools and intercultural education. I: *Reflections on diversity and change in modern society: A Festschrift for Annick Sjögren*. Tumba: The Multicultural Centre; Mångkulturellt centrum.
- Lahdenperä, Pirjo (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I: P. Lahenperä (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11–31). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlaget.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Stockholm, Skolverket.
- Liedman, Sven-Eric (1990): Bildning. I: *Nationalencyklopedin*. Höganäs: Bra Böcker.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: IMER/Malmö högskola, Tema Etnicitet/Linköpings universitet.

- Lorentz, Hans (2004). Lärande i mångkulturella lärandemiljöer: Om lärandeprocessens eventualiteter och potentialiteter I: B. Bergstedt & H. Lorentz (red.), *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*. Pedagogiska rapporter 2004:83. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Lorentz, Hans (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens: integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna, Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen (1994). Stockholm, Utbildningsdep.
- Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (1994). Stockholm, Utbildningsdep.
- Lundgren, Ulf P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3).
- Liotard, Jean-François (1979). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Sjakalen.
- Olsson, Lena (1986). *Kulturkunskap i förändring: kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870–1985*. Lund: Liber.
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra: minoritetsbarns upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS.
- Regeringens prop. 1984/85:100. Förslag till statsbudget för budgetåret 1985/1986. Bilaga 10. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Regeringens prop. 1992/93:220. En ny läroplan. Stockholm: Regeringskansliet.
- Regeringens prop. 1992/93:250. En ny läroplan. Stockholm: Regeringskansliet.
- Reich, Robert B. (1993). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. London: Simon & Schuster.
- Riksdagen, Protokoll 1984/85 (nr 86–102), 20 februari–20 mars.
- Riksdagen, Protokoll, bihang 1984/85, Samling 3: Motioner 2090–2346.
- Riksdagen, Protokoll, bihang 1984/85, Samling 14. Utbildningsutskottets betänkande och yttrande nr 1–40.
- Riksdagen, Protokoll, Register över propositioner 1984/85 årsmöte, RD 92.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället: konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarkap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- SOU 1983:57. Olika ursprung – gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald. Huvudbetänkande av språk och kulturarvsutredningen. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget.
- SOU 2003:112. Deltagares upplevelse av folkbildning; delbetänkande av Utredningen för Statens utvärdering av folkbildning 2004. Bosse Bergstedt & Glen Helmstad: Existens och folkbildning. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

- Svensson, Lennart (2004). *Pedagogikämnet* (Pedagogiska uppsatser 2004:38). Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3).
- Wahlström, Ninni (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro universitet.
- Wihlborg, Monne (2005). *A pedagogical stance on internationalising education: An empirical study of Swedish nurse education from the perspectives of students and teachers*. Lund: Department of education. Lund University.
- Wilhelmsson, Lena (2005). Transformativt lärande – en teori som tar ställning I: A. Bron & L. Wilhelmson (red.), *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.

Identiteters konfigurationer

Från att ”vara” till att ”bli till”

KERSTIN VON BRÖMSEN

Begreppet identitet har kommit att bli ett av de mer diskuterade begreppen inom vetenskapen de senaste decennierna. I det här kapitlet diskuteras identitet och identitetskonstruktioner huvudsakligen utifrån poststrukturella perspektiv där begrepp som hybriditet och multipla identiteter är nyckelbegrepp för att förstå identitetsprocesser i en mångfacetterad värld. Vidare diskuteras hur analyser av sociala relationer inom specifika rum och platser bidrar till att förstå det komplexa spelet av hur vi ”blir till” genom olika identitets- och/eller identifikationsprocesser.

Begreppet identitet i en mångkulturell och globaliserad värld

Sommaren 2015 väckte den så kallade Dolezal affären viss uppståndelse i USA. Det visade sig nämligen att Rachel Dolezal, välkänd amerikansk aktivist, lärare i kurser om afrikansk-amerikansk kultur och ordförande i den lokala organisationen av NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) i Washington, var vit. Hennes föräldrar hävdade det i alla fall och de förstod inte varför dottern ansåg det nödvändigt att förvränga sin hudfärg och identitet. Hon framträdde och uppgav sig nämligen vara svart. Många stämplade Dolezal som en fuskare och organisationer hon arbetat för valde att ta avstånd från henne. Hennes försvarare och hon själv hävdade emellertid, att även om hennes ursprung var europeiskt, var den identitet hon skapat sig den relevanta, det vill säga en afroamerikansk identitet. Dolezal valde senare själv att avgå från organisationen NAACP, även om de stöttade henne. Händelsen väckte uppmärksamhet och fascinerade många, kanske mest eftersom den utmanade föreställningar om identitet.

Kan man välja identitet hur som helst, till och med skapa sig en annan etnisk identitet som tydligt var fallet med Rachel Dolezal?

Det här kapitlet avser att diskutera och problematisera begreppet *identitet* utifrån huvudsakligen ett poststrukturalistiskt synsätt. Identitetsbegreppet diskuteras intensivt inom en mängd olika vetenskapliga discipliner alltifrån litteraturvetenskap, psykoanalytisk teori, kulturstudier, postkolonial teori, feministiska studier till queerteori och dessutom utifrån ett stort antal olika teoretiska perspektiv. Om man i dag, januari 2016, googlar på begreppet identitet på svenska får man 475 000 träffar och om man lägger till och använder sig av rutan ”alla språk” blir det 1 830 000 träffar. En källa anger att vetenskaplig litteratur generellt har ökat med en faktor på 7,4 från år 1960 till 2000, medan det för litteratur kategoriserad med någon sammansättning med begreppet identitet har ökat med en faktor på 49,5 (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011).

Den polsk/brittiske sociologen Zygmunt Bauman har en gång skrivit: ”för närvarande tillhör diskussionen om ’identitet’ den mest högljudda i stan, den mest brännande frågan i allas sinne och på allas tunga” (2004, s. 17, förf. övers.). Det tycks följaktligen som om många har något att säga om identitet och diskussioner förs utifrån begrepp som personlig identitet, könsidentitet, etnisk identitet, religiös identitet och klassidentitet till den eventuella biologiska grundvalen för människans identitet. Men det är osäkert om det egentligen talas om samma sak (jfr Rattansi & Phoenix, 2005). Så, vad kan begreppet identitet egentligen avse? Är det något vi själva väljer och byter som vi byter skjorta eller är det tvärtom, en sammanflätning av tidiga erfarenheter som sakta formas och till slut blir en människas jag? Begreppet identitet blir ytterligare komplext, eftersom olika termer som *självet*, *ego* och engelska *I* och *me* används i stället för identitet, beroende på användning av teoretiskt perspektiv (Kroger, 2004).

Identitet – vad betyder det?

Rent etymologiskt kommer begreppet identitet ursprungligen från latinets *identitas* och roten *iden* som betyder ’densamme’. Begreppet har en lång historia och kan spåras tillbaka till en grekisk-romersk västerländsk kulturkrets (Burkitt, 2011), men frågeställningar om det vi i dag talar om som identitet, det vill säga som konstruerad, flytande och tillfällig, är sedan långt tillbaka

omfattande problematiserat och diskuterat bland annat i en asiatisk kontext, inte minst inom buddhistisk filosofi (jfr Siderits, 2003).

Identitetsbegreppet är ett kraftfullt begrepp, eftersom det ligger till grund för avgörande livsval och ger möjligheter, men också tillslutningar, av livsbanor. Uppfattningar och handlingar utifrån identitet kan förklara både positiva och negativa beteenden från människor gentemot individer och grupper och i dess namn utövas makt i form av förtryck och exkludering, men också inkludering och tillhörighet.

Utifrån identitetens historiska och geografiska placering kan framtiden och de möjligheter som finns inskrivna i människors identiteter anas. Identitet är inte heller frikopplat från politiska maktambitioner, utan synen på och uppfattningar om identitet utmejslar ofta politikens yttersta konsekvenser och de beslut som därpå följer.

En slutlig och bestämd definition av begreppet identitet är besvärligt att åstadkomma och därför kritiseras det också av forskare för att vara ett alltför vagt och onyanserat begrepp (se t.ex. Brubaker & Cooper, 2000; Gergen, 1991 och Rattansi & Phoenix, 2005). Begreppet identitet ingår i det som talas om som en *troubled category*, det vill säga begrepp som är svåra att fixera eftersom de används av olika aktörer med olika mening, intressen och relationer (Castelli, 2001). Men om vi försöker finna en definition av begreppet identitet, ser vi direkt att det kan avse både plural och singular, det kan avse en enskild individ, ett *jag* och då vara ett svar på frågan *vem är du?* Det kan avse en grupp och då besvara frågan *vilka är de?* liksom ett större socialt kollektiv och fortfarande besvara frågan *vilka är de?* utifrån ett perspektiv av en hel nation eller en hel religiös tradition. Besvärligt nog används begreppet för samtliga dessa aspekter och olika dimensioner av frågeställningarna: vem är du? vilka är de? och som en spegling: *vem är jag?* Är jag densamme som de eller olika? Och om lik eller olik, på vilka sätt då?

Om begreppet identitet undersöks ytterligare, ser vi att det för det första kan användas för att beskriva aspekter av en *individuell* eller *personlig* identitet. Det kan då omfatta synen på mål och mening i livet för en individ, liksom uppfattningar, attityder och beteenden, hur individer kommer fram till olika ståndpunkter, självuppfattning, motivation och framtidsdrömmar.

Identitet kan för det andra avse *relationella* dimensioner, det vill säga ens relationer visavi andra. Det kan då handla om relationen barn–förälder, som anställd, vän, lärare, handledare, ja, alla de olika personliga och samhälleliga

roller som människor ingår i. Identitet beskriver för det tredje även *kollektiva* identiteter. Det handlar då om människors identifikationer med olika grupper och den sociala kategori som de tillhör, antingen en egen identifikation eller ett utpekande från andra om vilket kollektiv man tillhör eller ingår i. Här kan de klassiska sociologiska grupperna nämnas, det vill säga klass, genus, etnicitet, religion, familj och arbetskollektiv, då ofta i kombination med aspekter av ålder, sexualitet, funktionshinder eller andra sociala kategoriseringar (ibid.). Senare studier när det gäller identitet fokuserar även en *materiell* identitet, liksom *plats* som också formar individer.

Jag är eller jag blir till – två modeller genom historien i synen på identitet

Begreppet identitet används för närvarande som ett vetenskapligt analytiskt begrepp inom ett stort antal vetenskapliga discipliner, men det är också ett begrepp som ofta används i vardagslag. I en vardaglig användning ses identitet som en produkt av ”något” som existerar *inom* en person, det är genom egen tankeverksamhet och samtidiga socialisationsprocesser som ett jag har blivit till med en hel och personlig kärna. Den här bilden av identitet brukar omtalas som det cartesianska idealet, ”jag tänker, alltså finns jag till”. Denna cartesianska metafor av en essentiell identitet är alltså något som numera ofta används i en vardagsförståelse. Metaforen utvecklades under 1700-talet genom upplysningstidens rationalism och empirism. Under denna tid och med detta synsätt av identiteten grundlades enligt den nordamerikanske filosofen Charles Taylor en individualism som är ett av de tydligaste kännetecknen på det västerländska teknologiska samhället (Taylor, 1989).

Den essentiella syn på identitet som formades under upplysningstiden, ”jag tänker, alltså finns jag till” fördes vidare och utvecklades under 1800-talets romantiska idéströmningar med uppfattningar om möjligheten att förfina det unika i sig själv och att bli något delvis okänt. Romantiken brukar ses som en reaktion mot en newtonsk mekanistisk världsbild och en tilltagande sekularisering och att då finna det unika och andliga i varje människa blev viktigt. En sådan bild av identitet förekommer emellertid fortfarande och är stark i en vardaglig diskurs (Benwell & Stokoe, 2006). Den förekommer till exempel i många av de självhjälpsböcker som utlovar att göra oss till bättre människor. Att bli kreativ, få inspiration och att leva ett fullödigt och

harmoniskt liv sägs kunna utvecklas genom att fokusera på den egna ”inre” personligheten, ”hjälp dig själv” alltså. Det här är bilden av identitet som ett eget inre personligt projekt där jaget formas och utvecklas genom egna strävanden. Man talar därför ofta utifrån denna metafor om att bearbeta sin egen *innersta kärna*. Människans identitet anses inom denna idétradition utvecklas mer eller mindre i isolat och det är det egna tänkandet som gör att jag kan ha en uppfattning om att finnas till och mer eller mindre själv utveckla den egna identiteten.

Bilden av identitet som det personliga, subjektiva projektet utmanades emellertid redan under 1800-talets början av den tyske filosofen Friedrich Hegel (1770–1831) i arbetet *The phenomenology of the self* (1807/2008). Hegel diskuterar där identiteten som intersubjektiv, det vill säga identiteten skapas genom interaktion med den sociala världen. Hegel använder sig av metaforen herre–slav för att visa att jaget konstitueras av *den Andre*. Den andre behövs, hävdar Hegel, eftersom ingen bekräftelse och därför inget självmedvetande kan konstitueras utan *den Andre*.

Under det tidiga 1900-talet återkommer kritik mot en inre skapad essentialistisk bild av identitet utifrån den framväxande sociologiska vetenskapen och då med kollektiva identiteter i fokus. Utifrån ett sociologiskt perspektiv argumenterades det för att identiteten är en kulturell konstruktion, där identitet produceras och medieras genom en kulturell socialisation. Det som blev *självet* sågs följaktligen som en interaktion mellan individen och *signifikanta andra*. Det var bland annat den amerikanske socialpsykologen George Herbert Mead (1863–1931) som utvecklade ett sådant teoretiskt perspektiv och som i dag benämns symbolisk interaktionism (Mead, 1934/2009). Utifrån liknande teoretiska perspektiv utvecklade bland annat samhällsteoretikerna Karl Marx, Max Weber och Karl Mannheim kunskapssociologin som studerar det mänskliga tänkandets samhälleliga villkor (se t.ex. arbete av Berger & Luckmann, 1966/1999).

Genom den sociologiska bilden av identitet som en kulturell konstruktion, försköts uppfattningen om hur identitet skapas och det sker således ett brott mellan ett essentialistiskt och ett konstruktionistiskt synsätt, mellan att redan *vara* eller att *bli till*. Ett sociologiskt perspektiv intresserar sig mest för kollektiva identiteter som den klassiska triaden klass, genus och etnicitet. En kritik som under senare tid framkommit gentemot en sociologisk syn på identitet har varit att kategoriseringarna framstår som stabila och statiska

och redan på förhand definierade. Numera finns en hög medvetenhet om att olika aspekter av identiteten samspelar. Ett sådant perspektiv fokuseras särskilt inom intersektionell teori (se t.ex. Grzanka, 2014).

Under senare delen av 1900-talet utmanas synen på identitet återigen. Flera teoretiker visar att identitet produceras genom tal och text, det vill säga genom samhälleliga diskurser och ständigt förhandlas inom varje historisk och kulturell kontext. Identitetsskapande förläggs således i ett sådant perspektiv alltmer till processer utanför individen och är inte något *som vi har*. Nästa avsnitt redogör för teorier utifrån sådana poststrukturella tankegångar.

Poststrukturella perspektiv och diskursiva identitetskonstruktioner

I stället för att fråga vad identitet *är* och då per automatik få ett essentialistiskt svar, kan frågan i stället utgå från hur identitet *görs*. Utgångspunkten för ett sådant perspektiv är att identitet förhandlas och *görs* i alla vanliga och helt vardagliga situationer. En förändring sker alltså här från att se individen som en ”sammanhållen container” till att studera hur sociala processer genom kommunikation och intersubjektivitet bidrar till att konstruera identitet.

Inom ett poststrukturellt perspektiv riktas intresset särskilt mot de språkliga förhandlingar som äger rum och man talar därför om en språklig vändning inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning under senare delen av 1900-talet. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att poststrukturellt tänkande omfattar en rad olika idéströmningar och perspektiv. Gemensamt är emellertid som nämnts en betoning av språkets betydelse, vilket innebär att man betraktar språk som handlingar i sig. Språk- eller talhandlingar ses således som handlingar som inte är neutrala och passiva kategoriseringar av verkligheten, utan omfattar även värdedimensioner. Människan skapar genom språket representationer av verkligheten, som aldrig är enbart speglingar av en redan existerande verklighet utan bidrar även till att skapa den. På detta sätt blir världen uttydd eller förtolkad och skapad genom de språkliga eller diskursiva mönster vi utsätts för och ingår i.

ANTAKI & WIDDICOMBE, 1998; GEE, 2008; WILLIAMS, 2005

Identitet är således utifrån ett poststrukturellt perspektiv inte något som någon *har*. Den metaforen är, som den jamaicansk-brittiske kultursociologen Stuart Hall uttrycker det ”inte längre bra att tänka med” (Hall, 2000). Identiteter ses i stället som flytande, fragmentariska, tillfälliga och viktigast i detta perspektiv, identitet konstrueras diskursivt (Benwell & Stokoe, 2006). Ett poststrukturellt perspektiv ses som en kritik av upplysningens och modernitetens rationalitet och anspråk på objektivitet och värdeneutralitet. Inom detta perspektiv har ett antal olika teoretiska ramverk utvecklats för att analysera och diskutera identitetsprocesser, som till exempel *queerteori* (Bersani, 1995; Butler, 1990) och *cultural frame switching* (Benet-Martinez, Leu, Lee & Morris, 2002) samt begrepp som *diaspora* (Hall, 1999), *hybriditet* (Bhabha, 1994), *transnationalism* (Vertovec & Cohen, 1999), *multipla identiteter* (Ballard, 1994), *crossing* (Rampton, 1995) och analyser av identiteter producerade genom begrepp som *space and place* (Massey, 1994). I följande avsnitt diskuteras några av dessa begrepp. Men först en bakgrund till det efterhängsna talet om en sammanhållen containeridentitet.

Begrepp för att tala om identitet *bortom* en containeridentitet

Under den moderna perioden, liksom fortfarande i vardagssamtal skapas ofta synen på identitet genom metaforen av en väl tillsluten container, det vill säga en essentialistisk förståelse av begreppet identitet som diskuterats ovan. Det är en efterhängsen metafor för att tala om identitet som också ofta sammanlänkas med begrepp som kultur, nation och etnicitet, vilka i sin tur ger bilder av sammanhållna kollektiva identiteter från vissa bestämda geografiska områden. Vi kan höra talet om en *egentlig* identitet, inte minst i den ofta förekommande frågan ”var kommer du ifrån *egentligen*?” till individer som inte ser ut att höra hemma i majoritetens landskap. Frågan kan naturligtvis vara ställd utifrån ett genuint och medkännande intresse, men positionerar den som tilltalas som inte helt och hållet erkänd och med en egen tillhörighet (*egentligen*).

Hur kommer det sig då att denna syn på identitet är så stark och efterhängsen? Mycket forskning analyserar och diskuterar denna syn utifrån ett intresse från nationalstaten. Genom den moderna historien och inte minst genom skola och utbildning har det funnits ett starkt intresse från nationalstaten, *den föreställda gemenskapen*, att forma helgjutna nationella

identiteter och kulturer (Anderson, 1993; Brubaker, 2004). I Sverige har talet om en svensk identitet och det värdemässiga gemensamt svenska varit starkt (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002; Linné, 2001). Det har varit *Gud* och *Fäderneslandet* som efter andra världskrigets slut övertagits av *Demokrati* (Linné, 2001). Den politiska visionen har varit att se utbildning som ett framgångsrikt nationellt projekt, vilket sammanfattades i uttrycket *en skola för alla* som myntades vid införandet av 1980 års läroplan, Lgr 80 (Brodin & Lindstrand, 2010). Vi kan då tala om en monokulturell skola och utbildning som, visar det sig, har svårigheter att tillvarata och utveckla erfarenheter hos barn och unga utanför en traditionell, nationell, svensk skolas norm (Teshuney, 1999; Lundberg, 2015).

Utifrån en konstruktion av en sammanhållen nationalstatsidentitet kan talet om *rena* och *orena* identiteter också förstås. Utbildningsfilosofen Gert Biesta använder sig just av denna metafor och hävdar att ”problemet med identitet är att det skulle vara någonting rent och något som ska förbli rent ... Det här tillhör förmodligen det största problemet i vår tid” (Biesta, 2015, förf. övers.).

Och vi kan också se hur en neonationalism definierad som ”nationalism återskapad under olika globala och transnationella villkor” återigen växer i Europa och där talet om nationella och etniska identiteter inte sällan är starkt (Eger & Valdez, 2015, s. 115–139).

Men som ovan diskuterats, forskning utifrån poststrukturella perspektiv visar att identiteter är blandade, hybrida och gränsöverskridande och skapas och återskapas genom de olika sammanhang vi ingår i. Det finns alltså inga *rena* identiteter, mer än som ideologiska föreställningar. Också den essentiella bilden av identitet är en föreställning. Det är som den norske antropologen Tomas Hylland Eriksen konstaterar:

För det är inte objektiva kulturskillnader som skapar etniska skillnader och konflikter, utan snarare ideologier om att sådana skillnader skall vara viktiga. Själva föreställningen om att nationella eller etniska kulturer finns och har konturer, är skapad av en sådan ideologi.

ERIKSEN, 1999, s. 22

I en kritik av identitetsbegreppet och den efterhängsna containermetaforen har forskare utvecklat andra begrepp och modeller för att kvalificera arbetet

att förstå identitetsprocesser i en alltmer globaliserad värld. Intresset för ett sådant arbete har särskilt vuxit fram bland forskare som riktar uppmärksamhet mot globalisering, migration och etnicitet, eftersom en globaliserad kultur genererar nya och komplexa identitetsformationer. Men, det är inte endast där utan också inom till exempel studier av media där internetanvändning skapar nya möjligheter för identitetsskapande (Benwell & Stokoe, 2006; Castells, 1998; Farzaneh, 2006; Mainsah, 2011).

Hybriditet, *det tredje rummet* och multipla identiteter

För att förstå en alltmer globaliserad värld har nya begrepp utvecklats. Och, det är viktigt, nya begrepp kan ge oss en lins att se på tillvaron på nya och mer kvalificerade och relevanta sätt. Samtidigt bör vi förhålla oss kritiskt granskande och prövande. Avseende de begrepp som presenteras nedan ingår de i olika forskningstraditioner där de diskuteras livligt, och också kritiseras. Begrepp som hybriditet och multipla identiteter har blivit något av nyckelbegrepp för att förstå en mångfacetterad värld där identitetsprocesser äger rum inom olika nationella och transnationella kontexter, på olika språk och inom olika kulturella sfärer (Brah & Coombes, 2000). Fenomen som jazz och svensk rockmusik, liksom senare tiders hiphop, mandarinpop/mandopop och punjabipop är alla exempel på musikaliska hybrida fenomen med globala influenser och olika lokala uttryck (jfr Johansson, 2012). Hybrida fenomen har givetvis alltid vuxit fram, men än mer och med snabbare tempo i en alltmer rörlig värld. Begreppet hybriditet hämtades ursprungligen från en biologisk diskurs där det betecknade resultatet av en korsbefruktnings. Numera används det även inom en kulturell sfär för att beteckna globala flöden och resultatet av processer över tid och rum där hybridiserade identiteter och *kulturella blandningar* uppstår. Det har således inte längre något med biologi i det här sammanhanget att göra. Begreppet har särskilt använts inom postkolonial teori och av teoretiker som den indiske språk- och litteraturvetaren Homi Bhabha och av den indiska litteraturvetaren och filosofen Gayatri Chakravorty Spivak.

Homi Bhabha (1994) ger i kapitlet ”*Border lives: The art of the present*” exempel på litteratur som resultat av hybrida globala flöden och nämner arbeten av Nadine Gordimer, John Coetzee, Salman Rushdie och Toni Morrison som just sådana. Homi Bhabha (ibid.). har även utvecklat begreppet *det tredje*

rummet för att beskriva och analysera tillstånd där ambivalenta, gränsöverskridande och motstridiga identitetsprocesser äger rum. Han liknar detta arbete vid ett översättningsarbete som öppnar för nya tankar och meningskonstruktioner. Det tredje rummet är emellertid präglad av ambivalens, som är ett begrepp som Bhabha ofta återkommer till. Han vänder sig mot begreppet *kulturell mångfald* och hävdar att det är ett missförstånd inom en liberal diskurs. Det finns nämligen inga enhetliga och helgjutna kulturer. Det som kan bejakas, enligt Bhabha, är i stället en *kulturell skillnad* som är en position som präglas av annorlundahet och instabilitet (ibid.).

I både Bhabhas och andra teoretikers arbeten kan man se en påverkan från arbeten av den ryske språkteoretikern Michail Bachtin, som utvecklat begreppet identitet som polyfoniska (Gergen, 1991; Hermans, 2001). Samstämmighet är således inte längre ett förväntat mål; snarare definieras jaget av pågående spänningar mellan identiteter och varierande positioner, ibland beskrivet som multipla identiteter. Om multipla identiteter skriver till exempel religionsvetaren Roger Ballard (1994) och jämför det med att vara två- eller flerspråkig. Det är inte något hinder, snarare en tillgång och rikedom att erövra olika sätt att vara, en förmåga att använda olika koder och överskrida skillnader. Det är ju också något alla egentligen gör, eftersom ingen lever i en fullständigt homogen miljö, men vi gör det givetvis olika mycket.

I en ofta läst och refererad text, *Who needs identity*, skriver Stuart Hall (2000) att ideologier och hegemoniska praktiker motsätter sig en upplösning av synen på identitet för att verka för ordning och struktur. Han skriver: "enheten, det vill säga den interna homogeniteten som termen identitet signalerar som grundläggande är inte naturlig; det är en konstruerad form av avgränsning" (ibid., s. 18, förf. övers.). Det är alltså inte så att hybridisera och multipla identiteter ses som onaturliga, det är i stället det naturliga. Vi kan här påminna oss Thomas Hylland Eriksens uttalande ovan om att "själva föreställningen om att nationella eller etniska kulturer finns och har konturer, är skapad av en ... ideologi" (Eriksen, 1999, s. 22). Det är också ideologier som skapar föreställningar om sammanhållna och homogena containeridentiteter som det normala.

Rum, plats och identitet

Identitet skapas och återskapas diskursivt och genom de sammanhang vi ingår i utifrån ett poststrukturellt perspektiv. Under senare tid har dock kritik riktats mot att just sammanhanget, kontexten, inte har studerats noggrannare. Under 1990-talet kom därför vad man i dag talar om som en *spatial vändning* med ett intresse för rum och plats (space and place). Den franske teoretikern Michel Foucault (1926–1984) förutsåg en sådan vändning och hävdade att ”den nuvarande epoken kommer kanske framför allt att handla om rumslighet ... Vår tids ångest har utan tvekan i grunden mer att göra med rumslighet än med tid” (Foucault, 1967/1986, s. 22, förf. övers.). Ett grundläggande och tidigt arbete för förståelse av rum och plats är skrivet av den franske filosofen Henri Lefebvre (1901–1991). I *The Production of Space* (1974/1991) argumenterar han för att rummet (space) är en social produkt, en komplex social konstruktion baserad på samhällets värderingar och samlade produktion av betydelser. Rum och plats är således inte *tomma*, vilket tidigare i princip tagits för givet, utan konstrueras genom människors olika sociala handlingar, relationer och maktanspråk. Rum och plats (space and place) är därför dimensioner som inte bara passivt påverkas av sociala handlingar, utan producerar också i sin tur mening (jfr Hubbard & Kitchin, 2010). Utifrån ett sådant perspektiv ses det följaktligen som att inte bara människor *gör* rummet och platsen, utan att även rummet och platsen *gör* människorna (Benwell & Stokoe, 2006).

Rummet och platsen påverkar följaktligen och producerar individuella identiteter i fråga om klass, kön, etnicitet, nationalitet och ålder och dessa identiteter binds samman av sociala relationer både lokalt och globalt (Massey, 1994). Identiteterna ses inte heller i detta perspektiv som fixerade, absoluta och fasta, utan beskrivs som föränderliga och i rörelse (Massey, 1994; Lefebvre, 1991). Konstruktionen av identitet är som vi kan se av central betydelse för studier av rum och plats (Jfr Benwell & Stokoe, 2006).

Betydelsen av rum, plats och identitet diskuteras till exempel genom begreppet *diaspora och diasporiska identiteter* som används för att förstå upplevelser och erfarenheter av att leva i exil, det vill säga ’utspridd’ som begreppet egentligen betyder i sin grekiska grundform. Begreppet fokuserar människors känsla av tillhörighet av *hemma* och *borta*, av att tillhöra och att vara *främlingen*, inkluderad eller exkluderad på olika platser och i olika

sociala rum (Hall & du Gay, 1996). I diasporastudier visas hur människor lär sig att förhandla och översätta mellan olika platser och kulturer och därigenom alltid oroar en förgivettagen kulturell homogenitet. Den brittiska kultursociologen Avtar Brah beskriver just detta tillstånd att mötas över gränser med olika erfarenheter och där identiteter provas. Hon skriver:

Det diasporiska rummet är det rum där gränserna för inkludering och exkludering, av tillhörighet och annorlundahet, av "vi" och "dom" provas. Mitt argument är att det diasporiska rummet som en begreppslik kategori befolkas, inte bara av de som migrerat och deras avkomlingar, utan lika mycket av de som konstrueras och representeras som infödda. Med andra ord, begreppet det diaspora rummet (i motsats till enbart diaspora) inkluderar förvecklingar och sammanflätningar av de släkter som lever "utspridda" med de som stannat kvar. Det diasporiska rummet är den plats där den infödda är lika mycket en utflyttad som den inflyttade är en infödd.

BRAH, 1996, S. 208–209, FÖRF. ÖVERS.

Brah argumenterar ovan för en användning av *det diasporiska rummet* till skillnad från enbart diaspora. Hon bryter här upp föreställningen om att det enbart är *de Andra* som berörs av att leva i det diasporiska rummet och vi lever följaktligen alla utifrån hennes perspektiv i ett diasporiskt rum.

Analys av rum och plats används vidare ofta för att undersöka inkludering och exkludering. På vissa platser är vissa grupper av människor på fel plats och anses vikta för en annan grupp som då är på rätt plats. Det kan vara kvinnor, hemlösa, tiggare, unga eller gamla som anses höra till en viss plats och inte en annan. Det är som den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) uttryckt:

Rumslighet är inte bara ett utrymme (verkligt och logiskt) inom vilket olika ting är arrangerade, utan också det medel genom vilket olika placeringar av dessa ting blir möjliga.

MERLEAU-PONTY, 1945/1989, S. 218, FÖRF. ÖVERS.

Vissa platser anses då vara vikta för andra grupper. Ett sådant perspektiv anläggs också för att förstå en segregerad stad, där platser rasialiseras och föreställningar om *de Andra* skapas och påverkar identitetsprocesser olika

på olika platser (Benwell & Stokoe, 2006). Olika rum och platser kan så att säga *ta på sig* en symbolisk betydelse av vilka identiteter som förekommer och gestaltas inom en specifik plats (ibid.). Undersökningar utifrån rum och plats är grundläggande också i studier av nationalism och nationell identitet (ibid.). Individer och identiteter märks av rummet eller platsen och utför sociala handlingar för att reproducera en nationell identitet, till exempel på sportarenan, i politiska debatter och i media. Ett slående exempel på en sådan *banal nationalism* är den dagliga väderrapporteringen där nationens gränser ständigt upprepas (Billig, 1995; Benwell & Stokoe, 2006). Nationen förstås i detta perspektiv som en historisk, retorisk och ideologisk konstruktion som produceras genom upprepade sociala handlingar i rummet och på platsen (jfr Anderson, 1993). Vi lär oss, utför sociala handlingar och gör identitet.

Även inom studier av skola och undervisning växer intresset för rum och plats som skapade och återskapade av identitet. Ett grundläggande arbete inom detta fält är Gulson och Symes *Spatial Theories of Education* (2007). Studier utifrån ett sådant perspektiv visar till exempel hur olika rum i en gymnasieskola reserveras för *invandraren* och ges namnet *invandrarhörnan*. Här skapas och återskapas identiteter genom upprepade sociala handlingar som även genomkorsas av föreställningar om nation, genus, klass och generation (von Brömssen & Risenfors, 2014).

I skola och utbildning

En viktig fråga i ett utbildningssammanhang är hur dessa omvandlingar påverkar barns och ungas identiteter och i sin tur hur skola och utbildning svarar an, inte minst när det gäller barn och unga som förflyttar sig och lever på nya nationella platser, med för dem nya språk och förändrade levnadsomständigheter (Bunar, 2015; Bunar & Axelsson, 2006; Kelly, 2009; Kästen Ebeling & Otterup, 2014; Lin, 2008). Inte minst kan frågor ställas om skola, utbildning och rättvisa villkor när synen på utbildning alltmer domineras av en neokonservativ ideologi och ekonomisk rationalism, där skola och utbildning ses som producenter av varor och service som mest ska främja ekonomisk tillväxt (Bunar, 2009; Bunar & Sernhede, 2013; Zajda & Rust, 2009).

Av vikt är emellertid, som de ovan nämnda teoretiska perspektiven visar,

att vara medveten om språkliga handlingar, eftersom de ger direkta konsekvenser för människors identitet och möjligheter till livsval.

Slutord

Och nu tillbaka till Rachel Dolezal som inledde detta kapitel. Är det möjligt och hederligt att framträda med en afroamerikansk identitet när man enligt omgivningen, i alla fall enligt föräldrarna, skulle vara född vit? Jag väljer då att se detta ur ett poststrukturalistiskt perspektiv. Utifrån ett sådant perspektiv skapas identitet genom de olika sammanhang vi ingår i och de egna sociala handlingarna reproducerar identiteten. Identitet ses som i ständig förändring, fragmenterad och multipel och vi *visar* oss på olika sätt i skilda rum och platser som diskuterats ovan. Så, visst är det möjligt, eftersom Rachel Dolezal handlat så under en längre tid. Hon menade sig bidra till organisationen med hennes *relevantgjorda* identitet. Är det hederligt? Javisst, vem skulle i ett poststrukturalistiskt perspektiv vara helt det ena eller det andra? Vi är alla hybrida och att då tala om att vara europé eller afroamerikan är att hemfalla åt den gamla envisa containermetaforen.

I fallet med Rachel Dolezal är det hennes etniska identitet som ifrågasätts. Hon framträdde och uppgav sig nämligen vara svart. I USA går fortfarande en skiljelinje mellan vita och svarta och det är där inte minst genom hudfärg som skillnader tillskrivs och hierarkier mellan befolkningsgrupper skapas. Sådana skillnader genom hudfärg förutspådde sociologen W. E. B. Du Bois redan i början av 1900-talet skulle bli 1900-talets största problem i USA (Peterson & Ålund, 2007). Men kategoriseringar och exkludering utifrån hudfärg är också ett problem i Europa och Sverige, där hudfärg ger upphov till rangordningar och tillskrivningar avseende olika etnicitet (Hübinette, Hörnfeldt, Farahani & León Rosales, 2012; Loftsdottír & Jensen, 2012; Mattsson & Tesfahuney, 2002).

Begreppet etnicitet debatteras och utvecklas ständigt och har över tid tillskrivits nya och utökade innebörder (Fenton, 2003). Det är också starkt kritiserat. Flera forskare anser att det inte alls har något förklaringsvärde i en alltmer rörlig värld. Begreppet avsåg inledningsvis beskrivningar av ”stammar” och ”folkslag” med homogena, statiska och av naturen givna egenskaper. Sådana beskrivningar av etnicitet är numera övergivna, men fortfarande kan konstateras att begreppet etnicitet inte sällan bidrar till

konstruktioner av de Andra, liksom tillskriver identiteter och rangordnar i hierarkier. Nuförtiden används begreppet etnicitet, ofta synonymt med kultur, för att beskriva tillhörighet till en grupp som definierar sig som skild från andra vad gäller ursprung och kultur. Ursprung kan då syfta på släktskap, historia, språk, religion eller geografisk härkomst. Man kan följaktligen säga att etnicitet är en beteckning på ett brett intresseområde som handlar om härkomst och kultur på olika sätt (ibid., 2003). Vanligen används etnicitet som en dimension av relationen mellan en minoritetsgrupp och samhällets majoritet, vilket gjort att det framstått som om inte majoritetsgrupper kan kategoriseras i någon dimension av etnicitet. Det vill säga samer, kurder och romer tillskrivs etnicitet, medan en svensk med en majoritetssvensk bakgrund inte gör det. Det här är en debatt som förts på senare tid där bland annat Sverigedemokraternas strävan varit att definiera vilka som är "svenskar" och inte. Vi kunde höra att fotbollsspelaren Henrik Larsson var svensk, men *inte* fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimović. Han har ett kroppsspråk som jag inte uppfattar som direkt svenskt" enligt Sverigedemokraternas talesman i Ekot (Wayne, 2007). Här ser vi hur en essentialistisk vardagsförståelse av identitet kommer fram på tvärs mot den här skissade poststrukturalistiska förståelsen.

Det förtjänar emellertid ytterligare att betonas att en etnisk identitet, precis som andra kategoriseringar av identitet som diskuterats ovan, är dynamisk, föränderlig och beroende av det sammanhang man ingår i. Det varierar därför i tid och rum. Det visas och diskuteras bland annat på ett fascinerande sätt av den amerikanska författaren och journalisten Elisabeth Becker utifrån begreppet *antagen* identitet (Becker, 2015). Becker visar hur kosovoalbanska migranter antar en italiensk etnicitet i den främre delen av italienska restauranger i stadsdelen "Little Italy" i New York för att "flyta in" i miljön och få ett jobb, medan de i den bakre delen av restauranger upprätthåller en albansk etnisk identitet. Här framträder emellertid inte det problem som drabbade Rachel Dolezal, eftersom de kosovoalbanska migranterna betraktas som vita i USA.

Avslutningsvis, vi behöver vägar ur naiva och trångsynta förklaringsramar för att förstå identiteter "i spel" i ett alltmer pluralistiskt och mångfacetterat samhälle. En förståelse av identitet som flertydig, föränderlig, relationell och som varierar i tid och rum.

Referenslitteratur

- Anderson, Benedict (1993). *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (red.). (1998). *Identities in talk*. London: Sage.
- Ballard, Roger (red.). (1994). *Desh Pardesh: South Asian presence in Britain*. London: Hurst & Company.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Identity*. Cambridge: Polity.
- Becker, Elisabeth (2015). Little of Italy? Assumed ethnicity in a New York City neighbourhood, *Ethnic and Racial Studies*, 38(1), 109–124.
- Benet-Martinez, Verónica, Leu, Janxin, Lee, Fiona & Morris, Michael W. (2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 492–516.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1999). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (2 uppl.). Stockholm: Wahlström & Widstrand. (Originalupplaga 1966)
- Bersani, Leo (1995). *Homos*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert (2015). Inclusion or emancipation? Exploring dilemmas in education for a grown-up democracy. Keynote in the conference *Learning for Inclusion and Social Justice*, 16 october. School of Education, University of Iceland.
- Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Brah, Avtar (1996). *Cartographies of diaspora: Contesting identities*. London: Routledge.
- Brah, Avtar & Coombes, Annie, E. (2000). *Hybridity and its discontents*. London: Routledge.
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Brubaker, Rogers (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brubaker, Rogers & Cooper, Frederick (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29(01), 1–47.
- von Brömssen, Kerstin & Risenfors, Signild (2014). The immigrant corner: A place for identification and resistance. *European Educational Research Journal*, 13(6), 632–645.
- Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, Nihad (2015). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Bunar, Nihad & Axelsson, Monica (2006). *Skola, språk och storstad: en antologi om språkutveckling och skolans villkor i det urbana rummet*. Stockholm: Pocky.
- Bunar, Nihad & Sernhede, Ove (red.) (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Burkitt, Ian (2011). Identity construction in sociohistorical context. I: S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (red.), *Handbook of identity, theory and research*, 1, *Structures and processes*, s. 267–283. Dordrecht: Springer.
- Butler, Judith (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Castelli, Elizabeth A. (red.) (2001). *Women, gender, religion: a reader*. New York: Palgrave.
- Castells, Manuel (1998). *Informationsåldern: ekonomi, samhälle och kultur: Band II: Identitetens makt*. Göteborg: Daidalos.
- Eger, Maureen A. & Valdez, Sarah (2015). Neo-nationalism in western Europe. *European Sociological Review*, 31(1), 115–130.
- Eriksen, Thomas Hylland (1999). *Kulturterrorismen: en uppgörelse med tanken om kulturell renhet*. Nora: Nya Doxa.
- Farzaneh, Moinian (2006). The construction of identity on the internet: Oops! I've left my diary open to the whole world! *Childhood*, 13(1), 49–68.
- Fenton, Steve (2003). *Ethnicity*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27. (Originalupplaga 1967)
- Gee, James Paul (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3 uppl.). London: Routledge.
- Gergen, Kenneth J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic.
- Grzanka, Patrick R. (red.) (2014). *Intersectionality: A foundation and Frontiers Reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gulson, Kalervo N. & Symes, Colin (red.) (2007). *Spatial theories of education: Policy and geography matters*. London: Routledge.
- Hall, Stuart & du Gay, Paul (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hall, Stuart (1999). Kulturell identitet och diaspora. I: C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.), *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasism och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Hall, Stuart (2000). Who needs identity? I: P. du Gay, J. Evans & P. Redman (red.), *Identity: A reader*. London: Sage Publications.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2008). *Andens fenomenologi*. Stockholm: Thales. (Originalupplaga 1807)
- Hermans, Hubert, J. M. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243–281.
- Hubbard, Phil & Kitchin, Rob (red.) (2010). *Key thinkers on space and place*. London: Sage.

- Hübinette, Tobias; Hörnfeldt, Helena; Farahani, Fataneh & Rosales, René León (red.), (2012). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Johansson, Ola (2012). *Svensk rockmusik: en hybrid i världen*. [http://musikforskning.se/stmonline/vol_15/johansson/index.php?menu=307]
- Kelly, Ursula A. (2009). *Migration and education in a multicultural world: Culture, loss, and identity*. New York: Macmillan.
- Kroger, Jane (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other* (3 uppl.). London: Routledge.
- Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (2014). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Lefebvre, Henri (1991). *The production of space*. Oxford: Basil. (Originalupplaga 1974)
- Lin, Angel, M. Y. (2008). *Problematizing identity: Everyday struggles in language, culture, and education*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Linné, Agneta (2001). Moralförstran i svensk obligatorisk skola. I: G. Linde (red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Osa (2015). *Mind the gap: Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Loftsdottir, Kristin & Jensen, Lars (red.). (2012). *"Whiteness" and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Burlington, VT: Ashgate.
- Mainsah, Henry (2011). "I could well have said I was Norwegian but nobody would believe me: Ethnic minority youths' self-representation on social network sites. *European Journal of Cultural Studies*, 14(2), 179–193.
- Massey, Doreen (1994). *Space, place and gender*. Oxford: Polity Press.
- Mattsson, Katarina & Tesfahuney, Mekonnen (2002). Rasism i vardagen. I: S. Amin, I. Lindberg & M. Dahlstedt (red.), *Det slutna folkhemmet: etniska klyftor och blågul självbild* (s. 28–41). Stockholm: Agora.
- Mead, Georg Herbert (2009). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The Chicago University Press. (Originalupplaga 1934)
- Merleau-Ponty, Maurice (1989). *Phenomenology of perception*. London: Routledge. (Originalupplaga 1945)
- Peterson, Abby & Ålund, Aleksandra (2007). Ungdom och identitet. I: A. Peterson & M. Hjerm (red.), *Etnicitet: Perspektiv på samhället* (s. 186–194). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rattansi, Ali & Phoenix, Ann (2005). Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks. *Identity: International Journal of Theory and Research*, 5(2), 97–123.
- Siderits, Mark (2003). *Personal identity and Buddhist philosophy*. Burlington, VT: Ashgate.

- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus nr 3. Stockholm: Statens Skolverk.
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the self: The making of modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 8(3), 65–84.
- Vertovec, Steven & Cohen, Robin (red.) (1999). *Migration, diaspora and transnationalism*. Cheltenham, UK: Elgar.
- Vignoles, Vivian L., Schwartz, Seth. J. & Luyckx, Koen (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. I: Seth J. Schwartz, Koen Luyckx & Vivian L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research*: Vol. 1: *Structures and processes* (s. 1–27). Dordrecht: Springer.
- Wayne, Seretis (2007, 7 mars). Zlatan är inte svensk. *Expressen*, sport.
- Williams, James (2005). *Understanding poststructuralism*. Chesham, UK: Acumen.
- Zajda, Jospeh & Rust, Val (red.). (2009). *Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalisation*. Dordrecht: Springer.

Nyanlända

Utmaning för interkulturellt ledarskap

PIRJO LAHDENPERÄ

Den statliga definitionen av begreppet nyanlända elever förklaras medan författaren i sina fördjupningsstudier på rektorsutbildningen undersöker hur rektorer utmanas av nyanlända och nyanlända elever. Studier bestod dels av enkäter till skolledare för skolor med nyanlända elever i olika kommuner i landet, dels av fokusgruppsintervjuer med sex skolledare. Rektorer önskar sig en standardiserad organisation för att kunna planera skolverksamheten där en kartläggning av elevers kunskaper och kunskapsbrister anses som nödvändiga. Stora problemområden är inslussningen till vanliga klasser och organisering av ändamålsenlig modersmålsundervisning. Vidare går kapitlet in på utmaningar som rektorer möter av att arbeta i skolor som betraktas som invandrarskolor eller skolor i utanförskapsområden. Jag diskuterar den statliga styrningen som ställer krav som rektorer inte kan uppfylla. Sist går jag igenom hur rektorer kan öka sin interkulturella kompetens för att kunna arbeta som skolledare på en skola med många nyanlända elever.

Vilka är nyanlända?

borttaget: "år"

Med drygt 30 000 beviljade asylansökningar i första instans var Sverige det EU-land som 2014 gav flest personer asyl räknat på befolkningsmängden. Det visar en sammanställning från EU:s statistikbyrå *Eurostat* (2015). Under de senaste fyra åren har siffran stigit till över en halv miljon. Situationen är inte unik i och för sig. Sverige har tagit emot stora mängder av flyktingar, migranter och arbetsinvandrare under olika tidsepoker. Det som är nytt är att den här senaste situationen inte enbart berör storstädernas eller de medelstora städernas förorter utan även mindre orter på landsbygden. Skolor som hittills inte har haft elever med utländsk bakgrund har nu fått nyanlända elever, i vissa fall en stor andel av skolans elevantal.

Trots att vi i Sverige har en lång erfarenhet av migration och att många kommuner under flera decennier har tagit emot elever med utländsk bakgrund, kan situationen med de nyanlända eleverna kännas både ansträngande och utmanande för hela skolverksamheten. Givetvis kan det alltmer ökande antalet nyanlända elever i allmänhet och ensamkommande barn och ungdomar i synnerhet skapa svårigheter och till och med ”rådlöshet” (Saikkonen, 2013) i samhället och i skolan.

Skolsituationen för elever som har invandrat till Sverige sent under sin skoltid har visat sig vara problematisk på flera olika sätt. Ju senare i skolgången en elev har anlänt till Sverige, desto svårare har hen att uppnå målen och behörigheten till gymnasiet eller fullfölja gymnasiestudier (Modigh, 2005; Skowronski, 2013). Myndigheten för skolutveckling använde i sin rapport *Vid sidan av eller mitt i: om undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan* (Modigh, 2005) benämningen *sent anlända elever*. Sent anlända är elever som har kommit sent i sin skolgång oberoende av hur länge sedan tidpunkten är.

Nyanlända elever är ett aktuellt begrepp som används av kommunala och statliga myndigheter för att beskriva en elevgrupp som nyligen har invandrat till Sverige och som är föremål för olika former av skolin introduktioner. Detta begrepp är emellertid inte enhetligt använt hos olika myndigheter (Skowronski, 2013). Skolverket definierade begreppet så här i *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever*:

elever som inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller motsvarande skolformer.

SKOLVERKET, 2007:9

Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) använder elevers geografiska avgränsningar i sin definition av nyanlända – det vill säga elever som är födda utanför Norden och Europeiska unionen – samt sätter upp en tidsgräns på fyra år för hur länge elever ska betraktas som nyanlända.

I departementsskrivelsen *Utbildning för nyanlända* definieras en *nyanländ elev* som en elev som anlänt till Sverige och påbörjat sin utbildning i Sverige efter den tidpunkt då skolplikten normalt inträffar (Departementsserien, 2013). En elev ska dock inte anses som nyanländ efter fyra års skolgång.

När det gäller undervisningsformen finns det bestämmelser på att *ingen elev ska få vara placerad i en internationell klass eller förberedelsegrupp längre än maximalt ett år* (ibid. & Skolverket, 2015).

Nya regler från 1 januari 2016

Den 1 januari 2016 infördes nya regler i Skollagen som gäller utbildningen av nyanlända elever. Nu finns också en officiell definition av nyanlända elever (Skollagen 3 kap. 12 a §):

Med nyanländ elev avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då hon eller han fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet.

Utifrån regelstyrning med de regler som trädde i kraft 2016 bestäms också att den nyanländas kunskaper ska bedömas senast inom två månader från det att eleven tagits emot i skolväsendet och att resultatet av bedömningen ska ingå i underlaget för placering i årskurs (Skollagen 3 kap. 12 d–e §). Rektor ansvarar för att bedömning görs. En elev får inte ges undervisning i förberedelseklass längre än två år (12 f §). Denna regel om den tillåtna tiden i förberedande undervisning har förlängts från ett år till två år i Skollagen.

Motivet för att införa ett nytt begrepp kan vara att den statliga styrningen hade behov av att kategorisera elever och elevprestationer utifrån vistelsetiden i Sverige. Statistiken visar att nyanlända elever når sämre resultat i skolan, i synnerhet gäller det de elever som anländer mycket sent i sin skolgång (Departementsserien, 2013). Denna kategorisering av *elevers ankomsttid till* eller vistelsetid hos den svenska skolan skulle tänkas hjälpa skolor att organisera utbildning för de elever med utländsk bakgrund som inte har varit länge i Sverige och i svensk skola. Det har enligt Lunneblad (2014) skett en perspektivförskjutning i en rad utredningar under 2000-talet, vilket innebär att fokus flyttas från en mångkulturell problematik till krav som är specifikt riktade mot nyanlända. Andersson, Lyrenäs och Sidenhag (2015) behandlar i sin bok *Nyanlända i skolan* de nyanlända barnens och ungdomarnas juridiska rättigheter i asylprocessen och de nya

bestämmelserna om nyanlända elevers rätt till utbildning, som gäller från januari 2015.

I sin rapport *Förstärkning av kunskaper och trygghet för somalier i skolan* påpekar Ali Osman (2015) att begreppet nyanlända inte särskiljer barn med flyktingbakgrund och barn som har kommit till Sverige genom frivillig invandring eller arbetskraftsinvandring. Genom att sammanfläta dessa olika grupper osynliggörs flyktingbarnens specifika erfarenheter, problem och behov. Flyktingarnas och speciellt ensamkommande barns situation och förutsättningar är annorlunda i jämförelse med frivillig invandring, arbetsinvandring, eller andra typer av invandring. Genom att använda begreppet nyanlända homogeniseras olika kategorier av barn som har kommit till Sverige och organisering av deras skolgång utan hänsyn tagen till faktorer som är kritiska och nödvändiga för att utveckla riktade åtgärder för dessa barns lärande (ibid.). Denna homogenisering ligger i linje med önskan om och påbudet av standardiserade åtgärder för hela gruppen. Standardiseringen syns både i den statliga styrningen med regler och med föreskrifter i praktiken på skolan.

Utmaningar av de nyanlända

Rektorn är en viktig aktör för de nyanlända elevernas skolsituation eftersom hen är ansvarig för skolans organisation, ekonomi, den fysiska och psykosociala miljön, personalvård, lärarnas kompetensutveckling, elevhälsan, specialundervisning med särskilda åtgärder etcetera. Den nya skollagen (Skollagen, 2010) utökar rektorns ansvar och befogenheter genom att ange de ansvarsområden som inte går att delegera till någon annan på skolan. Som jag påpekade tidigare har skolan i allmänhet och rektorn i synnerhet skyldigheter att uppfylla de rättigheter som eleven har för sin skolgång.

Rektorn har det samlade ansvaret för hela den pedagogiska situationen kring en elev. Rektorn ansvarar för att elevens behov utreds och att det fattas beslut om särskilt stöd. Rektorn kan dock delegera detta till någon annan, exempelvis till en lärare i arbetslaget. I de obligatoriska skolformerna kan rektor besluta om att en elev ska ingå i en särskild undervisningsgrupp, få enskild undervisning eller få anpassad studiegång. De besluten kan överklagas och rektorn får inte delegera dem till någon annan (Skollagen 2010, 3 kap. 6–12 §). Under rubriken *Särskilt stöd* i Skolförordningen (2011:185)

anges att nyanlända elever ska ges studiehandledning på modersmålet om de behöver det.

På samma gång som rektorn har ansvaret för de specialpedagogiska åtgärderna kring en elev ska han eller hon arbeta som pedagogisk ledare samt ta hand om lärarnas kompetensutveckling. I Skolverkets allmänna råd framhålls det att det är huvudmannen för skolan som ansvarar för att utforma tydliga riktlinjer för mottagande av nyanlända elever och att se till att skolans personal och berörda instanser i samhället är bekanta med dem. I ljuset av den nya skollagen samt den nya benämningen på elever som *nyanlända* är det viktigt att studera hur rektorer uppfattar och hanterar nyanlända elevers skolgång. Nyanlända skolbarn betyder en utökad etnisk mångfald i skolan. Det finns studier som visar hur detta ställer skolans ledning inför en komplex och mångfacetterad situation (Lahdenperä, 2008, 2011, 2015; Ljungberg, 2005). De frågeställningar som mina skolledningsstudier vill få svar på är:

- Vilka aspekter i ledarskapet blir särskilt utmanande?
- Vilka strategier används för att hantera de utmaningar som påtalas?
- Vilken kompetens gynnar arbetet med nyanlända?

Studier om nyanlända

Som forskare ska jag klargöra för den empiri som stödjer mina slutsatser och hur jag har gått till väga för att få den. Insamlingen av ”data” har skett genom många olika metoder: enkäter, en fokusgruppsintervju, individuella intervjuer och diskussioner utifrån forskningscirklar och tankesmedja, där flera rektorer har deltagit. Även de fördjupningsstudier på rektorsutbildningen som handlade om *nyanlända* har använts som material. Ett femtiotal enkäter skickades ut till skolledare för skolor med nyanlända elever i olika kommuner i landet. Anmärkningsvärt är att bara en tredjedel av enkäterna blev besvarade! Anledningen till detta kan vara flera. Arbetsbelastningen nämns som en anledning, enkättrötthet en annan. Men med tanke på svaren kan det tolkas som att frågeområdet som sådant uppfattas som ”ett minerat område”, vilket orsakar självzensur och osäkerhet angående ”rätt svar”. För att få öppnare svar, reflektioner och beskrivningar av utmaningar ordnade jag en fokusgruppsintervju, där sex skolledare deltog. Denna intervju gav

djupare förståelse för problematiken och för vilka områden rektorer brottas med. Däremot gav enkätsvaren en bredare bild av situationen för skolor med så kallade nyanlända flyktingbarn (Lahdenperä, 2015). I kompletterande intervjuer har jag särskilt fokuserat på ensamkommande barns situation och vad dessa elever har medfört eller påverkat rektors arbete.

I alla analyser sker en selektiv fokusering på några aspekter utifrån forskarens vetenskapliga antaganden och syften med studierna. Eftersom jag som forskare är intresserad av *talet om* de olika företeelserna i samband med nyanländas skolgång var det av stort värde att även fokusera på det som talas respektive inte talas om. Det som exkluderas kan handla om aspekter som respondenten har föga kunskaper om, som inte är utsägbara eller som är moraliskt och värdemässigt förbjudna. Med hjälp av alla texter som produceras vid fokusgruppsintervjuer, enkäter, forskningscirkclar, fördjupningsuppgifter på rektorsprogrammet med mera har jag försökt att förstå hur skolledarna tänker samt föreställa mig den lokala och centrala skolkulturen som målas fram. Min intention har varit att förstå tänkandet med de underliggande överenskommelserna, hur man talar om sitt arbete kring *nyanlända* i allmänhet och *ensamkommande* i synnerhet för att utmejsla bärande meningssystem (Lahdenperä, 1997, 2015) som jag presenterar som resultat. I presentationen har jag även tagit in mina kommentarer, reflektioner och relevant forskning.

Rektorernas reflektioner

Vid analysen av svaren och när dessa relaterades till frågan om vilka erfarenheter rektorer har av att leda arbetet i skolan och förskolan med elever med utländsk bakgrund, visades att ju längre tid skolledaren har arbetat med olika typer av mångfaldsfrågor, desto rikare blir beskrivningen både av rollen som rektor och av de utmaningar denna elevgrupp ställer på skolan. De som däremot var relativt nya inom mångfaldsområdet, det vill säga hade mindre än två års erfarenhet, samt de skolledare vars skolor underskred 10–20 procent när det gäller antalet elever med utländsk bakgrund använde mer av styrdokumentens beskrivningar av ansvar och arbete. Flera av respondenterna hade en långvarig (mer än fem år) erfarenhet av arbetet som skolledare i mångfaldsskolor, där antalet elever med utländsk bakgrund kunde stiga från 60 till 90 procent. Givetvis kan ledare för denna typ av

skolor beskriva sina erfarenheter mer ingående samt definiera de problem och utmaningar som de har ställts inför.

Det visar sig i såväl enkätsvaren som intervjuerna att man ”i teorin” kände till den statliga styrningen med den tydliga ansvarsfördelningen och den nya skollagens intentioner. Dock var svaren mycket varierande och fåordiga på den praktiska handlingsnivån beträffande ansvar som illustrerades med åtgärder och handlingar. Någon av respondenterna kände sig betungad av att nu ta på sig ett ansvar, eftersom det på skolan hade funnits en ”Moder Theresa” – en lärare med ansvar för undervisningen i svenska som andraspråk. Hen hade sysslat med elever med invandrarbakgrund och ansåg sig vara expert inom området samt ville bistå rektorn som den ansvariga för de nyanlända elevernas skolgång. Det hade varit bekvämt att ha en sådan person i kollegiet, ansåg skolledaren (Lahdenperä, 2015).

Önskan om standardiserad organisation

Utifrån svaren kan jag avläsa en önskan om att hitta den bästa modellen, organisationen och hanteringen och att dessa modeller är standardiserade utifrån Skolverket och den statliga styrningen. I allmänhet skiljer organisationsmodeller sig mellan olika kommuner, men det förefaller vara ”trendigt” att försöka få de nyanlända eleverna så fort som möjligt in i vanliga klasser. Även den statliga styrningen förespråkar direktintegreringen, eftersom det antas gynna elevens inkludering och språkutveckling i svenska. Även den nya forskningen om nyanlända och lärande tar upp risker för elevens integration med förberedelseklasser och andra förberedande undervisningsformer (Bunar, 2015). Självfallet ger dessa olika tankesystem önskan för rektorer att göra rätt och hitta en standardiserad modell som håller i skolinspektionens granskning. Tidsbegränsningen för att vara i en förberedelseklass eller att få förberedande undervisning varierar mellan några veckor och ett år. Denna gräns på ett år påtalas även i styrdokumentet av Skolverket (Lahdenperä, 2015). Enligt den nya lagstiftningen får eleven vara placerad i förberedande undervisning i maximalt två år bortsett från elevens nivå, skolbakgrund, språkfärdigheter, sociala eller emotionella problem eller skolans möjligheter att ge adekvat stöd. Den standardiserade organisationen gäller speciellt mottagandet och kartläggningen av eleven samt inklussningen till ”vanlig” undervisning.

Mottagandet

För att planera skolverksamheten för nyanlända elever påtalade rektorerna att det vore bra att veta vilka elever som skolan ska ha ansvar för och när de antas komma in till skolan. Ett viktigt arbete är att samarbeta och ha en kontinuerlig dialog med förvaltningen i kommunen, som har det centrala arbetet med nyanlända. Denna dialog gäller volym, riktlinjer, ekonomi, etcetera. Rektorer menar att det är deras ansvar att ge personalen, både i introduktions- och ordinarie klass, de bästa förutsättningarna för att kunna ta emot de nyanlända eleverna så att de lyckas och trivs! Flera respondenter redogjorde för det egna ansvaret för mottagandet, valet mellan klassplacering eller placering i förberedelseklass, resurstilldelning eller studiehandledning, men utan att exemplifiera hur de hanterade ansvaret. Det var också svårt att tyda ansvarsfördelningen i svaren mellan den centrala nivån och den lokala rektorn. Vem bestämmer när eleverna ska placeras i förberedelseklasser eller klasser för mottagande av nyanlända och vad är det som gäller för placering eller undervisning i elevers modersmål?

Flera rektorer påtalade att deras ansvar är att skapa goda förutsättningar för ett lyckat mottagande. Målet är att eleverna ska få ett mottagande och en introduktion som skapar trygghet och en bra grund för fortsatt kunskapsutveckling i en svensk skola. Därför var en kartläggning av elevernas kunskaper i samtliga ämnen viktig. Men det var mycket knivigt att kunna skapa en brygga mellan en förberedelseklass och reguljär undervisning, påtalades det av respondenterna. Särskilt svårt var det att skapa förståelse, kompetens och resurser i mottagandeverksamheter. Att leda, fördela och samordna arbetet vad gäller studiehandledning, lärare och modersmålslärare uppfattades därför som en extra svår utmaning. En av skolledarna gav sin syn på de hinder som hen har mött för ett lyckat mottagande.

Att möta nyanlända elever med en stimulerande, givande verksamhet är ett komplext uppdrag för en skola. Till att börja med är elevens grundläggande förutsättningar när hen kommer till Sverige mycket varierande. Ska skolan kunna möta eleven på rätt sätt krävs ett stort mått av respekt och en genuin inlevelse samt vilja att förstå elevens förutsättningar. I det sammanhanget blir, av naturliga skäl, språket en faktor som kan verka som ett hinder.

I bästa fall meddelar den centrala förvaltningen skolan att det finns nyanlända barn som ska börja skolan. Efter att man fått veta var barnen ska bo kan de placeras i en klass. Därefter kallas elever och vårdnadshavare eller ensamkommande barns boende, ”god man” och sociala myndigheter till ett mottagningsmöte med blivande klassföreståndare, lärare i svenska som andraspråk, modersmåls lärare, rektor och skolsköterska. Introduktionen sker med hjälp av blanketten Introduktionsplan. Blankettens rubriker ger underlag till uppgifter om barnets språkkunskaper i modersmålet och i svenska, tidigare skolgång, behov och ansökan om barnomsorg/fritidshem, medicinsk status och om barnets upplevelser från hemlandet. Informationen förvaras hos arbetslaget. Tanken med den upprättade planen är att den ska följas upp och revideras efter ett år.

Kartläggningen

Kartläggningen av elevers kunskaper och kunskapsbrister i olika ämnen anses vara en viktig del av skolans introduktion och för placering av eleven. Den utgör också en förutsättning för stödundervisning samt modersmålsundervisning. Kartläggningsmaterial innehåller tre olika steg: steg 1 och 2 är obligatoriska och steg 3 en frivillig kartläggning. Den obligatoriska delen innehåller inledande samtal, kartläggning av skriv- och läskunskaper och matematiskt tänkande. Dessa ska utgöra underlag för rektors beslut. Den frivilliga delen omfattar kartläggning i alla ämnen (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2015).

Att kartlägga elevernas kunskaper avser att lösa mycket av lärarnas undervisningssvårigheter kring nyanlända på skolan. Om man tolkar både statliga och kommunala intentioner, finns det tilltro till kartläggningen av elevers kunskaper och skolbakgrund. Tanken är att kartläggningsmaterialet ska underlätta skolans hantering av eleverna och hjälpa läraren att individualisera undervisningen. Självfallet är kartläggningarna utformade för svenska förhållanden och kursplaner, vilket i och för sig kan öka brist-tänkandet kring den nyanlända eleven. Av naturliga skäl kan inte de nyanlända eleverna uppnå samma lärandemål som de elever som kursplanerna är utformade för.

Inslussningen

Inslussningen till vanliga klasser är den fråga som gav rektorerna mest huvudbry. Inslussningen varierar mellan olika kommuner och skolor. Om introduktionsgrupperna är placerade i skolan, är det lättare att slussa eleverna, antingen via övningsämnen eller praktiska estetiska ämnen (bild, slöjd, musik, idrott), in i ordinarie eller ”vanliga” klasser. Vid inslussningen är det viktigt med studiehandledning och stöd av en modersmålslärare. Några uppgav att det är föräldrar eller vårdnadshavare som ansöker om modersmålsundervisning för sitt barn. Därefter beslutar rektorn på elevens hemskola utifrån antalet elever i just detta modersmål och tillgången på lämplig lärare. Förutsättningen för att starta undervisning i ett modersmål är att det finns minst fem elever med samma modersmål som kan bilda en grupp.

Att organisera modersmålsundervisning i nyanländas modersmål ansågs vara mycket bekymmersamt. I en kommun hade man under ett läsår undervisat cirka 2 400 elever i 45 olika språk, vilket självfallet inte var problemfritt. Ett av bekymren handlade om var modersmålsundervisningen skulle ligga – centralt eller i elevens hemskola – och ett annat handlade om huruvida undervisningen skulle ske under ordinarie skoldag eller utanför.

Att organisera och kvalitetssäkra studiehandledningen för de nyanlända eleverna påtalades också som ett rektorsansvar. I sina allmänna råd för utbildning av nyanlända anger Skolverket att studiehandledningen, som skolan är skyldig att ge, ska syfta till att stödja ämnesundervisningen på elevens språk för att garantera en allsidig utveckling för eleven inom alla ämnen (Skolverket, 2008). Tillsammans med ämnesläraren har därför studiehandledaren en viktig roll. Att hitta lämpliga lärare med kompetens i olika ämnen var en av de mest påtalade svårigheterna. I flera fall anordnades även modersmålsundervisningen och studiehandledningen av den centrala enheten.

Studiehandledningen verkar vara en svår nöt att knäcka. I sin granskning konstaterar Skolinspektionen (2009, 2014) att skolorna har uppvisat allvarliga brister i sitt sätt att hantera just studiehandledning av de nyanlända eleverna. Den är egentligen en åtgärd och ett komplement till undervisningen och bör därför inte uppfattas som undervisning i formell mening utan som en stödinsats, som rektorn är ansvarig för att utreda och organisera.

Kompetensen kring vad studiehandledning är och hur man ska arbeta med densamma varierar kraftigt mellan olika kommuner och skolor.

Sammantaget kan denna önskan om standardiserade modeller vid mottagning, kartläggning, inskrivning och inslussning till ”vanlig” undervisning vara att de löser problem med de nya eleverna och det kaos som den utökade flyktingströmmen orsakar skolorna. Nästan alla Skolverkets fortbildningsinsatser har fokus på *nyanlända och lärande*. I ljuset av den resultatmässiga panik som de senaste PISA-undersökningarna har orsakat svensk skola, kan man förstå att all fokus på nyanländas utbildning ligger på kunskaper i svenska. I detta meningssystem framhålls de kognitiva kunskaperna med särskild betoning på ett språkutvecklande arbetssätt som en lösning av problemen. Mirakelmedicinen är noggrann kartläggning av kunskapsbristerna, som sedan kommer att åtgärdas. De elever som kommer från länder utanför den Europeiska unionen anländer oftast från krigshärjade områden som Somalia, Afghanistan och Syrien med trauman och psykosociala problem som inte går att ”bota” med utökad och tillrättalagd svenskundervisning. Man drömmer om standardlösningar, som antal år eller veckor i förberedelseklassen, för alla nyanlända oberoende av de individuella eller bakgrundsmässiga variationer som finns och borde finnas bland dessa elever. Trots att flera kommuner i min undersökning hade mångåriga erfarenheter av att ta emot nyanlända, rådde en ny ”rådlöshet” inför att anordna undervisning av elever som inte kan svenska och är nykomlingar i skolan.

Utmanande aspekter i ledarskapet

Mottagandet av nyanlända i allmänhet och ensamkommande elever i synnerhet påverkade skolledarnas uppfattning om sin ledarroll på olika sätt. Vissa uppfattade att hela ledarrollen blev utmanad av skolans nya situation, andra tyckte inte att deras ledarskap utmanades än så länge. Detta kunde bero på att respondenterna var nya som skolledare, med både bristande kunskaper i och medvetenhet om samt erfarenheter av att leda en mångkulturell verksamhet. De aspekter som flera av respondenterna påtalade som utmanande är segregationsprocessen, bilden av den marginaliserade skolan, bristen på personal, särskilt stöd och behov av elevhälsan, kommunikations-svårigheter med elever och föräldrar, ”minerad mark” och känsliga frågor samt personalens kompetensutveckling.

Segregationsprocessen

Den centrala kommunala ledningens roll för att skapa så kallade invandrar-skolor eller skolor i utanförskapsområden uppfattades som ett problem. Att få folk i kommunledningen att förstå utmaningen och vad det innebär att få ständigt nya nyanlända i allmänhet och ensamkommande i synnerhet påtalades som ett allvarligt bekymmer. Kontinuerliga förändringar i elevunderlaget ställde dessutom stora krav på en flexibel organisation beträffande ekonomi, organisering av undervisning, personal och ledning. Det framfördes att det var svårt att få balans i tillströmningen. Man efterfrågade bättre fördelning av barnen samt långsiktiga lösningar, vilka skulle motverka den utökade segregeringen i kommunen. I några fall arbetades det hårt för att hitta metoder för att sprida mångfalden i kommunen. Flera av rektorerna ansåg att gränsen för en bra integration är att 30 procent av skolans elever har utländsk bakgrund. Det påtalades också att det var viktigt att sprida nyanlända elever på flera av kommunens skolor för att ge alla elever möjlighet till mångfald. Politiska strider i kommunen uppgavs som ett av hindren och uppfattades som mycket frustrerande.

Ett annat bekymmer var att flera rektorer som inte hade mångfald i sina egna "vita" skolor, men som nu för att åstadkomma denna balans av tillströmningen, fick mer mångfald. De hade svårt att förstå att en skola med så mycket mångfald kräver mer personal och annan kompetens bland personalen än i "vanliga" skolor. De tyckte också att det var påfrestande att behöva ha åtskilligt flera kontakter i samhället och med andra myndigheter än rektorer på en "vanlig" skola. Särskilt påfrestande var det kring ensamkommande. Skolan skulle ha kontakter med sociala myndigheter, olika typer av boenden och en god man. Dessutom skulle skolan ha ansvar för att anmäla dåliga boendeformer eller elevens frånvaro till omsorgskontoret.

Bilden av den marginaliserade skolan

Det ställs höga krav på en rektor i en skola med mycket nyanlända, påtalade rektorerna. De kände det som om de hade ögonen på sig. Att ha en skola med en ny förberedelseklass ansågs vara känsligt, särskilt i en fas då antalet nyanlända ökade.

Föräldrar undrar vad det är som händer på skolan och om det kommer att beröra deras barn. Politiker vill följa upp verksamheten och sätter ett stort hopp till ökad integration i samhället. Dessutom har granskningar av bland annat Skolinspektionen visat att det inte finns så många, om ens några, verksamheter med nyanlända som får ”godkänt”. Det är alltså en uppförsbacke redan från start, där ifrågasättande är rådande samtalston.

LAHDENPERÄ, 2015, S. 51

I flera svar kunde jag på liknande sätt avläsa hur ledarna arbetade i uppförsbacke utan särskilt mycket stöd från kommunens ledning. Denna uppförsbacke kantades också av olika typer av inspektioner där det kommer fram att skolan inte tar sitt ansvar att skapa en likvärdig skolgång för alla barn. Rädslan att göra ”fel” eller inte tillräckligt blandades med det upplevda förbudet att inte ta upp problem och svårigheter i kommunen. Samtidigt som skolan tog emot flera elever var det nästan omöjligt att försöka behålla skolans goda renommé beträffande betygsresultaten. Det innebar en ny utmaning för rektorn i sin roll att peppa personalen och ge positivt stöd till lärarna.

Det framgår tydligt i svaren att det upplevs att den statliga styrningen ställer krav som är mycket svåra för rektorer att uppfylla. Dessa studier visar att rektorer balanserar mellan olika krav och förväntningar som ställs av föräldrar, personal och det omgivande samhället i det prestationsmässiga meningssystem som för närvarande råder med konkurrens mellan olika skolor utifrån elevers resultat. Att kunna uppnå samma resultat med nyanlända elever som med de elever som har svenska som modersmål och svensk skolbakgrund borde vara en omöjlighet eller trollkonst, vilket inte borde vara så svårt att förstå. Ändå finns goda resultat, som en önskan eller till och med som anspråk från styrningen och från massmedierna. Den statliga och kommunala styrningen samt massmedia ställer krav på goda resultat, vilket dessa skolor med så kallade segregerade områden får leva med. Den *strukturerade diskrimineringen* i form av samma betygssystem oberoende av skolbakgrund och vistelsetid i Sverige kan slå hårt mot skolans måluppfyllelse och resultat och försvåra skolans arbete med att motivera elever att försöka kämpa för högre betyg, när man samtidigt får skolans negativa resultat presenterade i massmedia.

I skriften *What works in migrant education? A review of evidence and policy options* (Nusche, 2009) görs skillnad mellan varifrån elever med

modersmål (native) flyttar och så kallade *magnetskolor* som drar till sig elever. I länder där det är tillåtet att fritt välja skola, som i Danmark, Holland och i Sverige, har segregationen ökat efter införandet av det fria skolvalet på 1990-talet. Speciellt välbärgade majoritetsfamiljer söker sig bort från så kallade *invandrarskolor*, vilket också påpekades av rektorerna i intervjun. För att motverka detta införde man i USA *magnetskolor*, som erbjöd attraktiva profiler, som matematikundervisning med hög kvalitet samt transport av elever till och från skolan (Heckman, 2008).

Det är en svår men angelägen utmaning för samhället i allmänhet och för den enskilda skolan i synnerhet att förändra den negativa stämpeln av skolan som en marginaliserad invandrarskola som blir bortvald till förmån för en attraktiv skola, där man kan utveckla andra kompetenser än i en vanlig monokulturell skola. I detta viktiga arbete står många skolledare helt ensamma.

Bristen på personal

Det vållade rektorn många bekymmer att leda en skola som ansågs vara segregerad, invandrartät, och på grund av antalet elever med utländsk bakgrund blev bortvald. Hur ska man reducera flytten av svensktalande elever? undrade man. Det påpekades att en skola som uppfattas som *segregerad* med många nyanlända, hade svårt att få vikarier samt att få personalen att stanna. Arbetet med nyanlända elever kräver mer än bara undervisning. Det ställer också krav på lärarens tydlighet, erfarenhet av att arbeta med tolk och samarbete med modersmålslärare och lärare som ger studiehandledning. Att arbeta med ensamkommande medför extra tungt samarbete med socialtjänst, en god man, elevhälsan, elevens boende i olika typer av hem som familjehem, jourhem, hem för vård eller boende (HVB) eller särskilda ungdomshem. Personansvaret att hitta kompetens och utbildad personal var tungt. Att få tag på utbildad personal i elevers modersmål uppfattades nästan som omöjligt. **Modermåslärare gick inte att finna och intervjuer av personer som kunde tänkas arbeta som modersmålslärare, beräknades ta mycket tid i anspråk.**

Förslag på omformulering.

I vissa invandrargrupper väljer ungdomar inte att bli lärare eftersom lärararbetet har för låg status. Till exempel behöver somaliska modersmålslärare få behörighet som lärare och utöka sin lärar- kompetens, men de har

inte råd att studera och är inte villiga att ta studielån. Att modersmålsläraren också skulle gå in i klassen och undervisa påtalades som orimligt. Det ansågs att verkligheten är mer komplicerad än så. Det är ibland svårt att planera med olika modersmålslärare ifall fler modersmål är representerade i en och samma förberedelseklass, vilket är det normala. De nya och ryckiga förändringarna på sammansättningen av nyanlända elever och deras språkbakgrund orsakade omfördelning av modersmålstimmar och nya utmaningar att hitta lämpliga lärare.

Studierna visar likaväl att rektorerna i undersökningarna tog på sig ansvaret och hade en hög ambitionsnivå för att kunna klara av uppgiften och att kunna ge stöd till lärarna på skolan. Trots att det inte längre finns någon modersmålslärarytbildning eller utbildning i studiehandledning, skulle rektorerna enligt Skolinspektionens rapporter organisera och kvalitetssäkra undervisningen i elevers modersmål och se till att de fick adekvat studiehandledning (Skolinspektionen, rapport 2014). Skolinspektionen poängterar att ”särskilt stöd genom studiehandledning på modersmålet ges inte i tillräcklig kvantitet och kvalitet för att ge stöd för de nyanlända elevernas kunskapsutveckling” (ibid., 2014, s. 8).

Mot denna bakgrund är det inte så förvånande att rektorerna påtalade stora svårigheter i att få tag i utbildade modersmålslärare.

Särskilt stöd och behov av elevhälsan

Det finns många nyanlända barn i allmänhet och ensamkommande barn i synnerhet som har traumatiska upplevelser av krig, migration, fattigdom och katastrofer som behöver bearbetas, vilket kräver samverkan med olika parter med kunskap och behandlingskompetens.

Rektor med ansvar för särskilda åtgärder för elever skulle vara med och initiera och utveckla denna samverkan. Att kunna fördela stöd till de elever som har rätt till det utmanades vid mottagandet av de nyanlända eleverna. Behoven av särskilt stöd och elevhälsans insatser till nyanlända kan variera beroende av antalet elever, deras sociala bakgrund som fattigdom, traumatiska upplevelser samt språkkunskaper. Dessa behov kunde komma att konkurrera med andra behov av särskilt stöd som redan fanns på skolan. Svårigheten var att ge alla elever i behov av stöd vad som behövdes för att de skulle kunna utvecklas så långt möjligt. Stödundervisningen i sig kunde

orsaka konflikter och missnöje bland föräldrar på skolan, om de uppfattade att allt stöd gick till de nyanlända. Det är inte heller så säkert att den stödjande och bearbetande personalen har adekvat kompetens och kulturell och språklig bakgrund. Någon respondent påpekade att kommunens centrala elevhälsa varken hade den kompetens eller arbetstid som var nödvändig i arbetet med de svårt traumatiserade barnen.

Kommunikationssvårigheter med elever och föräldrar

För ett lyckat mottagande och en integration behövdes kunskaper om elevers kultur, bakgrund och livserfarenheter. Att hitta vägar till ett meningsfullt informationsutbyte mellan skola och vårdnadshavare ansågs vara en betydelsefull utmaning. När familjer är nyanlända krävs det stöd av tolk i kommunikationen. Att samtala via en tredje part, som exempelvis en tolk, ansågs inte vara en optimal förutsättning för ett samtal, där mottagande personal fullt ut kan visa sin förståelse för eleven. Det påtalades att föräldrar sällan tar kontakt med skolan, utan skolan måste ta kontakt med dem, vilket försvårade kommunikationen och samarbetet.

Hedersproblematiken uppfattades som en av de svåraste frågorna att hantera som rektor och orsakade dilemman mellan vissa föräldrars förväntningar på skolan och den svenska läroplanen och skolans styrdokument. I sådana fall var det svårt att undvika konflikter och att skapa goda och förtroendefulla relationer till vårdnadshavare. Att begripliggöra den svenska värdegrunden, till exempel med jämställdhetsaspekter var ett viktigt arbete, där man behövde personal med kulturkompetens. I många svar angavs behovet av att minska det mentala gapet mellan föräldrar och skola.

"Minerad mark" och känsliga frågor

Att ha en förberedelseklass med nyanlända elever på en skola ansågs ställa många frågor på sin spets. Det ansågs ställa stora krav på skolan och dess personal att acceptera och att börja arbeta med nyanlända elever. En av de svåraste utmaningarna var personalens negativa attityder, värderingar och bemötande av nyanlända elever. En av respondenterna påtalade att en ny förberedelseklass på skolan berör medarbetarnas personliga värderingar (Lahdenperä, 2015).

Till att börja med kan man inte helt sonika utgå ifrån att alla sympatiserar med den invandringspolitik vi har i Sverige i dag. Det kan redan där finnas ett inbyggt motstånd mot att ta emot nyanlända elever. Svårast blir det om läraren känner sig påtvingad ett arbete med nyanlända elever. Att därifrån sedan skapa ett engagemang och en förståelse som gör människor beredda att ompröva sina synsätt är ett mycket stort steg.

IBID, s. 54

Personalens attityder och så kallade smygrasism (Lahdenperä, 2008) ansågs vara *minerad mark*, vilket krävde en fingertoppskänsla och personkännedom av ledaren. Det var en utmaning att få personen i fråga att uppleva att marken var tillåtande och trygg. Ledaren i fråga tyckte att det i allmänhet är först när det blir oundvikligt att hantera smygrasismen och attityderna som de lyfts. När nyanlända elever finns i verksamheten krävs att man lyfter dessa attitydfrågor trots att de uppfattas som känsliga.

Det påtalades av flera respondenter att det är en utmaning att kunna balansera ledarskapet mellan tydlighet med vilka värderingar som ska råda på skolan och öppenhet för olika åsikter. Det normativa kan skapa en rädsla hos medarbetarna att framföra avvikande och problematiserande tankar. För att dynamik ska uppstå i diskussioner som leder till utveckling krävs att det finns en flora av tankar och åsikter och ett klimat där alla kan komma till tals. Utvecklingen kommer aldrig att gynnas av att personal ser problem som de anser har uppkommit med nyanlända elever utan att detta hanteras och diskuteras.

Att även vissa kommuner sätter sina rektorer i en rävsax framkom tydligt i studien. Att vara en skola som bär det kommunala ansvaret för nyanlända elever utan att det togs hänsyn till vad det kunde betyda för skolans verksamhet, kunde sätta skolans ledning i svårigheter och skapa dilemman. Om det samtidigt rådde en tyst överenskommelse om att inte få uttrycka dessa problem för att inte bli betraktad som en som tycker illa om invandrare, var det svårt att hantera problemen och att få stöd av tjänstemän eller politiker i kommunen. Detta tassande kring känsliga ämnen och "icke-önskvärda" åsikter kan beskrivas som att sitta i en rävsax – att inte komma någonstans och sitta som i gisslan. Som en av rektorerna undrade: "Vad ska jag ta mig till som rektor?"

Hur man ska tala om och benämna elever med utländsk bakgrund var ett

av bekymren. I allmänhet var man osäker på vad som kan tas upp och hur dessa elever får beskrivas för att inte kategorisera dem eller visa ”rasistiska” attityder. I forskning, massmedia och styrdokument finns det flera olika benämningar på elever med utländsk bakgrund beroende på den historiska och meningsbärande kontext de är formulerade i. Alla dessa benämningar, som invandrarelever, invandrade elever, elever med invandrarbakgrund, elever med utländsk bakgrund, elever med migrationsbakgrund, elever med migrationserfarenheter, elever med annat hemspråk än svenska, minoritetselever, nyanlända, sent anlända, ensamkommande, EU-migranter, finns samtidigt i bruk, men med kategoriseringsgrunden särskilda elever på grund av deras icke-svenskhet. Det är förståeligt att dessa olika samtidiga benämningar kan skapa osäkerhet i vad som är aktuellt och lämpligt att använda. Därför kan kategorin nyanlända med hänvisningar till vistelsetiden i Sverige vara en tydligare grund för de reglerade och förväntade åtgärder som den statliga styrningen ställer på skolans ledning. Benämningen nyanlända kan användas, som jag tidigare har påpekat, i upp till fyra år. Efter dessa fyra år hamnar man igen i osäkerhet, påpekade mina respondenter.

Kompetensutveckling av personalen

Ett av de instrument som rektorn hade till sitt förfogande för att utveckla verksamheten var personalens kompetensutveckling. Det är viktigt att lärarna ser och förstår vad en nyanländ elev kan behöva hjälp med för att klara av den ordinarie undervisningen. Kunskaper om värdet av ett interkulturellt förhållningssätt till eleven framfördes som en kompetensaspekt. Kunskaper om hedersproblematik betraktades som mycket betydelsefullt. Däremot fanns det få aspekter på handlingsnivån för lärarnas intentioner och åtgärder. Att kunna arbeta ämnesövergripande och samarbeta med kollegor för att skapa goda stöttningsstrukturer för de nyanlända eleverna – både lärare i svenska som andraspråk och kollegor i andra ämnen – var ett av önskemålen för personalens kunnande. Att kunna bedriva en interkulturellt präglad undervisning och att kunna undervisa hel- och halvanalfabeter var ett annat.

Bland de förmågor som personalen skulle äga nämndes samarbetsförmåga, det vill säga att man är bra på att arbeta med andra människor. Denna förmåga definierades som att kunna relatera till andra på ett lyhört och

smidigt sätt. Att lyssna, kommunicera och lösa konflikter på ett konstruktivt sätt var viktiga förmågor i mångkulturella sammanhang. Empatisk förmåga definierades som en förmåga att sätta sig in i någon annans perspektiv eller situation utan att ta över personens känslor. Kulturell medvetenhet och att visa förståelse för andra människor samt att vara lyhörd, accepterande, tydlig och ha självinsikt nämndes som viktiga egenskaper hos personalen. Denna kulturella medvetenhet visas genom att personen i fråga värdesätter olikheter och förstår hur bakgrund, kultur och grupptillhörighet påverkar en själv och andra samt har förmåga att ta med detta i beräkningen när beslut fattas och handlingssätt väljs.

Det intressanta är att rektorerna ansåg att arbetet med nyanlända elever ställer personalens personliga egenskaper, förhållningssätt och kunskaper i fokus. Förteckningen över alla egenskaper som personen i fråga skulle inneha påminner om en annons för rekrytering av lämplig personal till arbete med nyanlända. Personen i fråga skulle redan inneha dessa egenskaper utan något större kompetensutvecklingsbehov.

Svaren på frågorna om personalens kompetens och kompetensutveckling var mycket varierande bland respondenterna beroende av deras egna erfarenheter av att arbeta på mångfaldsskolor. Det var bara få skolledare som beskrev konkreta eller praktiska arbetssätt och aktiviteter på den handlingsmässiga nivån i klassrummet. Bara en av respondenterna påtalade i studien negativa attityder och eventuell "smygrasism" bland personalen på skolan. Dessutom berörde ingen av skolledarna sin egen eller personalens kompetens eller kunskaper i att arbeta med attityder, rasism eller värderingsfrågor bland elever och personal, som enligt flera forskare (Lahdenperä, 2008; Nusche, 2009; Portera, 2014) är viktiga kunskaper och erfarenheter i sammanhanget. Det elevinriktade arbetet med att inkludera eleverna i klassen, arbeta mot mobbning och för goda elevrelationer, det vill säga ett interkulturellt arbetsätt, fanns varken som pedagogisk färdighet och/eller kompetens.

Att pröva olika arbetsmetoder och utveckla sitt arbete utifrån nyanlända elevers behov och förutsättningar var en viktig aspekt för rektorers pedagogiska ledarskap med personalens kompetensutveckling. De rektorer som var medvetna om sin roll som pedagogisk ledare hade initierat olika pedagogiska utvecklingsprojekt med personalen på skolan samt skickade sin personal till olika kurser och konferenser. Dessa ledare såg till att de själva och personalen också deltog i olika typer av konferenser och kurser om nyanländas

lärande samt deltog i någon form av kollegialt lärande, som i tankesmedjor och forskningscirklar (Lahdenperä, Lundgren & Gustavsson, 2016).

Kompetensutvecklingen ansågs utgöra en ”motmedicin” mot känslan av att man arbetade i en ”dålig” skola, gav nödvändiga krafter att utveckla sitt arbetssätt utifrån elevers behov samt motverka skolans monokulturella arbetsklimat. Men att lyckas att skapa adekvat kompetensutveckling till personalen satte prov på ledarens egen kompetens såväl i pedagogiskt som i interkulturellt ledarskap.

Rektorns interkulturella kompetens

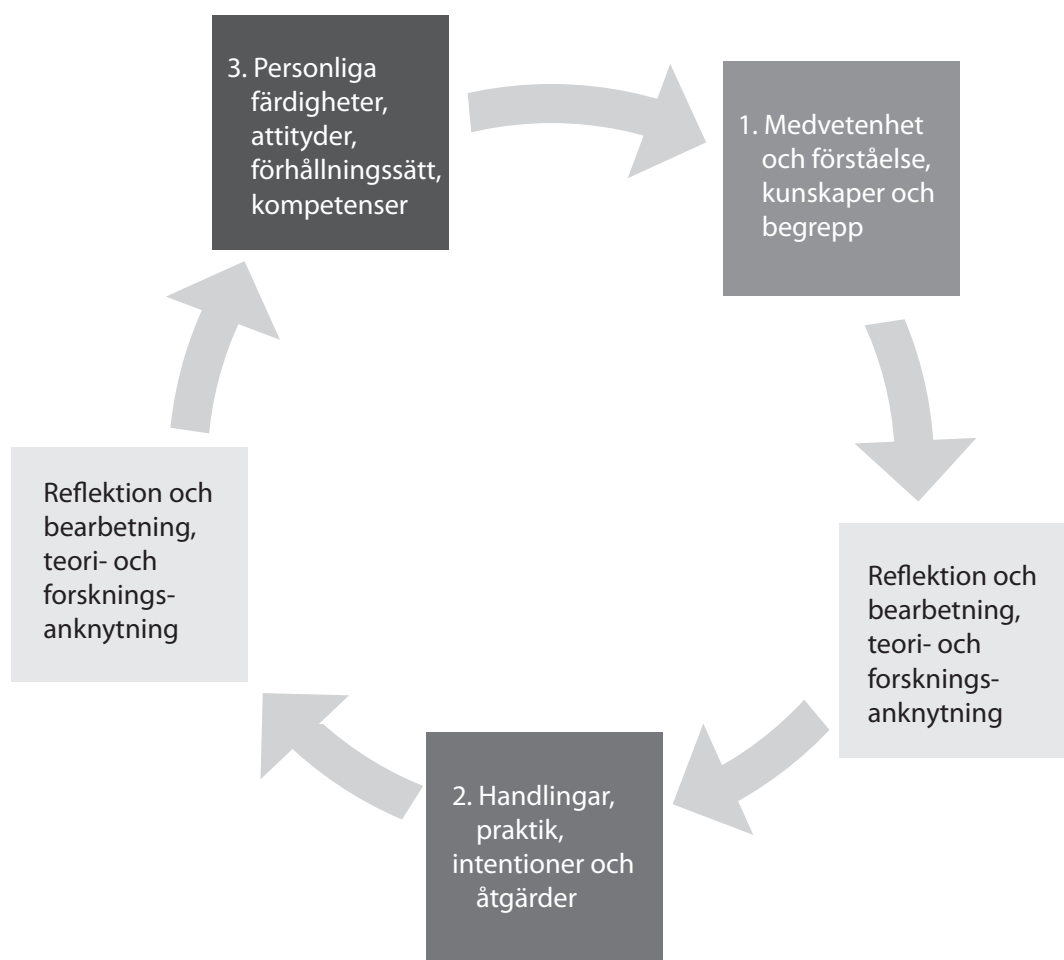
De utmaningar som jag tidigare har beskrivit i det här kapitlet, nämligen segregationsprocessen, bilden av den marginaliserade skolan, bristen på personal, särskilt stöd och behov av elevhälsan, kommunikationssvårigheter med elever och föräldrar, ”minerad mark” och känsliga frågor samt personalens kompetensutveckling, ställer stora anspråk på ledarens kompetens. Utifrån modellen om interkulturellt ledarskap, som jag har beskrivit i boken *Interkulturellt ledarskap* (Lahdenperä, 2008, 2015), delades kompetensen in i tre olika aspekter/komponenter:

- kognitiv komponent: medvetenhet och förståelse, kunskaper och begrepp
- handlingskomponent: intentioner, intentioner och handlingar
- affektiv komponent: personliga attityder, motivation, egenskaper och färdigheter.

Jag har kategoriserat och sammanfattat de önskvärda aspekter som påtalades i mina studier till tre olika (se figur 3.1). Studiernas svar kompletterar jag sedan med relevanta teorier och relaterar dem till möjlig kompetensutveckling i arbetet med nyanlända elever.

1. Medvetenhet och förståelse, kunskaper och begrepp.

När det gäller medvetenheten om och förståelsen av det specifika i uppdraget som ledare på en skola med nyanlända elever nämndes följande kunskaper som viktiga: Som rektor borde man ha kunskaper om gällande styrdokument och hålla sig à jour med vad som är på gång, exempelvis underlag för



Figur 3.1 Utveckling av olika kompetensområden i ledarskap.

nya lagförslag kring nyanlända i allmänhet samt om hedersfrågor i synnerhet. De ensamkommande barnen och ungdomarna var en särskilt krävande elevgrupp som krävde kunskaper om olika bakgrunder, migrationsskäl och hela asylprocessen. Läget i världen med olika krig, katastrofer etcetera var viktigt att känna till samt den allmänna politiska och massmediala opinionen i landet.

Att vara medveten om vikten av att driva utvecklingen av den egna organisationen så att ett inkluderande synsätt/förhållningssätt präglade all undervisning på skolan påtalades av flera av respondenterna. I detta arbete var det av värde att rektorn hade *kunskaper om och förståelse för både sina egna, ofta dolda kulturella värderingar och andras kulturella värderingar*.

Särskilt viktigt var det att rektorn hade kunskaper om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt, om vad det innebär att lära sig ett nytt språk samt vilka förutsättningar som är nödvändiga för en gynnsam språkutveckling.

2. Handlingar, praktik, intentioner och åtgärder.

Bland de intentioner, åtgärder och handlingar som omtalades i studien, fanns få uppgifter om vad rektorn skulle göra i praktiken. Att bygga allianser med vårdnadshavare nämndes som en aspekt i handlingsnivån samt att se och vara bra på att lyfta fram den mångfaldsrikedom som de nyanlända bidrar med. Andra uppgifter som nämndes är allmänna för alla rektorer, som att förstå sin roll och se till hela verksamhetens bästa i agerande och beslut. Det pedagogiska ledarskapet betonades genom att man menade att rektorn med personal skulle finna lösningar som gjorde det möjligt för de nyanlända eleverna att utvecklas optimalt i alla ämnen. Därför är det viktigt att ge personalen stöd för sitt arbete, hitta tillräckligt med personal i arbetslagen och att ge dem handledning och adekvat kompetensutveckling.

3. Personliga färdigheter, attityder, förhållningssätt, kompetenser.

Förteckningen över rektorns personliga kompetenser, attityder och färdigheter för arbetet i en skola med nyanlända var emellertid innehållsrik gällande rektorns förmågor och specifika egenskaper. När det gäller attityder och värderingar var det viktigt att rektorn visade engagemang och respekt för allas lika värde samt hade en god människosyn. Att ha integritet som ledare innebär att ha väl grundade och tydliga värderingar och förmåga att tänka begreppsmässigt på frågor ur ett etiskt perspektiv. Att kunna skifta mellan olika perspektiv och kulturella koder är en aspekt som är allmän för en interkulturell kompetens. Bland förmågor påtalades en förmåga eller kompetens att kommunicera i flerspråkiga sammanhang, ta till sig vetenskaplig kunskap, samverka och kommunicera, reflektera och utmana sig själv, ha administrativ förmåga samt förmåga att upprätthålla fungerande relationer. Att kunna bemöta olikheter och att lösa konflikter mellan olika kulturer är en kompetens som ansågs vara värdefull i mångkulturella sammanhang. Att vara lyhörd för behov och ha förståelse för människor krävdes av en rektor för att kunna vara bollplank och stöd för personalen.

De personliga egenskaper som rektorsrollen i en skola med nyanlända

krävde av sin ledare var ansevärda och krävande. Rektorn ska visa lyhördhet, smidighet, flexibilitet, vara tydlig och ha integritet. Skolledaren ska vara mål- och resultatorienterad eller styras av mål- och resultattänkande i prioriteringar, planering och agerande. Detta illustrerades med att man kunde förändra sin inriktning när målen ändrade sig. Att se helheter och ta hänsyn till ett större perspektiv var också önskvärda egenskaper.

Sammantaget visar kompetensförteckningen att det är utmanande men samtidigt utvecklande att ta sig an ledarskapet i mångfaldens skola. Att utveckla sin interkulturella kompetens i ledarskap förutsätter möjligheter till reflektion, bearbetning av fördomar och etniska konstruktioner samt påfyllnad av nya kunskaper och insikter. Att kunna se sin skola och sitt ledarskap utifrån med andra ögon samt att kunna läsa av kulturen på skolan förutsätter handledning och tillfällen till reflektion. Reflektionen är en viktig del i kompetensutvecklingen, vilket nyanlända elevers skolgång ger chans till.

Hur utveckla sin egen kompetens?

De nyanlända eleverna och den kaosartade flyktingsituationen i Sverige ställer stora kvar på skolan som har en inkluderande och samhällsförändrande uppgift. För denna uppgift finns många hinder för ett lyckat interkulturellt ledarskap. Snäv mål- och resultatstyrning och konkurrens mellan skolorna förstärker ett monokulturellt ledarskap, där svenskhet och assimilering av elever i det svenska systemet är mål och modell för arbetet i skolan. Denna låsning av tänkande, erfarenheter och kunskaper inom migrationsområdet kan fördjupas av en monokulturell syn på skolan, undervisningen och mål för elevers skolgång. Integrationssträvandena av nykomlingar i det svenska samhället kan betraktas som *linjär* och syftar till assimilering och etablering med fokus på utökad svenskundervisning.

Om fältet, det vill säga både kommuner och skolor med sina skolledare samt den statliga styrningen, ska frigöra sig från det monokulturella och assimilerande meningssystemet kring nyanländas skolgång, vore det värdefullt att öka öppenheten om de problem och utmaningar som de nyanlända eleverna medför för skolan. En av de brinnande frågorna kring nyanlända elevers skolgång är vilket långsiktigt mål som bör ställas för deras undervisning och skolgång. Det går att skilja mellan assimilering och elevers interkulturella identitetsformering till en kosmopolitisk person med kompetens

att arbeta med demokratiseringsprocesser i sina ursprungsländer eller i ett tredje land å andra sidan. När det gäller det sistnämnda alternativet, betraktas migrationen som en cirkulär process där målet är en flerspråkig, flerkulturell, postnationell och kosmopolitisk medborgare med demokrati-kompetens att arbeta i en globaliserad värld.

Att ha sina rötter i olika kulturer med olika lojaliteter och att växa upp i Sverige med en svensk skolbakgrund innebär ständiga interkulturella möten samt möjlighet till en interkulturell identitetsformering för barn, ungdomar och skolans personal. Den interkulturella identitetsformeringen ökar barns och ungdomars interkulturella kompetens och valmöjligheter på skilda sätt gällande värderingar, identiteter och tillhörigheter. Därför är det viktigt att skolan inte skapar stora lojalitetskonflikter mellan olika värdesystem, pressar dessa barn och ungdomar att bli "svenskar" med en monokulturell eller etnonationell tillhörighet, utan hjälper dem att bli flerkulturella och kosmopolitiska. Den svenska skolan med värdegrundsmålen om demokrati och demokratiska arbetsformer kan ge nödvändig demokratikompetens. Att förvärva demokratikompetens för att arbeta med demokratiseringsprocesser är enligt min mening den viktigaste kompetens som den svenska skolan kan utveckla hos nyanlända barn och ungdomar. I en alltmer globaliserad och konfliktfylld värld med krig, katastrofer och extremistiska grupperingar kan inte denna demokratiska kompetens underskattas. För detta arbete är det också nödvändigt att skollära utvecklar sin interkulturella kompetens.

Referenslitteratur

- Andersson, Anderz, Lyrenäs, Sara & Sidenhag, Lina (2015). *Nyanlända i skolan*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Bunar, Nihad (2015). Inledning. I: N. Bunar (red.), *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering* (s. 9–33). Stockholm: Natur & Kultur.
- Departementsserien (2013). *Utbildning för nyanlända elever (Ds 2013:6)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eurostat (2015). Newsrelease, 53. [<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6751779/3-20032015-BP-EN.pdf/35e04263-2db5-4e75-b3d3-6b086b23ef2b>]
- Heckman, James J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289–324.

- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter: en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2011). Vilka är möjligheterna för att skapa en interkulturell skola? I: Ulf Blossing (red.), *Skolledaren i fokus: kunskap, värden och verktyg* (s. 115–137). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo, Lundgren, Mats & Gustavsson, Hans-Olof (2016). *Du är inte ensam! Interkulturell kompetensutveckling genom kollegialt lärande*. Stockholm: Liber.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella: en paradox? Malmö: Malmö högskola och Linköping: Imer, Linköpings universitet, tema etnicitet*.
- Lunneblad, Johannes (2014). Ett integrationspolitiskt projekt: mottagandet av nyanlända i förskolan. I: O. Sernhede & I. Tallberg Broman (red.), *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser* (s. 112–122). Stockholm: Liber.
- Modigh, Fredrik (2005). Vid sidan av eller mitt i: om undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nusche, Deborah (2009). What works in migrant education? A review of evidence and policy options (*OECD Education Working Papers*, nr 22). Paris: OECD publishing.
- Osman, Ali (2015). *Förstärkning av kunskaper och trygghet för somalier i skolan*. Västerås: IDA-enheten och Mälardalens högskola. [http://www.mdh.se/polopoly_fs/1.82044!/Menu/general/column-content/attachment/Ali%20Osmans%20rapport%20pdf.pdf]
- Portera, Agostino (2014). Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education* 25(2), 157–174. Routledge Taylor & Francis Group.
- Saikkonen, Pasi (2013). Erilaisuuksien Suomi: Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Skolförordningen 2011:185. [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185]
- Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever: rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Övergripande granskningsrapport nr 2009:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever Granskningsrapport nr 2014:3*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skollagen 2010:800. Särskilt stöd (3 kap. 6–12 §). [<https://lagen.nu/2010:800#K3>]
- Skolverket (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever: Redovisning av ett regeringsuppdrag* (Dnr 2006:2145). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.

Föräldrasamverkan

Ett mångfaldigt och komplicerat begrepp i dagens skola

LAID BOUAKAZ

I dagens skola, och därför även i "mångkulturella" skolor, ska det mellan föräldrar och skolpersonal finnas en samverkan. Jag ifrågasätter starkt om det finns förutsättningar att ha en sådan väl fungerande föräldrasamverkan. Jag beskriver synen på föräldrar ur ett historiskt perspektiv, lärarnas syn på samverkan med föräldrar samt föräldrarnas syn på deras roll i skolan. Jag specificerar också vilka hinder som finns för att föräldrar med till exempel utomeuropeisk bakgrund ska kunna vara intresserade av en svensk modell för föräldrasamverkan. Lösningar för att avlägsna dessa problem och hinder föreslås. Avslutningsvis förordar jag komplementär undervisning i speciella klasser som lösning på hela det komplexa området hur dagens barn ska kunna utveckla en flerspråkighet samt en mångkulturell identitet både i skolan och i samhället.

Vad är föräldrasamverkan?

Föräldrasamverkan på skolor i *invandrartäta* områden fungerar ibland sämre än vad både föräldrar och lärare önskar sig. Bakom detta ligger missförstånd, språkbarriärer och skilda förväntningar, men också klassfrågor, fördomar och okunskap mellan hem och skola i de mångkulturella skolmiljöerna.

Relationen mellan skolan och hemmet kan jämföras med avståndet mellan våra hemländer och Sverige. Vi är avskurna och kan varken delta här eller där.

FÖRÄLDER DAHMAN, 2003

Så här beskrev en av föräldrarna det som deltog i ett projekt vars syfte var att engagera föräldrar med invandrarbakgrund och göra dem mer delaktiga

i skolan. Sociologen Abdelmalek Sayed (2004) menar att invandrarnas nya livssituation ofta präglas av det han kallar *den dubbla frånvaron*, det vill säga en social och identitetsmässig frånvaro i relation till såväl det nya som det gamla samhället. Den dubbla frånvaron påverkar och begränsar ofta personens delaktighet på olika nivåer i båda samhällena. I relation till skolan kan den resultera i föräldrarnas bristande synlighet, dock inte intresse, i de traditionella samarbetsformerna (Bouakaz, 2006, 2007, 2009).

Det inledande citatet är hämtat från min avhandling, vars övergripande syfte är att förvärva kunskap om vad som främjar respektive vad som hindrar föräldrasamverkan i en grundskola med elever i skolåren 6–9 belägen i ett invandrartätt område. Vidare är syftet att få en bättre förståelse för hur föräldrar med arabisk bakgrund och lärare ser på föräldrasamverkan i skolan. Ett ytterligare och besläktat syfte är att bättre förstå hur dessa föräldrar kan stödjas, så att de känner att de på allvar kan medverka i den skola som deras barn går i. Studien behandlar också frågan hur och i vilken utsträckning föräldrarna i olika bemärkelser är delaktiga i sina barns utbildning.

Föräldrarna talar om sin brist på kunskap om skolväsendet och visar stor vilja att lära sig för att komma närmare skolan och kunna hjälpa sina barn. Lärarna för sin del talar om olika typer av hinder, såsom föräldrarnas språkliga brister samt kulturella och religiösa faktorer, som försvårar föräldrarnas delaktighet i skolans arbete. Det råder en slags förvirring kring hur begreppet *föräldrasamverkan* ska definieras utifrån praktisk erfarenhet (ibid., 2007, 2009). I det här kapitlet kommer jag att utgå från resultat i mitt avhandlingsarbete för att diskutera relationen mellan skolan och hemmet i mångkulturella skolmiljöer. Kapitlet innehåller lärarnas syn på samverkan med föräldrar på en mångkulturell skola och föräldrarnas syn på den svenska skolan och sitt eget engagemang, samt hinder och möjligheter för samverkan.

Synen på föräldrar ur ett historiskt perspektiv

Det är viktigt att gå tillbaka i tiden för att få en bättre insyn i och förstå hur relationen mellan hem och skola har utvecklats i Sverige. Att föräldrar som anses tillhöra de lägre sociala skikten ofta får skulden för missnöje i stil med det ovan nämnda är inte något nytt fenomen, utan kan spåras till sent 1940-tal eller möjligen ännu tidigare. Följande citat kan illustrera detta:

På grund av vissa allmänna tendenser i tiden kan föräldraauktoriteten icke göra sig gällande så som tidigare, och i samma mån har hemmets roll som uppfostrare begränsats [...] ängslan att ej hinna med allt som livet kan ha att bjuda eller förespeglar förbiser människor i många fall de väsentliga livsvärden, som omvårdnaden om hem och skolan innebär.

SOU 1946:31, S. 23–24

Citatet är taget ur en rapport från en svensk statlig utredning strax efter andra världskriget i samband med att tiden för den obligatoriska skolan förlängdes. Samtidigt behövde man kvinnor på arbetsmarknaden, något som skapade kaos i hemmet. Detta illustrerar hur man på den tiden såg på föräldrarna och deras roll, i synnerhet när det handlade om de som tillhörde de lägre sociala skikten. Deras auktoritet uppfattades som försvagad och de ansågs mindre villiga än tidigare att axla sitt föräldraansvar. En brist på förtroende för deras förmåga att uppfostra sina barn märktes också. I den första föräldratidskriften skrev man:

Hemmen och föräldrarna får ofta uppbära klander för sitt sätt att uppfostra de unga. Det talas om slapphänthet, om ”vanartiga föräldrar”, som inte ägnar nog tid och intresse åt sina barn. Men trångboddhet, ekonomiska bekymmer, båda föräldrarnas förvärvsarbete, nöjesindustrin, reklamens förmåga att skapa artificiella behov, detta är faktorer, som man inte får lämna ur räkningen, när man dömer. Hemmen är visserligen inte vad de en gång varit, inte den fasta punkten i tillvaron för många av nutidens ungdomar, men föräldrarna har också – inte minst på sistone – visat sin vilja att lära mer för att bättre fylla sin gärning som uppfostrare.

BARN I HEM, SKOLA, SAMHÄLLE, 1948, NR 1

Båda citaten belyser konflikterna mellan myndigheters och experters föreställningar om hur föräldrarna utövade sitt ansvar och föräldrarnas egen syn på sin föräldraroll. Ända sedan introducerandet av ett enhetligt skolutbildningssystem för hela landet (troligen också tidigare) har föräldrar haft bestämda uppfattningar om hur deras barn bör fostras och undervisas i skolan. Politiker och sakkunniga har också insett att det är till fördel för skolan om föräldrarna är verkligt engagerade i frågor som rör barnens utbildning. Idén om att föräldrar ska ha ett inflytande i skolan och sina barns utbildning, och att skolan och föräldrarna ska samverka för att främja

barnens utbildning har fått ökat gehör, åtminstone på papperet, och står också inskrivet i dagens Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11.

Vikten av föräldrasamverkan har alltigenom modern svensk skolhistoria varit en angelägen men komplicerad fråga oavsett föräldrarnas bakgrund, och motsättningar mellan skola och föräldrar har förekommit långt innan föräldrar med utländsk bakgrund blev en aktuell fråga i skoldebatten. För många skolledare och lärare i Sverige är det svårt att få föräldrar med utländsk bakgrund engagerade i sina barns skolor. Flera författare (Flising, Fredriksson & Lund, 1996; Arneberg & Ravn, 1995; Sjögren, 1996; Bunar, 2001; Rodell Olgaç, 2000; Bouakaz, 2007, 2009) har pekat på olika faktorer som kan göra det svårt för skolor och föräldrar att mötas och skapa den nära relation som behövs. Föräldrarnas begränsade kunskaper i svenska och deras brist på kunskap om det svenska skolsystemet är två centrala hinder som ofta framträder. Avsaknad av vägledning och rådgivning och skriftligt material på föräldrarnas eget språk om skolsystemet och hur det fungerar, samt lärare och skolledare som inte tar sig den tid som behövs och som misslyckas med att finna lämpliga strategier för att engagera föräldrarna är två ytterligare barriärer. En känsla som många föräldrar från främmande länder har upplevt är att inte känna sig välkomna i barnens skola, eller att känna en viss rädsla för att gå dit. Detta har beskrivits i en rad olika källor och liknande redogörelser har lagts fram i andra länder. Sociologen Nihad Bunar och jag själv brukar tala om en känsla av ömsesidig misstro och anklagelse hos lärare och föräldrar (Bunar, 2001; Bouakaz, 2007, 2009, 2012). Utländska föräldrars negativa intryck av skolan grundas ofta på felaktig information, möjligen något man hört i närområdet eller av släktingar eller vänner som har berättat om sina dåliga erfarenheter av kontakter med skolan. Barnen kan också utnyttja föräldrarnas otillräckliga kunskap om pedagogiska metoder i Sverige eller deras språkbrister och för föräldrarna måla upp en orättvis och överdriven bild av hur de behandlas av sina lärare, kanske för att få sympati eller slippa ansvar.

Kulturella och sociala barriärer

Kulturella och sociala barriärer kan alltså skapa många svårigheter. Olikheter i fråga om värderingar, normer, religion och traditioner mellan föräldrarna och lärarna kan utmyнна i spänningar som hindrar båda sidor att ta de steg som behövs för att skapa en bra arbetsrelation grundad på samverkan och ömsesidig förståelse. Enligt en rapport om attityder till skolan, *Attityder till skolan 2000* (2001), kom fram att fyra av tio lärare gav uttryck för ett behov av ytterligare kunskap om hur de på bästa sätt kan fylla de behov som mångkulturella barn och deras föräldrar har. En psykologisk spärr från lärarnas sida mot nära kontakter med föräldrarna var den rädsla vissa lärare kände för att föräldrarna skulle lägga sig i deras arbete (Sjögren, 1996). De föreföll också sakna kunskap om hur de på bästa sätt kunde få föräldrar engagerade.

När Pirjo Lahdenperä (1997) analyserade lärarnas föreställningar, bedömningar och avsikter i fråga om elever med invandrarbakgrund i sin avhandling *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* fann hon att de flesta av dem betraktade föräldrarna som orsaken till de svårigheter som lärarna hade med barnen. Hennes slutsatser överensstämmer med Mikael Stigendals (2000) studie om skolans problem i Malmö. Lärarna i den undersökningen hävdade att det inte var något fel på skolan och lärarna utan att de problem som de stötte på berodde på barnen och deras familjer. I Lahdenperäs (1997) projekt var fäderna den grupp vars beteende ansågs avvika mest från de normer som var acceptabla i skolan och den grupp som lättast blev föremål för antipati, diskriminering och förutfattade meningar. Mammorna fick oftare lärarnas sympati, även om de emellanåt beskrevs som illvilliga och okunniga. Flera av lärarna menade att föräldrarna var i behov av kunskap om vad de som föräldrar borde ge sina barn, och de betraktade dem som antingen alltför strikta eller i avsaknad av en egen ståndpunkt. Det grundläggande antagandet som var gemensamt för alla dessa negativa omdömen visade sig vara att föräldrarna inte var tillräckliga som föräldrar och att barnens problematiska uppträdande i skolan återspeglade föräldrarnas brister. Lahdenperä (ibid.) menar att ett kompletterande närmande mot föräldrarna här innebär ett synsätt som går ut på att barns utbildning och fostran innefattar ett partnerskap i vilket föräldrar från en annan etnisk grupp behandlas jämlikt i diskussioner som rör barnet, där det är viktigt

att inte en enda modell eller strategi fastställs som tillämplig på alla barn utan hänsyn tagen till deras situation och att en öppenhet för olika typer av bikulturella pedagogiska strategier finns. Det hävdas att lärarna i ansträngningarna att förbättra barns prestationer i skolan bör respektera föräldrarna som viktiga vuxna för deras barn.

Kommunikation och samverkan med föräldrarna handlar inte bara om frågor om demokratiskt inflytande utan om generell välgång och fortsatta möjligheter i samhället. Lärarnas negativa yttranden om föräldrarna i Lahdenperäs avhandling visar på en attityd som på något sätt bör ifrågasättas. De återspeglar också relationen mellan föräldrarna och skolan generellt och lärarnas moraliska bedömning av föräldrarna. Vilka relationsmönster och vilka tänkesätt återspeglas här? Är det främst en fråga om skolpersonalens negativa omdömen om föräldrar i allmänhet eller om föräldrar som är invandrare? En fråga som kan diskuteras är den kompensatoriska roll som skolan kan spela genom att kompensera för brister i föräldraskap och negativa socioekonomiska förhållanden som barnet kan vara offer för. Tanken är att barn bör ges lika möjligheter i skolan oberoende av ursprung eller av andra bakgrundsfaktorer.

Bristen på olika former av symboliskt kapital

Redan på 1930-talet ansåg Alva Myrdal att problemet med samhället var att många föräldrar från ”det nedre klasskicket” saknade kunskap om hur de borde uppfostra sina barn. Familjens oförmåga att uppfostra en demokratisk medborgare blev utgångspunkten för skolans och statens ökade ansvarstagande för fostran. Kampen om barnets själ uppstod, en kamp som i mångt och mycket handlade om denna fostrans innehåll och inriktning. En rad professionella grupper såsom lärare, läkare, psykologer och präster var övertygade om att just de var bäst lämpade att ge föräldrar råd om hur de skulle uppfostra sina barn. Sverige fick sitt första föräldra-utbildningsprogram 1932 i Arbetarnas bildningsförbunds (ABF:s) regi. Föräldrautbildningar riktades mot föräldrar från det lägre klasskicket. Samma diskurs som att föräldrar inte har auktoritet nog för att kunna uppfostra sina barn enligt majoritetssamhällets normer och värderingar till goda medborgare, lever vidare. Föräldrar med utländsk härkomst utsätts i dagens svenska samhälle för samma kritik som etniska svenska föräldrar från lägre klasskicket utsattes för under

1930- och 1940-talen. Kritiken om oförmågan att uppfostra det demokratiska barnet diskuteras fortfarande i dagens samhälle i mångkulturella miljöer. När föräldrars oförmåga och otillräcklighet att uppfostra det demokratiska barnet diskuteras i dagens samhälle i mångkulturella miljöer hänvisas det ofta till deras etniska, religiösa och kulturella tillhörighet. Frågan som då kan ställas är: hur många somalier, kurder, araber, bosnier med mera fanns då i Sverige under 1930- och 1940-talen? De flesta föräldrar som ifrågasattes då var infödda svenska föräldrar som saknade kunskap.

En förklaring till det som diskuteras ovan kan vi hitta i den franske sociologen Pierre Bourdieus teorier om klassreproduktion i samhället. Pierre Bourdieu (1930–2002) behandlade sambandet mellan utbildning, olika institutioner, familj och social klass (Bourdieu & Passeron, 1977). Bourdieu ser samhället som ett fält med olika aktörer som han kallar *agenter*. Enligt Bourdieu pågår det en kamp på fältet mellan dessa aktörer beroende på individens innehav av olika former av symboliskt kapital (socialt, kulturellt eller ekonomiskt) samt hur individen förvärvar och behärskar dessa kapital, som i sin tur kan ge olika former av makt. För Bourdieu handlar makten om vilken typ av kapital individen har införskaffat sig och inom vilket fält denne verkar. I allmänna ordalag består kapital av symboliska och materiella tillgångar. Bourdieu (1986) skiljer mellan olika former av kapital: ekonomiskt kapital, socialt kapital och kulturellt kapital. Alla dessa former kallar han för symboliskt kapital.

Ekonomiskt kapital består av materiella tillgångar. Socialt kapital består av sådana saker som familjeband, vän- och bekantskapskrets, kontakter med gamla skolkamrater, medlemskap i organisationer som olika informella kontakter med mera. Kulturellt kapital kan exemplifieras av språket och individens olika former av utbildning som ger denne möjligheten att ta en plats i samhället. Alla typer av tillgångar kan vara symboliskt kapital i de sammanhang i vilka de tillskrivs ett värde. På en individuell nivå tenderar en akademisk examen eller titel att vara en tillgång, men det finns förbehåll (ibid.). En föräldraförening kan exempelvis generera formella och informella kontakter mellan föräldrar och lärare och blir på det sättet ett symboliskt kapital (Bouakaz, 2007). Symboliskt kapital kan representera en ackumulation av socialt och andra typer av kapital, men dessa tillskrivs inte symboliskt värde innan närvaron av dem har gjorts känd (ibid.). Föräldrarnas avsaknad av olika former av symboliskt kapital kan bättre förklara

deras bristande engagemang och kontakt med skolan än etnisk, religiös och kulturell tillhörighet. Detta spelar en mindre roll.

Med andra ord, det är inte den arabiska, somaliska, afghanska eller kurdiska bakgrunden som är problemet när föräldrar inte tar kontakt med skolan. Det är avsaknaden av olika former av symboliskt kapital i Sverige, avsaknaden av svenska språket, av kunskap om skolan och skolsystemet och att inte tillhöra ett nätverk där skolan diskuteras såsom en föräldraförening eller ett föräldraråd på en skola.

Lärarnas syn på samverkan med föräldrar

Komplexiteten i definitionen och tillämpningen av begreppet *föräldrasamverkan* speglar de åtskilda och likartade samtalen i skolan, i samhället, bland politiker, mellan föräldrar och minoritetsgruppernas organisationer, om hur lärare respektive föräldrar är. När lärarna talar om föräldrasamverkan, menar de både ett hem- och skolfokuserat föräldraengagemang, där föräldrarna antas investera sina resurser för att hjälpa sina barn såväl i hemmet som i skolan. Den skolfokuserade formen av föräldraengagemang innebar att föräldrar spontant ska kunna besöka skolan och göra sig själva synliga på möten och andra aktiviteter organiserade i skolans regi (Epstein, 2001). Lärarnas och skolans samverkan med föräldrar i sig är inte viktig så länge allting flyter på enligt lärarnas förväntningar. Samverkan blir inte viktig så länge föräldrar är engagerade.

Lärarna menar att föräldraengagemang bör kännetecknas av att föräldrarna skapar en aktiv relation med skolan och att de regelmässigt bör delta i möten eller upprätta kontakter med lärarna, förvissa sig om att barnet sköter skolarbetet tillfredsställande, diskutera eventuella funderingar med lärarna samt be om lärarnas råd då de känner behov av det (Bouakaz, 2007). Lärarnas syn på föräldrarnas engagemang hemma kan illustreras med följande citat:

Föräldrar bör se vikten i att barn tittar på svenska teveprogram, också nyttiga och lärorika program: Lilla sportspegeln, Hjärnkontoret, REA, Lilla Aktuellt och Utbildningsradions program. Inse vikten av att förse barnen med ett pennfodral innehållande pennor och suddgummi. Viktigt att barnen har ätit frukost i stället för att dricka en coca-cola till frukost. Alltför många av våra

elever går i skolan på fastande mage och köper godis som medför mycket socker i blodet ... så att man tror att eleverna har ADHD allesammans.

LÄRARE, INTERVJU, 2003

Det hemfokuserade föräldraengagemanget döljer sig bakom en checklista om hur en *bra förälder* bör vara. Detta innebär enligt lärarna att föräldrar engagerar sig så mycket de kan i barnets skolgång och stimulerar och uppmuntrar barnen så mycket som möjligt i studierna och lärandet (Vincent, 2000). Lärarna menade också att föräldrarna bör spela en aktiv roll i att uppfostra sina barn väl, fylla deras behov, hjälpa dem med hemarbetet samt se till att de kommer hela, rena och prydliga till skolan. Föräldrarna å andra sidan beskrev sitt hemfokuserade engagemang som att det går hand i hand med engagemanget i skolan. Lärarna såg föräldrarna som individer i behov av vägledning och hjälp med att bestämma vad som var bäst för dem, och vad som bäst kunde göras för att hjälpa deras barn att lyckas i skolan för att därigenom öka deras integration i samhället. I den meningen tillämpade de ett slags symboliskt våld (Bouakaz, 2007).

Föräldrarnas syn på sin roll i skolan

Enligt föräldrarna i min studie från avhandlingen (Bouakaz, 2007), beror bristen på skolcentrerad samverkan både på att föräldrarna själva betraktar skolan som lärarnas angelägenhet, och på att skolan brister i att på ett adekvat sätt informera föräldrarna om dess organisation och pedagogiska metoder. Föräldrarna lade hela ansvaret för undervisningen på den skola de lämnade sina barn till och resonerade att ”då vi en gång har lämnat våra barn på skolan är det lärarnas ansvar att gå vidare därifrån”, berättade förälder Fatima. Liksom många andra föräldrar hade hon i sitt hemland Irak lärt sig att inte lägga sig i skolans arbete.

De föräldrar som deltog i projektet hade alla arabisk bakgrund, men de representerade också ett brett spektrum av sociala, kulturella och etniska kategorier och kom från länder som Irak, Libanon, Palestina, Egypten och Syrien. Föräldrarna från Irak kom från olika regioner och representerade olika grupper såsom kurder från norr, shiamuslimer från söder och sunnimuslimer från de centrala delarna av landet samt några enstaka kristna föräldrar.

Brist på information och brist på kunskap om systemet handikappar och försvagar föräldrarnas roll i hemmet och i samhället som helhet. De oroas också av följder av konflikter mellan normer och värderingar i skolan och de som följs i hemmet. För många av dem och för den bredare familjekretsen handlar problemet både om att barnen kan förlora sina föräldrars kultur och att föräldrarna inte vet hur de ska anpassa sig till samhället omkring dem utan att assimilera dess kultur, vilket de är ovilliga att göra. Föräldrarna ger också uttryck för sitt misslyckande i att på ett adekvat sätt överföra sina egna normer och värderingar till sina barn, oförmögna som de är att integrera sina egna värderingar med de som dominerar i detta nya sammanhang, och avskilda som de är från de sociala traditionerna i de länder från vilka de kom. Ett problem är att deras förståelse av begreppet integration är vag och de tenderar att kritisera systemet för att de påstår sig tro på mångkulturalism och demokrati men förutsätter ändå att varje ny samhällsmedlem gör sig av med sin egen kultur och sina egna kulturella rötter och ersätter dem med nya. Dessa föräldrar tenderar att skylla många av de problem som de erfär med sina barn i hemmet, och problem som barnen har i skolan, på skillnader i språk, kultur, traditioner, religion, värderingar och normer. Sålunda skapas konflikter och spänningar för barnen både hemma och i skolan. Ofta upplever föräldrarna att de inte kan diskutera öppet med sina barn kring de frågor som är knutna till deras tillvaro i det mångkulturella samhället och känner samtidigt att de håller på att förlora sina barn.

Om skolan i hemlandet

Skolorna i föräldrarnas hemländer uppfattas som en auktoritet som representerar staten, där undervisningen sker i enlighet med beslut fattade i toppen, och där föräldrarnas inflytande och roll synes obefintlig. Läroplanen, läroböckerna samt föräldrars engagemang och elevers inflytande och särskilda behov är saker som föräldrarna tog upp, och alla tycktes trots sina skiftande bakgrunder ha en liknande syn. Nedan följer ett antal föräldraröster om skolan både i hemlandet och i Sverige.

Skolsystemet i mitt hemland återspeglar de styrandes vilja. Staten i Irak ägde allting. Statens makt kunde skönjas i varje liten detalj i skolsystemet. Det börjar med skolans rektor, betraktad som skolans verkställande direktör,

som hade total makt och kunde avskeda lärare och i sin skola hade frihet att behandla alla som han och de styrande ville.

FATIMA, INTERVJU, 2002

Skolsystemen där tycks inte ha förändrats nämnvärt. Föräldrarna kan ännu se det som de själva lärde sig i skolan i det som deras barn lär sig.

Vi är vana vid ett system i vilket läroböckerna inte har förändrats på över fyrtio år. Samma böcker används ännu. Ämnena är de samma; kursplanerna är ännu de samma. Om ditt barn går i fyran eller femman vet man vad de läser. Man minns ännu vad man läste och man kan fråga sitt barn om de läste det eller det ämnet. Men det är annorlunda här

IBID.

Förälder Naser, som har samma ursprungsland som Fatima, beskrev också i det närmaste samma problem. För Naser, själv tidigare lärare, är lärarnas kunskapsförmedling en top-down-process, och varken barnet, föräldrarna eller ens lärarna själva har mycket att säga till om i fråga om vilka böcker och vilket studiematerial som ska användas i undervisningen.

Texterna i läroböckerna ska användas i undervisningen precis som de står tryckta. Man kan inte skriva fritt och uttrycka sig som man vill, och uppsatsämnen är också planerade. Det finns en årsplan som lärarna ska följa och vara färdig med i slutet av året. Det är mycket viktigt och obligatoriskt för lärarna att vara färdiga med årskursens bok i slutet av året. De bär ansvaret för det. Om de gjorde på något annat sätt skulle de straffas. Det är en slags massproduktion.

NASER, INTERVJU, 2002

Om skolan i Sverige

Föräldrarna i projekten hade gjort klart att lärarna alltid hade bemött dem med en välkomnande attityd då de var i skolan och inte visat några tecken på att inte vilja ha dem där.

Jag måste säga att lärarna är väldigt bra på den här skolan och att jag inte har några problem med dem. Jag tror att lärarna är föräldrar liksom vi och vill att

barnen ska lyckas lika mycket som vi föräldrar vill det. De talar ofta vänligt med oss och välkomnar oss när vi är i skolan.

JAMILA, INTERVJU, 2002

Jamila har en positiv attityd och känner sig välkommen att komma till skolan ofta.

När jag först kom till Sverige var jag både förvånad och oroad varje gång jag lämnade mina barn i skolan utan ett stängsel. Vi var mycket oroad över hur våra barn skulle skyddas och trodde att man inte kunde lita på skolan eftersom någon kunde komma och skada våra barn eller de kunde gå iväg från skolan utan att någon lade märke till det. Av fruktan för att de skulle komma bort satt jag ofta med mina barn och lärde dem att inte lämna skolområdet.

FATIMA, INTERVJU, 2002

För Fatima försvann den känsla av tillit han hade från sitt hemland i början då han var tvungen att lämna sin son i en öppen skola utan inhägnad. Skolan tycktes honom oskyddad och han var rädd att någon kunde ta sig in där och skada hans barn.

Föräldrarna berömde det svenska skolsystemet och staten för att det gav alla möjlighet att utbilda sig. Samtidigt kan, som Naser har antytt, sägas att föräldrar som inte är engagerade i vilken typ av böcker barnen använder i sina studier begränsas i sitt engagemang i sina barns utbildning.

Skolorna här i Sverige har mycket mer material tillgängligt och barnen kan vanligen få det som de vill ha, även om detta inte alltid är bra. De lär sig lathet om de inte förstår värdet av de saker som de får. Som förälder känner jag att jag inte kan säga något till mina barn eftersom jag inte vet vilken typ av böcker de får i skolan och hur många böcker eller pennor de kan få.

NASER, INTERVJU, 2002

Förälder Jamila försökte gissa hur undervisningen i hennes barns skola var organiserad med hjälp av information som hon fick i den skola hon själv går i som vuxen. Hon sa:

Det jag lade märke till när jag började i skolan själv, var att läraren har möjlighet att välja en lärobok som han tror passar elevernas nivå. Jag lade också märke till att en lärare inte så mycket bör hålla sig till en bok, utan att vi hade kopior av många artiklar och utdrag ur andra böcker och att vi också hade tidningar att läsa och diskuterade saker. Det fick mig att förstå att hur man undervisar är viktigare än vad man undervisar, vilket är motsatsen till mitt hemland där vad man undervisar är viktigt, men den som undervisar inte är värd någonting.

JAMILA, INTERVJU, 2002

Jamilas förståelse av skolsystemet kom efter ett flertal års boende i Sverige. Det var någonting som hon inte kände till förrän hon själv hade börjat gå i skolan och noterade den frihet som lärare i svenska skolor har att välja undervisningsmaterial. Jamilas engagemang i skolans verksamhet var egentligen begränsat till de samtal som hålls en gång varje termin, och som för henne ofta tycktes bestå av mestadels envägskommunikation där hon satt och lyssnade till läraren utan att ha mycket att säga själv. Naser såg på sitt engagemang på ett liknande sätt. Han sa:

De enda möten jag går på är de som är om mina barn, och på vilka jag ofta får information om mina barns skolsituation. Jag måste säga att i stort sett det enda de gör är att informera oss. De ger oss inte mycket utrymme för djupare samtal av det här slaget. Jag hade hoppats att lärarna skulle berätta mer för oss om vad som pågår i skolan och att de skulle göra det oftare.

NASER, INTERVJU, 2002

Ett skolfokuserat föräldraengagemang innebar för många föräldrar att de vill närvara vid de möten som hålls i skolan, men också att de är beredda att organisera olika aktiviteter för att hjälpa sina barn utanför skolan och inom skolbyggnadens väggar. Då Jamila och andra föräldrar talar om engagemang i skolan åsyftar de deltagande i de olika möten och aktiviteter som sker i skolan. Föräldrarna gör en åtskillnad mellan de lägre och högre årskurserna och påstår att deras deltagande minskade då barnen kom upp i de högre årskurserna.

Då mina barn gick i de lägre klasserna var vi som en familj i våra kontakter med lärarna. Vi visste vad barnen gjorde och hade mycket större insyn i deras

skolgång. Vi bjöds ofta in av lärarna och vi hade mycket trevliga stunder tillsammans, men nu bjuds vi bara in till särskilda föräldramöten och till de individuella utvecklingssamtalen.

JAMILA, INTERVJU, 2002

Föräldrarna gör klart hur lätt det är att få en god insyn i ett barns skolgång då barnet bara har en eller två lärare. Då barnen börjar på högstadiet tenderar föräldrarna att bli osäkra på vem de bör bygga upp en nära relation till. Eftersom lärarna har många elever och eleverna har många lärare blir det svårt att hålla koll på saker och ting i sin helhet. Föräldrarnas brist på engagemang i skolans arbete har sina orsaker; dessa redogörs för i följande avsnitt.

Nasers rädsla för att inte förstå svaren hindrar honom ofta från att ställa frågor. Även om Naser kan ha en del bra förslag till lärarna angående sitt barn, föredrar han att inte tala av rädsla för att inte bli förstådd. Nasers brister i språket fortsätter att begränsa hans kontakter med skolan, hans deltagande i skolans arbete och hans spontana besök där. Han förklarar detta som ett handikapp.

Jag har ofta upplevt det som ett handikapp att inte ha tillräcklig kunskap om skolan och om hur saker och ting sköts. Mina barn fungerar som ”mina budbärare”. Jag förlitar mig på dem för att få den information som jag behöver. Jag tror att lärarna trodde att jag förstod vad de sa när jag i själva verket inte gjorde det.

NASER, INTERVJU, 2002

Det språk som lärarna använder kan vara svårt för en del föräldrar att förstå, vilket leder till att föräldrar som Naser inte tar till sig informationen. Nyckeln till en bra kommunikation mellan hemmet och skolan ser han i ett tydligt och lättförståeligt språk som föräldrarna kan klara utan att be om hjälp.

Hinder för föräldrasamverkan

Även om både lärare och föräldrar syntes villiga att utveckla en närmare arbetsrelation stod deras ambitioner och goda avsikter inför ett brett spektrum av hinder. Dessa fanns såväl inom själva skolan som utanför den, inom familjen eller i föräldrarnas dagliga kamp i samhället. Således fanns hinder

för föräldrasamverkan som var direkt relaterade till skolan och lärarna, och andra som mer var kopplade till föräldrarna och deras levnadsmiljö. Lärarna i undersökningen upplevde svårigheter i kontakterna med föräldrar i allmänhet och med föräldrar av arabiskt och muslimskt ursprung i synnerhet. Föräldrarnas religiösa övertygelser, språk och kulturella bakgrund utgjorde svårigheter för lärarna när de ville upprätta goda arbetsrelationer med dem (Bouakaz, 2007).

Religiösa skillnader nämndes inte av föräldrarna medan språket betraktades som ett av de huvudsakliga hindren för att komma närmare skolan. Lärarna gav uttryck för en grundläggande samstämmighet i fråga om att dessa faktorer kan skapa barriärer som försvårar ett upprättande av en nära arbetsrelation till föräldrarna. En ytterligare faktor som uppenbart påverkar föräldrarna, men som inte generellt betonades av lärarna, är föräldrarnas socioekonomiska situation. Föräldrarna å andra sidan gav uttryck för ett starkt behov av bättre kunskap om utbildningsväsendet och av att förvärva det skolkapital som är förknippat med detta. De saknade dock ofta den kunskap som behövs för att komma riktigt nära den skola deras barn går i. Genom att vidmakthålla att skolan är lärarnas sak och att skolan är till för lärarna, har föräldrarna mestadels ingen roll att spela där. Föräldrarna utvecklar en slags resignerad inställning, som inte betyder att de är ointresserade av att engagera sig i sina barns utbildning, utan snarare är en strategi för att undvika känslor av förödmjukelse då de träffar lärarna och känner sig utanför skolans värld.

Föräldrarnas komplexa värld

Min framtid är bakom mig, jag är mest orolig för mina barns framtid. Vi kämpar på många sätt för att kunna ge dem en trygg framtid, men det är svårt när allt omkring begränsar våra möjligheter att vara föräldrar. Jag flyttade hit för 4 år sedan då det var många svenska familjer som bodde här, nu har alla nästan flyttat, till och med snön fick en gråaktig färg efter deras utflyttning.

FÖRÄLDER, KAMEL, 2004

Studier runt mitt avhandlingsarbete gav mig många exempel på komplexiteten i föräldrarnas möten med världen utanför skolan. Många föräldrar står inför frågor om ren överlevnad. Insatsen för att engagera föräldrar i skolans verksamhet konkurrerar därför till en viss del med insatser för att förbättra situationen i föräldrarnas boendeområde och integrera dem i det nya samhället. Föräldrarna konfronteras med problem såsom brist på tillräcklig boendeyta, arbetslöshet, förändrad sammansättning bland unga i lokalsamhället och oklarheter i en förändrad familjestruktur. Detta kan leda till att föräldrar som bor i sådana områden saknar energi för att aktivt kunna delta i de åtgärder som skolan eller de lokala myndigheterna planerar (Bouakaz, 2007).

I allmänhet tycks dessa föräldrar inte tillhöra sociala nätverk i vilka skolan diskuteras och där de är beredda att satsa tid. Ändå tenderar de att utveckla aktiviteter vid sidan av skolan i vilka de investerar sitt eget kulturella, sociala och ekonomiska kapital. Dessa aktiviteter är ofta dolda för skolan och det allmänna och i viss mån ställda utanför skolans område. De utmanande förhållanden som omger familjerna och de unga gör föräldrarnas roll än mer komplicerad och deras förhållande till skolan och olika myndigheter blir otydligt och utan sammanhang. I stället för samarbete utvecklas en kamp mellan olika agenter – föräldrarna, skolan och lärarna, lokalsamhället och staden själv – och föräldrarna utvecklar egna strategier för att skydda sina barn från att ledas vilse av dem som misslyckas i skolan och från drogmissbruk.

De flesta lärare jag intervjuat saknar kunskap om föräldrarnas komplexa värld och ser kanske inte alltid dessa strategier för vad de är. Hinder som språkbarriärer och kulturella olikheter kan bättre hanteras om medlarna är välkvalificerade lärare som talar föräldrarnas språk och som också fungerar som kulturella medlare. När en sådan organisation byggs upp, kan dock nya hinder bli synliga, såsom att en del lärare inte vill att föräldrarna ska använda skolan. Om lärarna förvägrar föräldrarna att använda skolans faciliteter, kan föräldrarna manifesteras sitt engagemang genom att anordna extra skolaktiviteter såväl som andra aktiviteter utanför skolan. Konflikter inom föräldragruppen kan utgöra hinder för föräldrarna att fungera som en enad grupp.

Förslag till förändring

Det behöver upprättas ett slags förmedling mellan hem och skola där hela skolan engagerar sig. Medlingen kan iscensättas av väl kvalificerade lärare som talar föräldrarnas språk. Detta får gärna börja redan i förskolan eller årskurs ett – inte i årskurs nio när saker kanske har gått helt snett. Men för att detta ska fungera behövs en organisation, tid, kunskap, ambition och en tydlig hållning från skolans ledning.

Insatser av medling mellan hem och skola i denna undersökning – för att få arabiska föräldrar att engagera sig i skolans arbete – visade att förändringar kan ske på ett flertal olika sätt. Förändring kan främjas till exempel genom förbättrade pedagogiska metoder (för att på ett lämpligare sätt ta hänsyn till de behov som minoritetsföräldrar har) och genom att synliggöra och problematisera attityder och föreställningar hos såväl skolans personal som föräldrarna. Insatser för att skapa en nära arbetsrelation mellan skolan och föräldrar med arabisk bakgrund kan stöta på komplexa problem av många slag. Det kan röra sig om kulturella och sociala värden och normer, institutionella mål, vilken typ av kunskap och färdigheter som bör erbjudas samt hur man bäst samverkar. Studien visar också komplexiteten i de roller som både föräldrar och lärare ska fylla då såväl skola som familjestruktur är i förändring och då olikheter i livserfarenhet, uppfostringsmetoder och uppfattningar om demokrati ska mötas. Insatser för att engagera föräldrarna i skolan måste ta hänsyn till en etisk problematik som är relaterad till ojämlika maktförhållanden och skilda klasstillhörigheter.

Halloween är viktigare än Ramadan

Att öka den mångkulturella medvetenheten i skolan innebar, för de familjer som deltog i projektet, att skydda barnets kultur och tradition. Diskussionen kring hur familjens normer och värden ska skyddas eller förmedlas till framtida generationer får föräldrarna att oro sig för att deras barn kommer att förlora föräldrarnas kultur och tradition. Föräldrarnas gillande av skolan betyder inte att de inte vågar uttrycka sig kritiskt om den. Fatima tycker att skolan försöker få barnen att förlora sin kultur och tradition, snarare än att stärka deras identitet vilket i hennes ögon skulle hjälpa dem att bli bättre svenska medborgare.

Jag ser att skolan gör lärande trivsamt för barnen men att den inte undervisar dem om deras rötter och deras kultur. Hur kommer det sig att mina barn genom skolan vet mer om Halloween och Lucia än om Ramadan. Jag tror att lärarna gör allt för att få våra barn att glömma deras egen kultur. De har fel om de tror att de genom att göra så kan få dem att bli mer svenska.

FATIMA, INTERVJU, 2003

Fatima uttrycker sitt förtroende för skolan, men tvivlar på att den skulle acceptera hennes kultur och tradition och tillskriva dem något särskilt värde. Enligt henne kan hennes barn känna sig vilsna om de rör sig fram och tillbaka mellan olika kulturer, något som skulle kunna få dem att känna att de inte hör hemma i någon av dem. De flesta skolor i Sverige betraktar jul som en tradition men inte Bayram *eid el-fitr*. Många föräldrar ser firandet av högtider som ett sätt att fira mångkulturalitet. Min fråga är: Hur många skolor har tänkt ha Ramadan- eller Bayram-pyssel på samma sätt som de har julpyssel på skolor där en majoritet av eleverna är muslimer? Nader sa att hans uppfostran av sina barn återspeglar hur han själv blev fostrad. Han menar att det är svårt att ta till sig nya metoder, särskilt när stöd inte ges till föräldrar som honom. Han säger:

Hur kan en arab bli en arab om han inte talar arabiska och vet ingenting om sin kultur och historia? Lärarna fokuserar mer på Halloween än Ramadan.

KAMEL, INTERVJU, 2003

Vissa arabisktalande muslimska familjer använder ofta sin religion som ursäkt för att inte låta barnen vara med på simlektioner eller delta i kristna ceremonier ... de hänvisar ofta till sin religion för att kunna vara borta från ämnen som vi i skolan betraktar som obligatoriska.

LÄRARE, 2003

Relationen mellan föräldrar och skola kan sägas anta formen av en kamp mellan lärarna och föräldrarna – en symbolisk kamp om att skydda barnet. Olikheter i värderingar, normer, religion, traditioner och synen på skolan mellan föräldrar och lärare kan resultera i spänningar som förhindrar båda sidor att ta de steg som är nödvändiga för att etablera en arbetsrelation baserad på samarbete och ömsesidig förståelse. Föräldrarna menade att deras engagemang handlar om barnens välbefinnande, om att skydda deras

eget kulturella arv, hjälpa dem att lyckas i skolan och vara stolta över sin arabiska och muslimska identitet, vilken av många av föräldrarna uppfattades som hotad och antogs möjligen helt kunna försvinna under deras vistelse i Sverige.

Föräldrarna å sin sida föreföll inte vara intresserade av att blanda sig i lärarnas arbete men hade en stark vilja att skydda sina barn från skolans och lärarnas påverkan på dem. Det uppstod en kamp om barnets själ mellan läraren och föräldern. Föräldern vill påverka sina barn med sin kultur, sitt språk och sin religion, medan lärarna vill skydda barnet från alltför mycket påverkan hemifrån. Föräldrar manifesterar sitt engagemang genom att arrangera en komplementär undervisningsform utanför skolan för att skydda kulturarvet, ge extra städhjälp till sina barn och skydda barnen från den så kallade *gatukulturen* (Bouakaz, 2007).

Lärarens uppfattning var att föräldrasamverkan handlar om att varje enskild familj eller förälder skulle vara mer engagerade i sitt barns skolgång, medan föräldrarna var mer intresserade av en kollektiv form av samverkan med hjälp av en sammanslutning för föräldrar och lärare eller genom att tillsammans arrangera olika aktiviteter för barnen.

Föräldrarnas engagemang utanför skolan

Föräldrarnas sätt att engagera sig i sina barns utbildning i mångkulturella skolmiljöer visar sig inte alltid vara i linje med skolans förväntningar. Lärarna vill att föräldrarna ska besöka skolan och framför allt infinna sig på de möten och aktiviteter som skolan anordnar. Flera studier, både nationellt och internationellt, visar att föräldrar med utländsk härkomst har en helt annan uppfattning om hur deras insatser att främja barnens utbildning bör vara (Abdelrazak, 2001; Hall, Özerk, Zulfiqar & Tan, 2002; Reay & Mirza, 1997, 2005; Blackledge & Creese, 2010; Bouakaz & Persson, 2007; Bouakaz, 2007, 2012).

De föräldrar som har för lite kontakt med barns ordinarie skola uppfattar inte sig själva som mindre engagerade i barnens utbildning. De ser i stället sin roll utanför själva skolan. Inom de sociala nätverk de tillhör hjälper de sina barn att utvecklas och nå skolframgång. De föräldrar som deltog i mina studier i samband med min avhandling (Bouakaz, 2007) talade om komplementär undervisning i skolor som gjordes tillgängliga för barnen,

såväl i närområdet som i andra delar av staden. Dessa skolor uppfattades inte enbart som lärandemiljöer, utan också som trygga miljöer för barnen att växa upp i, långt ifrån den så kallade *gatukultur* som beskrevs som en väg in i kriminalitet och misslyckande i skolan.

Vad innebär komplementär undervisning?

Komplementär undervisning verkar i det fördolda, men har fått lite erkännande i mer officiella skolsammanhang. Den utgör fortfarande ett nästintill okänt fält för forskare såväl i Sverige som i resten av världen. I England har denna undervisningsform, ibland i speciella skolor, under de senaste tio åren fått en markant uppmärksamhet via den forskning som bedrivits och en förändring har skett på olika nivåer. Fler statliga myndigheter ger stöd och bidrag till komplementär undervisning och ger därmed också sitt erkännande till de insatser som dessa skolor bidrar med till engelska barn och ungdomars utbildning och sociala utveckling. Lärarstuderande kan även välja att göra en del av sin praktik på komplementär undervisning (Martin, Creese & Bhatt, 2003; Blackledge & Creese, 2010). Författarna har studerat hur den komplementära undervisningen kan stärka elevernas identitetskänsla och främja en flexibel tvåspråkighet. Enligt Angela Creese och hennes kollegor bidrar dessa aktiviteter till utbildningen av tusentals barn med olika etniska bakgrunder och möter ofta utmaningar av den dominerande ideologi om enspråkighet och monokulturalism som finns i England. Creese redovisar ett antal benämningar som går att hitta i den internationella forskningen. Komplementär undervisning, som ofta är frivillig och anordnar sina aktiviteter på tider som inte krockar med den ordinarie skolan, kallas *community language schools* eller *complementary schools*. De benämns olika i olika internationella sammanhang. I Nordamerika kallas de till exempel ofta för kulturarvsskolor, *cultural heritage schools*. I australiensiska sammanhang kallas de för etniska skolor, *ethnic schools*.

I England kallas den särskilda formen för komplementär undervisning för *complementary schools*, snarare än *supplementary schools*, detta för att betona skolornas positiva, komplementära funktion för den undervisande personalen eller för de undervisade barnen och ungdomarna. Detta eftersom dessa skolor bekräftar och erkänner dessa barns och ungdomars tillhörighet i de olika etniska minoritetsgrupperna och deras potentiella bidrag till det

politiska, sociala och ekonomiska livet i samhället i stort (Bhatt, Bhojani, Creese & Martin, 2004; Reay & Mirza, 1997, 2005). Som redan nämnts har mycket av den forskning som berör komplementär undervisning gjorts och görs fortfarande i England, där komplementär undervisning har varit en viktig socialpolitisk, pedagogisk rörelse i landet i nästan ett halvt sekel (Blackledge & Creese, 2010).

De flesta av dessa komplementära undervisningsformer skiljer inte sig åt i sina grundläggande målsättningar, vilka kan sammanfattas i att de 1) utvecklar barns och ungdomars etniska kulturella identitet, självkänsla och självförtroende och 2) främjar lärande för barn och ungdomar (Abdelrazak, 2001; Bouakaz, 2012).

Brittiska pedagogiska forskare som jämförde den komplementära undervisningen i två städer, Oslo i Norge och Leeds i England, pekade på dess roll i elevernas positiva skolresultat och betonade undervisningens viktiga sociala kontexter (Hall, Özkerk, Zulfiqar & Tan, 2002). Komplementär undervisning erbjuder ett utrymme för olika kulturer och språk med alternativa metoder att leva vidare.

I Malmö har komplementär undervisning tillkommit av flera skäl: en icke välfungerande modersmålsundervisning, avsaknad av kulturarvsstudier eller på grund av det stöd vissa elever behöver men inte erhåller i den ordinarie skolan. Föräldrar/lärare i den komplementära undervisningen arbetar särskilt med att få barn och unga att känna sig stolta över sitt språk, sin kultur och religion samt förutsätter att varje samhällsmedlem har rätt till att behålla föräldrarnas kulturarv. På det sättet får barn och ungdomar tillhörande olika etniska grupper en naturlig elastisk möjlighet att röra sig mellan föräldrarnas och majoritetssamhällets kulturarv samt flerspråkiga och mångkulturella hybrididentiteter. Modersmålsinläring och undervisning i kulturarv går hand i hand för att skapa en mångkulturell tillhörighet och ett mångkulturellt medborgarskap där kulturer och språk vävs samman. Den komplementära undervisningsformen innebär ofta trygga kulturella och sociala miljöer för barn att växa upp i, barnen får hjälp med skolarbetet samt hjälp med att förstärka sin kulturella identitet och tillhörighet (Reay & Mirza, 1997, 2005).

Förslag till förbättringar

Föräldrasamverkan och föräldrainflytande liksom frågor om relationen mellan hem och skola har diskuterats flitigt i den svenska skolan under senare halvan av 1900-talet. Debatten har förts inom skolans värld men också i media och på andra nivåer i samhället. På grund av de många aktörerna har konflikter ofta blossat upp när de inblandade, till exempel elever, föräldrar, lärare, media och politiker har haft olika uppfattningar om samverkan, ansvar och roller. Under 1930- och 1940-talen ifrågasattes svenska infödda föräldrar i sitt sätt att uppfostra barnen på samma sätt som föräldrar i mångkulturella skolor ifrågasätts avseende sin kunskap om barnuppfostran samt sin kunskap om dagens samhälle. Föräldrar i mångkulturella skolmiljöer saknar många gånger språket och kunskap om skolan och skolsystemet. Föräldrarnas bristande engagemang i mångkulturella skolmiljöer är ingen *invandrarfråga*, det vill säga deras bristande engagemang handlar inte om etnicitet, utan snarare om att dessa föräldrar oftast saknar verktygen i form av ett kulturellt, socialt eller ekonomiskt kapital. Föräldrar, oavsett etnisk, religiös och kulturell bakgrund och oberoende av social status, bryr sig om sina barn, deras välmående och önskar mer än något annat att det ska gå bra för dem i skolan och i livet.

Frågan om vem som har ansvaret för barnens uppfostran har alltid varit aktuell i samhällsdebatten. Bristande kontakt och samarbete mellan skolan och hemmet (föräldrarna) kan upplevas som en dragkamp mellan dem om barnets bästa, snarare än en relation som präglas av tillit och ömsesidig respekt. Föräldrar med till exempel ett kulturellt kapital, det vill säga som behärskar språket och har tillägnat sig kunskap om hur skolsystemet fungerar, nyttjar även de tillräckliga verktygen för att engagera sig i samhället och i sina barns skolgång. Föräldrar som är utbildade kan inhämta nödvändig kunskap och har därmed lättare att ta reda på saker och agera i relation till rådande skolkultur.

Bristfällig information till föräldrarna

I dag vet många föräldrar i mångkulturella skolmiljöer inte vad de har rätt till som föräldrar och inte heller hur de får reda på det. De vet exempelvis inte vart de ska vända sig om deras barn blir kränkt, mobbat eller erhåller

dåliga betyg/skolresultat. Skolans information till föräldrar är ofta bristfällig och täcker inte föräldrarnas behov, särskilt de föräldrar som är uppvuxna i andra skolsystem än det svenska. Föräldrar i mångkulturella skolmiljöer har ofta stor tillit till skolan och hur lärarna arbetar. De ger sig inte själva rätten att kontrollera skolan, ifrågasätta och kritisera eller blanda sig i lärarnas planering och hur skolan hanterar situationer som uppstår. De anser att skolan är lärarnas angelägenhet och inget som föräldrar kan lägga sig i och förändra eller påverka. Föräldrarnas inställning upplevs och tolkas många gånger från lärarnas sida som bristande engagemang och som ointresse för det egna barnets skolgång.

I ljuset av det som presenterades tidigare, kan vi härmed sammanfatta den samverkan som sker mellan skola och föräldrar i mångkulturella skolmiljöer i tre grundläggande principer för samverkan:

1. *Oengagerad inställning* kännetecknas av en passiv relation mellan skola och hem. Föräldrarna känner att deras resurser inte är tillräckliga. De misströstar och ger upp. Lärarna å andra sidan kan känna sig osäkra i och med att föräldrarna inte behärskar det svenska språket och har en annan kulturell bakgrund. Det blir lättare att identifiera hindren än möjligheterna.
2. *Situationsbaserad inställning*: Lärare och föräldrar kontaktar varandra först då ett problem uppstår för att sedan försvinna och återkomma först då ett nytt problem gör sig gällande. Det görs inga stora insatser för att utöka samarbetet.
3. *Verktyslåda av möjligheter*: Lärare och föräldrar kan välja från ett stort urval av möjligheter som finns tillgängliga för dem. Dessa har, i kontrast till föräldrar och lärare med den oengagerade inställningen, ofta tillgång till resurser såsom socialt kapital genom att använda det sociala kontaktnät man har, eller via ett kulturellt kapital. Dessa kapital möjliggör ofta samarbetet.

Föräldrarnas engagemang kan vara av två slag:

1. *Skolfokuserat*, som innebär att föräldrar spontant kan besöka skolan och göra sig själva synliga på möten och andra aktiviteter organiserade i skolans regi. Lärarnas och skolans samverkan med

föräldrar i sig är inte viktig så länge allting flyter på enligt lärarnas förväntningar.

2. *Hemfokuserat*. Det hemfokuserade föräldraengagemanget innebär för lärarna att föräldrar engagerar sig så mycket de kan i barnets skolgång och stimulerar och uppmuntrar barnet så mycket som möjligt i studierna och lärandet. Det innebär också att föräldrarna bör spela en aktiv roll i att uppfostra sina barn väl, sköta om deras behov, hjälpa dem med skolarbetet samt se till att de kommer hela, rena och prydliga till skolan.

Föräldrars engagemang utanför skolan

Att föräldrar engagerar sig i sina barn utanför skolan innebär inte bara att de hjälper dem med skolarbetet, utan också att de skyddar dem från drogmissbruk, från kriminella handlingar av alla slag och från att bli negativt påverkade av andra barns och ungdomars beteenden, som skulle kunna resultera i att de misslyckas i skolan och i livet. Föräldrarna vidhåller ofta att deras kamp med olika livsuppgifter utanför barnens skola, såsom de socioekonomiska förhållanden som de står inför, upptar ett mycket större utrymme i deras vardag än samverkan med skolan.

Några av de frågor som rör deras kamp kan vara:

- Hur gör man för att uppmuntra sina barn att fortsätta sina studier, då allt i deras omgivning visar att framgång i skolan uppenbarligen inte förhindrar arbetslöshet?
- Hur skyddar man unga människor som saknar pengar från frestelsen att göra snabba pengar genom kriminalitet?
- Hur förlikas man på något sätt med den stora omsvängning som man tvingas till från stora förhoppningar förknippade med invandring, och den verklighet det innebär att leva i ett land mycket olikt och mer komplext än det man har lämnat?

Dessa är smärtsamma frågor som föräldrarna kämpar med. De svar de kommer fram till i mina studier runt min avhandling är ofta beroende av de medel de har till sitt förfogande, den situation deras söner och döttrar befinner sig i, såväl som deras status som pappa eller mamma. Det föreföll som

om skolan vanligen var en tämligen mer annorlunda värld för föräldrarna än vad den hade varit för barnen.

Enligt en del av föräldrarna är pojkar med utländsk bakgrund som inte slutför sina studier, *unga människor utan framtid*, som inte har någonstans att ta vägen annat än att stanna hemma eller bege sig till gatan och den kultur som härskar där. Förälder Abdou sa: "Min egen framtid ligger bakom mig, och jag oroar mig verkligen för mina barns." Man kan mycket väl förstå dessa föräldrars kval, då de känner att de måste skydda sig mot skolan, staden/samhället och området i vilket de är bosatta. Föräldrar med lite insyn i skolan och samhället känner sig ofta hotade av det faktum att de kan förlora sina barn genom den ständiga rädslan att barnen inte kan bevara föräldrarnas kultur eller religion. Lärarna i sin tur kan ha skaffat sig massor med fördomar om föräldrarnas kultur och religion. På det sättet skapas en dragkamp om barnet. Föräldrarna vill skydda barnet från skolan och skolan vill skydda barnet från föräldrarna. Det kan handla om föräldrars oro för att barnet ska bli *för svenskt* eller lärarens oro för att barnet ska utstå ett kulturellt och religiöst förtryck.

Mångkulturella samhällets demokratiska värden

Skolan är också den arena på vilken unga människor från olika delar av världen möts och tillsammans stärker det mångkulturella samhällets demokratiska värden. Men barnen i mångkulturella skolmiljöer pendlar dagligen mellan minst två olika världar: föräldrarnas respektive skolans. De normer, värderingar och kunskaper som barnet förvärvar i hemmet är inte alltid av värde i skolan, medan det som barnet tar med sig hem från skolan kan vara svårt att förmedla till föräldrarna. I sådana fall kan barnet lida av ett slags *dubbel ensamhet*, eftersom vare sig skolan eller hemmet värdesätter barnets hela kunskapspotential. I skolan känner barnet sig ensamt med den typ av kunskap som det har med sig hemifrån, och hemma i familjemiljön förstår man ofta inte vikten av det som barnet lär sig i skolan. Föräldrarna och lärarna skulle tillsammans kunna minska denna dubbla ensamhet genom att skapa en tvåvägskommunikation i vilken barnet känner sig fritt att tala med båda parter med samma röst. För det behöver föräldrarna och lärarna störningsfria kommunikationskanaler. Oron blir mindre, och barnens

dubbla ensamhet skulle minska om kommunikationen underlättades och förbättrades mellan hemmet och mångkulturella skolor.

Trots den dystra bilden av den mångkulturella skolan som ofta beskrivs som problematisk lyckas många föräldrar att utanför skolans ordinarie verksamhet mobilisera sig för att ta kampen mot elevernas dåliga skolresultat. Föräldrarnas mobilisering ter sig inte som ett sätt att isolera sig från samhället, utan snarare en mobilisering för att barn och unga ska bli starka, stolta, erkända individer med ett starkt mångkulturellt medborgarskap och en naturlig tillhörighet i samhället de bor i. Föräldrarna arbetar för att minska stigmatisering och motarbeta fördomar som kan finnas i samhället. Barn och ungdomar lär sig att skaffa sig svar på frågor som kan ställas om föräldrars kultur, språk och religion. Föräldrarna betonar vikten av ett erkännande, en delaktighet och rätten att vara olik samt åtnjuta sina medborgerliga rättigheter. Rätten att behålla sitt och lära sig något nytt innebär att bevara sin kultur och garantera kunskapsinhämtande, skolframgång och uppfostran av barn. Detta görs i enlighet med lagen, olika internationella avtal och konventioner samt i enlighet med kulturen, religionen och traditionerna och på det sättet kan barn och ungdomar bistås med ett modernt mångkulturellt medborgarskap.

Fram för flera komplementära undervisningsformer

För att säkerställa ett adekvat ansvar för att elever med annan etnisk och kulturell tillhörighet får en rättvis utbildning bör skolor och myndigheter samverka med föräldrar och deras organisationer för att starta flera komplementära undervisningsformer, till exempel genom speciella klasser med komplementär undervisning. Komplementär undervisning på platser som erbjuder barn och unga naturliga möjligheter att utforska sina mångkulturella liv. Även om dessa undervisningsformer inte uttryckligen syftar till att utveckla ett mångkulturellt medborgarskap skapar de ramar för att utforska detta.

Initiativ behövs från skola och kommun för att minimera kunskapsluckor och höja elevresultaten på mångkulturella skolor. Bättre samarbete mellan familjer och samhället är nödvändigt, dels för att främja utveckling av inkorporering av barn och ungdomar som samhällsmedlemmar, dels för att minimera segregation i skolorna via implementering av nya metoder för

att säkerställa framgång för varje elev. Det krävs en organisation på lokal nivå för att samordna och reglera samarbetet mellan kommunala skolor och föräldrar för att åstadkomma mer integrerade former för dessa verksamheter i barns och ungdomars utbildning.

Hur utveckla ett partnerskap av samarbete?

Hur kan ordinarie skolor utveckla ett partnerskap av samarbete med den komplementära undervisningsformen i mångkulturella miljöer som anordnas av föräldrar och modersmåls lärare? Här nedan ges sju olika förslag till hur detta kan utvecklas.

- Synliggör och erkänn komplementär undervisning genom att till exempel sätta upp affischer och information om den undervisningsformen på exempelvis barns och ungdomars ordinarie skolors hemsidor och anslagstavlor.
- Kommunen eller skolor ska kunna erbjuda byggnader och anläggningar till de skolor som anordnar komplementär undervisning och som underlättar deras arbete.
- Ordna utbytesbesök, så att lärare och föräldrar/volontärer för komplementär undervisning lär sig hur den lokala skolan och den allmänna utbildningen fungerar. Samtidigt lär sig ordinarie skollärare den komplementära utbildningen – ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte personalen emellan. Skapa forum för ömsesidig förståelse för skolans och föräldrarnas utmaningar.
- All skolpersonal och andra utbildningsansvariga bör skaffa sig kunskap och förståelse för att ge möjligheter och utveckla gemensamma värderingar för ett medborgarskap grundat på dialog, ömsesidig respekt, acceptans och erkännande av mångfald.
- Ordinarie skolor kan visa att de värdesätter arbetet barnen gör i komplementär undervisning genom att främja och uppmuntra deras deltagande i dessa.
- Lärarutbildningar bör skicka sina lärarstuderande till de enheter som bedriver komplementär undervisning för att skaffa sig kunskap om föräldrarnas engagemang och arbete utanför skolan och hur identitetsarbetet hos barn och unga med utländsk bakgrund kan te sig.

- Ordinarie skolor bör introducera ämnet *identitet och medborgarskap* som tillvalsämne. Det tillvalsämnet bör erbjudas alla elever oavsett skola, område eller antal elever med utländsk bakgrund.

Referenslitteratur

- Abdelrazak, Mohammed (2001). *Towards more effective supplementary and mother tongue schools (in England)*. London: Resource Unit for Supplementary and Mother Tongue Schools.
- Arneberg, Per & Ravn, Birte (red.). (1995). *Mellan hem och skola: en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber.
- Attityder till skolan 2000. (2001). [elevers, lärares, skolbarnsföräldrars och allmänhetens attityder till grundskola och gymnasieskola]. Skolverkets rapport nr 197. Stockholm: Statens skolverk.
- Barn i hem, skola, samhälle 1 (1948). Stockholm: Målsmännens riksförbund, 1947–1998.
- Bhatt, Arvind; Bhojani, Nirmala; Creese, Angela & Martin, Peter (2004). Complimentary and mainstream schooling: a case for reciprocity? (discussion paper). National Association for Language Development in the Curriculum. <http://roar.uel.ac.uk/722/>
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Bouakaz, Laid (2006). Vem äger nyckeln till skolan? I: M. Axelsson & N. Bunar (red.), *Skola, språk och storstad: en antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky.
- Bouakaz, Laid (2007). Parental involvement in school: What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bouakaz, Laid (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bouakaz, Laid (2012). ”Att behålla mitt och lära mig något nytt”: föräldraengagemang i mångkulturella miljöer. Ett diskussions-underlag framtaget för Kommission för ett socialt hållbart Malmö. Malmö stad.
- Bouakaz, Laid & Persson, Sven (2007). What hinders and what motivates parents’ engagement in school? *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 97–107.
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. I: J. Richardson (red.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposium.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westviews Press.
- Erikson, Lars (2004). *Föräldrar och skola*. Örebro Studies in Education, 10. Örebro: DocuSys.
- Flising, Lisbeth, Fredriksson, Gunilla & Lund, Kjell (1996). *Föräldrakontakt: en bok om att skapa, behålla och utveckla ett gott föräldrasamarbete: en handbok*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Hall, Kathy B, Özerk, Kamil, Zulfqar, Mohsin & Tan, John. E. C. (2002). This is our school: Provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, 28(2), 399–418.
- Lahdenperä, P. (1997). Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund. Stockholm: HLS.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011). Stockholm: Skolverket.
- Martin, Peter, Creese, Angela & Bhatt, Arvid (2003). *Final report on complementary schools and their communities in Leicester*, ESRC Ref: R000 223 949. University of Leicester/University of Birmingham. [<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/189418.pdf>]
- Reay, Diane & Mirza, Heidi Safia (1997). Uncovering genealogies of the margins: Black supplementary schooling. *British Journal of Sociology of Education* 18(4), 477–499.
- Reay, Diane & Mirza, Heidi Safia (2005). Doing parental involvement differently: Black women's participation as educators and mothers in black supplementary schooling. I: G. Crozier & D. Reay (red.). *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership* (s. 137–154). Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Rodell Olgaç, Christina (2000). *Socialisation och lärande i diasporan: några somaliska pedagogers röster*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Sayed, Abdelmalik (2004). *The suffering of the immigrant*. Cambridge: Polity Press.
- Sjögren, Annick (1996). Föräldrar på främmande mark. I: E-S. Hultinger & C. Wallentin (red.), *Den mångkulturella skolan* (s. 229–252). Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1946:31. 1940 års skolbetänkanden och utredningar 6. Skolans inre arbete: synpunkter på fostran och undervisning. Stockholm: 1946, Ecklesiastikdepartementet.
- Stigendal, Mikael (2000). *Skolintegration: lösningen på skolans problem?* Rapporter om utbildning, 1/2000. Malmö: Lärarhögskolan.
- Vincent, Carol (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.

Koloniala diskurser och rasifiering i svensk lärarutbildning

ZAHRA BAYATI

Kapitlet baseras till stor del på min avhandling som handlar om rasifierade svenska studenters villkor i lärarutbildningen. Avhandlingen baserades på två för ämnet centrala teorier, postkolonial teori och kritisk vithetsteori. I kapitlet förklaras bland annat begreppet rasifiering medan lärarutbildningen i min avhandling visar sig till innehåll vara monokulturell och eurocentrisk. Utbildningen reproducerar dessutom koloniala föreställningar som därmed upprätthåller rasifieringspraktiker som drabbar de som föreställs vara *den Andre*, vilket är icke-vita svenska studenter. Avslutningsvis konstateras att det i dag finns många aktörer i utbildningssystemet, däribland lärarutbildningen, som gör motstånd mot denna ordning och söker förändring – röster som håller på att bli allt starkare med tiden.

Här har rubriken ändrats för att den ska skrivas likadant som i stycket nedanför och som övriga förekommer av "den Andre".

"den Andre" i lärarutbildningen

I en globaliserad värld där Sverige har en stor mångfald sammansättningar av aktörer i utbildningssystemet, är lärarutbildningen en av de viktigaste institutionerna i samhället. Av den anledningen kan det anses vara viktigt att undersöka hur lärarutbildningen förhåller sig till sin uppgift att utbilda lärare för att verka i olika utbildningsinstitutioner i dagens pluralistiska samhälle. Detta kapitel bygger mestadels på empiriska studier och analyser från min avhandling, men delvis också på mina vidare iakttagelser och kollegiala samtal i min lärarutbildarpraktik. Dessutom bygger kapitlet på samtal från de senaste åren som förekommit i samband med mina föreläsningar om mitt avhandlingsarbete i både Sverige och Norge. Min avhandling heter *"den Andre" i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska*

studentens villkor i globaliseringens tid och utkom våren 2014 vid Göteborgs universitet (Bayati, 2014).

Att jag blev intresserad av att studera lärarutbildningen är resultatet av att jag i början av min forskarutbildning ville studera hur pedagoger kan bidra till barns meningsskapande i naturvetenskapliga ämnen och hållbar samhällsutveckling i så kallade mångkulturella förorter. Under mina observationer på förskolor i dessa områden, parallellt med vistelser på min arbetsplats och diskussioner med mina kolleger, blev jag intresserad av att undersöka hur frågor gällande den mångetniska pedagogiska verksamheten konstrueras i lärarutbildningen. Jag såg lärarutbildningens viktiga roll i utbildningssystemet, som verkar som reproducerande av diskurser som förmedlas vidare i olika utbildningsinstitutioner, från förskolan till högskolan. I observationerna upptäckte jag att det trots goda intentioner existerar starka tendenser att prata om barn, kolleger och studenter med *invandrarbakgrund* – vilket i denna text syftar på de med utomeuropeisk bakgrund – som *den Andre*. Utanför ett *vi* som inte innefattar *invandrare med utomeuropeisk bakgrund*. De frågor som togs upp handlade om alltifrån kontakt med föräldrar till barnens svenska språk i förskolan eller studenternas språk- och kunskapsnivå på universitet. Därför bytte jag min avhandlings verksamhetsfokus från förskolan till lärarutbildningen. Den stora frågan blev hur lärarutbildningen förhåller sig till sin uppgift att utbilda en mångetnisk lärarkår i globaliseringens tid.

Studiernas genomförande

För att få en bild av lärarutbildningens förberedelse och självmedvetenhet gällande dess pluralistiska sammansättning av olika aktörer, intervjuades sju studenter med utomeuropeisk bakgrund och en med mixad bakgrund. Dessa studenter hade studerat, eller höll på att studera, på tre olika högskolor/universitet. Två språkhandledare och tre ansvariga för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) intervjuades, alla med svensk/europeisk bakgrund; i motsats till studenterna var deras bakgrund inte bland urvalskriterierna.

Resultaten av de empiriska studierna bygger på bidrag från totalt 21 aktörer som på olika sätt varit delaktiga i lärarutbildningen jag undersökt. Dessa aktörer innefattar lärarutbildare, språkhandledare, studievägledare, VFU-ansvariga, rasifierade svenska studenter och jag själv.

En annan undersökningsmetod som jag använde till min avhandling var *forskningscirkel* (Holmstrand & Härnsten, 2003; Lundberg, 1997). Tillsammans med sex lärarutbildare (adjunkter och lektorer) och en studievägledare pågick cirkeln i nästan ett år. Varje möte var ofta två och en halv timme långt. Det anordnades också en återträff fem månader efter att cirkeln var avslutad. Frågorna som togs upp av olika respondenter handlade om studenternas grupparbeten, det svenska språket, kurslitteratur, verksamhetsförlagd utbildning (VFU), högskoleförlagd utbildning (HFU), relation med andra studenter och lärarutbildare samt strukturen i lärarutbildningen.

Jag valde att studera lärarutbildningen på grund av dess betydelse i hur vissa värderingar och normer reproduceras eller förändras i ett samhälle. För analys av studiens resultat har jag använt mig av *postkolonial teori* och *kritisk vithetsteori* – två teorier som ännu inte är helt alldagliga och välkända inom utbildningsvetenskaplig forskning. Därför behövs det en del begreppsförklaringar och en kort teoribeskrivning inför läsningen av detta kapitel. Jag valde postkolonial teori för att med hjälp av den bättre kunna förstå relationerna mellan dagens diskurser om ”invandrare” från utomeuropeiska länder, i förhållande till Sverige som ett land i Europa som är en kontinent med en månghundraårig historia av kolonialisering av utomeuropeiska länder.

Enligt den indiska språk- och kulturforskaren Ania Loomba (2006) var kolonialismen inte historielös inför sin ”blomstertid”:

Det är viktigt att komma ihåg att specifika bilder av bland annat afrikaner, turkar, muslimer, barbarer och antropofager cirkulerade i Europa långt innan kolonialismen inleddes. Dessa bilder förefaller ofta överensstämma med konstruktionen av ”Andra” i kolonialismens diskurser ... Äldre föreställningar om icke-européernas underlägsenhet användes för att rättfärdiga den europeiska bosättningspraktiken, handelspolitiken, missionsverksamheten och de militära aktiviteterna, men omvandlades också i den koloniala vardagen.

IBID., s. 66

I dessa bilder presenterades européer eller västerlänningar som personer med hög arbetsmoral, ärliga och intelligenta, samtidigt som icke-västerlänningar presenterades som lata utan arbetsmoral och med lägre förstånd (jfr Essed, 2005; Hall, 1997; Loomba, 2006; Mulinari & Neergaard, 2005; Said, 1978/2000; Tesfahuney, 2005). Frågan om liknande koloniala diskurser existerar eller

inte existerar i dagens lärarutbildning är anledningen till att jag använder postkolonial teori för analys av resultaten.

En annan teori som är närliggande till postkolonial teori och som användes för analys av studiens resultat är kritisk vithetsteori. Denna teori fokuserar på olika gruppers tillgång till privilegier. I boken *Om ras och vithet i det samtida Sverige* (Hübinette, Hörnfeldt, Farahani & León Rosales, 2012), koncentrerar sig författarna i den antirasistiska forskningen inom kritisk vithetsteori på synliggörandet av vitas privilegier som orsaken till de ojämlikheter som finns i samhället. I kolonialt konstruerade statushierarkier mellan olika grupper står ”vitheten” – och de värderingar som kopplas till den föreställda europeiska civilisationen – för normen. När det gäller konstruktionen av vithet och rasism konstaterar Hällgren, Granstedt och Weiner (2006):

Motståndet mot rasism och främlingsfientlighet måste alltså med nödvändighet födas ur den offentliga diskussionen om fördelar som antirasism kan medföra för skolor, samhällen och Sverige om helheten i form av social rättvisa och demokrati. Teoretiska begrepp som ”ras” som en social snarare än biologisk konstruktion eller vithet som attribut ”whiteness as property” är viktiga, både i lärarens kunskapsbas och för allmänheten.

IBID., 2006, s. 334

Med hjälp av kritisk vithetsteori studerades de privilegier som vita svenska lärare, studenter och elever, men inte de *icke-vita* har tillgång till i utbildningssammanhang, samt hur systemet förhåller sig till dessa asymmetriska tillgångar.

Representationer och benämningar

Det finns några begrepp vars användning i detta kapitel är nödvändiga att känna till eftersom de är centrala. Med utgång i det perspektiv som beskrevs av kultursociologen Stuart Hall (1992), ”Moderna nationer är alla kulturella hybrider” (ibid., s. 297), finns inte någon homogen eller *ren* kulturell identitet; det vill säga att alla våra kulturer och identiteter förhandlas och hybridiseras ständigt på nytt i olika kontexter (jfr Bhabha & Rutherford, 1999; Gutmann, 1999).

Med detta resonemang kan kategorier såsom *utländsk* bakgrund eller svensk bakgrund verka motsägelsefulla. Men i dagens lärarutbildning används benämningar som *invandrare*, *utländsk bakgrund* och *svenskar* av olika aktörer och de adresserar olika sociala positioner. Dessa sociala positioner är resultat av intersektioner mellan olika sociala kategorier såsom ras, etnicitet, klass, sexualitet och kön i olika kontexter (jfr Hall, 1985; Åberg, 2008a, 2008b).

Utländsk bakgrund, rasifierade eller icke-vita svenskar

De konstruerade kategorierna *utländsk* och *invandrare* omfattar de aktörer som själva eller vars båda föräldrar är födda i länder som utifrån ett kolonialt perspektiv konstruerades till det som med Edward Saids ord beskrivs som västerlandets diskursiva *den Andre* (Said, 1978/2000; Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn, 1999). Dessa benämningar signalerar identiteter som med utgång i kritisk vithetsteori benämns som icke-vita svenskar; vilket i likhet med benämningen *svarta* är ett politiskt begrepp som inte beskriver en hudfärg och inte heller gör anspråk på en inre essens.

Rasifiering som begrepp är enligt litteraturvetare Therese Svensson (2015) ”enkelt uttryckt en social process som innebär att en viss befolkningsgrupp kategoriseras utifrån ras”. Hon argumenterar att alla rasifieras men att det är skillnad mellan de som rasifieras som icke-vita – vilka enligt henne blir markerade rasifierade och därmed berövas privilegier – i motsats till de vita som blir omarkerade rasifierade och uppfattas som *normala* och får tillgång till privilegier. När jag i texten använder begreppet *rasifierad* motsvarar det Svenssons definition *markerad rasifierad*. Begrepp som rasifierade eller icke-vita svenskar för aktörer med utomeuropeisk bakgrund användes i min avhandling i första hand för att visa min ståndpunkt och mitt ställningstagande för en bredare innebörd av svenskhet, som inte är begränsad till exempelvis vithet (jfr Hübinette & Lundström, 2011). För närvarande finner jag min förståelse av dessa begrepp som närmare Svenssons (2015) definitioner, då jag anser att vi alla blir rasifierade som vita eller icke-vita, vilket bidrar till olika konsekvenser i olika kontexter. Jag använder dessa benämningar som instrument utifrån min förståelse för att bättre adressera olika sociala positioner i sammanhanget, och som sagt ligger det inte några essentiella värderingar i dem.

Svensk bakgrund eller vit svensk

Härkomstskategorin *svensk bakgrund* eller *svenskar*, som brukas i den svenska lärarutbildningens kontext, används för att beskriva de som ses och uppfattas som *svenskar*. *Svensk bakgrund* nämns sällan i offentliga dokument eller av dem som själva har denna bakgrund. Det kan innebära att *svensk bakgrund* ses som det *normala* och att *utländsk bakgrund/invandrare*, med tidigare nämnda definition, står utanför denna *normalitet*. Samtidigt vill jag påminna om att *svensk bakgrund* även som social kategori – genom intersektionen med andra sociala kategorier såsom klass, kön och religion – i särskilda kontexter tillgängliggör olika sociala positioner (jfr Hall, 1992; Sawyer, 2001). Historiskt sett har även kategorin rasifierade (markerad) uppfattats som tillhörande en lägre klass i samhället, trots att de varit födda i Sverige med föräldrar som är infödda *svenskar*. Som exempel kan vi ta benämningen på ett typiskt arbetarbostadsområde i Stockholm från 1940 och framöver som kallades *Negerby*, trots att de boende var *vita svenskar* (ibid.). Utgångspunkten i min avhandling har varit att ”alla dessa kategoriseringar och benämningar är temporära, komplexa, diskursiva och därmed ambivalenta men trots det används, för att de adresserar olika sociala positioner som har tillgång till olika privilegier i samtida lärarutbildningen” (Bayati, 2014, s. 24).

Grupparbeten och rasifierad segregation

I min avhandling öppnades intervjuer med studenterna med en övergripande fråga om hur de upplevt olika delar av lärarutbildningen. Då ville alla berätta om hur de upplevt utbildningens grupparbeten. Grupparbeten har sedan länge en viktig funktion i lärarutbildningen, även för de studenter jag intervjuade. Lärarstudenterna hade olika erfarenheter av grupparbeten, men det som diskuterade mest var de *exkluderingsprocesser* som ägt rum under deras lärarutbildning. Trots att dessa studenter var från tre olika lärosäten och hade olika härkomst och modersmål, berättade de likartade historierna om exkluderingsprocesser; om det inte var deras egen erfarenhet, handlade det om andras erfarenheter.

De flesta berättelser kretsade kring att de på olika sätt blev exkluderade från grupper som hade en majoritet av vita svenska studenter. Den frågan blev också den mest diskuterade i forskningscirkeln med lärarutbildare och studievägledare. Lärarutbildarna och studievägledaren i studiens forsk-

ningscirkel hade märkt av segregation mellan vita och icke-vita svenska studenter, men de flesta av dem hade uppfattningen att segregationen varit ett ömsesidigt val, särskilt från studenterna med *invandrarbakgrund*. Deltagare i forskningscirkeln hade olika synpunkter om det:

LAILA: Men då kan det bli så att, de som går fram, de har hjälpt och hjälpt och hjälpt, de får inga utmaningar själva utan de ägnar sig bara åt att hjälpa.

STINA: Det är ingen dålig utmaning.

LAILA: Nej, men de upplever inte det.

STINA: Det som är viktigt då är alla motfrågor [till studenter], ”Hur har du hanterat det?” ”Hur har ni pratat om det?” Att ambitionsnivån är olika. Hur hjälper du de som inte jobbar lika fort som du? På vilket sätt gör ni då? Alltså att våga konfrontera dem med sina [frågor], alltså att de är en grupp ... jag menar att, det är ju det som är det viktigaste i läraryrket. Det är ju just att hjälpa andra människor [att lära]. Folk som säger att de har hjälpt färdigt, de blir jag väldigt tveksam till alltså. Jag tar mycket sådana diskussioner.

BAYATI, 2014, S. 124

Laila utgår ifrån att de studenter som inte vill vara i grupper med rasifierade svenska studenter har blivit trötta på att hjälpa dem. Stina tycker att denna förklaring är märklig – om något är det en bra utmaning för någon som ska bli lärare att få lära ut till sina medstudenter. Men förklaringen att hjälpen och kunskapen bara kommer från vita svenska studenter stämmer inte överens med icke-vita studenters beskrivningar av fungerande grupparbeten, som gång på gång understryker att deras kunskapsbidrag vid de lyckade grupparbetena tagits på allvar. Som exempel berättade studenterna om framgångsrika exempel där lärarutbildare tagit initiativ för att bryta tystnader och aktivera annan kunskap i gruppen och samtidigt ge ordet till dem som brukar vara tysta i diskussionerna. Hiba berättade om en lärmiljö som hon beskrev som öppen och stimulerande:

HIBA: ... vi hade det bra, vi hade en bra basgrupp vi hjälptes åt, de säger att de lär sig mycket av oss och samtidigt säger vi att vi lär oss mycket av dem och tills nu så har vi kontakt med dem, och vi saknar den

stämningen vi hade i gruppen, vi var två utländska tjejer i gruppen och fyra svenska tjejer ... Vi hade bra lärare då också, som var väldigt engagerade, även om man läste matematik så kände man att de tar upp vårt räknesätt och hur man räknar i andra länder, vi fick visa hur vi gjorde i våra länder och så, så det var ett utbyte där också, man kände att jo de lyfter upp även den utländska undervisningen på något sätt och gör en jämförelse. Så den läraren vi hade var jättebra tycker jag, även om det var matematik så tog hon upp hela tiden ”hur gjorde ni i hemlandet? Finns det andra räknesätt som ni gör?” Hon var jättebra.

Relationen med *svenska* klasskamrater i gruppen som Hiba beskriver tolkar jag som präglad av en upplevelse av jämlikhet. Lärarutbildarens pedagogiska insats för att synliggöra olika kunskap och erfarenheter som finns i gruppen har bidragit till att Hiba upplever att även *deras* kunskap är värdefull.

Det som i icke-vita svenska studenters berättelser kom fram var att segregationen mellan grupper har varit ytterst ofrivillig från deras sida, att den varit ett resultat av aktiva exkluderingspraktiker från vissa av de vita svenska studenterna. Hur en exkludering sker kan variera i olika sammanhang, men en gemensam nämnare har varit att icke-vita svenska studenter exkluderades ur grupparbeten antingen redan från början när studenterna valde vilka de ville vara med, eller efter att lärarutbildaren satt ihop basgruppen. En av lärarutbildarna i forskningscirkeln berättar:

MATILDA: En grej som brukar hända är att just de som vill jobba på, de som är duktiga eller vad man ska säga, de avskiljer sig ... om man inte är väldigt sträng och liksom skapar en grupp där de kan jobba på och då blir de som inte kan jobba på kvar, och de blir lätt en grupp med invandrare, ja som har ett par invandrare i iallafall. Det är inte alltid det är så, det kan vara en annan grupp då där de tycker att ”äh de gör ingenting, de arbetar inte” ... men sedan så visar det ju sig att visst tog de [studenter med utländsk bakgrund] hårt på studierna, men på ett annat sätt än dessa tjejer gjorde. För de [de svenska studenterna] var liksom skräddarsydda efter våra syften och vår tid, de hade anpassat sig till 100 procent.

BAYATI, 2014, S. 124

Matilda förklarar segregeringen från, eller exkluderingen av, icke-vita studenter som skillnader i studieteknik men i ett större perspektiv. I tidigare

studier och min avhandlingsstudie visar det sig att denna process följer ett mönster. I detta mönster har de flesta av de som förklaras som duktiga och motiverade svensk etnisk bakgrund, och de som inte ingår i den motiverade duktiga gruppen har utomeuropeisk sådan. I Hibas exempel nedan kan man se att trots att läraren bestämt grupp sammansättningen, kan den ändras. Hiba beskriver i citatet nedan utförligt hur vita svenska studenters segregering av icke-vita svenska studenter vid grupp bildning leder till att de sistnämnda börjar bilda sina egna grupper.

HIBA: Den första gruppen bara försvann [den grupp där läraren hade valt sammansättningen] och jag stod bara där, den andra utländska tjejen sprang till en annan grupp där de flesta hade utländsk bakgrund, de kände att de inte var välkomna så de bestämde att de skulle göra en egen grupp med bara invandrare. Jag minns att under den stunden kom det en utländsk tjej som sa till mig "Fattar du inte att dom inte vill ha dig?" För att hon ville att vi skulle skapa en grupp med utländsk bakgrund, de vågade inte säga till läraren att det inte är någon som vill ha oss. Jag stod där som ett frågetecken för jag visste inte vad jag skulle göra, ska jag springa efter dem som läraren hade bestämt som vi skulle vara med? För de var utspridda över hela rummet, jag ville följa det läraren hade sagt helt enkelt för vi är vuxna och vi är mogna, så en respekt ska ju visas för läraren tycker jag ... Och jag såg att fyra tjejer med utländsk bakgrund hade skapat en egen grupp för att ingen ville vara med dem, en av dem var ju hon som skulle vara med i min grupp men hon såg att svenskarna hade sprungit iväg och bildat egna grupper så hon gick till den gruppen med bara utländska tjejer. Och hon tjejen som jag nämnde tidigare hade sagt "Fattar du inte att dom inte vill ha dig". Hon pratar samma språk som mig och om jag ska översätta så sa hon att "Varför ska du slänga dig på dom?" Om det är någon betydelse att jag översätter det på svenska, och de här orden, tills nu känner jag dem i min kropp i min hjärna, är det, det jag gör? Att jag slänger mig på dom? Jag var där helt ensam och hittade ingen grupp, till slut såg jag på tavlan att det fanns en grupp med fyra personer så frågade jag högt "Vilka är grupp 3?" så sa dom "Det är vi." Jag frågade "kan jag vara med?" och de sa "aaa joo, varmt välkommen". Sen så gick jag till tavlan och skrev mitt namn, jag minns också att under de omständigheterna så sa en klasskamrat [student med utländsk bakgrund] till läraren "vi är vana vid det här, det har hänt nu i många år". Men läraren reagerade inte.

BAYATI, 2015, S. 128

Dessa studenter, som bildar mångetniska grupper, förutser utifrån tidigare erfarenheter – de egna eller andra rasifierades – hur gruppbildningen kommer att arta sig. För att inte hinna bli exkluderade och ”tvingas” vara med varandra väljer de därför att direkt bilda grupp med andra icke-vita svenska studenter. Sociologen Carl-Ulrik Schierup (1991) benämner dessa handlingar som *forced segregation*. I mitt arbete som lärarutbildare ser jag detta fenomen rätt ofta. I en kurs jag hade nyligen blev två studenter med utomeuropeisk bakgrund kvarlämnade i sin grupp när de *svenska* studenterna lämnade gruppen. En av de förstnämnda berättade då vädjande att hans mamma ju är svensk, och att han inte ens kan sin pappas språk (Bayati, 2015). Strategin att bilda egna icke-vita svenska studentgrupper liknar fenomenet som Stuart Hall (1992) kallar *defensive identities*, som respons till *cultural racism* som de blir utsatta för eller hört om utifrån andras erfarenheter. Dessa studenter visar samtidigt, enligt studentintervjuerna och Laila, att de är öppna för om någon *svensk* student vill vara med i deras grupp (Bayati, 2014). I amerikansk kontext är denna *självsegregation* [min översättning] med Beverly Daniel Tatum (1999) benämning vanlig bland svarta studenter som har ett kollektivt minne och lång historia av att bli utsatta för exkludering i olika sammanhang i samhället. Något som även är intressant i citaten ovan är de starkt markerade *vi-* och *de-*uttrycken när studenterna vill beskriva sin utsatthet för exkludering. Hiba klargör i sin beskrivning proceduren för konstruktionen av *den Andre* och *defensiva identiteter*, samtidigt som hennes inre konflikter åskådliggörs i hennes citat ovan.

Studenterna var i stort nöjda med lärarutbildare och uppfattade dessa som allmänt trevliga. Men när det gäller lärarutbildarnas förhållningssätt i de fall där det uppkom exkluderingspraktiker eller stigmatisering, beskrev studenter situationer där lärarna vid de flesta tillfällena själva varit stigmatiserade och passiva. I de fall de utsatta studenterna tog upp frågan, tystade lärarna antingen ner diskussionen eller uppmanade de utsatta studenterna att själva bemöta dem som utsatt dem för exkludering och stigma. I de fall där rasism och diskriminering synliggörs av icke-vita aktörer, anklagas de själva oftast för att vara överkänsliga eller för att ha missförstått situationen, konstaterar den nederländska socialantropologen Philomena Essed (2005) samt den brittisk/australiensiska socialantropologen Sara Ahmed (2011).

Språk och tystnader

Bland de orsaker som tas upp för den bristande integrationen i det svenska samhället finns bland annat bristande kunskaper om det svenska språket och den svenska kulturen hos *invandrarna*; man kräver hårdare krav på dessa att anpassa sig och olika ekonomiska straff mot *dem* föreslås.

I diskussionerna om exkluderingar som studenter med utomeuropeisk bakgrund blir utsatta för, tog även några av lärarutbildarna i studien upp frågan om hur dessa studenter behärskade det svenska språket. Direkt eller indirekt uppfattades ett bristande svenskt språk som ett hinder för dem i deras utbildning, samt som en orsak till exkludering från grupper med flertalet studenter med svenska som modersmål. Studenterna såg sitt bristande svenska språk som ett hinder för sina studier, särskilt när det saknades adekvata stödfunktioner för studenter med svenska som andra språk. De såg dock inte sitt bristande svenska språk som en orsak till de exkluderingar som de utsattes för. Några av de intervjuade studenterna berättade – angående orsaken till att de blivit tysta vid diskussioner – om blickar som växlat mellan studenter med svenska som modersmål och/eller lärarutbildaren, när studenter med svenska som andraspråk uttryckt sig i seminarier och föreläsningar.

Om dessa blickar, som i längden orsakar icke-vita svenska studenters tystnad, berättar även studenten Iman Aldebe i en intervju i tidningen *Universitetsläraren* (Åhlander, 2013) samt olika studenter som MariAnne Fridlund (2010) har intervjuat i sin studie om likabehandling av studenter med annan etnisk bakgrund i högskolan. Dessa tystnader är ingen självvald företeelse utan påtvingade och säger något om den kontext och situation som de uppstår i. Det som inte sägs, eller tystnaden, är en aktiv handling och en konsekvens av olika diskurser som formar våra sociala relationer och säger samtidigt något om maktordningar som finns i kontexten (Minh-ha, 1988). Beskrivningen av den påtvingade tystnaden förekommer i olika studentintervjuer och förekomsten av tystnaden bevittnas av lärarutbildare i studien och universitetslärare som jag träffar i samband med mina föreläsningar. Men det faktum att dessa tystnader är påtvingade och inte önskade har inte dessa aktörer blivit uppmärksammade på, förutom en av deltagarna som var studievägledare och hade gjort intervjuer med icke-vita svenska studenter och därför hört om den sortens tystnad.

Studenternas berättelse stämmer med mina egna iakttagelser som rasifierad icke-vit svensk lektor i pedagogik i vissa seminariegrupper. I de seminariegrupper där de icke-vita, svenska studenterna är tystare i gruppdiskussioner, jämfört med andra seminariegrupper där jag deltar i mindre gruppdiskussioner och där de icke-vita svenska studenterna är i majoritet – där är diskussionerna livliga och svåra att stoppa.

Trots att alla studenter som kommer in på högskoleutbildningar uppfyllt behörighetskraven, får dessa studenter olika påpekanden om att deras svenska språknivå är bristande. De språkhandledare som intervjuades i studien lyfte fram studenternas språk och utbildningens möjligheter och hinder för dessa studenter, utifrån att uppmärksamma innehåll och nivå på de svenska språkkurser som studenterna fått gå för att bli behöriga för högskoleutbildningar. Caroline, en av språkhandledarna, hävdar att vi – trots den ambitiösa kursplan som svenska 2B har – finner bristfälliga språkkunskaper hos de studenter som har klarat dessa kurser. Det innebär att det är dessa kurser och dess innehåll, och vilka nivåer för godkänd som ställts, som ska ses över; detta var båda de intervjuade språkhandledarna överens om i sina enskilda intervjuer. Ingen av de två språkhandledarna ser språkproblemet som något specifikt för studenter med svenska som andraspråk. Men i det som kommer upp i respondenters berättelser, riktas påpekanden om bristfälligt svenskt språk kopplat till underkännanden mot studenter med svenska som andraspråk.

Det akademiska språket

Ytterligare en fråga, som diskuterades i forskningscirkeln, var det akademiska språket, som sågs som ytterligare ett hinder inom utbildningen för studenter med svenska som andraspråk. Men det intressanta var att många av de intervjuade studenterna hade tidigare akademiska studier och var inte främmande för det akademiska språket (Bayati, 2014). Studenten Nezhat berättade att det de saknar mest är vardagsspråket, då de studerat svenska genom utbildningar samtidigt som de varit isolerade i sina segregerade områden och inte haft möjlighet att öva upp vardagsspråket. Det är alltså vardagsspråket som studenterna hoppats få utveckla när de inom utbildningen träffar och får svenska vänner, vilket till deras besvikelse inte blir fallet för de flesta (jfr Fazlhashemi, 2002). Utveckling av vardagsspråket

och kontakt med svenskar med svenska som modersmål bidrar dessutom till ett varierat svenskt skrivspråk. När det gäller det akademiska språket, underströk båda de intervjuade språkhandledarna att det är studenter med svenska som modersmål och studenter med svenska som andraspråk som söker upp dem för hjälp.

Den koloniala språkhierarkin och bedömningen av *den Andres språk*

Studenten Banome berättade om en kurs där många studenter med svenska som andraspråk fick underkänt utan att få någon förklaring eller vägledning om hur de skulle göra. Hon beskrev den uppstådda situationen som ett jättekaos då de inte visste hur de skulle lösa problemet utan vägledning. Språkhandledarna hjälpte inte heller till mer än att visa på en halv sida hur de skulle göra strukturmässigt. Banome poängterade i intervjun att hon inte ville att lärarna bara skulle godkänna dem, de ville få det stöd som de behövde för att på ett adekvat sätt klara av uppgiften. Banome ansåg att få godkänt utan att ha motsvarande kunskap bara är en nedvärdering av dessa studenters kapacitet och intelligens. Det fanns även exempel på lärarutbildare som aktivt ignorerade studenterna eller till och med ifrågasatte de icke-vita svenska studenternas yrkesval på grund av att svenska inte var deras modersmål. Mitra berättade:

MITRA: Det var i svenska ämnet en gång som vi läste svenska ... och då frågade läraren, ”klaras du av att ta hand om de svenska eleverna också och undervisa dem?” ... då sa jag ”ja, varför inte?” ... Läraren: ”Nej, jag tänkte bara på din bakgrund ... på din brytning ...” Det var sådana meningar alltså, hon uttryckte sig många gånger och på många olika sätt under den där kursen ... en hel månad.

BAYATI, 2014, S. 126

Mitra berättade vidare att samma lärare ironiskt nog hade en grov skånsk dialekt, vilket gjorde att vissa av studenterna med svenska som modersmål inte alltid förstod henne. Lärarutbildare i forskningscirkeln berättade att det funnits fall då studenter med svenska som andraspråk fått ett högre betyg

än studenter med svenska som modersmål, och att de då hamnat i jobbiga situationer. Laila i forskningscirkeln beskriver ett sådant fall:

Laila: Eller att man ser igenom språket och ser till någonting annat, en kvalité som man tycker finns i arbetet trots att det är dåligt språk, och att man då får kritik från andra som ser bara det dåliga språket av studenterna, ”Varför fick den VG?” och att liksom våga vara stark i detta att säga: ”Men jag såg andra kvalitéer”. ”Men får man verkligen skriva så dåligt?” [fråga från student med svenska som modersmål] Det blir jättejobbigt [diskussion].

BAYATI, 2014, S. 126

Den svenske kulturgeografen Mekonnen Tesfahuney (1998) konstaterar att ett erkännande av likvärdig eller bättre kunskap hos den icke-vite mannen/kvinnan jämfört med den vite mannen/kvinnan är svårt för de som utgår från den västerländska epistemologin. Philomena Essed (2005) uppmärksammar liknande problem med koloniala hegemoniska diskurser på de universitet där hon verkat som lärare och forskare, där marginaliserade studenter förknippas med lägre intelligens, bristfälligt språk och lägre arbetsmoral. Hon ser dessa stereotypifieringar som del av den vardagsrasism som dessa studenter är utsatta för.

I språkdiskussionen i forskningscirkeln fanns en annan dimension som togs upp av deltagarna. Denna handlade om relationen mellan olika språk i den koloniala språkhierarkin. Bosse, en av deltagarna i forskningscirkeln, berättade hur hans franska och italienska språk togs emot i Frankrike respektive Italien beroende på hur han som svensk uppfattades i relation till dessa folk. I Frankrike bemöttes hans franska – som relativt sett är mycket bättre än hans italienska – avvisande och med oförstånd. Men i Italien bemöttes hans italienska – som var relativt sämre än hans franska – med stöd och uppmuntran. Enligt etnolog René León Rosales (2010) följer språkhierarkin den föreställda koloniala rashierarkins ordning, varför det anglosaxiska språket rankas högre än andra språk. I Bosses fall rankas hans språk som svensk högre jämfört med italienarens språk, men lägre i förhållande till fransmannens språk.

Lory Dance, en svart amerikansk forskare som verkat som gästprofessor vid olika universitet i Sverige, och senast som biträdande forskningschef för Mellanösternstudier i Lund, intervjuades av mig 2012 om hennes erfa-

renheter av att använda det svenska språket i Sverige. Hon berättade att i universitetsmiljön, där de vet att hon är en amerikansk forskare, får hon mycket uppmuntran och uppskattning när hon pratar svenska. Men utanför universitetet, när hon tas som en medborgare med afrosvensk bakgrund, bemöts hennes svenska avvisande och med oförstånd. När Lory sedan växlar till engelska med amerikansk dialekt får hon helt plötsligt ett mycket bättre bemötande, och kan växla tillbaka till sin svenska som nu får uppmuntran. Hon upplever dessutom att många med svenska som modersmål då anstränger sig mycket mer för att föra samtal med henne på svenska.

Språkhandledarna och några deltagande lärarutbildare pekade på att studenter som har svenska som andraspråk behandlas som att de inte har något annat språk, att deras modersmål och kunskaper osynliggörs i utbildningen. Osynliggörandet av – och tystnad om – studenternas andraspråk såg lärarutbildarna och språkhandledarna som ett problem. De konstaterar att osynliggörandena kommer att ha konsekvenser i de pedagogiska verksamheter i det mångspråkiga samhälle som dessa blivande lärare kommer att vara verksamma i, oavsett om lärarna har svenska som sitt modersmål eller som andraspråk.

Mitra, en av studenterna, berättade om examinationstexter som kan ta veckor att skriva för henne då hon vill att de ska ha bra kvalitet och bli godkända. Men trots allt arbete kan hon bli underkänd på grund av språket. Den ständiga bevakningen av deras formuleringar och uttal tvingar studenter som har svenska som andraspråk att satsa extra tid på sitt skrivande. Samtidigt tvingas de på en tystnad när de bemöts av blickar och osynliggörande, eller när de blir underkända på sina texter på grund av sin svenska. Utifrån mångårig erfarenhet av att jobba som studievägledare för studentgrupper som har annan bakgrund än ”svensk”, konstaterade Amanda – en av deltagarna i forskningscirkeln – att påpekanden på ett bristande svenska språk är bland de vanligaste och lättaste argumenten för att rättfärdiga diskriminering inom utbildning och samhälle. Hon refererade till Ingegerd Wärnersson, skolminister under 1998–2002, som kritiserade diskriminering av dem som har svenska som sitt andra språk och bemötandet av deras svenska språk utifrån ett bristperspektiv. Enligt de intervjuade språkhandledarna är bemötandet av svenskan hos studenter med *invandrarbakgrund* med utgångspunkt från ett bristperspektiv det dominerande perspektivet i lärarutbildningen. Språkhandledarna hade exempelvis förslag på att se över

den faktiska utbildning som ges i de språkkurser som ordnas för barn och vuxna som vill utbilda sig i det svenska språket. De betonade även vikten av att ha språkhandledare som är specialister i svenska som andraspråk och att det ska finnas korrekturläsningsstöd för dessa studenter. De poängterade också att alla lärare/lärarytbildare i vår samtid – med mångspråkiga elever och studentgrupper – bör bli utbildade att förstå och kunna anpassa sina lektioner utifrån ett mångspråkigt perspektiv i utbildningen.

Brennan Kemmis framhöll i en intervju med mig år 2012: ”Kommunikation är en multilateral relation som alla parter får ta ansvar för.” Hennes konstaterande ser jag som en förträfflig sammanfattning av diskussionerna om språket och dess funktion som kommunikationsmedel, i stället för att språket används som en bortsorteringsindikator eller substitut för begreppet *ras*.

Stereotypa bilder i kurslitteraturen

Även kurslitteraturen diskuterades i forskningscirkeln och i studentintervjuerna. En gemensam anmärkning på kurslitteraturen från de intervjuade studenterna och dem som deltog i forskningscirkeln var att litteraturen var skriven av antingen svenskar, nordbor eller andra västerlänningar. Att kurslitteraturen och utbildningen är eurocentrisk och att vissa särskilda perspektiv därmed kommer fram har påpekats av många forskare under en längre tid. Några av de deltagande respondenterna i studien – från lärarytbildare till studievägledare och studenter – efterlyste litteratur som speglar ett mer mångdimensionellt perspektiv, i en lärarytbildning med pluralistisk sammansättning av deltagande aktörer. Banome, en av studenterna, berättar om sin erfarenhet av kurslitteraturen:

Banome: Jag tycker att den flesta litteratur var bra men det finns ... litteratur som berättar negativt om invandrare, speciellt de menar mycket om kvinnor är förtryckta. Att de accepterat till exempel att männen slår dem, att de känner ofrihet och osäkerhet, sådant till exempel. Jag tänker att risken för att kanske den som är svensk som har [otydligt] med svenska samhället och läser den här litteraturen, vad ska det skapa tankar hos dom? ... att de säger att invandrarkvinnor som bär sjal är svaga, osäkra. Och till exempel att läraren ansvarar för att elever i hennes klassrum inte upplever dåliga erfarenheter, med våld

hemma, så måste läraren liksom anstränga sig för att utforska de här invandrarföräldrarna. Jag tyckte vad är det för litteratur att säga sådant här?

BAYATI, 2014, S. 149

Banome berättade att till och med i de få fall där litteraturen handlade om det mångkulturella samhället kunde man se att författarna bidrog till att reproducera stereotypa föreställningar utan att reflektera över det. Banome, liksom ytterligare ett par studenter i studien, berättade att i vissa fall när sådan litteratur diskuterades, tog studenterna med *invandrarbakgrund* ställning mot dessa stereotypifieringar, men att det också fanns lägen då de i sin förtvivlan och hopplöshet gav upp och slutade ta liknande diskussioner igen; därmed uppstod en tystnad runt dessa frågor trots att de bar på mycket osagt. I samstämmighet med Banomes konstaterande har jag själv gång på gång – i de kurser där jag är lärarutbildare och där kursledarna valt litteraturen – sett att författaren trots *goda intentioner* manar läsaren att förstå och tolerera andra *kulturer*. Exempel på en sådan bok är *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar* (Hundeide, 2006). Den norske psykologen Karsten Hundeide skriver:

Fysiska bestraffningar innebär inte nödvändigtvis samma sak för ett norskt barn, som aldrig har upplevt eller hört talas om dem, som för ett turkiskt barn som ser det som ett självklart inslag i barnuppfostran.

IBID., S. 53

Citatet är hämtat från en bok som handlar om sociokulturella perspektiv, det vill säga att den inte direkt handlar om det mångkulturella samhället, men att den ändå har generaliseringar där den västerländska delen av jämförelsen står för det civiliserade beteendet och den icke-västerländska för våldsbejakande. Dessa stereotypa bilder om relationer mellan bruna män och bruna kvinnor beskriver den indiska filosofen Gayatri Chakravorty Spivak (1988) som missionärsförevändningarna för de kolonialistiska övergrepp där den vita mannen målades upp som räddare av den bruna kvinnan från den brune mannens våld. Att straffa barn är fel och ska bekämpas, och diskussionen bör sträcka sig längre än till huruvida fysisk eller psykisk bestraffning är värre. När man håller diskussionen på den nivån, handlar det om alla barn och deras orubbliga rättigheter. Genom generaliseringar liknande den

ovan, som befäster koloniala stereotypa bilder av icke-västerländskt folk, urholkas sammanhållningen i samhället – ett samhälle där invånare med utomeuropeisk bakgrund nuförtiden inte bor bara i fjärran länder (jfr Azar, 2006), utan mitt i västvärlden, i Norden och i Sverige, och där de studerar eller jobbar på olika universitet liksom Banome och jag själv. Det är denna fråga som Banome ställer till lärarutbildningen och till dess kurslitteratur som studenter måste skaffa sig och läsa. Vidare är frågan också vad som händer i de klassrum där själva läraren/lärarytbildaren också tror på dessa generaliseringar utifrån en föreställd *ras-* eller *kulturel*laterad värdegrund?

En annan synpunkt på litteraturen handlade om barn- och ungdomsböcker, om de som inte har svensk majoritetsbakgrund skulle kunna känna igen sig i dem. Irene, en av studenterna, berättade att hon vill skriva sådan litteratur med anledning av att hon i sin utbildning upptäckt frånvaron av mångfald i perspektiv och innehåll i befintliga barnböcker.

Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och *den Andres aktörskap*

Intervjuade studenter berättade att mycket av det som händer i VFU-perioden påverkar deras självkänsla som blivande lärare med svenska som andraspråk. Det är samtidigt inte ovanligt att det är vid detta skede som dessa studenter slutar på utbildningen. Studenterna hade varierande erfarenheter av sina VFU-perioder, från strålande bra till smärtsamma berättelser, vilka kan skilja sig avsevärt från majoritetssvenska studenters upplevelser av samma VFU-plats och period.

Fatima, en av de intervjuade studenterna med bakgrund som agronom i Irak, hade inte hittat jobb i anslutning till sin forskningspraktik och därefter blivit rekommenderad att läsa till förskollärare. Hon berättade att hon under en av sina VFU-perioder haft en lokal lärarytbildare (LLU) som vägrade ha ögonkontakt med henne, samtidigt som samma person var mycket öppen och glad mot studenter som hade svenskt ursprung.

Nezhat, en annan student, berättade att när hon frågat LLU:aren varför denne skickat ut en elev, fick hon som svar att hon inte skulle bry sig om sådant eller blanda in sina känslor när hon är på VFU. Nezhat hade dragit slutsatsen att hon ska lära sig svensk kultur och inte blanda in sin kultur i sitt arbete. Mitra berättade att hon under en och samma VFU-period fått helt olika bemötanden och bedömning från två olika klassföreståndare som

varit hennes LLU:are. Den första hade direkt berättat för henne att glömma allt hon lärt sig i lärarutbildningen, att det nu handlade om verkligheten och att hon därmed själv skulle klara av sin VFU. Samma LLU:are hade efter ett kort besök på en lektion skrivit i sin bedömning att Mitra inte klarat sin uppgift och bedömt hennes svenska som otillräcklig. Samtidigt hade den andre LLU:aren – som haft mycket mer kontakt med Mitra i en parallellklass – bedömt Mitras arbetssätt som mycket bra, utan språkliga problem. Den sista bedömningen stämde överens med VFU-ansvarigas bedömning.

I intervjuer med studenter och VFU-ansvariga kom det fram att svenska språket blir en fråga som tas upp i olika sammanhang, antingen genom anmärkningar till lärarstudenten med utomeuropeisk bakgrund från LLU:aren och/eller i samtal mellan LLU:aren och VFU-ansvariga. Den bedömningen påverkar betyg på VFU-perioden utan att det finns särskilt utsatta regler och ramar för vad som är bra språkbruk eller vem som har behörighet att bedöma det. Det man kan uppfatta av studenternas berättelse och de intervjuade VFU-ansvariga är att språkbedömningen är godtycklig och beroende av den enskilda LLU:aren eller VFU-ansvariges föreställda goda språknivå. Men det är enligt många studenter berättelse inte ovanligt att språkbedömningen blir beroende av hur LLU:are eller VFU-ansvariga förhåller sig till studentens etniska bakgrund. Under min tid som lärarutbildare har jag varit i kontakt med studenter som blivit underkända på sin VFU på grund av språket, vilket varit ofattbart för mig och de språkhandledare som varit i kontinuerlig kontakt med dessa studenter. Men när LLU:are och VFU-ansvariga har sådan makt och det inte finns adekvata regelverk kan olika personliga värderingar och föreställningar tyvärr spela stor roll i studenternas liv och professionssjälvkänsla i framtiden. En av de intervjuade VFU-ansvariga berättade att det finns LLU:are som de inte skickar studenter med invandrarbakgrund till på grund av tidigare erfarenheter av deras bemötanden av dessa studenter.

Rasifierad segregation

Den rasifierade bostadssegregationen som präglar stadsbildningen, särskilt i svenska storstäder, har fördjupats under de senaste decennierna. Enligt kulturgeografen Irene Molina (1997) har denna segregation uppstått genom olika processer där institutioner, grupper och individer har handlat dis-

kriminera och utifrån en föreställning om existensen av olika *ras* och rasskillnader, vilket haft konsekvenser på möjligheter eller hinder att bosätta sig i olika delar av staden.

Tidigare i detta kapitel framkom att många av de intervjuade studenterna hade erfarenheter av exkluderingar eller hade upplevt att det fanns vita svenska studenter som undvikit att vara med i de grupper där det funnits invandrarstudenter. Detta bidrar till en rasifierad segregation i utbildningen som följer samma mönster som övrigt i samhället. Efter publiceringen av min avhandling blev jag kontaktad av studenter från olika universitet som berättade om liknande historier. I samband med mina föreläsningar vid olika universitet förekom att rasifierade studenter på plats fick tillfälle att berätta om erfarenheter som stämde överens med de intervjuade studenternas. Skillnaden i dessa fall är att studenten berättade detta framför studenter och lärarutbildare som fanns i föreläsningssalen, och därmed inte var anonym som respondenterna i min avhandlingsstudie.

Segregationen och problemet med bristande *integration* i samhället har i största allmänhet diskuterats av myndigheter och politiska makthavare som ett problem där invandrarna ska anstränga sig. Ett sådant krav från de dominerande grupperna i samhället gentemot minoriteter eller marginaliserade är inte något som är speciellt för det svenska samhället. Samma fenomen beskrivs i det engelska samhället av Arun Kundnani (2007), en engelsk media-, kultur- och kommunikationsforskare: "Ett folk som blivit förkastade för sin klass, exkluderade för sin ras, stigmatiserade för sin religion, gettoiserade och bortglömda, beskylldes nu för att vägra integrera sig" (ibid., s. 54, förf. övers.).

Detta pekar också på hur formuleringen av problemet och vilka som utpekats som problemskapare har en större historisk och geografisk utbredning än bara Sverige. Den misslyckade integrationen och det misslyckade mångkulturella projektet skylldes i europeiska samhällen på invandrarna samtidigt som det är majoritetssamhället som dominerar maktpositionerna och tillgängliggör eller håller undan privilegier från olika grupper.

När det gäller till exempel studenter med svenska som andraspråk, framkommer samtidigt i rapporter och undersökningar sedan 1970-talet att en av anledningarna till att dessa studenter sett fram emot sina högskoleutbildningar har varit chansen att integrera sig med svenska klasskamrater, som en nyckel till att utveckla sitt språk och bredda sin kontakt med resten av

samhället (jfr Fridlund, 2010; Åberg-Bengtsson, 2005; Fazlhashemi, 2002; Sedigh Zadeh, 1994).

Dessa studenter berättar att de föreställt sig universiteten som en plattform för att bryta sig ur den isolering som ett segregerat samhälle har inneburit för dem. Forskningen om skolvalfrihet visar att trots att elever från förorter flyttar till skolor i mer centrala delar av staden, blir deras kontakt med det svenska samhället inte långvarig, när svenska föräldrar samtidigt flyttar sina barn ifrån dessa skolor (Bunar & Kallstenius, 2007).

Rasdiskriminering och rasifierad segregation innebär för de marginaliserade grupperna avsaknad av tillgång till olika privilegier såsom jobb, val av bostadsområde, samhällets betydelsefulla nätverk och inte minst delaktighet i att påverka sina livsvillkor och samhällsutvecklingen. När det gäller utbildningssystemet blir skol- och högskoleresultat och bristande utveckling av det svenska språket hos dem som har annat modersmål, den mest uppenbara konsekvensen av segregation. Tidigare studier (Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010) och den studie som jag genomförde visar att studenter med svenska som andraspråk gör många olika försök att förbättra sitt språk, men att dessa försök i ett segregerat samhälls- och utbildningssystem inte blir fruktbara. Detta i sin tur påverkar elevers och studenter betyg när svenska språket blir centralt i vad läraren betygsätter. Med detta inte sagt att vita svenska eller icke-vita svenska positioner inte är påverkade av intersektionen med andra socialkonstruerade kategorier som till exempel klass, kön, religion, sexualitet. Men i vår samtid fördjupas den rasifierade segregationen i Europa och Sverige i större utsträckning.

En eurocentrisk lärarutbildning och tystnader

Utöver de tystnader som studenter på olika sätt blir tvingade att välja, finns andra tystnader som är implicita i utbildningen. Bland dessa tystnader är osynliggörandet av utomvästerländska språk och kunskaper som finns hos grupper av barn, elever och studenter i olika pedagogiska verksamheter, från förskolan till högskolan. En jämförelse mellan Regeringens prop. 1999/2000:135: En förnyad lärarutbildning och Regeringens prop. 2009/10:89: Bäst i klassen visar att frekvensen av de vanligaste begreppen som används/ icke-används för att beskriva eller tala om det mångkulturella samhället,

minskat drastiskt på tio år (Bayati, 2014). Det vill säga det har uppstått en tystnad kring dem.

Att lärarutbildningen liksom resten av utbildningssystemet inte hängt med i utvecklingen mot ett pluralistiskt samhälle, och att det fortsätter att vara monokulturellt och eurocentriskt (Ajagán-Lester, 2008; Lorentz, 2007) kom fram i diskussionerna i forskningscirkeln. Amanda beskrev exempelvis utbildningen som enkelspårig. Även andra studier och forskare har konstaterat att ett eurocentriskt utbildningssystem bidrar till reproduktion av koloniala stereotyper i utbildningen genom sina föreläsningar, kurslitteratur och de efterföljande diskussionerna. Den afrikanska språkforskaren Valentin Mudimbe (1999) kallar den koloniala kunskapskonstruktionen för *epistemologisk etnocentrism*, vilket innebär att det inte finns något vi kan lära från *den Andre*, om inte den kunskapen ursprungligen kommit från oss i väst. Mahin, en av de intervjuade studenter som har en universitetsutbildning från *ursprungslandet*, uppmärksammade att det finns mycket kunskap som man kan hämta från öst som skulle vara användbar och behövlig i västvärlden.

Koloniala diskurser i lärarutbildningen

Min studie och analys av andra liknande studier, med hjälp av postkolonial teori och kritisk vithetsteori, visar att många koloniala diskurser reproduceras i lärarutbildningen. Exempel på sådana diskurser ser vi när icke-vita svenska studenter konstrueras som att de har dålig arbetsmoral eller anses vara icke-motiverade. Denna framställning har likheter med Linnés beskrivning i *Systema naturae* (1758) av europén som ”ombytlig, spetsfundig, uppfinningsrik” jämfört med afrikanen som han beskrev som ”slug, lat, likgiltig, obekymmersam” (Broberg, 1975, s. 222). Enligt Stuart Hall (1997) är dessa beskrivningar av de icke-västerländska symboliskt våld.

I många politiska utspel används ett bristande svenskt språk hos *invandrarna* som en anledning till misslyckad integration och arbetslöshet. I utbildningssystemet blir språknivån förklaringen till olika underkännanden. I dagens Sverige är det inte ovanligt att det svenska språket används som substitut för *ras*, i likhet med begreppen *etnicitet*, *religion* och *kultur*. Alla dessa begrepp används för att peka ut en väsensskillnad mellan olika grupper som kategoriseras som bärare/innehavare av benämningarna. Dessa

substitut har ersatt begreppet *ras*, som uttraderades som gångbart begrepp i den europeiska retoriken efter andra världskriget, särskilt i Sverige där uttraderingen lagstadgades (Bayati, 2014). Men som Tobias Hübinette (fil.dr i korealogi) och sociologen Carina Tigervall (2008) visar i sin adoptionsforskning kan språket inte vara den grundläggande orsaken, då både adopterade och invandrarungdomar som är födda eller uppvuxna i Sverige blir utsatta för rasdiskriminering och exkludering.

De postkoloniala stereotyper som reproducerats i kolonialismens fotspår fortsätter att reproduceras i klassrum, universitetskaféer och lärarnas matsalar, vilket påverkar rasifierade svenska studenters arbetsmiljö, psyke och studieresultat. Essed kallar den dagliga utsattheten som dessa marginaliserade studenter upplever som *vardagsrasism*, och trots att det inte handlar om extrema händelser, säger Essed att "[...] dessa mikro-orättvisor normaliseras och gjuts samman till familjära och förgivettagna praktiker, attityder eller beteenden som upprätthåller ras-orättvisor" (Essed, 2005, s. 74). Enligt henne betyder detta samtidigt inte att upplevelsen blir mindre brutal för den som utsätts.

Hiba (Bayati, 2014, s. 136), en av intervjuade studenterna, berättade även om en annan sorts tystnad. Hon berättade att efter några terminer då de varit utsatta för exkludering och diskriminering, pratade några icke-vita studenter med varandra om att gå till studentkåren och ta upp frågan om exkludering och diskriminering. Men efter en längre diskussion kom de fram till att inte söka upp kåren, då det kan hända att frågan kommer ut till medier som då skulle få vatten på sin kvarn i att gestalta invandrarna som problem. Denna tystnad som tvingas på dem är en konsekvens av deras rädsla för de repressalier som kan drabba alla *invandrare*, en effekt av det samtida svensk/europeiska medieklimatet i rapporteringen av frågor som berör *invandrare* (Sandström, 2015; Eklind Bäck, Ödval & Hedvall, 2015; Elsrud, 2008; Dahlstedt, 2005).

Diskriminering och rasistiska handlingar är inte enbart riktade mot dem som ligger långt ner i utbildningshierarkin, det vill säga elever eller studenter (Ahmed, 2011; Essed, 2005). Enligt dem är icke-vita forskare och icke-vita lärare också drabbade, vilket stämmer överens med Saxonberg och Sawyers (2006) studieresultat som pekar på strukturella problem som skapar svårigheter för doktorander och forskare med utomeuropeisk bakgrund att inkluderas i akademien och få samma karriärmöjligheter som *svenskar* får.

Historikern Paulina de los Reyes (2007) pekar i en intervjustudie också på samma problem, liksom inte minst mina egna erfarenheter som lärarutbildare sedan åtta år tillbaka på svenska universitet. Med dessa erfarenheter och studieresultat är det inte svårt att förstå varför högskoleutbildningar, särskilt lärarutbildningen, i seniora positioner är befolkade av vita svenska eller västerländska forskare och lärare.

På den institution som jag var doktorand var det på den tiden, av över 150 heltidsanställda i olika arbetskategorier, bara en med utomeuropeisk bakgrund som var heltidsanställd lektor. Denne hade för övrigt kommit till Sverige som gäststudent och inte som flykting. Det innebär att mindre än en procent av dem med utomeuropeisk bakgrund har möjlighet att påverka kunskapsreproduktionen på seniornivå på denna institution. Siffran ska ses i ljuset av att Göteborg är en stad där långt över 30 procent av invånarna har utländsk bakgrund och där mer än hälften av dessa har utomeuropeisk bakgrund.

Motstånd och överskridande

”Där det finns förtryck och ojämlikheter skapas motstånd.” Detta är ingen unik upptäckt eller ett unikt konstaterande, eller ett citat som kan referera till en individ, men samtidigt stämmer det in på mina erfarenheter som aktivistisk akademiker och flykting från Iran i en svensk kontext. När detta kapitel nu avslutas, ska jag summera det motstånd och de överskridande praktiker i lärarutbildningen som framkom i min studie och som jag blivit medveten om efter min avhandling samt i kontakt med den publik som jag har mött landet runt vid mina föreläsningar.

När det gäller icke-vita svenska studenter i lärarutbildningen, såg vi att deras reaktion till det som Stuart Hall (1992) benämner *cultural racism* var att de bildade egna grupper som han kallar en akt av *defensiv identitet*, något som Beverly Tatum (1999) ser som en självexkluderingspraktik som respons på erfarenheter av att bli exkluderad av grupper och rum som bär på olika privilegier. En annan motståndsstrategi var tystnad, när deras tal inte bemöttes som jämlika i den kollektiva kunskapskonstruktionen. Detta kan ses tydligare när studenter berättar om lyckade grupparbeten i basgrupper eller seminariegrupper där den centrala skillnaden mot de icke-lyckade varit

att deras närvaro och inlägg i diskussionerna blivit mottagna som jämlika och uppfattats som att de bidrog till den kollektiva kunskapsproduktionen.

Dessa likvärdighetsanspråk beskriver idéhistorikern Michael Azar (2006) som att ”de ’barbarer’ som de [vita] föreställde sig måste civiliseras ... gör samtidigt anspråk på att tala i egenskap av likvärdiga representanter för den universella civilisationen” (ibid., s. 72). Det är dessa likvärdighetskrav som de icke-vita svenska studenterna ställer på lärarutbildningarna, som ju gör anspråk på demokratiska värderingar som utgår från människors lika värde (Bayati, 2014).

I den forskningscirkel som bidrog till studiens empiriska förankring valde deltagare att utgå från de ämnen och frågor som de första fyra intervjuade studenterna hade uppmärksammat. På så sätt överskred de och motsatte sig det koloniala kunskapsanspråk där det västerländska perspektivet är centralt och där *den Andre* inte är i stånd att belysa och upplysa om historien och samtida tillstånd. De önskade upprepade gånger ett utbildningssystem bortom kategorisering och andrefieringar.

Andra överskridande agenter som uppmärksammades av en av de intervjuade VFU-ansvariga var de icke-vita studenter som hon kallade *spjutspet-sar*. Dessa studenter trotsar alla hinder som finns i utbildningen och kämpar på de VFU-platser som ligger i *vita* stadsdelar mot de stereotypa bilder som existerar där redan innan de satt sin fot i verksamheten. Deras svåra kamp bidrar till att berika svenskheten med en annan innebörd än bara vithet.

Bara någon vecka efter min avhandling läste jag en debattartikel i *Expressen*, skriven av en icke-vit lärarstudent, Ramla Abdullahi, där hon redogör för alla rasistiska kommentarer hon fått höra i sin hemstad, även inom lärarhögskolan hon studerar vid (Abdullah, 2014). Under våren 2015 kom även tidningen *Mellnrmmmt* (2015), som ges ut av Göteborgs universitets studentkårer, där studenter – både vita och icke-vita svenskar – reflekterade och skrev om olika frågor som de ansåg inte gavs utrymme i stadens lärarutbildning. Bland dessa frågor kan räknas rasism, eurocentrism och brist på kritiska perspektiv i utbildningen. Under 2015 blev jag inbjuden av några studentkårer, där det nyligen bildats grupper som kritiserar den nuvarande lärarutbildningen, att hålla föreläsningar utifrån min studie. Dessa studentgrupper hade hittat många likheter mellan sina upplevelser och vad som kommer fram i min studie. Det som är intressant är att denna rörelse håller på att växa och har överskridit den individuella nivån till att bli organiserad

och skapa nätverk mellan de olika kårerna. I en av de institutioner som jag verkat i har dessutom tidningen *Mellnrmmt* (2015) använts som underlag för en halvdagsworkshop. Detta visar att samtidigt som studenterna gör motstånd, finns det aktörer i utbildningen vilka genom att planera sådana workshoppar överskrider den ordning som av många – bland annat de studenter som ger ut tidningen – uppfattas som rasistisk och eurocentrisk.

Trots att både rasistiska uttalanden och handlingar har ökat kraftigt sedan min avhandling blev publicerad våren 2014, konstaterar jag nu, i slutet av 2015 då detta kapitel skrivs, att det i utbildningssystemet och specifikt i lärarutbildningen finns många aktörer med olika etnisk bakgrund som är beredda att gå den överskridande vägen och agera antirasistiskt i sina roller som lärare och studenter. Deras antirasistiska akter riktas mot strukturen och iscensätts genom att ifrågasätta systemet och sådant som tas för givet, skapa utrymme för kritiska diskussioner och alternativa perspektiv eller agera vardagsantirasism där vardagsrasismen uppenbarar sig i närkamp.

Slutord

På mina föreläsningar får jag rätt ofta frågan hur man på universitet kan skapa mindre grupper som gör att man kan undvika segregation. Mitt svar är att det finns bättre och sämre sätt att sammanställa grupper, men att problemet inte löses bara med ändrad gruppsammansättning. Det hela bör heller inte reduceras till relationer mellan studentgrupper, eller enstaka lärarutbildares oförsiktiga formuleringar eller deras passivitet. Man måste komma ihåg att exkluderings- och stigmatiseringspraktiker mellan olika studentgrupper är ett symptom på ett monokulturellt och eurocentriskt utbildningssystem, inte en orsak till ett dysfunktionellt system. Men klart är att dessa exkluderings skapar oro och olust för de som blir utsatta för dem.

Deltagande studenter och lärarutbildare i min avhandlingsstudie, och i andra närliggande studier, berättar om sina personliga erfarenheter. Vi kan välja att se dessa berättelser som relationer mellan några individer i utbildningen, där en del aktörer medvetet eller omedvetet har kränkt några andra individer. Eller så ser vi på dessa händelser – som upprepas av olika generationer studenter och lärare vid olika lärosäten – som en indikator på att det existerar ett utbildningssystem som reproducerar vissa föreställningar

och befäster dem, samtidigt som barn, elever och studenter generation efter generation genomgår dessa utbildningar.

Sett från mitt perspektiv är problemet ett utbildningssystem som inte är reflexivt nog och inte heller reflekterar över sin samtid och utbildningssystemets del i hur den konstruerar och reproducerar koloniala stereotyper – och som därmed orsakar, fördjupar och cementerar segregation.

Jag anser att skillnaden mellan mediers bidrag till reproduktion och befastande av koloniala bilder, och utbildningssystemets bidrag, är att den sistnämnda verkar mycket mer organiserad och är statligt subventionerad; den verkar dessutom systematiskt på barns och vuxnas föreställningar och värderingar hela livet – som en förutsättning för att få vara en del av samhället. Detta jämfört med mediernas påverkan, där det till skillnad från utbildningssystemet saknas en plikt att delta, även om vi vet att medierna alltid är närvarande i vår vardag. Samtidigt vet vi alla att ett utbildningssystem inte är en mekanisk apparat som bara finns där, den formas och drivs huvudsakligen av oss lärare och utbildningsansvariga. Den institutionella rasismen är ett resultat av eliternas praktik i system och ska bekämpas med ”konsekventa och kritiska alternativa diskurser som stöds av grupper och forskare från såväl majoriteten som de etniska ... minoriteterna” (van Dijk, 2005, s. 132).

Den rasifierade segregeringen är inte bara geografisk, den kan inte förändras bara genom annorlunda stadsplanering och den är inte heller något som *svenska* studenter skapar. Det krävs strukturella förändringar, bland annat i arbetsmarknadspolitik och bostadsplanering, samt ett utbildningssystem som motverkar koloniala diskurser som är riktade mot medborgare med utomeuropeisk eller minoritetsbakgrund och som nuförtiden befolkar alla utbildningsinstitutioner.

I utbildningssystemet och mer preciserat i lärarutbildningen finns stor potential för en förvandling till ett progressivt system i takt med sitt samtida samhälle. Detta bör drivas på struktur-, institutions- och individnivå, men allt måste börja med ett erkännande av problemet – först därefter kan förändringsarbetet påbörjas.

Referenslitteratur

- Abdullahi, Ramla (2014, 26 maj). Åt helvete med alla som spottar på mig. *Expressen, Debatt*. [<http://www.expressen.se/debatt/at-helvete-med-alla-som-spottar-pa-mig/>]
- Ahmed, Sara (2011). *Vithetens hegemoni*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Ajagán-Lester, Lúis (2008). Texter och röster – kön, klass och etnicitet i lärarutbildningen. I: M. Carlson & A. Rabo (red.), *Uppdrag mångfald: lärarutbildning i omvandling*. Umeå: Borea.
- Azar, Michael (2006). *Den koloniala bumerangen: från schibbolet till körkort i svenskhet*. Eslöv: Östlings bokförlag Symposion.
- Bayati, Zahra (2014). "den Andre" i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bayati, Zahra (2015). Studenters exkludering är allvarligt oroande. *Universitetsläraryn*, (6). [<http://universitetslararen.se/2015/10/12/studenters-exkludering-ar-allvarligt-oroande/>]
- Bhabha, Homi & Rutherford Jonathan (1999). Det tredje rummet. I: C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.), *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Broberg, Gunnar (1975). *Homo sapiens L.: studier i Carl von Linnés naturuppfattning och människolära*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2007). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Dahlstedt, Magnus (2005, augusti). Den massmediala förortsdjungeln: representationer av svenska förortsmiljöer. 17. *Nordiske Medieforskerkonferens, Aalborg, August 11–14, 2005*. [http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/145_015-030.pdf]
- De los Reyes, Paulina (2007). *Att segla i motvind: en kvalitativ undersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism inom universitetsvärlden*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Dijk, Teun A. van (2005). Elitdiskurser och institutionell rasism. I: SOU 2005:41. P. de los Reyes & M. Kamali (red.), *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Elsrud, Torun (2008). Othering through genderization in the regional press: Constructing brutal others out of immigrants rural Sweden. *European Journal of Cultural Studies*, 11(4), 423–446.
- Eklind Bäck, Lovisa, Hedvall, Tove & Frej Ödqvall, Elisabeth (2015). *Asylsökande som börda, resurs, hjälpbehövande eller kriminella: en kritisk diskursanalys av hur asylsökande konstrueras i Dagens Nyheter och Aftonbladet*. Göteborg: Institutionen för socialt arbete. Göteborg universitet. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41532/1/gupea_2077_41532_1.pdf]

- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (1999). *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Essed, Philomena (2005). Vardagsrasism. I: SOU 2005:41. P. De los Reyes & M. Kamali (red.), *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Fazlhashemi, Mohammad (2002). *Möten, myter och verkligheter: studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön*. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
- Fridlund, MariAnne (2010). *Se människan i var och en av oss! en studie om likabehandling av studenter med annan etnisk bakgrund i högskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24874/1/gupea_2077_24874_1.pdf]
- Gutmann, Amy (1999). Inledning. I: C. Taylor & A. Gutmann (red.), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik* (2 uppl.). Göteborg: Daidalos AB.
- Hall, Stuart (1985). Signification, representation, ideology: Althusser and post-structuralist debates. *Critical studies in Mass Communication*, 2, 91–114.
- Hall, Stuart (1992). The question of cultural identity. I: S. Hall, D. Held & T. McGrew (red.), *Modernity and its futures*. Oxford: Polity in association with the Open University.
- Hall, Stuart (1997). The spectacle of the other. I: S. Hall (red.), *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan: en kritisk granskning*. Forskning i fokus 10. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hübinette, Tobias; Hörnfeldt, Helena; Farahani, Fataneh & León Rosales, René (red.). (2012). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Hübinette, Tobias & Lundström, Catrin (2011). Sweden after the recent election: The double-binding power of Swedish whiteness through the mourning of the loss of "old Sweden" and the passing of "good Sweden". *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 19(1). [<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08038740.2010.547835>]
- Hübinette, Tobias & Tigervall, Carina (2008). *Adoption med förhinder: samtal med adopterade och adoptivföräldrar om vardagsrasism och etnisk identitet*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Hällgren, Camilla; Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006). Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt. I: SOU 2006:40. L. Sawyer & M. Kamali (red.), *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis* Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritze.

- Kundnani, Arun (2007). *The end of tolerance: Racism in 21st century Britain*. London: Pluto.
- León Rosales, René (2010). *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Stockholm, Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Loomba, Ania (2006). *Kolonialism/postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: Tankekraft.
- Lorentz, Hans (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973–2006*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Lundberg, Bertil (1997). Forskningscirklar: makt över kunskapandet. I: E. Forsberg, C. Hagquist & B. Starrin (red.), *Frigörande kraft: empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Gothia.
- Mellnrmmmt (1, 2015). <https://mllnrmmmt.wordpress.com/>
- Minh-ha, Trinh T. (1988). Not you/like you: Post-colonial women and the interlocking questions of identity and difference. *Inscriptions*, 3/4, *Feminism and critique of colonial discourse*. Santa Cruz: Center for Cultural Studies, University of California. [<http://ccs.ihr.ucsc.edu/inscriptions/volume-34/trinh-t-minh-ha/>]
- Molina, Irene (1997). *Stadens rasifiering: etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Mudimbe, Valentin Yves (1999). Diskurs om makt och kunskap om de andra: marginalitet och koloniseringens struktur. I: C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.), *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Mulinari, Diana & Neergaard, Anders (2005). "Black skull" consciousness: The new Swedish working class. *Race Class*, 46(3), 55–72.
- Regeringens prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Regeringens prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Said, Edward W. (2000). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront. (Originalupplaga 1978)
- Sandström, Frida (2015). *Den andre(-s röst): subjektets röst i den journalistiska berättelsen när nyhetshändelsen utgörs av en asylsökande*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för Medier och Kommunikation.
- [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40471/1/gupea_2077_40471_1.pdf]
- Sawyer, Lena S. (2001). Svartskallar, negerbyar, och andra spöken i den svenska vardagen. *Invandrare & Minoriteter*, 2(1), 25–26.
- Saxonberg, Steven & Sawyer, Lena S. (2006). Uteslutningsmekanismer och etnisk reproduktion inom akademien. I: SOU 2006:40. L. Sawyer & M. Kamali (red.), *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritze.

- Schierup, Carl-Ulrik (1991). The ethnic tower of Babel: Political marginality and beyond. I: A. Ålund & C. U. Schierup, *Paradoxes of multiculturalism: Essays on Swedish society*. Aldershot, Hants, UK: Avebury, Academic Publishing Group.
- Sedigh Zadeh, Mehdi (1994). *Att studera i ett främmande land: en studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? I: C. Nelson & L. Grossberg (red.). *Marxism and the interpretation of culture*. Houndmills: Macmillan Education.
- Svensson, Therese (2015). Alla rasifieras. *MANA: Antirasistisk tidsskrift*, (1). <http://tidskriftenmana.se/alla-rasifieras/>
- Tatum, Beverly Daniel (1999). "Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?" *And other conversations about race*. New York: Basic Books.
- Tesfahuney, Mekkonen (1998). *Imag(in)ing the other(s): migration, racism, and the discursive constructions of migrants*. Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala universitet.
- Tesfahuney, Mekkonen (2005). Uni-versalism. I: SOU 2005:41. P. de los Reyes & M. Kamali (red.), *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Åberg, Magnus (2008a). *Lärardrömmar: om makt, mångfald och konstruktion av lärarsubjekt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen och Mara förlag.
- Åberg, Magnus (2008b). Att synliggöra olikheter: En strategi med blindade fläckar. I: M. Carlson & A. Rabo (red.), *Uppdrag mångfald: Lärarutbildning i omvandling*. Umeå: Borea Bokförlag.
- Åberg-Bengtsson, Lisbeth (2005). *Hur roligt är det att vara student? en undersökning av studiemiljö vid Göteborgs universitet*. STUG-projektet 2005:2. Göteborg: Göteborgs universitet. [http://www.gu.se/digitalAssets/116/116968_STUG7-rapport.pdf]
- Åhlander, Gunnel (2013). Kränkningar under ytan: Davids kamp mot Goliat. *Universitetslärares*, (15), 17. [<http://universitetslararen.se/2013/12/15/krankningar-under-ytan/>]

Interkulturell pedagogisk kompetens

*Transformativ akademisk kunskap
om integration i dagens skola*

HANS LORENTZ

I Sverige har det i flera år inom näringsliv, handel, turism och kommunikation allmänt godtagits att interkulturell kompetens är något respektabelt att förfoga över. Av olika orsaker har inom skolvärlden begreppet interkulturell kompetens inte blivit lika mycket bekant som i resten av samhället. Samtidigt har begrepp som främlingsfientlighet, diskriminering och dold rasism i stället blivit de mest omtalade problemen i dagens skolvärld, trots statens försök till ökad integration. Jag menar att det är viktigt att framhålla behovet av interkulturell kompetens i skolans värld. En kompetens som ska kunna användas av både lärare och elever. Om den kompetensen ska kunna fungera tillfredsställande, är det viktigt att den också är pedagogiskt förankrad i skolan. Kapitlet redogör bland annat för vad en interkulturell pedagogisk kompetens innehåller och vad som behövs för att kunna få den.

Skolans betydelse i dagens postmoderna samhälle

Innan jag beskriver innehållet i interkulturell pedagogisk kompetens, vill jag först diskutera användningen av begreppet *interkulturell kompetens* samt förklara andra begrepp som *interkulturell kommunikation* samt *interkulturalitet*. Samtidigt som jag också, antingen jag vill eller inte, måste komma in på begreppet *internationalisering*. Begreppet interkulturell kompetens är vida känt inom näringslivet och handeln, särskilt när man vill förhandla och kommunicera med personer med olika bakgrund, vad gäller etnicitet, kultur, språk, religion med mera. Begreppet interkulturell *kompetens* står då förhoppningsvis för *förmågan* att kommunicera med andra *utan* etnocentriska perspektiv på värderingar, beteende eller kommunikativ förmåga.

I dagens skola i vårt postmoderna samhälle framhävs tyvärr inte nöd-

vändigheten av interkulturell kompetens, varken i skolans läroplaner eller i andra statliga skoldokument. Jag vill påstå att skolan ännu inte lär alla elever hur det är att leva och ha sin tillvaro i dagens *svenska mångkulturella* samhälle. I stället satsas mycket kraft och energi på arbetet att motverka alla problem som uppstått i form av främlingsfientlighet, diskriminering, hatbrott och dold rasism. Detta har uppkommit mycket på grund av att dagens svenska skola fortfarande i första hand lär alla elever hur det är att leva och fungera i dagens *svenska* samhälle och inte i dagens svenska mångkulturella samhälle.

När den interkulturella betydelsen av lärande och nyttan av kunskap om interkulturalitet inte framhävs och behandlas som nödvändig i dagens skola, säger detta självfallet också en del om skolans plats i vårt samhälle och det förklarar också hur pass litet skolan och dess betydelse är förankrad i hela vårt mångkulturella samhälle.

Internationalisering som styrningsinstrument

Om vi ska tro på den pedagogiska kunskapen producerad av myndigheter, som Skolverket eller Universitets- och högskolerådet (UHR), blir det ofrånkomligt att sedan många år tillbaka möta begreppet internationalisering. Detta begrepp har länge stått för internationellt samarbete som har ökat på många områden: miljö, globala överlevnadsfrågor, IT-frågor med mera eller som det står i Lgr 11:

Ett *internationellt perspektiv* är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet

LGR 11, S. 9

Statens roll i utbildningen har alltid framhävts som viktig och i dag när skolan i både massmedia och statliga rapporter skildras som platsen för både segregation, diskriminering och dold rasism, är det tänkvärt att notera att institutionaliseringen av begreppet *internationalisering*, av staten har prioriterats *framför* arbetet i Sveriges skolor *med* integration och arbete

Här bör det
vara litet i.

mot främlingsfientlighet. Begreppet internationalisering i skolans värld har kommit att stå för *internationellt samarbete och utbyte*. UHR har skaffat sig en särskild webbsida för att arbetet med internationellt samarbete och utbyte ska kunna främjas (www.utbyten.se). Internationalisering i skolans styrdokument handlar mycket om att ha fokus på internationella frågor. Internationalisering har bidragit till att elever och studenter utomlands ska kunna skaffa sig interkulturell kompetens. Det har dock saknats prioriteringar som för skolan och universiteten i Sverige har kunnat innebära att vi intagit den efterlängtdade nyckelpositionen i det långsiktiga främjandet av tolerans och öppenhet som kan motverka de ökade tendenserna av segregation, diskriminering och dold rasism i samhället.

Det har de senaste åren också blivit tydligt att arbetet med ett internationellt perspektiv i skolans undervisning och lärande *inte* har resulterat i att de stora problemen minskat i dagens skola och samhälle, vilka är främlingsfientlighet, diskriminering och dold rasism (jfr Lööw, 2015; Arnstad, 2013; SOU 2012: 74).

Helt och hållet kan vi dock numera inte längre påstå att internationalisering i första hand har som mål att skaffa interkulturell kompetens *utomlands*. Så har till exempel Universitets- och högskolerådet (UHR) kommit ut med en nyutgåva av en rapport skriven av Peder Sandahl (2015), som i flera år har arbetat inom *Amnesty International* med utbildningsfrågor. I rapporten betonas att kunskap om och förhållningssätt till internationella frågor har en central plats i svensk skola. Detta framgår tydligt i läroplanen för förskolan, grundskolan och gymnasieskolan.

Rapporten visar också tydligt med utdrag ur läroplaner, kursplaner och ämnesplaner hur skolan ska arbeta för att ha ett internationellt perspektiv på undervisning och lärande. Som då skulle ske genom att skapa *internationell solidaritet* samt utveckla *förståelse* för den kulturella mångfalden inom landet. Men på något sätt verkar man ha gjort allt för att i rapporten *inte* ha med orden *interkulturell* eller interkulturalitet. Frågor om interkulturellt lärande eller betydelsen av interkulturalitet, vad det är och hur det kan påverka arbetet med internationella frågor lyser helt med sin frånvaro i den här rapporten.

Interkulturellt lärande

Enligt Nationalencyklopedin (NE) finns skoldokument från 1980-talet som förklarar att interkulturellt lärande i dagens skola (som kan betraktas som en viktig del av interkulturell kompetens) officiellt handlar om ”en dynamisk lärandeprocess där individen skaffar sig kunskaper och redskap som gör det möjligt att leva med och hantera kulturella skillnader inom ramen för ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle”.

Vi kan tolka innehållet i rapporten *Internationalisering i skolans styrdokument* (Sandahl, 2015) som att ett *internationellt* perspektiv på undervisning och lärande skulle kunna innebära ett *interkulturellt lärande* i dagens skola. Men ska vi göra det? Kan vi göra det? Definitionen av interkulturellt lärande som finns i NE kan tolkas som att den innehåller främst ett *önsketänkande* om att vi i vårt mångkulturella samhälle *ska* leva med och hantera kulturella skillnader, mer än om *hur* vi ska kunna göra detta.

I Lgr 11 står också att ett internationellt perspektiv innebär att vi kan utveckla *förståelse* för den kulturella mångfalden inom landet, vilket innebär att vi måste ställa oss frågan om det är enbart förståelse vi vill eller kan utveckla?

Som många lärare i skolan eller i andra lärandemiljöer *erfar* 2016, handlar behov av interkulturell kompetens rent praktiskt om att kunna kommunicera och arbeta pedagogiskt med mångkulturella och flerspråkiga elever. Detta görs absolut inte enbart genom att arbeta med vikten av ett internationellt perspektiv eller skapa *förståelse* för den kulturella mångfalden vi har inom landet.

Dagens lärare i mångkulturella lärandemiljöer skaffar sig interkulturell kompetens genom kunskap om och erfarenhet av *interkulturell kommunikation*, *interkulturalitets* betydelse och kunskap om vad som utgör innehållet i en *interkulturell pedagogisk kompetens*.

Varför är kunskapen om interkulturell kompetens inte också en del av det som James A. Banks (2009) kallar för *Pedagogisk kunskap producerad av myndigheter*? Här måste jag referera till Banks så kallade kunskapstypologi. I hans arbete beskriver han fem olika kunskapsformer vi ofta konfronteras med när vi i dag vill beskriva kunskap som berör skolan och utbildning. Enligt Banks finns det i dagens mångkulturella och globala samhälle inte längre en enda kunskapsform när vi pratar om utbildning i dagens skola,

Varför är det ändrat till stor bokstav? Är det en titel?

men flera olika sorters typer av kunskap. Där skiljer sig pedagogisk *kunskap producerad av myndigheter* från kunskapen som är *transformativ akademisk kunskap*. Den i sin tur skiljer sig från *vedertagen akademisk kunskap*.

Det har det senaste decenniet visat sig att kunskap från myndigheter inte baseras på transformativ akademisk kunskap. De olika kunskapstyper som används för förståelse av kunskap om utbildning i skolans värld är enligt Banks:

1. Personlig och erfarenhetsbaserad kunskap
2. Massmedial och populär vetenskaplig kunskap
3. Vedertagen akademisk kunskap
4. Transformativ akademisk kunskap
5. Pedagogisk kunskap producerad av myndigheter, till exempel Skolverket, regeringen, Skolinspektionen och i form av olika skrifter, förordningar och litteratur utgiven av respektive myndighet.

Transformativ akademisk kunskap är benämningen på det som olika samhällsvetenskapliga forskare arbetar med och som ofta resulterar i en kunskap som är annorlunda och avviker från det som kallas för vedertagen akademisk kunskap. Sådan forskning utgår ifrån att kunskap är neutral, objektiv och universell. Forskare som arbetar med transformativ akademisk kunskap använder sig av annorlunda forskningsperspektiv som till exempel ett inifrån och interkulturellt pedagogiskt perspektiv på lärande och undervisning, eller ett inifrån och erfarenhetsbaserat perspektiv på diskriminering, främlingsfientlighet eller dold rasism. Det är därför inte ovanligt att transformativ forskning leder till resultat som avviker från vedertagen akademisk kunskap.

Om pedagogisk ska sluta på -a bör också dansk göra det.

Pedagogisk transformativ forskning leder i sin tur till transformativt lärande, som i dag av till exempel den **danska pedagogiska forskaren** Knud Illeris (2013) anses uppfylla ett utbrett behov, när vi upplever fundamentala förändringar i våra livsvillkor som kräver djupgående omställningsprocesser. De här olika kunskapstyperna förklarar delvis varför myndigheter i landet har hållit fast vid att prioritera behovet av internationalisering och internationellt samarbete framför behov, förståelse och träning i interkulturella perspektiv eller interkulturalitet som dock visat sig vara bättre stöd till integration i skolans värld.

En lärare i dagens mångkulturella skola har möjlighet genom kunskap om *interkulturella perspektiv* på vanliga beteenden eller handlingar i en klassrumssituation, att uppfatta dessa beteenden eller kommunikativa handlingar som ett resultat av ett kulturellt betingat handlande. Något som de flesta, *utan* kunskap om interkulturellt lärande, använder sig av i sin kommunikation med omgivningen. Det innebär att läraren *inte* ska tolka det som sker i ett klassrum utifrån sina egna kulturella och etnocentriska perspektiv, utan utifrån flerkulturella perspektiv, som i dagens samhälle benämns *interkulturella perspektiv*. I dagens samhälle anses det för samtliga lärare vara viktigt och nödvändigt att ha kännedom om interkulturella pedagogiska perspektiv på skolans övergripande arbete samt på alla kulturmöten som varje dag äger rum i vår skola. Det är därför också viktigt för varje lärare att öka sin kompetens i arbete och undervisning i egna ämnen utifrån *interkulturella perspektiv*.

Det är också ganska problematiskt för många lärare och för många skolor att begreppet *internationalisering* av myndigheter fortfarande har blivit ett begrepp som har kommit att framhävas som *mer* viktigt och nödvändigt i mångkulturella lärandemiljöer *än* interkulturalitetens betydelse och vikten av kunskap om interkulturella perspektiv.

Hur är det med begreppet internationalisering på dagens universitet och högskolor? Hur beskrivs där i dag innehållet i begreppet internationalisering? Jag hittar i magasinet *Fokus* – ett magasin om utbildning och forskning vid Linnéuniversitetet – en artikel om Linnéuniversitets prorektor Nils Nilsson med rubriken *Inter-nationalisering ger ökad kvalitet*. Han beskriver att internationalisering inte innebär enbart att studenter och lärare åker på utbyte till andra länder, utan snarare att studenter och anställda ska utveckla ett globalt mindset, det vill säga att förstå och känna sig bekväma i den globala värld som är vår (Sörgårn, 2013). ”I det ingår att ha kompetens för interkulturella möten och att förstå att världen har något att lära oss. Internationalisering blir på det sättet en kvalitetsaspekt i allt vi gör. Och det innebär också att det är något som alla är inblandade i. Utan internationalisering – ingen hög kvalitet”, förklarar han. Ett sätt att förverkliga detta, menar han, är att Linnéuniversitetet startar ett sommaruniversitet under namnet *Linnaeus University Summer Academy*.

Detta innebär att begreppet internationalisering (i alla fall för Linnéuniversitetets vanliga studenter) tyvärr inte har något att göra med studenternas

kunskap om interkulturell kommunikation, interkulturalitetens betydelse och kunskap om interkulturell pedagogisk kompetens i den mångkulturella värld som de lever i. Personal och studenter som vill skaffa sig ”ett globalt mindset” (vad detta nu än innebär) måste således också skriva in sig på Linnéuniversitetets sommaruniversitet.

Interkulturell kompetens

Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling (KK-stiftelsen) bildades år 1994 för att hitta nya vägar mellan näringsliv och akademi. Grunden för sin verksamhet fick KK-stiftelsen från de ”nedlagda löntagarfonderna”. I sin egen logo visas en bild av två pusseldelar som passar ihop. Texten på den ena pusselbiten är näringsliv och texten på den andra är lärosäte. KK-stiftelsen ska med andra ord vara förbindelselänken mellan studier och arbete. Man har också definierat KK-stiftelsen ibland som högskolornas forskningsfinansierare med uppdrag att stärka Sveriges konkurrenskraft.

År 2006 kom KK-stiftelsen ut med rapporten *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige*. Rapporten bygger på drygt hundra intervjuer med branschföreträdare och företagare från hela landet, såväl stora som små företag. Intervjuerna behandlar företagets syn på framtida kompetensbehov och på utbildningssystemets förmåga att tillgodose dessa behov. Rapporten riktar sig i första hand till verksamma inom utbildningssystemet – till medarbetare i skolan, högskolan och utbildningsadministrationen samt politiker på central och lokal nivå. Rapporten kom fram till att förmedla fem allmänna kompetenser som viktiga i framtiden för såväl näringsliv som utbildningsväsende:

- *Social kompetens* innebär att skickligt uppfatta, bemöta och relatera till andras känslotillstånd och behov, att kunna samarbeta och kommunicera.
- *Interkulturell kompetens* innebär att behärska fler språk än svenska, att ha en öppen inställning till olika kulturer, oavsett om man möter dem i Sverige eller i andra länder.
- *Analytisk kompetens* innebär att självständigt kunna lösa problem och kritiskt bedöma olika påståenden.

- *Entreprenörskompetens* innebär att kunna identifiera möjligheter i omvärlden och omsätta dessa möjligheter i kreativ, uppfinningsrik och innovativ handling, att ha den förståelse och kunskap som krävs för att i konkret handling starta och driva verksamhet samt förmågan att engagera människor för den egna idéns genomförande.
- *Ledarkompetens* innebär att kunna organisera och leda andra människor för att nå verksamhetens mål.

Vi kan alla tycka att samtliga dessa kompetenser är viktiga och värdefulla. Men här i mitt kapitel vill jag framhålla att en av kompetenserna faktiskt är *interkulturell kompetens*. Därför blir det nödvändigt att åter iakttä att rapporten riktade sig i första hand till verksamma inom utbildningssystemet – till medarbetare i skolan, högskolan och utbildningsadministrationen samt politiker på central och lokal nivå.

KK-stiftelsen är ingen liten stiftelse. Sedan starten har den bidragit med nästan nio miljarder kronor till tusentals olika projekt. Frågan som jag måste ställa är hur många kronor av dessa miljarder har gått till projekt som haft som målsättning att främja spridandet av kunskap och innehåll av interkulturell kompetens?

Interkulturell kompetens i Gy 2011 och Lgr 11

Att skolan ska förbereda elever för olika former av kunskap samt för ett arbete efter utbildningen på gymnasieskolan är något som fortfarande understryks av både näringslivet, facket och politiker. Ett exempel på detta gjordes av KK-stiftelsen i rapporten *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige*. I den inventeringen har *interkulturell kompetens* en naturlig plats bland alla kompetenser som skriften beskriver som nödvändiga inför framtiden, sådana som våra gymnasieelever ska kunna skaffa sig.

Men säger dagens läroplaner något om behovet av interkulturell kompetens? Den kompetensen kan tyckas vara bra att ha kunskap om när vi ska leva och arbeta i vårt mångkulturella samhälle. Det kan vara intressant att veta att i de läroplaner som i dag gäller för både gymnasieskola och grundskola, förekommer tyvärr inte längre begreppet interkulturell kompetens. Om vi ska kunna börja med att sprida kunskap om hur vi ska kunna leva tillsam-

mans i vårt mångkulturella samhälle är det, som det brukar heta, bra att börja från början i grundskolan.

Men i läroplanen för grundskolan, Lgr 11, finns inget skrivet om att interkulturell kompetens för lärare eller elever skulle kunna bidra till förståelse av dagens samhälle. Under rubriken *Rektors ansvar* framgår att det är rektorn som ansvarar för att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att personalen professionellt ska kunna utföra sina uppgifter.

Ordet kompetens förekommer för övrigt inte i något sammanhang i läroplan Lgr 11. När ordet interkulturell inte längre används, hur är det då med begreppet kultur i de nu gällande läroplanerna? När begreppet kultur har använts i tidigare läroplaner har det nästan alltid på ett underförstått vis stått för den svenska kulturen och att allt som var betingat av kulturella händelser eller gestaltningar skulle vara svenskt. I de nuvarande grundskolämnenas kursplaner framgår att ordet kultur har fått en interkulturell betydelse och ett innehåll som inte per automatik refererar till Sverige eller till svensk kultur (Lorentz, 2013). Innehållet i kursplanerna pekar på att lärande i skolan numera också handlar om möten mellan olika kulturer och det som olika kulturer står för. Eftersom begreppet kultur i den nya läroplanen blivit ett ord som kan stå för olika sätt att göra saker och ting på, ett ord för olika sätt att tolka och värdera skilda saker på, blir interkulturella möten och kunskap om interkulturell kompetens en del av elevernas kompetens. Därmed blir också en interkulturell pedagogisk kompetens ett viktigt verktyg och ett naturligt hjälpmedel för lärarna.

Interkulturell kompetens i lärarutbildningen

Om hur innehållet i dagens lärarutbildning ska gestalta sig återfinns i en proposition från regeringen med titeln *Bäst i klassen: En ny lärarutbildning*. I denna proposition (Regeringens prop. 2009/10:89) läser vi under rubriken *Principiella utgångspunkter* att utbildning är en av de viktigaste faktorerna för Sveriges framtid, medan det konstateras att skolväsendets utmaningar är många.

Regeringen skriver vidare att dagens samhälle, med större social, kulturell och språklig mångfald än tidigare, ställer nya och större krav på lärarna och förskollärarna. Det mesta i propositionen baseras på utredningen SOU

2008:109, *En hållbar lärarutbildning*. Där fastslås att fyra övergripande perspektiv bedömts vara så väsentliga att de ska genomsyra all lärarutbildning:

- vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt
- historiskt perspektiv
- internationellt perspektiv
- informations- och kommunikationsteknik (IT) som utbildningsresurs.

Vidare förklaras där att de historiska och internationella perspektiven bredar de lärarstuderandes kunskaper i tid och rum och motverkar ett snävt nutida och nationellt synsätt på skola och lärande. Allt detta låter naturligtvis väldigt bra, men förklaringen av perspektiv 2 och 3 ger inga svar på frågan *hur* man tänker motverka det förhärskande snäva, egocentriska och nationella synsättet på skola och lärande som trots allt och enligt regeringen verkar vara det mest vanliga.

I betänkandet SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*, används begreppet *interkulturell kompetens* en enda gång, och då i avsnittet om vuxenutbildning i samband med svenska för invandrare (Sfi). Där framgår det att interkulturell kompetens är relevant och eftersträvansvärd för Sfi-lärare (SOU 2008:109, s. 288). Man kan lätt få intrycket att regeringen anser att i lärarutbildningen är interkulturell kompetens i första hand relevant och eftertraktad av lärare som undervisar *invandrare*. Samma tankar om attityd och inställning kan vi också få när vi läser hur begreppet internationalisering av myndigheter genom åren har förklarats och tolkats. Tolkningen blir ofta: interkulturell kompetens är bra för svenska studenter utomlands och kan också vara bra för invandrare i Sverige, men är inte något nödvändigt för svenskar i Sverige.

Man kan lätt tolka de svenska läroplanerna som att vi här i Sverige jobbar med internationalisering som innebär främst att svenskar ska kunna jobba utomlands – **som** om det interkulturella, det mångkulturella och kunskap om interkulturalitet inte skulle vara nödvändigt i Sverige?

Tankstreck för
att förtydliga

I det internationella perspektivet, ett av de fyra övergripande perspektiven som ska genomsyra all lärarutbildning, ska *internationalisering* tolkas som att det är ett resultat av ett internationellt perspektiv. Bidrar ett internationellt perspektiv till interkulturell kompetens i både Sverige och

utomlands? Men ett *interkulturellt* perspektiv på undervisning och lärande i Sverige har dock inte mycket gemensamt med ett *internationellt* perspektiv, varken i Sverige eller utomlands. I regeringens prop. 2009/10:89 med titeln *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*, finns således ett internationellt perspektiv, som ett av de fyra perspektiv som ska genomsyra all lärarutbildning.

Utifrån Banks fem olika kunskapstyper måste vi kalla internationalisering för något som kan stå för *en pedagogisk kunskap producerad av myndigheter och den statliga styrningen*. Det är inte samma sak som *transformativ akademisk kunskap*. En tolkning att interkulturella perspektiv på kunskap och lärande skulle vara samma sak som ett internationellt perspektiv och begreppet internationalisering, ja, det görs *inte* av någon pedagogisk forskare.

Hur begreppet internationalisering har hamnat inom den svenska pedagogiska diskursen är över huvud taget svårt att förstå. Det härstammar kanske från den tid när samarbete mellan nationer fortfarande var högsta mode på 1950- och 1960-talen.

I dag arbetar pedagogiska forskare främst inom ramen för en *transformativ akademisk kunskap* – en kunskapsmodell som utmanar den vedertagna akademiska kunskapen och dess grundantaganden. Den vedertagna traditionella akademiska kunskapen blir som bekant ofta reproducerad av massmedia, populärvetenskap och av myndigheter inom den statliga utbildningen.

Tittar man utifrån den transformativa akademiska kunskapen på lärarutbildningens nuvarande teoretiska innehåll, är det ganska märkligt att interkulturell kompetens i lärarutbildningen behandlas på ett sådant missgynnsamt och felaktigt sätt. En transformativ akademisk kunskap utmanar den vedertagna akademiska kunskapen och dess grundantaganden om att den består av modeller för kunskap och vetande som är fasta, bestämda, rationella, effektiva och lönsamma. Utifrån postmoderna teoretiska utgångspunkter om kunskapens natur och mål, blir det i stället ofta en kritisk ansats på den moderna kunskaps-konstruktionen. I dag är kunskap inte neutral, utan influerad av olika intressen, maktförhållanden och sociala relationer. Vårt samhälle är inte längre ordnat och lagbundet, utan i stället påverkat av kaos och komplexitet. Det naturliga tillståndet för samhället är med andra ord komplext och full av *kaos* och *oordning*.

Nu är det, som tur är, ofta så att lärare och forskare på universitet och

högskolor i praktiken arbetar med innehållet i lärarutbildningens teoretiska innehåll på ett transformativt akademiskt sätt. Det innebär att vissa lärarutbildningar i sin utbildning betonar till exempel ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv på hela lärarutbildningen och struntar i det som myndigheter tycker eller skriver om, medan andra utbildningar som inte vågar göra så mycket på eget bevåg, håller sig till kunskapssynen producerad av myndigheter och således inte verkar bry sig så mycket om det interkulturella. Detta enbart för att det inte står något skrivet om interkulturell kompetens och nödvändigheten av interkulturella perspektiv i vare sig regeringens prop. 2009/10:89 eller i SOU 2008:109.

Den statliga rektorsutbildningen

Den finsk/svenska pedagogiska forskaren Pirjo Lahdenperä, som alltid har beskrivit och förklarat vikten av interkulturellt lärande i skola och utbildning, har under de senaste åren skaffat sig stor kunskap och erfarenhet som rektors- och skolledarutbildare genom *rektorsprogrammet*, som är den tre år långa statliga befattningsutbildningen för lärare eller andra som vill bli rektorer.

I sin senaste bok *Skolledarskap i mångfald* (Lahdenperä, 2015), beskriver hon utifrån interkulturella pedagogiska perspektiv, situationen för den statliga rektorsutbildningen som ganska förödande för mångfalden och pluralismen i skolan i Sverige. Den utbildningen innehåller nämligen inga specifika mål som knyter an till den mångetniska och mångkulturella verklighet som många rektorer möter i sin vardag. Hon menar att det bland skolledare inte är ovanligt att det ofta uppstår en situation av rådlöshet och handlingsförlamning när det blir fråga om integration och undervisning av elever med utländsk bakgrund. Hon anser att rektorsutbildningen fortfarande är monokulturell och utgår från skolans nationella uppdrag. Hon menar att

den monokulturella modellen med målet att assimilera elever med utländsk bakgrund utgår från ett nationalistiskt tänkande med likhetsideal som ett land, ett folk, ett språk och en värdegrund, vilket för elever med minoritets- och utländsk bakgrund kan medföra diskriminering, segregering, exkludering och sämre skolresultat.

IBID, s. 7

Det innebär också att svensk rektorsutbildning fortfarande utgår från svenska förhållanden såsom de beskrevs för mer än 20 år sedan. Enligt Lahdenperä krävs det ”ett gediget arbete och ett paradigmskifte för att ändra värderingsperspektivet från en monokulturell svensk skola som mall och utgångspunkt till att ha en interkulturell skola som modell och mall för skolarbetet”. För att lyckas med detta angelägna paradigmskifte kan inte skolledarna stå ensamma – men de har en nyckelroll för den interkulturella skolutvecklingen och har därmed ett värdefullt uppdrag att vara med och skapa det framtida pluralistiska och demokratiska samhället, menar Pirjo Lahdenperä.

Interkulturell kommunikation

Kunskap om hur vi ska kunna kommunicera med andra människor i hela vår stora värld har i mer än hundra år haft betydelse för vårt lands exportindustri, näringar och välfärd. Erfarenheten har lärt oss att detta inte går enbart genom att lära sig prata ett annat språk, som till exempel engelska eller norska.

Att kommunicera framgångsrikt med andra människor från andra delar av världen går enbart genom att vi skaffar oss kunskap om interkulturell kommunikation. I dagens värld, som har blivit mer och mer mångkulturell genom världens stora demografiska förändringar som kommit till på grund av konflikter, krig, svält och dödande, med hundratals miljoner människor på flykt, vet vi att vi måste skaffa oss kunskap och utbildning för demokratins skull.

Betydelsen av kunskap om interkulturell kommunikation betonades som absolut nödvändig för demokratin i dagens samhälle av den franske sociologen Alain Touraine i hans verk från 2003: *Kan vi leva tillsammans? jämlika och olika*. Frågan som han ställde var: ”Hur ska vi i dagens mångkulturella samhälle kunna kombinera det personliga subjektets frihet och erkännandet av de kulturella olikheterna med de institutionella, nationella och europeiska garantier som försvarar denna frihet och dessa olikheter?”

Touraine kommer till slutsatsen att det blir nödvändigt att diskutera utbildningen. Han anser att ett samhälles anda och organisation manifesterar sig tydligast i dess lagstiftning och i dess utbildningsprogram. Touraine menar att det viktigaste i utbildningen är interkulturell kommunikation, i

detta uttrycks den sanna innebörden. Han skriver: ”Det handlar inte om att förvånas över olikheterna mellan individer med olika kulturell bakgrund, utan om att kunna urskilja likheterna och skillnaderna mellan de tolkningar som personer från olika kulturer gör av samma dokument eller av samma händelser.” I beskrivningen av interkulturell pedagogisk kompetens kommer betydelsen av just kunskap om interkulturell kommunikation fram.

Interkulturalitet

Ett annat begrepp som har oerhört stor betydelse för lärare och elever i dagens skola och som har samband med kulturmöten är begreppet interkulturalitet. Begreppet refererar till ordet *inter* respektive *kultur*. Pirjo Lahdenperä förklarar det som att:

Inter betyder växelverkan eller mellanmänsklig interaktion, och kultur i betydelsen att något är kulturellt, dvs. ”meningssystem vilka ger ordning och inriktning i människans liv”. Interkulturalitet är således en term som antyder en process, ett gränsöverskridande, interaktion och ömsesidighet och som samtidigt sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. Ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa är bland de etiska värden som ofta förekommer som mål för interkulturalitet.

LAHDENPERÄ, 2006, s. 90

Interkulturalitet brukar också användas som begrepp för att beteckna lärarnas förmåga att på ett förtjänstfullt sätt använda de dagliga identitetsbejakande interaktionerna med eleverna. Särskilt använder lärarna det när de arbetar med skolans riktlinjer för att medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för elever utanför den närmaste gruppen, och på det viset bidra till att skolan präglas av solidaritet mellan elever och lärare. För en lärare innebär det i praktisk betydelse att när vi i ett kulturmöte verkligen ska kunna möta andra människor, måste vi kunna öppna upp för den process som interkulturalitet innebär, att vi ser på varandra med nyfiken öppenhet och att vi bemöter varandra med respekt.

Lärare måste finna möjligheter att vara öppna och finna möjligheter, att möta utmaningar och att kunna se lösningar samt genom erfarenheter växa och utvecklas som människor. Det är viktigt att känna till att interkultura-

litet också innebär att vi i olika länder dels möter och hanterar grupper och individer på olika sätt, dels att det i ett möte alltid finns två parter som båda bidrar till mötets resultat och chanser till att finna möjligheter. För att kunna göra det, blir det nödvändigt att förstå hur vi människor i olika situationer kan skaffa oss olika stereotypier, fördomar och rasistiska bedömningar om *de andra*. Detta gäller för oss alla i hela världen. Samtidigt påverkar det oss alla i vår kommunikation och sociala relationer.

Interkulturalitet betecknar hela området av kulturmöten, mångkultur, skillnader och likheter i pedagogiska sammanhang samtidigt som vi som lärare också kan vara *mindre* bra eller *mycket* bra på interkulturalitet. Att som lärare vara bra på interkulturalitet innebär således att vi i våra olika kulturmöten i skolan ska kunna sätta kvalitativa och värdemässiga aspekter på dessa kulturmöten.

Utbildning sägs ofta av våra politiker vara till för att vi ska bli konkurrenskraftiga mot omvärlden och för att vi inom landet ska kunna bidra till ökad tillväxt. Kan meningen med utbildning också vara den att vi alla bör skaffa oss kompetens där förståelsen av vårt mångkulturella samhälle blir förenat med kunskap om mångfaldens betydelse, kulturens betydelse i våra sociala relationer och interkulturalitetens betydelse i vår kommunikation med andra? Jag anser att vi kan få förståelse för vårt mångkulturella samhälle och att vi kan skaffa oss kunskap om mångfaldens och kulturens betydelse i våra sociala relationer samt kunskap om interkulturalitetens betydelse i vår kommunikation med våra medmänniskor genom en interkulturell pedagogisk kompetens.

Mångkultur eller mångkulturalism

I dag lever vi i samhällen med invånare som representerar hundratals olika språk och kulturer. Vi lever således i ett mångkulturellt samhälle och vi talar också ibland om begreppet mångkultur som då är benämningen på den situation vi befinner oss i, det vill säga ett land med många kulturer. Men eftersom vi lever i landet Sverige och vi officiellt som första språk talar svenska, blir det felaktigt att tala om att vi lever i ett land som styrs av begreppet *mångkulturalism*.

Begreppet används allmänt i Europa i massmediala sammanhang ofta felaktigt och betraktas som en ideologi. Begrepp som kapitalism, liberalism

eller socialism tillhör gruppen av ismer som har stått för något som har inneburit en politisk och ekonomisk doktrin. Därför är det inte ovanligt att massmedia i flera decennier också skriver och talar om mångkulturalism som en form av politisk, ekonomisk och kulturell lära.

I ett land som Kanada finns dock sedan 1980-talet en lag, den så kallade Multiculturalism Act. Det är en lag för ”bevarande och främjande av kulturell mångfald i Kanada”. På det viset har begreppet mångkulturalism i Kanada fått en politisk innebörd. Men i Sverige och i alla länder inom EU används inte begreppet som om det vore en lag med en form av politisk, ekonomisk och kulturell lära.

Vad som har hänt är att många ännu i dag använder begreppet mångkulturalism för samhällen typ Sverige, Tyskland eller Frankrike och tror att där existerar klart avgränsande kulturella enheter inom landet, enheter av olika grupper med olika etniciteter och nationaliteter med sin egen religion och eget språk. Frågan är om det verkligen förhåller sig på det viset. Svaret är nej.

Hybrida kulturer

Definitionen och användandet av begreppet mångkulturalism, som görs till och från på olika sätt, men där det mångkulturella är tydligt och avgränsat inom en viss majoritetskultur, är något som måste kunna ifrågasättas. Verkligheten har visat att i mångkulturella samhällen som har funnits i hundratal år, som till exempel Indien, lever och förflyttar sig inte människor inom klart avgränsade kulturella enheter av etnicitet eller religion. Detta har numera också blivit tydligt i Europa.

Att tro att ett mångkulturellt samhälle som Sverige alltid ska innebära klart avgränsande kulturer och identiteter för olika invånare är helt felaktigt. Dagens massmediadebatt om att en så kallad identitespolitik för landets minoriteter skulle främja vårt mångkulturella samhälle bäst är också felaktigt. Erfarenhet och forskning har visat att det är precis tvärtom.

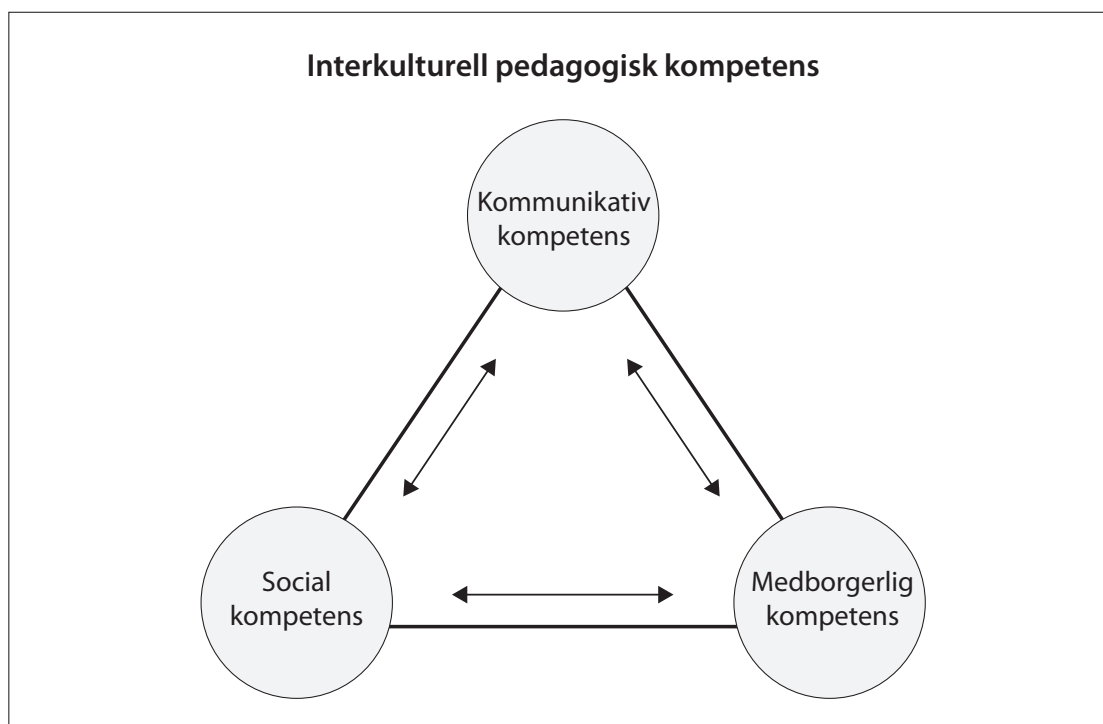
Den indiske litteraturvetaren Homi K. Bhabha (1994) har uttryckt sig skeptiskt till att över huvud taget använda begreppet mångkulturalism eftersom vi i dag har många mångkulturella samhällen som består av kulturella och etniska skillnader *utan* centrum. Det förekommer inga rena eller oblandade kulturer, alla kulturer ska snarare ses som *hybrida*, i en ständigt omskapande process av gamla och nya betydelser. Det mångkul-

turella tillstånd som vårt samhälle befinner sig i och som är resultat av den demografiska förändringen som också har skett i vår del av världen, är med andra ord ett helt naturligt tillstånd.

Våra kulturer i Europa av i dag är också hybrida. Genom att den kulturella mångfalden bland befolkningen har ökat, uppstår kulturmöten och en kulturell expansion av vår egen kulturella identitet. Vi lever i en kulturell värld där olika kulturella yttringar och beteenden möts, blandas och sammanbinds. Att tala om *hybrida kulturer* som något som vi alla är delaktiga och inblandade i, är på det viset egentligen det mest naturliga vi som sociala varelser lever i. Att vårt mångkulturella samhälle rymmer olika hybrida kulturer är således en korrekt beskrivning av verkligheten. Därför är det viktigt för lärare, samhällsvetare och andra som förstår sig på anledningen till att vårt svenska samhälle är mångkulturellt, att inte sätta likhetstecken mellan mångkulturellt och det politiskt laddade ordet mångkulturalism. Den enkla anledningen är att mångkulturalism inte betyder någonting om den inte fylls med olika politiska eller ekonomiska innehåll. Pedagoger och lärare som är intresserade av interkulturellt *pedagogiskt* arbete brukar i sitt vardagliga arbete ofta vara helt ointresserade av politiska teorier eller politiska teser eftersom dessa inte styr eller bestämmer innehållet i en interkulturell pedagogisk praktik.

Interkulturell pedagogisk kompetens

Begreppet interkulturell pedagogisk kompetens beskriver en pedagogisk kompetens utifrån interkulturella perspektiv. En interkulturell kompetens är aktuell för dagens skola och har betydelse för dagens ungdomar. Interkulturell pedagogisk kompetens kan beskrivas som en kompetens som består av tre olika kompetenser i samverkan: *kommunikativ kompetens*, *social kompetens* och *medborgerlig kompetens*. Figur 6.1 illustrerar hur de olika kompetenserna alltid interagerar med varandra och vill synliggöra sambandet mellan de tre nödvändiga kompetenserna: den kommunikativa, den sociala och den medborgerliga. Interkulturell pedagogisk kompetens bör således betraktas som resultatet av flera dimensioner av kunskaper och kompetenser. Tillsammans resulterar de i en förmåga att förhålla sig till olika möten i olika situationer med olika personer, vilket i sin tur skapar möjligheter att lösa eventuella konflikter eller tvister.



Figur 6.1 Figuren illustrerar hur de olika kompetenserna alltid interagerar med varandra och vill synliggöra sambandet mellan de tre nödvändiga kompetenserna: den kommunikativa, den sociala och den medborgerliga.

Kolla figurtexten.
OK, så?

Dessa tre kompetenser skulle också kunna placeras inom en stor cirkel som då skulle stå för samhället, omvärlden och hela världen. De förutsätter i sin tur en samspels- och integrationsprocess, nödvändig för varje läroprocess, för att kunna uppfattas som en egen kompetens. Kompetenser med ett interkulturellt innehåll är i vårt mångkulturella samhälle meningsfulla för både lärare och elever, i synnerhet för dagens flerspråkiga och mångkulturella elever som känner igen sig i innehållet och målsättningarna av varje kompetens. Interkulturell pedagogisk kompetens berör interaktion och relationer dels mellan skolans elever, dels mellan lärare och elever.

Inom skolans värld handlar det om interkulturalitetens betydelse samt om samarbete mellan lärare och elev. Det berör också samarbete mellan skolpersonal och elevernas föräldrar. Det är en kompetens som kan ge oss kunskap om och förståelse av vår mångkulturella, globaliserade och internationaliserade värld. På det viset är en lyckad interkulturell kompetens i skolans värld alltid en interkulturell *pedagogisk* kompetens. En kompetens-

beskrivning som är pedagogiskt förankrad, handlar oftast om kommunikation och förståelse.

En interkulturell pedagogisk kompetens är således av intresse för pedagoger och lärare, eftersom de i sin profession arbetar med kommunikation, förståelse och förförståelse. Den handlar mycket om hur vi utifrån ett samhälleligt perspektiv ska kunna förstå varandra, kommunicera med varandra och leva tillsammans som sociala varelser. Denna förståelse kan i sin tur skapa en förförståelse om varandras beteende och värderingar. Samtidigt lär vi oss hur vi ska kunna förhålla oss till varandra inom en kontext av kulturell mångfald. Att arbeta med en process som omfattar dessa tre kompetenser innebär alltid också en *pedagogisk* lärandeprocess.

Pedagogiskt arbete syftar av tradition till att fokusera på lärandeprocesser. När det gäller konsten att skaffa sig interkulturell pedagogisk kompetens finns det således ett naturligt samband mellan kulturella interaktionsprocesser och pedagogiska lärandeprocesser.

En sådan process riktar sig således till alla som är intresserade av pedagogik. Men den vänder sig också till alla som är intresserade av mänsklig kommunikation, sociokulturella relationer, psykologiska påverkansprocesser, människans liv och hälsa eller dem som arbetar med människor i behov av råd, stöd och hjälp eller är verksamma på vårdcentraler eller sjukhus. Interkulturell pedagogisk kompetens riktar sig till många och inte enbart till lärare, det är också en kompetens som kan påverka och inspirera alla oss som bor och arbetar i vårt samhälle av i dag. Det är således en kompetens som ger oss större förståelse och något som alla kan ha nytta av och innebär att vi bland annat kan lösa olika problemsituationer och konflikter som ständigt dyker upp i möten med olika människor på olika platser i olika sammanhang.

Lärandets interkulturella pedagogiska arbete

De tre kompetenserna i samverkan förutsätter också en samspels- och integrationsprocess, nödvändig för varje läroprocess. Jag hänvisar här till Knud Illeris (2007) verk *Lärande*, där han preciserar att varje lärandeprocess består av tre generella områden som i ständig samverkan skapar läranderesultat. Dessa områden kallar han för *funktionalitet*, *sensitivitet* och *socialitet*. Med detta menar han att varje läroprocess i grunden är inriktad på vår utveckling

av mening, betydelse och färdigheter, det vill säga ett innehåll som skapar funktionalitet. Vidare finns där i vårt välbefinnande genom vår mentala och kroppsliga balans, en drivkraft som skapar sensitivitet. Slutligen omfattar läroprocessen också vårt samspel med och vår relation till omvärlden, det vill säga ett innehåll som skapar integration och socialitet.

Vad gäller meningen med interkulturell pedagogisk kompetens, är den baserad på innehåll, integration och samarbete av den kommunikativa, den sociala och den medborgerliga kompetensen. Den täcker på det viset också de tre områdena *funktionalitet* (mening med interkulturell kommunikation), *sensitivitet* (den psykologiska och sociologiska innebörden av att finnas till) samt *socialitet* (den sociala och kulturella kontexten av medborgarskap). Att förfoga över en interkulturell pedagogisk kompetens är således en viktig fråga för alla pedagoger när vi i en utbildningssituation deltar i en lärandeprocess som skapar läranderesultat.

Modellen från dekonstruktion till interkulturell medvetenhet

I modellen i figur 6.2 har jag beskrivit hur vi i teori kan erhålla interkulturell pedagogisk kompetens.

Modellen visar att vi genom tre faser gemensamt kan erhålla interkulturell pedagogisk kompetens. Varje fas i modellen har två nyckelbegrepp som genom en pedagogisk process kan leda till olika delmål som i sin tur leder till de tre kompetenser som visats i figur 6.1.

När det gäller ordet och begreppet *fas*, finns ordet bara där för att kunna ange ett område med två nyckelbegrepp som i sin tur leder till slutmålen som är de tre olika kompetenser som tillsammans bildar det allra sista slutmålet interkulturell pedagogisk kompetens. Ordet fas ska inte läsas eller tolkas som att varje fas eller skede är ett stadium som vi alla *måste gå igenom* för att kunna komma vidare till nästa fas. Fas A, som har målet kommunikativ kompetens, kan dock betraktas som *en fas som är absolut nödvändig*. Sedan är det individuellt om fas B eller fas C kan anses som lika viktiga.

För att uppnå den interkulturella pedagogiska kompetensen behövs dock alla tre kompetenserna, vilket innebär en förståelse och medvetenhet om de interkulturella, pedagogiska, sociala och postmoderna perspektiv som är nödvändiga för att uppfatta, förstå och förklara världen.

Slutmål för *fas A, kommunikativ kompetens*, är kunskap om och erfa-



Figur 6.2 *Figurtext?*

renhet av olika möten där kommunikation står i centrum. Kommunikativ kompetens uppnås inte enbart genom att man talar flera språk eller många ord på olika språk, den innebär att vi lär oss hur kommunikation med andra människor kommer till stånd, ser ut och artar sig i olika situationer. Det innebär också en förståelse av vad som skiljer sig åt i olika kommunikationsstrukturer mellan olika kulturer. Den kommunikativa kompetensen har stor betydelse när vi analyserar hur språk som social företeelse påverkar vår kunskapsutveckling.

Slutmål för *fas B*, *social kompetens*, uppnås genom det traditionella sättet att skaffa sig en förmåga att hantera relationer mellan sig själv, andra och samhället. Den sociala kompetensen uppnås också genom att man förstår hur det postmoderna samhället har påverkat och påverkar fenomen som

identitet, etnicitet, nationalitet, språk och synen på kunskap och lärande. En del av den sociala kompetensen innefattar alltid en medvetenhet om hur psykologiska faktorer som uppväxt, miljö och relationer i barndomen har påverkat oss som individer. För att vi människor i olika miljöer och på olika platser i olika situationer ska kunna kommunicera och interagera måste vi börja med att skaffa kunskap om oss själva.

En annan del av den sociala kompetensen handlar om hur det socio-kulturella perspektivet på individens lärande och utveckling sker. Social kompetens är något som individen i samspel och interaktion med sin sociala omgivning skapar, lär och utvecklar. Innehållet i det vi i dag definierar som social kompetens har blivit ett resultat av både sociologisk och psykologisk forskning.

Slutmål för *fas C, medborgerlig kompetens*, är baserad på kunskap, förståelse och insikt om nödvändigheten av begreppen demokrati, rättvisa, jämställdhet mellan könen, medborgerliga rättigheter och skyldigheter. Samtidigt är det viktigt att veta hur de kommer till uttryck i till exempel Europeiska unionens stadgar om grundläggande rättigheter och internationella deklarationer som FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna samt hur de tillämpas av olika institutioner på lokal, regional, europeisk och internationell nivå.

Medborgerlig kompetens kan kortfattat och förenklat beskrivas som ett regelverk om hur vi på ett demokratiskt sätt ska kunna leva tillsammans i vårt samhälle. Det gäller därför både för den del av befolkningen som har bott länge eller hela sitt liv i Sverige och den del som nyligen har flyttat till Sverige. Att kunna diskutera innehållet i medborgerlig kompetens i Sverige innebär också att frågan om innehållet i samhällets värdegrund måste diskuteras och hållas levande. Det är en förutsättning för att vi ska kunna ha en gemensam värdegrund som upplevs som nödvändig och relevant av både majoriteten och minoriteten. Innehållet i den medborgerliga kompetensen baseras inte på något som tidigare förklarades vara relevant för medborgerlig kompetens, nämligen den omtalade medborgarskapsfrågan. Att vissa personer med visst medborgarskap skulle vara viktigare än andra är diskriminering. Vilket medborgarskap olika personer har är i det här sammanhanget ganska ointressant.

Samtliga nyckelbegrepp som visas i figur 6.2 är för pedagoger oerhört viktiga att känna till. Arbetet med nyckelbegreppen skapar en pedagogisk

lärandeprocess som leder till de olika delmål som således för pedagoger också är lika viktiga att känna till. För att kunna få mer vetskap om hur de olika ingångarna till nyckelbegreppen beskrivs och exemplifieras, hänvisar jag till boken som helt och hållet beskriver meningen och nyttan av interkulturell pedagogisk kompetens, se Lorentz (2013).

Segregation och integration av nya svenskar i vårt samhälle

Begreppen integration och segregation brukar betecknas som varandras motsatser, särskilt placerade i ett dualistiskt motsatsförhållande och i en situation där vi förutsätter att det bara skulle finnas två alternativ. Vi talar också om dikotomier. Från början var begreppet dikotomi inom naturvetenskaplig kunskap ”en logisk delning av en viss klass i två varandra uteslutande underklasser”. I dag betraktas i allmänhet begreppen integration och segregation i både samhälle och skola som varandras motsatser. Vi har alla fått lära oss att integration är något att sträva mot och segregation, som vi minns från **aparthoidpolitiken** i Sydafrika, är något som inte är eftersträvänsvärt. Detta är den enkla förklaringen av begreppen.

enligt svenska
skrivregler

Segregation av verbet segregera har sina historiska rötter i religionen. Inte helt förvånande var det religion som ville separera de troende från syndarna, de icke-troende. Här menades från början att rumsligt skilja olika samhällsgrupper åt beroende på om de var troende eller icke. Detta är inte bara historia, det görs också i dag. Den fundamentalistiska grenen av islam, som kallas wahhabism, förordar i dag segregation mellan dem själva och resten av troende muslimer och alla andra troende samt icke-troende.

I dagens svenska samhälle benämns segregering ofta som både en effekt av diskriminering och en form av diskriminering. Utifrån historiska perspektiv är det inte ovanligt att se samband mellan diskriminering och segregation. Inom olika länder har vi av tradition i alla tider diskriminerat vissa personer och gör det fortfarande eftersom de betraktas som att tillhöra *de andra* och inte vara *en av oss*. Att som officiell person bli anklagad för att diskriminera är i dag absolut inte politiskt korrekt. Samtidigt är det dock mycket vanligt att vi tänker, talar eller beter oss diskriminerande, eftersom detta ofta baseras på fördomar vi alla har skaffat oss medvetet eller omedvetet. Alla har vi fördomar vare sig vi vill det eller inte.

I dagens svenska samhälle är det dock mycket mer komplicerat med

begreppen segregation och integration än att tolka dem som varandras motsatser. För att kunna se på begreppen på ett mer nyanserat sätt, måste vi dock låta bli att sätta likhetstecken mellan assimilation och integration samt mellan diskriminering och segregation. Allt detta blir enklare att inse om vi förstår att vi numera lever i ett mångkulturellt samhälle vars befolkning har många olika hybrida kulturer. Det förekommer i dag inga rena eller oblandade kulturer – alla kulturer ska snarare ses som *hybrida*, i en ständigt omskapande process av gamla och nya betydelser. Det mångkulturella tillstånd som vårt samhälle befinner sig i och som är resultat av den demografiska förändringen som har skett i vår del av världen, är med andra ord ett helt naturligt tillstånd. Om vi accepterar att våra kulturer i Europa av i dag är hybrida, då ingår naturligtvis också det faktum att det i varje land också finns en majoritetskultur.

I landet Sverige talar majoriteten svenska och vi kan således påstå att den svenska kulturen är i majoritet. Men vad som betraktas som svenskt år 1800, år 1900 samt år 2000 är absolut inte enhetligt. Också den svenska kulturen har genom tiden genomgått en hybridiseringsprocess, en ständigt omskapande process av gamla och nya betydelser.

Vad gäller integration och assimilation, är det i dag omöjligt att sätta likhetstecken mellan dessa två begrepp, även om detta var möjligt att göra för cirka hundra år sedan. När vi i dag vid kulturmöten mellan *svenskar* och olika grupper av *invandrare* talar om till exempel vikten av assimilation till den svenska kulturen, måste vi inse att något sådant är beskäffat med stora problem, eftersom vi inte kan veta vad som i så fall menas med svensk kultur. Begreppet assimilation innehåller oftast också instruktioner om anpassning till något som inte sker av enbart fri vilja, utan också av tvång. Att påtvinga människor olika beteenden eller värderingar är i dag dömt att misslyckas. Alla kvinnor kommer till exempel aldrig att acceptera att kvinnor ska dölja sitt hår med olika former av textilier på grund av religiösa skäl, likaväl som människor aldrig kommer att acceptera att inte ha några kläder på sig alls, såsom naturister förespråkar.

Begreppet integration betyder i dag anpassning som sker av fri vilja och som innebär i ett sammanhang av kulturmöten att vi måste veta vilken form av integration vi talar om. Vi kan inte enbart tala om rumslig segregation eller total integration som enda vägen till lycka eller en bättre framtid. Vi måste tala om antingen social (samhällelig) integration, religiös integration

eller kulturell integration. Och dessa olika former av integration kan ske utan att vi bryr oss om var vi befinner oss. Jag vet att frågor som social, religiös eller kulturell integration inte kan definieras utan intersektionellt perspektiv, eftersom kön, hudfärg, makt, utbildning, kunskap och status påverkar i hög grad hur vi kan integrera oss i ett nytt samhälle med annorlunda språk och kultur.

Vi måste dock förstå att ett så kallat segregerat boende är den mest naturliga formen av boende när vi som utlänningar av olika skäl bosätter oss i ett nytt land. Så gör nästan alla människor, vi söker oss till områden där det redan finns andra som är som *vi är*, som talar samma språk eller kan hjälpa oss med att tyda *det annorlunda* i det nya landet. Ett bra exempel anser jag vara alla svenskar som av olika skäl bosätter sig i Spanien. I dag bor cirka 100 000 svenskar i Spanien och de bor nästan alla på samma antal platser och områden. De gör det eftersom de vill kunna tala svenska och helst umgås med svenskar. Vi kan utgå ifrån att dessa invånare bor i områden som av spanjorer kallas för segregerade bostadsområden. Därför ska vi kunna säga att boendesegregering inte enbart är en fråga om segregation, utan den kan också främja integrering, både i minoritets- och majoritetskulturer. Hur den framtida integrationen kommer att gestalta sig är då beroende av hur pass mycket utbildning, kunskap och lärande till ett nytt språk och en ny kultur som har blivit en viktig del av individens liv. Kön, hudfärg, makt och status är också avgörande faktorer, som brukar fälla utslag om vilken form av integration som individen eftersträvar. Är utbildning, kunskap och lärande begränsade eller av olika anledningar snarast obefintliga, blir det viktigt hur samhälle och skola sköter sina uppgifter i utbildning och bildning.

Personligen anser jag att rumslig segregation ofta är ett sätt som *kan* leda till både social och samhällelig integration och senare också till kulturell integration. Med social integration menar jag medverkan i samhällets sociala strukturer och erkännande av sin egen plats och roll i det nya samhället. Med samhällelig integration menar jag olika former av aktiv medverkan i landets yttrandefrihet, mötesfrihet eller åsiktsfrihet, eller kanske att bli medlem i ett politiskt parti. Med interkulturell integration i Sverige menar jag att personerna i fråga kan börja känna sig som svenskar, förstå sig på svensk kultur eller svenskt kulturellt beteende. Eller deltar hen i livet såsom varande svensk, även om det absolut inte är nödvändigt att tycka om *Allsång på Skansen* eller vara stormförtjust över att kunna betrakta en blankpolerad

insjö med blå himmel och blått vatten. Den formen av integration skulle kunna gälla för många nysvenskar i landet, särskilt efter att de har fått skaffa sig en identitet de själva har valt, oberoende av var de bor, hur bra de talar svenska eller vad de har för religiös tro.

Samhällets och skolans ansvar för att verkställa integrationen

När olika individer med annorlunda språklig, kulturell och etnisk bakgrund saknar utbildning och lärande som en mer *naturlig del* av sin egen kunskap, blir det i många fall helt avgörande hur pass bra samhället och skolan ansvarar för frågan om utbildning, undervisning och lärande i det nya landet Sverige. Det är då fråga om hur pass bra rektorer är utbildade för att kunna sköta ansvar för integration av nya elever i vårt samhälle (se kapitel 3 av Pirjo Lahdenperä i den här upplagan). Lika viktigt blir det då också hur pass bra personal i våra skolor kan samarbeta med elevens föräldrar för att kunna ansvara för deras del av integration i samhället (se kapitel 4 av Laid Bouakaz i den här upplagan).

När nya svenskar, oberoende av ålder, vill lära sig hur vårt mångkulturella samhälle fungerar och hur de kan integrera detta i sina nya liv, blir det lika viktigt att svenskar, det vill säga i Sverige födda människor, oberoende av ålder, kan skaffa sig kunskap och lära sig om vad ett interkulturellt lärande innebär och om hur vårt mångkulturella samhälle fungerar. De uppskattar då också möjligheten till ett transformativt lärande och att erhålla interkulturell pedagogisk kompetens.

Ibland talas det i massmedia om att det också finns segregerade skolor. Men vad är en segregerad skola? **En skola som vill fungera tillfredsställande, i dagens samhälle, ska inte vara en skola med nästan enbart enspråkiga eller enkulturella elever – det vill säga elever som är födda i Sverige och har svenska som modersmål. Dessa skolor blir segrerade skolor. Men i massmedia omtalas ibland även skolor med flerspråkiga och mångkulturella elever, som segregerade. I själva verket är skolor med elever från alla delar av världen – elever födda i Sverige inkluderade – integrerade skolor, särskilt om all personal är medveten om att interkulturell kompetens och interkulturalitet är de viktigaste sakerna att lära ut till samtliga elever.**

Vem vet, kanske blir interkulturell kompetens i framtiden en vanlig kompetens att eftersträva i vår skola – en kompetens som innebär att vi lär

Detta stycke var lite tungt fomulerat och innehöll en del fel. OK så här?

oss mer om hur det är att lära och leva i dagens samhälle. Då kan vi alla förhandla och kommunicera med personer med olika bakgrund, vad gäller etnicitet, kultur, språk och religion. I framtiden kan vi kanske påstå att skolans plats och betydelse självklart är fast förankrad i hela samhället vi lever i.

Referenslitteratur

- Arnstad, Henrik (2013). *Älskade fascism: de svartbruna rörelsernas ideologi och historia*. Stockholm: Norstedt
- Banks, James A. (2009). *Knowledge construction and the education of citizens in diverse societies*. Göteborg: Göteborg Convention Centre.
- Bhabha, Homi K., (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Gy 2011. Gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud (2013). *Kompetens: Vad, varför, hur*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2006). Interkulturellt lärande i ledarskap: hur rektorer kan bli interkulturella ledare. I: H. Lorentz & B. Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011). Stockholm, Skolverket.
- Lorentz, Hans (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens: integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Löow, Heléne (2015). *Nazismen i Sverige 2000–2014*. Stockholm: Ordfront.
- Nationalencyklopedin* (NE). Höganäs: Bra böcker.
- Regeringens prop. 2009/10:89*. (2010). *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Sandahl, Peder (2015). *Internationalisering i skolans styrdokument: skolans uppdrag om internationalisering och internationella programkontorets verksamhet*. Stockholm: Internationella programkontoret för utbildningsområdet.
- SOU 2008:109. En hållbar lärarutbildning: betänkande / av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Fritze.
- SOU 2012:74. Främlingsfienden inom oss: betänkande / av Utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet. Stockholm: Fritze.
- Sörgårn, Carina (2013). Prorektor Nils Nilson reder ut begreppen: Internationalisering ger ökad kvalitet. *Fokus*, 3.
- Touraine, Alain (2003). *Kan vi leva tillsammans?: jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.

Kan interkulturellt lärande bidra till fred i världen?

Undersökning om fred, kreativitet och lärande

MARIA BORGSTRÖM & ANA GRAVIZ

I det här kapitlet reflekterar vi över betydelsen av interkulturellt lärande som ett sätt att bidra till att skapa fred i världen. De slutsatser som presenteras bygger på en undersökning om ungdomar i Tjeckien, Polen och Sverige. Studien handlar om fred, ungdomarnas nya identitetskonstruktioner, kosmopolitism och interkulturella lärandeprocesser i det globala samhället. Kapitlet tar även upp ett explicit interkulturellt lärande genom ett hiphopprojekt i Stockholm. Genom att kontrastera två olika exempel belyser vi olika situationer av interkulturellt lärande. Detta kan utvecklas till ny kunskap som påverkar ungdomarnas insikt om betydelsen av fred och mänskliga rättigheter.

Fred i världen

Fred är mer än bara frånvaro av våld; med begreppet *positiv fred* hänvisar de norska freds- och konfliktforskarna Johan Galtung och Carl G. Jacobsen (2000) till en situation som stödjer en fredlig lösning av konflikter. Detta innebär en rättvis fördelning av offentliga resurser, både för de enskilda och för de sociala institutionerna. En sådan situation kännetecknas också av frånvaron av *indirekt* eller *strukturellt våld*. Alltså en typ av våld inneboende i samhälle där fler människor kan dö i det långa loppet på grund av ojämlik och diskriminerande behandling än vid utbrott av öppet våld (ibid.; Galtung, 1990). Galtung menar att det finns tre kategorier av våld i samhället: direkt, strukturellt och kulturellt våld. Det räcker att en av dessa kategorier framkommer i en social situation för att förhindra uppkomsten av positiv fred i samhället (Galtung, 1996).

Det här kapitlet baseras på två undersökningar och dess resultat. I den första undersökningen skickades en enkät ut till 300 ungdomar i tre länder.

Innan vi formulerade den enkät som distribuerades till ungdomarna i Tjeckien, Polen och Sverige, intervjuade vi en grupp ungdomar i Sverige om deras uppfattning om begreppet fred. Deras uppfattningar visade sig i stort sett överensstämma med Galtungs definition av positiv fred. Baserat på ungdomarnas svar formulerade vi en definition av fred till den enkät som delades ut till 300 ungdomar i huvudprojektet.

Vår definition inbegriper både de intervjuade ungdomarnas tolkning av begreppet och Galtungs och Jacobsens (2000) definition av positiv fred som inkluderar fysiskt, psykiskt och strukturellt våld.

Fysiskt (kroppsligt) våld: Att skada andra människor genom till exempel misshandel eller krig. Psykiskt våld: att skada andra människor mentalt till exempel genom kränkningar, mobbning, förnedring, att prata illa bakom ryggen på någon, rasism, eller att behandla andra orättvist på grund av kön eller hot. Fred är frånvaro av både direkt och indirekt våld.

FRÅN HUVUDPROJEKTETS ENKÄT, S. 4

Begreppet interkulturalitet

Vi ser interkulturalitet som ett viktigt förhållningssätt som kan främja utveckling av fredliga värden i samhället. Begreppet interkulturalitet används ofta i samhällsdebatten och forskningslitteraturen som synonym till begreppet mångkulturalitet, men som Lahdenperä (2006) förklarar, är det ett perspektiv och en teoribildning om hur kulturmöten i ett mångkulturellt samhälle ska kunna bemötas och klargöras.

Den spanske forskaren i kommunikationsvetenskap Miquel Rodrigo-Alsina urskiljer användningen av dessa begrepp i olika diskurser, den mångkulturella och den interkulturella diskursen. Rodrigo Alsina hävdar att den mångkulturella diskursen används som ett uttryck för en tolerans baserad på en maktposition, som endast accepterar andras kultur ur den egna kulturens perspektiv. Enligt författaren riskerar denna diskurs att leda till ett etnocentriskt och differentierande perspektiv, som bevarar och skapar nya kulturella skillnader. Å andra sidan ingår i den interkulturella diskursen en mer ömsesidig respekt som försöker övervinna den toleranta differentieringen och utveckla en egen medvetenhet om mångfaldens betydelse (Rodrigo Alsina, 2008).

Med interkulturalitet menar vi interrelation mellan kulturer medan vi ser mångkulturalitet som ett tillstånd i vilken flera kulturer förekommer sida vid sida, utan att det nödvändigtvis ska finnas en relation dem emellan. Termen *inter* används här i sitt dynamiska interaktionsorienterade perspektiv och begreppet kultur i en bred och dynamisk bemärkelse. Begreppet innefattar inte bara nationella, religiösa och etniska kulturer utan även olika åsikter och erfarenheter baserade på kön, ålder, funktionshinder, sexuell läggning, klass med mera (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2012).

Sociologen Zygmunt Bauman (2015) anser att vi lever i en värld av global ömsesidighet och beroende, där olika traditioner, historiska minnen och kulturarv blandas, utan att människan inser närvaron av *den Andre* och utan att interagera på gatan, på arbetsplatsen, i skolan, med mera. Han problematiserar de olika dilemman som människor kan ställas inför och använder två begrepp, *mixofobi* och *mixofili*, för att beskriva de dualistiska processer som kan pågå i ett mångkulturellt samhälle. Med mixofobi menar han den psykologiska effekten, det vill säga rädsla att blanda sig med det främmande och ett behov att skydda sitt territoriella rum. Människors ömsesidiga rädsla och misstro förstärks när de inte vill kommunicera med det främmande och på det sättet utveckla mindre förmåga till dialog, förmåga att förstå och viljan att mötas och umgås. Mixofili å andra sidan är en benägenhet att mötas med det främmande, ansikte mot ansikte, rakt på sak, äkta och uppriktigt. Ett förhållningssätt som i sin tur kan understödja en meningsfull dialog och ömsesidig förståelse. Bauman uppfattar mixofili som en process i vilken olika kulturer och perspektiv, med ömsesidig respekt, blandas och skapar nya kulturella *fusioner*. Enligt författaren kan processen påskyndas, och uppnå resultat snabbare, genom medvetna och konsekventa handlingar som kan stödja människors strävan att förstå varandra och smälta samman i nya kulturella yttringar, det som Bauman uppfattar som *kulturell fusion* (ibid.). Flera exempel på kulturell fusion finns både inom fin- och populärmusik, typiska exempel är att tillsammans med andra komponera musikstycken eller sätta upp teaterföreställningar (Bachrach, 2011).

Baumans begrepp *mixofili* påminner oss om innebörden av begreppet interkulturellt lärande i den mån det är den typ av lärande som utgår från ett mångfaldsperspektiv. Det vill säga den lärande värdesätter mångfalden som resurs i de olika sociala och kulturella sammanhang i vilken kunskapande sker. För att uppnå *mixofili* behövs formella och informella mångkultu-

rella miljöer där människor kan mötas med en benägenhet att interagera (Bauman, 2015). Låt oss se interkulturellt lärande som en kreativ process. En skapande process där något nytt uppkommer i det spänningsfält som uppstår när nya perspektiv och olika verkligheter möts. Fantasin kan medverka i den processen och bidra till ett nytt sätt att se och konstruera framtida broar mellan kulturer.

Den ryske psykologen Lev Vygotskij (1930/1995) påpekar att enbart fantasi inte räcker för den skapande processen. Den måste baseras på erfarenhet och kunskap i nuet. Här ser vi betydelse av mångfaldsperspektivet i det interkulturella lärande där kunskap och erfarenheter av skilda karaktär kan ha betydelse för kunskapsbildning. En viktig aspekt av kreativitet och lärande är det divergenta tänkandet, det vill säga ett associationsrikt, öppet tänkande och förmågan att se fenomen ur olika perspektiv. Den nordamerikanske psykologen Joy Pau Guilford (1968) beskriver divergent tänkande som processen genom vilka utmärkande idéer är producerade och rör sig i olika riktningar, och när de konvergerar skapar ny kunskap. Människorna som befinner sig i en kulturellt varierad miljö kan se att olika fenomen och värderingar skiljer sig i olika omgivningar (ibid.). Lärande och kreativitet främjas dock inte bara av det divergenta tänkandet, även konvergent tänkande är nödvändigt. Vi menar med konvergent tänkande ett fokuserat tänkande, logik, kritik, evaluering och verklighetsanpassning. Betydelsen av en kulturellt varierad miljö för lärande och kreativitet framgår bland annat av en annan USA-baserad psykolog Dean Keith Simonton (1984). I hans forskning framgår att samhällen med flera kontrasterande kulturella centra ger mer kreativ aktivitet.

Vi anser att kreativitet är en viktig del i allt lärande. Båda begreppen, lärande och kreativitet, betonar ett dynamiskt och interaktivt synsätt. När vi hänvisar till begreppet lärande menar vi lärandeprocesser i en vid bemärkelse och inte bara som en aktivitet i klassrummet som initierats av lärare. Det är processer som sker i både formella och informella situationer i samspel mellan individen och sociala sammanhang. I dessa interaktioner medverkar diverse agenter och kanaler som kan ha olika typ av inflytande på den lärande. Med agent menar vi signifikanta personer eller institutioner som visar sig i studien ha agerat och påverkat ungdomarnas meningsskapande och värderingar. Agenternas relevans i processen kan variera. En av dessa relevanta agenter är de *gamla* och *nya* medierna. Dessa medier erbjuder i dag

nya möjligheter och kanaler för lärande och socialisation. Den teknologiska utvecklingen tenderar att lösa upp gränserna mellan ungas virtuella relationer och deras sociala levda verklighet (Ziehe, 2009; Graviz, 2012).

Två studier om interkulturellt lärande

Vi presenterar två olika studier som vi har genomfört och som har anknytning till interkulturella lärandeprocesser. Inom ämnet pedagogik på Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns högskola pågick under perioden 2012–2015 vår forskning om relationen mellan fred och interkulturalitet. Forskningsprojektet heter *Fred, nya identitetskonstruktioner, transnationella och interkulturella lärandeprocesser i det globaliserade samhället: en jämförande undersökning om unga i Tjeckien, Polen och Sverige*. Forskargruppen bestod av oss författare under ledning av Katrin Goldstein-Kyaga, pedagogisk forskare och professor i interkulturell pedagogik vid den här institutionen.

I det här kapitlet reflekterar vi kring en del av resultaten från det första forskningsprojektet, närmare bestämt resultatet från huvudprojektets första fråga: *Hur påverkas inställningen till våld/icke-våld av såväl informellt som formellt lärande, inklusive lärande via media och internet?*

Från huvudprojektet har vi valt att redovisa en del av det material som insamlades via 300 enkäter i tre skolor, en från varje land. I hela undersökningen deltog 25 gymnasieskolor, det vill säga 300 elever i åldern 16–18 år. Av respondenterna var 222 flickor och 78 pojkar. Det finns öppna frågor i enkäten som vi analyserar kvalitativt. Vi har frågat ungdomarna dels om deras uppfattningar om fred, dels om skolans, vänners, familjens och medias roll i deras införlivande av fredliga, eller icke-fredliga värderingar. Ungdomarnas svar belyser hur dessa förmedlare i både formella och icke-formella lärandesituationer var av betydelse för att utveckla deras värderingar.

I anknytning till projektet genomförde vi under perioden hösten 2012–våren 2013 ytterligare en annan studie i ett utvecklingsprojekt som kallades för *hiphop-projektet*. Det var ett projekt som genomfördes i samarbete med den ideella föreningen *Vox Pacis*, vars syfte är att konstnärligt, socialt, interkulturellt och interreligiöst arbeta för fred och försoning genom konstnärliga uttrycksformer, nationellt och internationellt.

Projektets målsättning var att en grupp ungdomar, av olika etnisk och

klassmässig tillhörighet, tillsammans skulle skapa en musikal om fred. I detta projekt var vår roll att analysera relationen mellan fred, kreativitet och interkulturellt lärande. Speciellt intresse hade vi i att undersöka ungdomarnas uppfattningar av begreppet fred och att belysa hur och på vilket sätt en medveten insats av interkulturell pedagogik kunde bidra till att utveckla ett fredligare samhälle. Från hiphop-projektet insamlades data genom deltagande observationer samt från grupp- och enskilda intervjuer med åtta ungdomar, varav två flickor och sex pojkar. Ungdomarna bodde i olika Stockholmsförorter och hade som gemensamt intresse hiphop och fredsfrågor. Vi kontrasterar resultaten i huvudprojektet med resultat från hiphop-projektet.

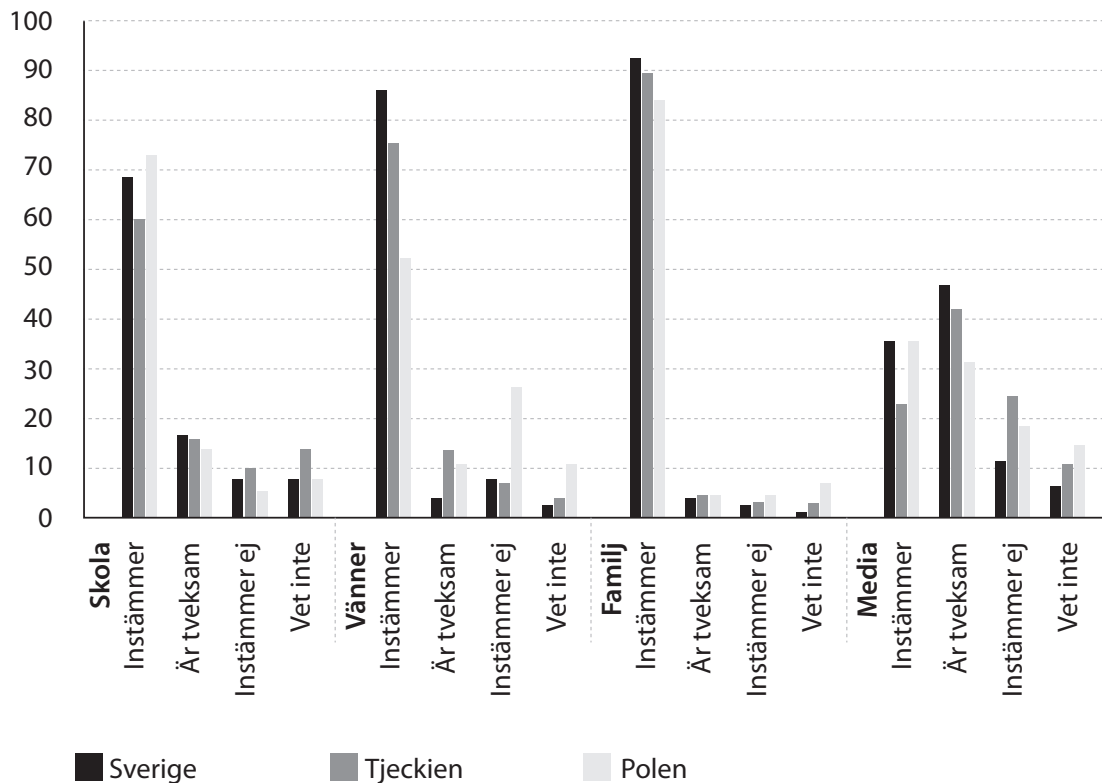
I vår studie från huvudprojektet ställde vi frågor som riktade sig till att belysa skolans, vänners, familjers och mediers relevans i ungdomarnas utveckling av värderingar. Frågorna de fick var baserade på följande påståenden:

1. Den undervisning jag har fått i skolan har gjort mig till en fredlig människa.
2. Det jag har lärt mig av mina kompisar har haft stor betydelse för hur jag behandlar andra.
3. Det jag har lärt mig av min familj har gjort mig till en fredlig människa.
4. Media, till exempel internet, tidningar, film, dataspel, har gjort mig till en fredlig människa.

Olika agents påverkan för att utveckla värderingar

Svaren på frågorna i enkäten redovisas genom olika agents betydelse och medverkan i ungdomars meningsskapande och värderingar. Agents är signifikanta personer eller institutioner som kan ha agerat och påverkat ungdomarnas meningsskapande och värderingar. Vi anser att *skola*, *vänner*, *familj* och *media* är viktiga agents som medierar mening och bidrar till ungdomarnas värderingar och opinionsbildning. Dessa agents medierar och reproducerar olika typer av rådande diskurser på ett medvetet eller omedvetet sätt, målinriktade eller inte. De uttrycks via utsagor och begrepp och kan ha betydelse för ungdomarnas referensramar, världsuppfattning och handlingar.

Agenter: skola, vänner, familj, media



Figuren går att göra större men den får då läggas på andra lederna.

Figur 7.1 Agenters påverkan.

Resultaten, som vi redovisar nedan, är från Sverige: skola A; från Polen: skola C och från Tjeckien: skola J. Skolorna finns i småstäder i de olika ländernas gränsområden. Resultaten av de fyra agenternas påverkan och inflytande är följande:

Ungdomarna i de tre skolorna instämmer i att *familjen* var den viktigaste agenten i deras utveckling av värderingar. Enkäternas kvantitativa resultat visar att i både Tjeckien och Polen anser mer än 80 procent av respondenterna att familjen var den viktigaste agenten. I den svenska skolan var summan 92,4 procent. Vänner kommer på andra plats i Sverige (86,1 procent) och Tjeckien (75 procent). I Polen tar skolan andra platsen (73,3 procent) och vänners betydelse tredje platsen (52,3 procent). I Sverige och Tjeckien tar skolans betydelse plats tre, 68,4 procent i Sverige och 60,3 procent i Tjeckien. Medias betydelse i de tre skolorna får en fjärde plats. Ungdomarna uppfattar att media inte har stor betydelse i utvecklingen av fredliga värden.

Olika interkulturella lärandesituationer

Lärande är en process som pågår hela tiden och i alla sammanhang. I den processen påverkas den lärande medvetet eller omedvetet, implicit eller explicit genom olika agenter i sin kunskapsbildning och utveckling. Det är dessa olika sammanhang i vilka lärande sker som vi i den här texten identifierar som olika lärandesituationer. Den kvantitativa delen av enkäten ger oss information om hur ungdomarna själva rangordnar agents betydelse i deras utveckling av värderingar.

Den kvalitativa delen (med öppna frågor) har gett oss en mer nyanserad bild av deras uppfattningar. I den kvalitativa delen kunde vi urskilja lärandesituationer som vi har tolkat som främjande eller förhindrande till interkulturellt lärande. Vi har kategoriserat dessa situationer i tre grupper. Situationer som:

1. förhindrar interkulturellt lärande
2. fungerar som utlösare och som implicit kan leda till kulturellt lärande
3. vi uppfattar att det interkulturella lärandet är *explicit*.

Skiljelinjerna mellan dessa grupper är inte vattentäta och kan placeras i en eller flera grupper. Ungdomarnas beskrivningar kan tolkas så att situationerna på gott och ont har påverkat deras värderingar och opinionsbildning. Vi förstår att dessa situationer är dynamiska processer, och att det finns en risk att de i vår indelning kan tolkas som statiska. Vi väljer likväl att kategorisera ungdomarnas svar i dessa grupper för att underlätta förståelse av de olika agenternas betydelse för interkulturellt lärande.

Hinder

Traumatiska erfarenheter, våldshandlingar och dubbelmoral är några av de faktorer som ungdomarna lyfte fram som hinder för fredliga värderingar. Mediernas manipulations- och våldsskildringar utpekas också som en faktor som hindrar fred i världen. Avsaknaden av möte mellan människor som tillhör andra grupper och kulturer motverkar också.

Familjens tidigare upplevda traumatiska situationer lyfts av ungdomarna som ett hinder som kan motverka deras utveckling av fredliga värderingar. Den typen av utsagor förekom speciellt i Polen och Tjeckien, där det finns

familjer som har haft negativa erfarenheter av andra världskriget och totalitarismen. Detta kan illustreras med ett exempel från Tjeckien:

Jag växte upp med en ganska negativ inställning till tyskarna, främst på grund av vår historia.

Andra ungdomar gav uttryck för att ”våld skapar våld”, det vill säga att våldsamma handlingar inom familjen gjorde att liknande beteende *smittas* till andra personer inom familjen. En polsk elev gav ett exempel på hur en faders våldsamma attityd kan påverka hela familjen och även relationer till vänner:

En vän till mig hade två bröder, en äldre och en yngre ... Fadern hade slagit den äldre brodern, och den äldre brodern i sin tur slog min vän. Och min vän slog senare sin lillebror så illa som han var tvungen att åka till sjukhuset.

Dubbelmoral, handlingar och beteende som inte överensstämmer med uttalade etiska normer har enligt ungdomarna ett negativt inflytande i skolan. Här kommer två exempel, ett från Polen och ett från Sverige:

I skolan förödmjucar vissa lärare elever framför hela klassen när de inte kan något. De skvallrar om elever bakom ryggen (i lärarrummet). Detta förekommer även bland elever.

Lärarens sätt att styra liknar ibland ”diktatur” varför jag ej absolut håller med.

Även mediernas mediering kan ha olika konsekvenser beroende på innehållet och användarens avsikter. Här kommer en kommentar från en informant från Sverige som tycker att sociala mediers påverkan är på gott och ont.

Mycket kampanjer om mobbning osv. men samtidigt finns det mycket näthat.

På samma sätt beror medias ensidighet, utelämnning av information eller källor och manipulation på den negativa påverkan av sociala medier enligt informanterna. En elev i Polen sa:

Media manipulerar ständigt och dikterar våra villkor. Genom den ständigt närvarande media frenesi förföljs vi genom artificiell information och genom avsiktliga provokationer.

I de tre länderna uttrycker respondenterna att mediernas negativa påverkan kan ha olika verkan beroende på mottagarens ålder och vilken typ av media, innehåll och mediegenre som de själva ställs inför. Ungdomarna tar också upp betydelsen av virtuella och *fysiska* möten med andra ungdomar från olika kulturer. Avsaknad av sådana möten kan hindra interkulturella lärandeprocesser. En respondent från Tjeckien skriver:

Jag har inte många möjligheter att träffa folk från andra kulturer.

Media kan även ha en positiv roll som utlösare av interkulturella lärandeprocesser. En elev i Tjeckien tycker att det är spännande med nya kulturer även om kontakten inte är så stor, men hen nämner internet och datorspel som en möjlig kontaktkälla.

Utlösande

Familjens värderingar, internet, dataspel och mediernas *positiva* innehåll är några av de faktorer som vi har sett i materialet gynnar lärandeprocesser som kan leda till interkulturellt lärande. I de tre länderna hittar vi i ungdomarnas utsagor att *familjen* är viktig för att utveckla värderingar. De menar att familjen har den största rollen när det gäller uppfostran, påverkan över deras beteende och opinionsbildning. Föräldrarna som förebild har en viktig plats i deras utveckling av värden såsom demokrati, öppenhet, respekt och tolerans. Ett exempel på detta hittar vi i Polen:

Mina föräldrar lärde mig alltid att det gäller att vara öppen för världen, tolerant och fredlig – men med förnuftighet.

Denna sorts uppfattningar finns representerade i alla tre skolorna. En respondent från Sverige sa:

Jag ser upp till mina föräldrar. De lär mig mycket respekt och ärlighet och hur man ska behandla en annan människa.

Eleverna menar att skolan i sig *inte* är ett forum där man blir fredlig. Familjen är viktigare för dem eller väljer de själva att bli fredliga. En elev i Sverige menar:

Jag anser att det är min omgivning som har gjort mig till en fredlig människa, skolan har inte lärt mig något inom det området. Mina föräldrar är grunden till att jag har blivit en fredlig människa.

Det finns elever som problematiserar skolans roll, de uttrycker att skolan arbetar aktivt för att motverka våld och mobbning men ungdomar tror inte på att det arbete som skolan bedriver kan uppnå syftet. Detta eftersom det finns inkonsekvenser mellan det som skolan undervisar och teoretiserar om och ungdomarnas uppfattningar om deras levda olika *verkligheter* och vardagen. En elev i Tjeckien sa:

Skolan förser oss med en positiv känsla för våra medmänniskor och lär oss att fredligt lösa konflikter. Detta innebär emellertid ibland att det inte överensstämmer med verkligheten.

Ungdomarna påpekar de skilda meningar som kan förekomma i skolan. De värderar de faktakunskaper som skolan ger, de kan vara viktiga för att införliva fredliga värderingar, men samtidigt ger eleverna kritiska synpunkter på det sättet lärarna undervisar, speciellt i Polen. Lite vänligare synpunkter mot lärarnas sätt att undervisa hittar vi hos ungdomar i Sverige och Tjeckien.

När det gäller medias positiva sidor ser ungdomarna den typ av innehåll som kan stödja dem i deras kunskapsutveckling och som kan leda till förståelse av olika fenomen. En informant från Tjeckien formulerar:

Jag läser ofta på Internet yttranden och artiklar om rasism, diskriminering av kvinnor, homofobi ... Det hjälper mig att förstå frågan och att bilda en uppfattning.

Vi har sett att dessa olika agenter medierar diskurser som på gott och ont kan bidra till att ungdomarna initierar vissa läroprocesser. I några fall kan de leda till en ökad förståelse för vissa fenomen. Vi ser vissa av dessa situationer som *gnistor* som kan tända elevernas nyfikenhet och leda till reflektion som implicit främjar interkulturellt lärande. Andra situationer i materialet ser vi som pågående och explicit interkulturellt lärande.

Det förekommer att ungdomarna har uppfostrats med föräldrar med olika ursprung och på grund av detta bott i andra länder, rest eller umgåtts

med människor från flera kulturer. Detta har gjort att de kan känna tillhörighet och delaktighet med andra kulturella yttringar.

Jag känner mig lika mycket polsk som fransk på grund av mina föräldrars ursprung.

Vi ser i ungdomarnas utsagor deras reflexioner angående den kunskapsbildning som uppstår i de mångkulturella mötena när de kontrasterar olika erfarenheter med varandra.

Jag har upptäckt andra världsåskådningar och jämfört dem med mina egna.

Jag har många vänner och jag instämmer inte med några av deras åsikter/beteende. Jag betar mig som hur jag lärde mig under min uppväxt.

Genom vänner börjar man att reflektera över sitt eget beteende och sedan försöker man behandla andra så bra och passande som möjligt.

Ungdomarna uttrycker att i mötena lär de sig alltid något nytt, får ett annat perspektiv på världen, blir mer toleranta och får en bredare syn på tillvaron.

Genom att det bor människor av multikulturer i mitt land ger det en respekt för andra kulturer. Men på så sätt så blandas och färgas också kulturer av varandra och ger plats för nya.

Vad kan skola göra?

I de tre skolorna anser ungdomarna att för att motverka våld ska det finnas undervisning om fred och våld redan i tidig ålder på dagis. Undervisning kunde lyfta fram fördelarna med fred, vikten av respekt och gott beteende. Ungdomarna efterlyser aktuell information om vad som sker eller skett i deras egna länder och i hela världen. Detta för att skapa kunskap och förståelse för andra människor och synsätt. Ett annat viktigt område som ungdomarna uppmärksammade var att skolan måste bli bättre på att belysa missförhållandena i samhället, på att lyfta fram de svaga, tala om likvärdighet och uppmuntra öppenhet för mångfald. En ungdom från Sverige skrev:

Förespråka mångfald, feminism och lika rättigheter oavsett kön, etnicitet, sexuell läggning, kroppsstorlek, utseende osv. Det vi behöver är kärlek, förståelse, och mångfald, mångfald, mångfald!

Skolan ska enligt en annan elev från Tjeckien:

... lära om, och inte dölja några grymheter som har hänt i det förflutna.

”Skolan behöver reformeras”, säger en polsk elev:

Så som den är idag, har skolan bara varit ämnad till att skapa ett fredligt samhälle. Den skulle behöva reformeras, så att den kan utbilda människor till att bli fredliga, och det skulle kräva ett enormt engagemang från politikerna, regeringen och lärare.

Ungdomarna ger flera synpunkter om hur skolan kan förändras för att avsiktligt bidra till ett fredligt samhälle. Skolan bör arbeta aktivt mot mobbning, undervisa ungdomarna om hur man ska uppföra sig i konfliktsituationer. Vi tolkar ungdomarnas utsagor som ett uttryck för deras önskan om ett pedagogiskt och didaktiskt arbetssätt som kan understödja ungdomarnas utveckling av kritiskt tänkande och självinsikt. En ungdom från Sverige skrev:

Detta genom fritt tänkande. Jag tror att vi så småningom kommer att kollektivt bli mer fredliga om vi öppnar för insikt. Uppmuntra till kreativitet och självständighet.

Vidare anser ungdomarna att det behövs fler föreläsningar om etik, som kan bidra till att lära sig leva tillsammans och samspela med människor med olika åsikter, trosbekännelser, hudfärg etcetera. Teori och handling ska gå hand i hand och lärarna ska utgöra ett gott exempel. Viktigt är också enligt dem att skolan ska skapa rum för diskussion.

Dialog ... En tolerant skola – som riktar in sig på personen (oavsett ras, hudfärg, politisk ställning, nationalitet) men det är även en skola som värnar om den nationella identiteten. Ett mycket bra exempel på det här (som förespråkar initiativ som är för samhället) finns att se i Italien på Festival Dialog.

Vad kan ungdomarna göra?

Respondenternas svar går från att inte veta vad man kan göra till att ge uttryck och exempel på olika former där de själva kan bidra till att skapa ett fredligt samhälle. Ett förekommande exempel är att poängtera vikten av att arbeta med sig själv för att undvika att använda våld mot andra. Ungdomarna uppmärksammade också betydelsen av tolerans och öppenhet mot andras åsikter och mot mångfalden i utvecklingen av ett fredligt samhälle. Två ungdomar från Tjeckien uttryckte detta så här:

Det är viktigt att börja med mig själv och att bete sig på bästa sätt för att inte ha dåligt samvete.

... För att vara ärlig, alla behöver börja med sig själva och sedan tror jag att det kan leda till att hela samhället kan vara fredligt. Tolerans!

I Polen uttryckte en ungdom följande:

Sprida åsikter för fredliga grunder. Vara den förändring som jag själv vill se i världen.

Ett annat exempel på det förslag som ungdomarna gav oss är att vara en förebild för andra. Genom att vara fredligt inställda kunde de föregå med gott exempel. Så uttryckte sig en student från Sverige:

Behandla en annan, människa som jag vill bli behandlad. Med respekt. Att inte döma någon i förtid. Var artig, pålitlig och en hjälpende hand när det behövs. Vara mänsklig och inte hantera andra som annorlunda.

Några elever tog upp vikten av att arbeta politiskt som ett sätt att åstadkomma fred. Det kom fram olika åsikter om politiskt engagemang och politiska lösningar. I Sverige uttryckte sig två ungdomar så här:

Få bort SD från riksdagen

Vara källkritisk till politiker

I Tjeckien föreslår en elev att genom att engagera sig politiskt kunna arbeta för att påverka skolans utbildning och till exempel organisera kurser för att förebygga konflikter.

Explicit interkulturellt lärande i hiphop-projektet

Vi vill här presentera resultat från *hiphop-projektet* där verksamheten explicit hade som syfte att bidra med kulturellt lärande som ett sätt att gagna fred i världen. Ungdomarna i projektet kom från olika delar av Stockholms stad och skapade en blandad grupp, med olika bakgrund och tillhörighet. Ungdomarnas interaktion skedde i ett sammanhang som inramades av ett gemensamt intresse och ett gemensamt mål: att planera och genomföra en musikal om fred. Genom pjäsen uppmanades ungdomarna att utforska olika karaktärsroller och sätta dem i en historisk kontext. Detta gjorde också att ungdomarna kunde utveckla nya erfarenheter och kunskaper som tillät dem att fördjupa sig i sina egna bakgrunder och historia.

... det är väldigt synd när jag träffar ungdomar som mig, som har en utländsk förälder. Men de kan knappt något om sitt folks historia. Det här är ett av de projekt som verkligen berikar, tror jag i alla fall ... Alltså det berikar dem genom att de får någon form av kontakt, här till exempel med, med sin historia. Det tar vi upp bland annat ... i den här teatern. Det tycker jag är väldigt viktigt att visa på.

LEO

Projektet startade en reflektionsprocess som bidrog till att ungdomarna kunde sätta sig in i andras situationer. Detta förde med sig en empatisk insikt om händelserna och dess konsekvenser för individen och samhället.

Det är faktiskt, det fick mig att tänka på ena grejen, egentligen. Varför det var så, varför skulle det vara så? ... Alla är människor ... du förstår mer, än det du visste och sedan börjar du tänka på det lite oftare än du kanske gjorde förut. Förut var det bara, åh, det har hänt ... men nu när man fick de här rollerna, man tänker det är grejen som har funnits på riktigt. Som finns fortfarande. Och det är inte grejer som du vill ha. Jag kan börja med mig själv och försöker förbättra, alltså.

MARWA

Vi tolkar att deltagandet i projektet har inneburit en personlig utveckling för dem. Genom att vara skådespelare i musikalen kunde de använda hiphop och rap för att kommunicera sina värderingar. Genom att skriva texterna gavs möjlighet att uttrycka sitt missnöje och protestera mot orättvisor i världen. För en av ungdomarna har skapandet av en låt för fred öppnat en ny sida:

... Det är mest det jag har lärt mig plus att, det har vart kul. För jag aldrig varit en skådespelare eller varit med i någon pjäs ... du får möjligheten att testa, vad är en skådespelare, så får du göra det med ditt eget manus ... Vi gjorde det själva, vad vi vill säga ... jag kunde säga vad som helst. Men också, eftersom tanken var, det ska vara en fredsgrej, så blev man tvungen att öppna en helt ny sida av sig ... Till exempel, min vanliga musik, jag rappar kanske om vad jag gör, om vad mina kompisar gör på vardagen där ... Men det här är mer, hur det är i hela samhället. Hur folket ska vara, hur saker och ting ska vara.

HAMDI

Förutsättningar för interkulturellt lärande

När vi analyserar materialet framgår att ungdomarnas självkänsla stärktes under projektets gång liksom deras tillit och öppenhet för *den Andre*. Vi ser i materialet hur förutsättningarna för interkulturellt lärande och kommunikation utvecklades genom ungdomarnas reflektion över den egna identiteten och förmåga att sätta sig in i andra personers tänkande. Projektet anser vi har på många olika sätt gett upphov till interkulturellt lärande.

De interkulturella lärandesituationer som vi har presenterat från huvudprojektet, anser vi är exempel på *spontant* interkulturellt lärande, det vill säga det är implicita lärandeprocesser. Vi menar att de pågår både i formella och informella situationer men utan att det finns en tydlig och systematiskt planerad interkulturell pedagogisk verksamhet.

I huvudprojektet uppmärksammade vi att familjen, vänner, skolan och media har på gott och ont varit både motverkande och utlösande agenter till interkulturella lärandeprocesser. Som motverkande agenter medierar de fördomsfull, rasistisk, aggressiv, hotfull information, attityder och beteende riktade till andra befolkningsgrupper och ungdomarna själva. Attityder och beteende som kan jämföras med vad Bauman (2015) kallar *mixofobi*. Vi hittar i vår analys att dessa agenter också utlöser lärandeprocesser i vilken ungdomarna fått medierat värden som öppenhet, tolerans, förståelse,

demokrati. Det framkom också att ungdomarna som fått möjlighet att möta blandade kulturer genom vänner, familj, sociala medier och resor har fått chans att starta processer av reflektion, förståelse och insikt som kan leda till en ny kunskapsförståelse. Dessa processer i sin tur kan jämföras med vad Bauman (ibid.) kallar *mixofili*.

Det finns olika situationer och kontexter i ungdomarnas vardag som ger upphov till en ny utvärdering, rekonceptualisering eller ett ifrågasättande av de diskurser som medieras av familjen, tidigare generationer, vänner, skola och gamla och nya medier. Ungdomarna omformulerar dessa diskurser när de konfronteras med nya företeelser och utmaningar. Sådana diskurser är en övergång (*transition*) från en situation till en annan; övergången konstruerar förändring från en väldefinierad utgångspunkt till ett fördefinierat mål (Fairclough, 2006). Vi kan identifiera strategier för *övergång*, som länkar berättelser från det förflutna och närvarande för en tänkt framtid. Framtiden konstrueras och regisseras med utgångspunkt i vissa av de nuvarande diskurser och praktiker som finns i ungdomarnas sociokulturella kontext (jfr ibid.). I Polen och Tjeckien har förändring av det politiska systemet och det faktum att dessa länder är ganska homogena i sin befolkningssammansättning påverkat värderingar hos unga människor. I Sverige har en liknande men mindre dramatisk politisk förändring skett. Efterkrigstidens invandring har varit betydande, och den officiella monokulturella diskursen har förändrats till en mångkulturell diskurs. I Tjeckien och Polen verkar ungdomar ha en mer idealiserad syn på mångkultur och förespråkar en framtid med resor och fler internationella kontakter, men försummar befintliga diskrimineringar av inhemska etniska grupper.

På samma sätt framgår i de tre skolorna att ungdomarna påverkas av diskurser om det mångkulturella och fred, men det är deras egna upplevelser som är viktigast för att lära sig mer om fred. Till exempel, en föreläsning om vikten av fred innebär lite om det finns ett överflöd av konkurrens och mobbning i skolan.

Detta vill vi kontrastera med resultaten från *hiphop-projektet*. I det projektet görs dessa lärandeprocesser explicita genom att verksamheten kontextualiseras i en mångkulturell miljö och baseras på deltagarnas aktiva interaktion med varandra. Ungdomarnas deltagande och skapande konstruerades kring ett gemensamt mål och förverkligande grundades på samarbete.

Sammanfattningsvis vill vi lyfta fram att analysen av materialet från

hiphopprojektet har visat på hur musiken har medverkat till att ungdomarna anammat fredliga värden, även om hiphoptexterna ibland kan uttrycka manlig chauvinism och våldsamma värden. Att komponera tillsammans och skapa något nytt kan relateras med Baumans begrepp *fusion*. Snarare än att någon talat om för dem vad fred är, har de själva kommit till insikt genom sitt aktiva skapande. Projektets verksamhet har bidragit till kreativa processer och inspiration till att utveckla ny kunskap som har haft inverkan på ungdomarnas fördjupade insikt om betydelsen av fred och mänskliga rättigheter.

Slutord

Interkulturella lärandeprocesser kan skapas, som vi tidigare påpekat, i formella och informella samt i implicita och/eller explicita lärandesituationer. Dessa interkulturella lärandeprocesser kan utvecklas, påskyndas och uppnå resultat snabbare om man målmedvetet styr en aktivitet med mångfalden som utgångspunkt, det vill säga i miljöer där blandade kulturer kan mötas och interagera. Dessa miljöer utgör ett rum för kreativitet och möjlighet att skapa reflektion, självinsikt och kunskapande som kan leda till något nytt, som i fallet *hiphop-projektet*. Sättet att förstå och studera vad som händer i dessa möten och på vilket sätt man kan omvandla dessa till handling, hittar vi inom den interkulturella pedagogiken. Den interkulturella pedagogiken ses både som en vetenskap och som en praxis och tar mångfald som en utgångspunkt för mänskligt lärande, socialisation och utveckling. Vi konstaterar att den interkulturella pedagogiken kan vara en väg att gå för att bidra till positiv fred i världen.

Referenslitteratur

- Bachrach, Estanislao (2011). *Ágil Mente: aprende como funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bauman, Zygmunt (2015). Dilemas del vecino contemporaneo. [http://www.revistaenle.clarin.com/ideas/Zygmunt-Bauman-Dilemas-vecino-contemporaneo_o_1425457449.html]
- Fairclough, Norman (2006). *Language and globalization*. New York: Routledge.
- Galtung, Johan (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. [<http://www.jstor.org/stable/423472>]

- Galtung, Johan (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilisation*. London: SAGE Publications Ltd.
- Galtung, Johan & Jacobsen, Carl Gustav (2000). *Searching for peace: The road to transcend*. London: Pluto Press.
- Goldstein-Kyaga, Katrin & Borgström, Maria (2012). Inledning. I: K. Goldstein-Kyaga; M. Borgström & T. Hübinette T. (red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik: inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Graviz, Ana (2012). Att lära interkulturalitet genom medier. I: K. Goldstein-Kyaga; M. Borgström & T. Hübinette (red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik: inte bara goda föresatser* Huddinge: Södertörns högskola.
- Guilford, Joy Pau (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego: Knapp.
- Lahdenperä, Pirjo (2006). Interkulturellt lärande i ledarskap: hur rektorer kan bli interkulturella ledare. I: H. Lorentz & B. Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodrigo Alsina, Miquel (2008). Identificando identidades. En: E. Catelló, *Identidades mediáticas*. Barcelona: UOC press.
- Simonton, Dean Keith (1984). *Genius, creativity, and leadership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos. (Originalupplaga 1930)
- Ziehe, Thomas (2009). Normal learning problems' in youth: In the context of underlying cultural convictions. I: K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge.

Musikundervisning för social utveckling och ökad integration

EVA SÆTHER

Musikutbildningskonceptet *El Sistema* utvecklades i Venezuela på 1970-talet som medel att bekämpa fattigdom genom att lyfta gatans barn in i musikens värld. I Sverige har detta utvecklats som medel för att motverka segregation i både skola och samhälle. Författaren beskriver hur konceptet enkulturation ger människor möjlighet att både förhandla sin position i världen och att skapa sin egen identitet. Det blir en både dynamisk och transaktionell process som innehåller kreativ anpassning till kulturen på makronivå och modifiering av kulturen på mikronivå.

El Sistema i världen och i Malmö

När det nya badet i stadsdelen Hyllie började byggas i Malmö i april 2013, stod *El Sistemas* elever iklädda gula bygghjälmar på scenen. Det första spadtaget fick vänta, först skulle sången klinga ut. ”*Vi vill bygga Malmö med musik och sång. Vi vill bygga Malmö med sten och betong.*” Denna musikaliska inramning av ett efterlängtat bygge i en mångkulturell stadsdel var inte en slump. När *El Sistema* startade i Malmö år 2013 blev runt 450 skolbarn från Kroksbäcks- och Holmaskolorna deltagare i en av de mer uppmärksammade och omdiskuterade undervisningsformerna, både lokalt och globalt. Samtidigt som musikundervisningen i skolan brottas med problem i form av bristande resurser och svårigheter med att nå upp till kursplanens mål (Skolverket, 2015) håller ett paradigmskifte på att ske i svensk musikundervisning. Musikundervisningskonceptet *El Sistema* sveper över Sverige, i syfte att både radikalt öka mängden musikundervisning i skolan och att använda musiken som medel för att motverka segregation. Populärmusikens hegemoniska ställning utmanas av *El Sistemas* tonvikt på klassisk västerländsk

musik (Lindgren & Bergman, 2014), parat med ambitionen att använda musiken som verktyg för integration genom att erbjuda flera timmar musik i veckan, samarbete med en symfoniorkester och aktiviteter som inkluderar släkt och vänner.

El Sistema är en världsomspännande rörelse, i skrivande stund finns ”systemet” i 65 länder och i 15 svenska städer, oftast som en musikverksamhet driven i projektform. Det unika med *El Sistema* i Malmö är att det är en del av kulturskolans verksamhet och därmed en del av Malmös reguljära institutionaliserade musik- och skolkultur. I Sverige har *El Sistema* framför allt marknadsförts som ett medel för att stärka integration; i Malmö ligger Malmökommissionens arbete kring social hållbarhet till grund för satsningen, vilket ytterligare betonar att musikundervisning förs fram som ett redskap för att bygga hållbara samhällsmodeller.

Musikutbildningskonceptet *El Sistema* utvecklades i Venezuela på 1970-talet. En av ”systemets” viktigaste målsättningar är enligt grundaren, José Antonio Abreu, att bekämpa fattigdom genom att lyfta gatans barn in i musikens värld. Abreu är ekonom och musiker, med ett förflutet som kulturminister och ordförande i Venezuelas nationella kulturråd. Sedan starten har verksamheten vuxit till att omfatta runt 400 000 musikstudenter i Venezuela i så kallade *núcleos*, musikskolor som ofta ligger i fattiga områden och där barnen tillbringar många timmar om dagen. Det statligt finansierade musicerandet har lett till att Venezuela i dag har flera hundra ungdomsorkestrar, och att världens ögon riktas mot detta musikundervisningsunder. *El Sistema* fick UNESCO:s internationella musikpris 1993, FN:s internationella konstpris 2004 och grundaren Abreu utsågs till UNESCO:s fredsambassadör 1998 (Baker, 2014; Creech m.fl., 2013; El Sistema).

Framgångarna har också väckt förundran. En av de känsliga frågorna kring *El Sistema* är huruvida västerländsk klassisk musik, ”kolonisationsernas” musik och deltagande i en symfoniorkester kan leda till demokratiskt deltagande, eller om det rentav handlar om fostran till lydnad och underkastelse. Själva undertiteln *Orchestrating Venezuelan Youth* till engelska musikforskaren Geoffrey Bakers bok om *El Sistema* ger en tydlig vink om vad hans etnografiska studie i upphovslandet Venezuela avslöjat. Ytterligare budskap förmedlas av omslagets karikatyrteckning: en allsmäktig dirigent som lyckligt högtflygande, iklädd mafiosoinspirerade solglasögon, duperar

aningslösa mediarepresentanter. I boken riktas stark kritik mot ”systemet” så som det tillämpas i sitt ursprungsland:

Begrepp som social rättvisa och inkludering är komplexa och måste behandlas med omsorg. Det duger inte för en organisation att proklamera dem som prioriterade; forskare måste undersöka verksamheten och huruvida den främjar eller underminerar dessa mål. Vad ligger under den imponerande ytan? Levererar organisationen vad den lovar? Är en symfoniorkester verkligen modellen för ett bättre samhälle?

BAKER, 2014, S. 5, FÖRF. ÖVERS.

I detta kapitel är ambitionen att belysa några av de spänningsfält som *El Sistema* verkar i: Musikläraren som socialarbetare kontra musikläraren som bevarare av estetiska ideal? Konstnärlig kvalitet kontra sociala mål? Musiklärare som en obetydlig del av skolans personal kontra musikläraren som central aktör i skolans pedagogiska arbete? I takt med att *El Sistema* spritts över stora delar av världen har det färgats av de olika undervisningskontexter där det landat. Det finns dock ett antal gemensamma nämnare framvaskade ur *El Sistema Globals review* av 277 *El Sistema*-inspirerade program i 58 länder. Rapporten framhåller bland annat de karaktäristiska drag som anses främja positiv emotionell, social och kognitiv utveckling:

- möjligheter att utveckla nya musikaliska förmågor och att få framträda
- möjligheter att utveckla kulturellt kapital
- interpersonella band och solidaritet i arbetet med att nå delade mål
- intensiv och frekvent kontakt mellan lärare och elever
- ömsesidig respekt
- erkännande och uppmärksammande av excellens

När det gäller själva den pedagogiska verksamheten framhålls trygga lärandemiljöer, delade värderingar, höga förväntningar på musikaliska framgångar, aktivt uppmuntrande av barnens musikaliska utveckling och positiva interpersonella relationer mellan lärarna och barnen. Den socialt inkluderande ambitionen uttrycks bland annat i termer av att barn som annars inte skulle haft möjlighet att lära sig spela orkesterinstrument genom

El Sistema nu får tillträde. Den inkluderande ambitionen är också tydlig i El Sistemas grundpelare:

- social utveckling genom musik
- lärande genom ensemblespel
- tillgänglighet och inkluderande hållning
- frekvent och intensiv kontakt
- att höra samman

CREECH M.FL., 2013, S. 23

I Sverige introducerades El Sistema i Göteborg år 2010, som ett samarbetsprojekt mellan kulturskolan i Angered och Göteborgs symfoniorkester. I dag har verksamheten fått säte i samtliga stadsdelar, dessutom anordnas en särskild utbildning för El Sistema-lärare vid Högskolan för scen och musik. Forskning kring hur verksamheten i Göteborg utvecklats lyfter bland annat fram hur El Sistema utmanar rådande diskurser i svensk musikundervisning genom sin betoning av den klassiska musiken (Lindgren & Bergman, 2014) och hur El Sistema kan förstås som ett lokalt musikundervisningsprojekt med syfte att förbättra levnadsvillkor för deltagare eller som det på engelska kallas för *a community music project* (ibid.).

Om social hållbarhet och musikundervisning

I Malmö startade *El Sistema* höstterminen 2013 vid två Malmöskolor, Krok-
sbäcksskolan och Holmaskolan, som ett samarbete mellan kulturskolan,
Malmö Symfoniorkester (MSO) och stadsdelen Hyllie. I Hyllie är 33 procent
av invånarna födda utomlands och 85 olika nationaliteter finns represen-
terade bland invånarna. Verksamheten startade här inte som ett projekt,
utan som reguljär musikundervisning med syftet att skydda den *kulturella*
allmansrätten och på sikt nå fler stadsdelar. Både i Malmö och i Göteborg
skulle det visa sig att musiklärarna fått en intressant och utmanande roll
– påpassade av media och forskare – med uppgift att balansera förväntning-
arna på att utveckla en musikpedagogik som både producerar duktiga musi-
ker och motarbetar segregation. På Stiftelsen El Sistemas svenska webbplats
beskrivs det dubbla syftet i följande ordalag:

Stiftelsen har som ändamål att i Sverige främja vård och uppfostran av barn och lämna bidrag för undervisning eller utbildning genom att som del i den globala rörelsens El Sistema vision genom musik medverka till att utveckla och skapa en positiv social förändring i barns liv

[HTTP://WWW.ELSISTEMA.SE/?PAGE_ID=24](http://www.elsistema.se/?page_id=24)

Det handlar alltså om både fostran, utbildning, musik och social förändring. I följande avsnitt diskuteras hur denna ambition knyter an till arbetet med att bygga ett socialt hållbart Malmö och teorier om musikens potential att påverka och bygga samhällsstrukturer.

Genom att tackla de avhumaniserande krafterna i musikutbildning, kan musikpedagoger och de som intresserar sig för deras arbete, skapa ett miniatyrsamhälle som förebådar ett mer medborgarvänligt samhälle; på så vis kan musikundervisning vara en modell inte bara för undervisning i allmänhet, utan för ett samhälle i vardande.

JORGENSEN, 2003, S. 120, FÖRF. ÖVERS.

Amerikanska musikfilosofen Estelle Jorgensens uppmaning till musikpedagoger att utnyttja musikens potential anknyter till några av *El Sistemas* grundtankar och arbetet med att motverka segregationen i Malmö. Under de senaste årtiondena har frågor kring musikens roll för social utveckling blivit alltmer tydliga i musikpedagogisk forskning (se t.ex. Drummond, 2005; Hofvander Trulsson, 2010; Karlsen & Westerlund, 2010; Sæther, 2010; Schippers, 2010). Samtidigt har en mer generell samhällsdebatt fört fram kulturens plats i både skola och samhälle. Eva Bergquists (2012) rapport till *Framtidskommissionen* framhåller till exempel att konstnärliga processer, kreativitet och innovation hänger intimt samman med utvecklingen av socialt hållbara städer och regioner.

Baserat på forskning om hur hälsa fördelas alltmer ojämlikt (WHO, 2008) och forskning som visat hur Malmö som stad tenderar att bli alltmer segregerad (Salonen, 2012; Stigendal, 2007), satte Malmö stad igång ett ambitiöst arbete för att bryta utvecklingen och bygga ett hållbart Malmö. De två årens arbete med den så kallade *Malmökommissionen* utmynnade i en diger lista av rekommendationer, uttryckta i 24 mål och 72 åtgärder (Stigendal & Östergren, 2013). Den ena delen av kommissionens rekommendationer

handlar om hur sambandet mellan tillväxt och välfärd kan utvecklas genom ett förändrat tänkande kring ekonomi.

Den andra delen föreslår skapandet av kunskapsallianser för att få till stånd mer demokratiska styrningsprocesser. I denna del av kommissionens arbete föreslås en nedtoning av vad som kallas *kvantitetskunskapssyn*, alltså en kunskapssyn som betonar det mätbara, till förmån för en *kvalitetskunskapssyn*, som lyfter fram olika typer av kunskap och samspelet dem emellan. Tidigare forskning (Stigendal, 2004, 2007) lyfter fram att den senare, kvalitetskunskapssynen, finns uttryckt i läroplanen för grundskolan, *Lgr 11*, men att det som sägs i läroplanen praktiseras i liten utsträckning. I en period då musikämnet globalt krymper i skolans utbud (Bamford, 2006) till förmån för satsningar på kärnämnen och internationella mätningar av resultat (PISA), kan *El Sistemas* återinförande av musikaktiviteter i skolan ses som en intressant motkraft.

Teoretiska perspektiv på musikens potential

Musik intar en intressant roll i relation till flera olika aspekter av demokrati och social hållbarhet. I det följande avsnittet riktas särskild uppmärksamhet mot frågan om mångfald och möjligheten till samförstånd, musik och identitetsbyggande och föreställningen om musik som ett universellt språk.

Den agonistiska modellen

I *El Sistema* liksom i stora delar av mångfaldsdiskursen lever föreställningen att det är möjligt att uppnå konsensus, att man inte behöver betrakta ett mångkulturellt samhälle som en mosaik med klart urskiljbara, definierade och bevakade gränser, utan snarare som en brygd där ingredienserna blandas till nya smaker. Denna hållning kritiserar av den franska sociologen Chantal Mouffe som beskriver demokrati som en kamp om positioner. Hennes utgångspunkt är att liberalismen dels har en hegemonisk position i diskussionen om mångfald, dels att liberalismen med sin rationella och individinriktade syn på samhällsutveckling är oförmögen att fånga mångfaldens natur. Hon framför som argument för denna påstådda oförmåga föreställningen om att det i den ideala liberala världen är möjligt att harmoniskt kombinera olika värderingar och perspektiv. Tron på den harmoniska lösningen, skapat av ett

”vi” i samförstånd, kan leda till en förnekelse av den antagonistiska dimensionen i ett pluralistiskt socialt sammanhang – som till exempel ett mångkulturellt klassrum. En agonistisk kamp handlar till exempel inte bara om ett erkännande av antagonism, utan också om ömsesidig beundran och respekt.

Mouffe (2007) hävdar att pluralism per definition medför konflikter, och att det inte finns någon rationell lösning på dessa motsättningar. Däremot öppnar hon upp för möjligheten att konstnärliga praktiker, som till exempel musik, kan spela en avgörande roll i själva hanterandet av konflikterna. I hennes agonistiska modell, det vill säga en modell vars syfte är vare sig seger eller förlust, utan kampen i sig, är den offentliga platsen inte en plats för förhandlingar som leder till konsensus, utan en arena för konfrontation mellan olika hegemoniska projekt (till exempel synen på musikundervisning som estetisk fostran eller som ett rent övningsämne). Den agonistiska modellen innehåller ingen slutlig lösning, utan framhåller i stället den osäkra och porösa gränsen mellan det sociala och det politiska, en gräns som befinner sig i ständig rörelse genom de sociala agenternas förhandlingar och omförhandlingar.

Med hjälp av den agonistiska modellen kan *El Sistema* beskrivas som en av många *articulatory practices* (ibid.). En sådan praktik uttrycker en särskild ordning eller ett särskilt regelverk, bestämmer meningen med en social institution och är hegemonisk. Det i sin tur innebär att varje artikulerad praktik måste räkna med att utmanas av kontrahegemoniska projekt, som i sin tur har till syfte att bereda vägen för en ny hegemonisk ordning. Det är, i den agonistiska modellen, den agonistiska kampen som är själva kärnan i ett demokratiskt samhälle; en kamp mellan olika hegemoniska projekt som inte kan lösas rationellt. Det som sker i den offentliga sfären, till exempel i skolans värld, avgörs av vad som för tillfället anses som naturligt eller självklart, inom ramen för dominerande maktordningar:

Makt konstituerar det sociala, eftersom det sociala inte skulle kunna existera utan de maktrelationer som ger form åt det sociala. Det som i ett givet ögonblick betraktas som ”naturligt” är – tillsammans med det ”sunda förnuft” som ackompanjerar detta – resultatet av sedimenterade, hegemoniska praktiker; det är aldrig manifestationen av en djupare objektivitet. Den offentliga platsen är mångfacetterad, och har många diskursiva ytor.

IBID., 2007, S. 2–3, FÖRF. ÖVERS.

I *El Sistema* utmanas den dominerande ordningen i svensk musikundervisning som i praktiken innebär en total dominans av populärmusik och ensemblespel. Denna ordning har utvecklats som en motreaktion mot den tidigare undervisningstraditionen som vilade på den västerländska konstmusikens teori och (eventuella) praktik. Lindgren och Bergman (2014) visar i sin studie av *El Sistema* i Göteborg hur olika diskurser i musikundervisning sätts i rörelse och konfronteras i praktiken.

Positioner på spel

Lindgren och Bergman (ibid.) har kartlagt *El Sistema* i förhållande till historiska musikpedagogiska idéer och blottlagt flera motsättningar, varav följande fyra fält för förhandling framträder tydligast: 1. bildning; 2. legitimitet musik för något annat (till exempel social jämlikhet) kontra musik för musikens egen skull; 3. kultursyn: marknadsliberal kultursyn kontra kulturkonserverativ kultursyn; 4. konstruktion av musikalisk identitet: den klassiska musikern som alternativ till rockmusikern.

Genom sin inriktning på att fostra unga musiker till framtida orkestermusiker anknyter man till bildningsideal som tillhör tidigare epoker. Idén om att konstmusik kan ”lyfta” obildade människor ur lägre värderade kulturella uttryck som till exempel jazz, schlager, folkmusik och pop/rock har återkommit i olika folkbildningsprojekt från mitten av 1800-talet fram till mitten av 1900-talet. Spår av detta bildningsideal finns fortfarande i dagens kulturskola, men sedan senare hälften av 1980-talet har detta ideal ersatts av en musikundervisning som betonar barnens kreativitet och inkluderar många olika genrer.

Internationellt har svensk musikundervisning lyfts fram som ett föredöme, medan svensk musikpedagogisk forskning (Bergman 2009; Georgii-Hemming & Vestvall, 2010; Lindgren & Ericsson, 2010) kunnat visa att rockbandsdominansen i skolan är begränsande för elevernas, i synnerhet flickornas, möjlighet att utveckla sin musikaliska kompetens. Genusproblematiken är tydlig.

El Sistemas betoning av den klassiska musiken får i Sverige funktionen av en motkraft där det moderna möter det gamla i ny kontext. I Venezuela däremot, kan *El Sistema* inte sägas vara denna motkraft, eftersom det uttalade syftet där är helt i linje med det bildningsideal som ser konstmusiken som arbetarklassens räddning.

I det andra fältet rör kampen huruvida musikundervisning ska legitimeras genom att musikämnet är bra för något annat, till exempel matte, eller som i fallet *El Sistema*, integration. Eller om musikämnets främsta uppgift är att ge eleverna möjlighet att lära sig musicera, för musikens och musicerandets egen skull.

I det tredje fältet knyter man som fenomen i Sverige an till kampen mellan en mer elevcentrerad, pragmatisk undervisning och en mer auktoritärt lärarstyrd, konservatorieinriktad och konstmusikalisk undervisning. I Sverige har elevcentrerad undervisning vunnit starkt gehör, liksom kravet på breddat utbud av genre i musikutbildning på alla nivåer. Samtidigt har en marknadsliberal kultursyn vuxit sig stark, till skillnad från i Venezuela, där en kulturkonserverativ kultursyn präglade framväxten av *El Sistema*.

I det fjärde fältet utspelas kampen om musik som moraliskt fostrande redskap – för att skapa lydiga medborgare eller väl rustade individer i en demokrati. Här ryms också synen på identitet som statisk och given kontra ständigt under process och flytande, möjlig för individen att forma.

Musik och identitet

De sätt på vilka musiken impregnerar kulturer på både strukturell och individuell nivå, medför att musik verkar på makro- såväl som mikroplan. Genom musiken får människor en möjlighet att både förhandla sin position i världen och att skapa sin egen identitet. Ett exempel på hur musik fungerar på makroplanet är till exempel hur genrerna hiphop och rap ibland används i offentligt stödda integrationsprojekt, och ibland som ungdomarnas egen subkulturella *motröst* (Ringsager, 2015). På ett individplan används musiken i vardagslivet för att till exempel med hjälp av *Spotify*- och *iTunes*listor ordna våra musikaliska biografier. Musiksociologen Tina DeNora (2000) har i sin forskning visat hur musik fungerar som redskap för identitet, känsla och minne, utöver att markera för andra vem vi är:

Musik kan användas som ett verktyg för den reflexiva processen att minnas/konstruera vem man är, en teknologi för att spinna den till synes kontinuerliga berättelsen om vem man är.

IBID., s. 63, FÖRF. ÖVERS.

I diskussionen om hur mångkulturell musikundervisning ska bedrivas, framförs ibland förslaget att barn med invandrarbakgrund bör ges chansen att utvecklas i *sin egen* kulturs musik. Denna hållning vilar på föreställningen att musik på ett eller annat vis reflekterar eller representerar folket. I sin mest extrema form leder denna inriktning till kulturell essentialism, uttryckt i termer som ”det är bara afrikaner som kan få afrikansk musik att svänga” eller till stigmatisering av de elever som inte vill identifiera sig med sina föräldrars kultur utan hellre ser sig som medlem i gruppen tonåringar på jakt efter ett frirum. Men, som musiksociologen Simon Frith (1996) påpekar, musik som skapats på en viss plats i ett visst syfte, kan omedelbart användas på en annan plats för fullständigt nya syften. Ett utmärkt exempel på detta är hur klassisk västerländsk musik i den venezuelanska varianten av *El Sistema* antas rädda fattiga barn från skräpkultur, medan klassisk musik i den svenska varianten förväntas ha integrerande effekter.

Detta är möjligt, eftersom musik som upplevelse lever sitt eget liv och just därför kan fungera som en nyckel till identitet. I intensiva musikaliska upplevelser får vi en känsla av oss själva i förhållande till *de andra*, det subjektiva och det kollektiva. Det är just därför som musik, uttryckt i estetisk praxis, ger en förståelse av både grupprelationer och individers identitetsbyggande (Corrigan & Frith, 2006).

Praxis, det vill säga görandet, skapandet, är centralt och lyfts fram i begreppet *musicking* (’att musika’), ett begrepp som används för att poängtera att musik bäst beskrivs som ett verb. Med *musicking* ringas även musikens inkluderande och processinriktade natur in (Small, 1998). *Musicking* blir därmed ett användbart begrepp för diskussionen av *El Sistema* i förhållande till social hållbarhet. När ”musikande” äger rum, skapas olika relationer och det är i dessa relationer som meningen uppstår. Det handlar alltså inte bara om det som oftast anses vara kärnan i själva musicerandet, det vill säga de organiserade ljuden, utan om det som händer mellan alla inblandade, oavsett vilken roll. Lyssnare, musiker, lärare, dansare, producenter – alla är inblandade i *musicking*: ”och de modellerar, eller står som metaforer för de ideala relationer som deltagarna i föreställningen föreställer sig” (ibid., s. 13, förf. övers.).

Musiketnologen Bruno Nettle lyfter på liknande vis fram det relationella och kulturspecifika i musikskapandet. Samtidigt som han tar död på myten om musik som ett universellt språk, visar han i sin forskning att det universella består i just musikens förmåga att förmedla viktiga värderingar. Därför,

menar Nettle (2005), att det blir extra viktigt att studera de institutioner i olika samhällen där musik lärs och lärs ut. Vilka musikstilar anses viktiga nog att ta plats i skolan? Vilka traditioner lever vidare? Vilka undervisningsmetoder främjar kollektiv eller individuell växt?

När det gäller musik som redskap för individer att förhandla sin position i olika sociala kontexter, kan begreppet *enkulturation* erbjuda analytisk hjälp. Begreppet har sina rötter i socialantropologin och används ibland som en synonym till socialisation. Denna språkliga komplikation har lett till att begreppet har två definitioner. Den första definitionen tar fasta på den lärandeprocess som krävs för att en individ ska kunna smälta in i en ny kultur – alltså en envägsprocess. Den andra definitionen beskriver enkulturation som en tvåvägsprocess – en lärandeprocess som i sin tur utvecklar den kultur som fått nya medlemmar. Den japanske kulturanthropologen Nobuo Shimahara (1970) poängterar denna skillnad mellan kulturell överföring och enkulturation. I hennes definition av begreppet är enkulturation en både dynamisk och transaktionell process, som innebär kreativ anpassning till kulturen på makronivå och modifiering av kulturen på mikronivå. Denna dynamiska enkulturation äger rum när El Sistema tar plats i det svenska skollandskapet och involverar både lärare, elever, skolor, kulturskolor och det omgivande samhället.

Musikaliskt inspirerad metod

Inom musikpedagogisk forskning har det under de senaste åren riktats särskild uppmärksamhet mot det faktum att musik i sig kan utnyttjas som en resurs i kvalitativ forskning. Liora Bresler (2014) menar att det är ”något” med musik som kombinerar känslor och kognition, vilket i sin tur kan vässa vår uppmärksamhet:

Lärdomar från det estetiska området pekar på dess förmåga att väcka empatisk, tolkande förståelse. De hjälper oss att utforska personliga och kulturella levda erfarenheter. De gör så genom att engagera oss i ett samspel mellan det konkreta (ljud, textur, färger, rytm) och det abstrakta (känslor, begrepp, idéer). Detta engagemang tvingar fram en närvaro som involverar både kognition och affekt. Närvaron i sin tur leder till en förhöjd perception som är expansiv snarare än reducerande.

BRESLER, 2014, S. 610–611, FÖRF. ÖVERS.

Mot bakgrund av denna insikt designades fältarbetet under *El Sistemas* första termin i Malmö som ett forskningsarbete med fiolen till hands. Varje måndag besökte jag någon av de två skolorna, Holmaskolan och Kroksbäcksskolan. Jag deltog i de musikaliska aktiviteterna, ibland som musiker vid de gemensamma musikstunderna, ibland som en nybörjarelev, ibland som extra fiollärrarstöd. Under måndagarna hade de sex musiklärarna schemalagd tid för reflektion och planering, vilket gav inblick i hur den nya verksamheten formades, både praktiskt, teoretiskt och ideologiskt.

Mitt bruk av fiolen vilade även på erfarenheter från tidigare forskning i Gambia, där musiken, bokstavligen, ställde frågorna. Under intervjuerna med äldre traditionsbärare spelade min ”medforskare”, Jali Alagi Mbye, på sin 21-strängade kora de melodier som han visste hade stor betydelse för de som intervjuades och kunde därmed leda samtalet via de associationer musiken framkallade (Sæther, 2003). Den typen av musikaliska manipulationer förväntade jag mig inte i *El Sistema*-skolorna, dock var förhoppningen att våra gemensamma musikaliska upplevelser skulle påverka relationen mellan mig som forskare och de beforskade lärarna och barnen till en något mindre hierarkisk och distanserad relation. Metodologiskt kommer inspirationen från den amerikanske antropologen Paul Stollers begrepp *sensuous scholarship*, en forskarattityd som bjuder in alla sinnen, liksom den kroppsliga kunskapen. En känslornas etnografi innebär risktagande och närhet:

Sinnlig etnografi skapar naturligtvis instabilitet för etnografen. Att acceptera det sinnliga i vetenskapligt arbete innebär att avvisa den idé om kontroll som förespråkar att sinne och kropp, jaget och den andre är separata.

STOLLER, 1997, S. 17, FÖRF. ÖVERS.

Stoller (2004) menar att forskare behöver tänka om och tänka till när det gäller sitt varande i fältet:

Kultur, samhälle och makt är rörliga begrepp. De **pågår** ständiga förhandlingar och omförhandlingar. Med hjälp av minne och glömska lyfts något till förgrunden och annat till bakgrunden i våra relationer till varandra och i vår orientering mot det stora hela (släkten, byn, regionen, staten)

IBID., 2004, S. 820, FÖRF. ÖVERS.

”undergår?”

I föreliggande studie är det fiolen som hjälper till med förhandlingarna av relationerna, ibland i förgrunden, ibland i bakgrunden. Fältarbetsdesignen inkluderade sålunda spelande deltagande observation vid de två *El Sistema*-skolorna, observation av de gemensamma aktiviteterna mellan MSO och *El Sistema* och intervjuer med ledning och musklärare. Dessutom fick jag tillgång till dagboksanteckningar från processledaren och en av musklärarna. Hittills har inga regelrätta intervjuer gjorts med barnen, fokus har legat på att med hjälp av musicerandet grundlägga relationer inför kommande uppföljande studie.

450 barn från årskurs 1–4 deltog under den aktuella perioden. Tre så kallade vänstays, kvällskonserter med och för föräldrar, observerades, liksom en utvärderingsworkshop med lärare och processledare vid terminsslutet. De första mötena mellan symfoniorkestern och barnen dokumenterades, både i barnens närområde och i konserthuset. Av etiska skäl har videodokumentation använts mycket sparsamt, och som ett resultat av det försiktiga relationsbyggandet har den största datamängden här valts ut för att reflektera musklärarnas arbete i spänningsfältet mellan förväntningar på både musikaliska och sociala resultat.

Musiklärares navigeringskonst

Det nära deltagandet i de musikaliska aktiviteterna under *El Sistema* i Malmös första termin gav inblickar i de utmaningar musklärarna möter. De är alla utbildade musklärare och har både pedagogisk och musikalisk kompetens. Här, i arbetet på Holma- och Kroksbäcksskolan, förväntas de dessutom verka för ett hållbart Malmö. Den dubbla målsättningen för *El Sistema* bidrar till att aktivt söka efter och utveckla fungerande arbetsmetoder och riktningsgivande värderingar. Texter ur *El Sistema* Malmös sångrepertoar får i detta avsnitt rama in avsnittets tematik: muskläraren som socialarbetare, muskläraren som resurs i skolan, andrefiering och skapande.

Musikläraren som socialarbetare

Vi vill bygga Malmö
med musik och sång
Vi vill bygga Malmö
med sten och betong
Vi vill bygga broar
mellan alla människor
mellan alla människor i Malmö stad

SOFIA ROSENGREN

I själva utgångspunkten för verksamheten i Malmö finns tanken att kultur och i synnerhet musik har en viktig roll att fylla för att bygga ett hållbart Malmö. Kulturskolans ledare har länge engagerat sig för en breddad rekrytering av barn till musikundervisning; för honom blev *El Sistema* en möjlighet att nå ut till de stadsdelar där få känner till musikskolans utbud. Han tror också att samarbetet med symfoniorkestern är avgörande för hur verksamheten får fäste i staden som helhet:

... därför att annars sjunker vi till ett vanligt socialt projekt, vilket som helst. Och sen tycker jag det är så vackert. En vacker tanke. Därför att det är en kulturell allemansrätt, Brahms och Beethoven. Det tillhör oss alla. Det ska liksom vara för oss alla. Det ska vara självklart att det är så.

KULTURSKOLANS LEDARE

Han tror att vi genom att umgås med varandra genom musik också kan få till stånd ett naturligt umgänge i samhället i stort:

Och så har vi gjort i alla tider, och det har alltid behövts någon liten katalysator för att tränga igenom dom konstlade hinder vi bygger upp mellan varandra, och så kan *El Sistema* vara en sådan katalysator.

IBID.

Ur kulturskolans perspektiv handlar det om att vara med om att bygga en känsla av sammanhang för barnen. Kulturskolans ledare menar att detta rör såväl den lilla gruppen som är direkt engagerad i musicerandet som hela

Malmö: ”Det är snarare det. För känslan av sammanhang och att vi faktiskt hör ihop”. Integrationsarbetet är uttalat i förhoppningarna på *El Sistema*s effekter. Det yttrar sig på flera olika sätt, och under den första terminen medverkade barn och musiklärare vid flera stora offentliga arrangemang, bland annat Holmadagen ordnad av Malmös kommunala bostadsbolag och Malmö stad i gemenskapens tecken. Ur mina fältanteckningar:

Det svänger bra, och de barn som just lärt sig att hålla i en fiol tar stolt emot applåder. *El Sistema* presenteras av konferencieren som ett projekt, varpå processledaren som vanligt framhåller att det inte är ett projekt. Detta är en verksamhet som är permanent, en viktig del i Malmö och en viktig del av Kulturskolan. ”Vi vill helt enkelt skapa en massa duktiga musiker, som till exempel kan spela i symfoniorkestern som är en av våra partners, vår kompis.”

Jag pratar lite med en indisk pappa, som flyttat från Österrike på grund av arbetslöshet där och mött arbetslöshet här. Filmar och får en scen som fångar mammornas stolthet och barnens glädje.

På tisdagen ska *El Sistema* spela för 500 beslutsfattare på Slagthuset, Malmökommissionen. Otroligt vad mycket uppmärksamhet och plats musiken får i Malmös offentliga rum, tack vare *El Sistema*.

UR FÄLTANTECKNINGAR 14 SEPTEMBER 2013

För musiklärarna själva är uppmärksamheten från medier och politiker och forskare ibland besvärande. Å ena sidan är de mycket nöjda över att som musiklärare känna sig delaktiga i en större vision, å andra sidan vill de inte bidra till vare sig *exotifiering* eller en diskurs som framställer invandrarfamiljer som offer. Själv blir jag en del av detta dilemma, både som den ständige deltagande observatören och som ett intervjuobjekt:

Det blir stökigt, och Lisa går och hämtar Håkan, som är i huset för att möta journalister från Skånska Dagbladet. Jag får aldrig upp fiolen, utan testar en ny position, sitter bakom väggen och skriver fältanteckningar.

Blir utdragen ur rummet för intervju. ”Vad vill du lära dig här?” ”Jag vill att hela utbildningsväsendet ska lära av detta.”

Det låter som om du redan bestämt dig för att detta är bra? ”Nej, det har jag inte, men det finns forskning som visar att de estetiska ämnena är en av de viktigaste faktorerna för en väl fungerande undervisning.” (Jag tänker på brittiska Ann Bamford, men det säger jag inte.) Och så hör jag mig själv säga att jag studerar framväxten av ett nytt sätt att undervisa i musik, genom att delta i undervisningen. Och att jag är tacksam för att jag får lov att följa undervisningen och planeringen så nära. Och att jag har fokus både på lärarnas reflektioner och utveckling och barnens lärande och upplevelser. Undrar smått nervöst hur detta kommer att återges i tidningen.

UR FÄLTANTECKNINGAR 16 SEPTEMBER 2013

I samarbetet med symfoniorkestern värnar El Sistemas musiklärare barnens perspektiv, både när det gäller planeringen av det musikaliska innehållet och de praktiska organisatoriska detaljerna. De är extra noga med hur samarbetet presenteras: ”Det får inte framstå som om det är synd om barnen. Det vi vill framhålla är att vi har en fin verksamhet” (ur fältanteckningar 18 november 2013, musiklärare under planeringsmöte).

Även i intervjun med kulturskolans ledare understryks ambitionen att undvika stigmatisering, samtidigt som de kulturella skillnaderna inte förnekas:

Alltså vad man är ute efter är väl att det finns något stigmatiserande i många projekt som handlar om det, och det vill vi ha bort. Vi vill liksom, vi vill inte prata om skillnaderna, ok, det finns kulturella skillnader som vi måste ta hänsyn till, vi vill prata om våra likheter, se så lika vi är om vi får en oboe i munnen eller en fiol i handen.

KULTURSKOLLEDARE

Starten i två av Malmös mest invandrartäta områden gör att musiklärarna under varje arbetsdag och under varje schemalagd tid för reflektion och planering måste förhålla sig till när deras uppdrag att ”bygga Malmö” och deras uppdrag att utbilda duktiga musiker drar åt samma håll, och när de hamnar i kollisionskurs. En nyckelfaktor är hur verksamheten landar i skolans vanliga verksamhet och hur föräldrasamverkan kan byggas upp.

Musikläraren som resurs i skolan

Alltid är man allt för liten för att hänga med
 Att bli ägd av alla större när jag tycker det är fel
 Man får inte vara med i leken man får ingen chans
 Fast en vacker dag så ska jag visa alla att jag kan

TEXT OCH MUSIK: TIMBUKTU, UR LÅTEN "INTE STOR NOG"

Grundbulten i verksamheten, i kulturskolledarens vision, är att *El Sistema* inte ska vara en "duttverksamhet", utan något som fyller veckan, och därmed kan vara en stor del av barnens identitet. "Det ska vara en grej man längtar till och tänker på." Det faktum att musiklärarna arbetar tillsammans, möter barnen i grupp och får en stor plats i skolans liv innebär en stor förändring av musiklärarnas position:

Så det får vi jobba med, hur vi hanterar vår värdegrund. Och vad som gäller. Och sen måste den ju stämma överens med skolan som vi är på, deras värdegrund. Det är ju att bygga ett solitt skrov, där vi har all verksamheten i, och ändå funka ihop med de som vi samverkar med därute, dom vuxna. För vi får ju inte komma ut där och bli en belastning för dom, för det är lätt hänt att "här kommer några roliga clowner nu varje måndag och sen får vi sopa ihop spillrorna när det är färdigt". Det är ju jätteviktigt för att vi ska få ett berättigande där ute och bli bemötta med den respekten för det vi har och kan och det vi tillför, så måste vi funka.

PROCESSLEDAREN

Ett stort problem för grundskolorna i invandrartäta områden är flykten från dessa skolor, till skolor i andra stadsdelar där föräldrarna hoppas att barnen kan få bättre förutsättningar. Kulturskolchefen hoppas att *El Sistema* kan motverka dräneringen och i stället göra skolorna mer attraktiva. Han menar att det finns en felaktig bild av invånarna i mångkulturella stadsdelar, en bild baserad på tillskriven invandraridentitet som arab, bosnier eller vad det vara månne, snarare än personer med resurser:

Och många av dom är högutbildade, så fort dom ser en chans så flyttar dom sina barn där dom ser att deras barn har större möjligheter att växa, varpå

skolklasserna dräneras på roliga, glada, intresserade barn som kommer hemifrån och har med sig att man är aktiv i skolan. Så dräneras dom på det ...

Kan man istället göra så som det en gång var tänkt i Sverige att man går i skolan där man bor och så bygger man en sorts gemenskap kring det bland föräldrar; våra barn går i den skolan och där har vi en gemenskap kring det, hela vuxenvärlden hjälps åt för att det ska bli så bra som möjligt för barnen. Det här med onsdagsträffarna det tror jag är the magic.

KULTURSKOLLEDARE

Med onsdagsträffarna avser kulturskolledaren här så kallade *vänstays*, träffar där barn, föräldrar, musiklärare och musiker från symfoniorkestrarna möter varandra och musicerar för och med varandra. Denna del av El Sistemas verksamhet går utöver det en musiklärare normalt sett har som en del av sin tjänstgöring. Här är det en obligatorisk och bärande ingrediens, tänkt att på sikt bygga en gemenskapens kultur.

Kulturskolledaren återkommer ofta till vikten av känsla av sammanhang, KASAM, och vad det i sin tur kan göra för självkänslan. Han exemplifierar med hur en av lärarna berättat att det brukade vara en tråkig jargong i skolans korridorer: ”Och så hade dom gjort det där uppträdandet, första spadtaget och så nästa dag när barnen såg henne så ställde dom sig och började sjunga.” Med starka gemensamma upplevelser förändras både elevernas självbild och skolans inre liv. Även musiklärarnas förvandlas. Att arbeta tillsammans i klassrummet och att utveckla nya undervisningsmetoder ger utrymme för både kreativitet och fortbildningsplaner:

Samling i personalrummet på kulturskolan. Planeringen för terminens arbete har kommit igång, och teamet har bestämt sig för att komponera egna sånger, i början användes några av Göteborgs *El Sistema*-låtar, men nu är det dags att göra egna. Stor iver att få dela med sig av låtidéerna, Julia har gjort en ”klapp” till *Taylor på en utställning* som MSO kommer att spela, så att barnen kan känna igen sig i musiken. Lena har en låt som hon vill arbeta vidare med i gruppen. I dag ska det komponeras! Glädje. Snabb genomgång av schemat, sedan måste Håkan iväg en timme på möte. Tjejerna går iväg till ett rum där det finns piano och ett antal saccosäckar.

Jag läser ett citat från boken *Narrative Soundings* (Barret & Stauffer, 2012) om *Exitement* och vad det kan innebära i musikutbildning. Elin har en kompis som håller på med narrativ metod, Beatrice vill slutföra sin mastersuppsats,

Lisa är intresserad av intersektionalitet och har ett projekt på gång – våra roller flätas ihop. Stina har varit på rösträttskonferensen och delar med sig av vad musikforskaren Fredrik Ullén berättade om flow.

UR FÄLTARBETSAANTECKNINGAR 26 AUGUSTI 2013

Att arbeta i ett fält fyllt av motsättningar, betyder för musiklärarna i *El Sistema* Malmö också möjligheten att ta vara på den energi som skapas av friktioner och att ta tillfället i akt att utveckla den egna kompetensen.

Om andrefiering

Jag vill lära känna dig
vill du lära känna mig?
Jag vill lära känna dig
vill du lära känna mig?

Dessa rader är fortsättningen på sången ”*Vi vill bygga Malmö*”. I sången är undertonen att med musikens hjälp kan vi komma förbi känslan av ett ”vi och dom” i segregerade samhällen. Under fältarbetsperioden gav emellertid både musiklärare och processledare uttryck för tveksamhet inför den bild av *den Andre* som ibland framskymtar i retoriken kring *El Sistema*, inte bara i Malmö, utan internationellt. De vill tona ner fokus på invandrabarn och pratar hellre om elever i största allmänhet, och att den typ av musikundervisning som bedrivs inom ramen för *El Sistema* i Malmö är precis lika befogad i mer homogent befolkade och rikare stadsdelar. De är också försiktiga i att ha stark tilltro till *El Sistema* som lösningen på integrationsproblem. Denna försiktighet blev till exempel synlig då *El Sistema*-stiftelsens filmare besökte Malmö för att spela in material till hemsidan, ansiktet utåt:

Anna kommer tillbaka efter att hon blivit intervjuad och berättar hur hon försökt undvika prata på ett sätt som framställer *El Sistema* som en sorts religion. Lena är inne på samma linje. Hon har jobbat många år på Kulturskolan och aldrig blivit uppmärksammas för det arbete hon gjort med musik och barn. Nu är det ett väldigt intresse från press och politiker

UR FÄLTARBETSAANTECKNINGAR 23 SEPTEMBER 2013

Tveksamheten inför den officiella retoriken kring *El Sistema* bubblar upp då och då under terminens gång. Strax för jul ackompanjeras förberedelserna inför julavslutningskonserten av arbetet med en ny komposition, som i sig uttrycker lärarnas position:

Sista observationen. Lena har komponerat en MSO-låt. Låten handlar om musik – inte kärlek och vänskap – exkluderar ingen som inte är med i El Sistema. Laget pysslar. ”Vi är här för att lära ut musik. Inte tycka synd om barn.”

UR FÄLTARBETSANTECKNINGAR 16 DECEMBER 2013

Samma musiklejare som skrev ”Vi vill bygga Malmö” har nu gjort en kanon, en hyllning till symfoniorkestern, tänkt att underlätta samarbetet mellan barnen och orkestermedlemmarna och att skapa en förväntan kring det framtida arbetet. I denna låt ligger fokus på det musikaliska, och i texten finns de ord för musikaliskt uttryck som barnen just håller på att lära sig: forte, piano, stackato, legato, (starkt, svagt, kort uppstyckat, mjukt sammanbundet):

Vi gillar MSO Malmö Symfoniorkester
Vi gillar MSO, MSO
Harpa och flöjter, fioler och sång
Ni äger vårt hjärta, vi har inget val
Forte, piano, stackato, stackato, legato

Som vi ska se i följande avsnitt innebär gillandet av MSO inte ett totalt fokus på enbart klassisk västerländsk musik. Legato – mjukt sammanbundet – kan här ses som en metafor för hur musiklejarna uppfattar sin relation till både symfoniorkestern och till den officiella retoriken kring *El Sistema*.

Om skapandet som kärnan

Kom igen nu, alla kan sjunga
små och stora
gamla och unga

TEXT OCH MUSIK: JENNY FRANSSON

Redan tidigt under den första terminen började musiklärarna reflektera över det viktigaste syftet med verksamheten, inte minst *vänstay*träffarna. Ska det handla om att föräldrar och barn ska knyta an till varandra? Eller ska alla bli vänner med alla? Eller handlar det om att slå ett slag för den klassiska musiken? Eller musik i största allmänhet.

I diskussionerna, och framför allt i det praktiska arbetet, utkristalliseras konsensus kring att det viktiga är start i det lilla, att lyssna in vad MSO vill och att uppmuntra barnen till eget musikaliskt skapande, oavsett genre. Vid en av de allra första planeringsträffarna komponerar lärarna en låt som kan användas vid lektionerna, som en sorts igenkänningssignal om att alla kan. Under skapandeprocessen dök också följande textrader upp:

Kom hit o häng
Sjung en refräng
Flaggan i topp
Tänk att alla vi
Kan sjunga samma melodi
Vilken fin harmoni

Efterhand som arbetet fortskred under terminen levde denna låt sitt liv, medan diskussionerna kring det inkluderande uppdraget fördjupades och förfinades. I början av november, vid ett av de många journalistbesöken, pratar en av lärarna om begreppet *social*: ”Social kan betyda så mycket, det sociala projektet eller helt enkelt social i betydelsen tillsammans. Vi är väldigt sociala.” Musiklärarna planerar och genomför musiklektionerna så att det i största möjliga grad är själva musicerandet som kommer i centrum. Musiklärarna i *El Sistema* Malmö har sin musikaliska hemvist i många olika genrer, från folk- och världsmusik till klassisk musik, vilket avspeglas i de musikaliska aktiviteterna. Gemensamt har de ett stort intresse för att uppmuntra barnen till eget skapande, oavsett genretillhörighet.

Genom att de undervisar tillsammans blir det möjligt att minimera muntliga instruktioner, till förmån för musikalisk förebildning. När tvåorna spelar fiol kan någon spela snygga ackord till nybörjarnas stråkdrag på lösa strängar. På så sätt skapas musikaliska upplevelser av moment som annars kan upplevas som motorisk färdighetsträning. När halva terminen har gått är det dags för höstlov, och lärarna beslutar sig för att låta eleverna låna hem

instrumenten. Det är ett risktagande; om eleverna har förstått att ta väl hand om sina instrument kommer de tillbaka, annars kanske inte. Efter lovet kommer instrumenten tillbaka, och två av pojkarna håller en improviserad konsert i korridoren, utanför klassrummet.

Fyrorna kan inte slita sig från fiolerna. Lucas har lärt sig fem låtar från Youtube under lovet. Lisen får lova att lägga ut Myhrhallingen på Youtube, långsamt filmat uppifrån. Isak är också på i ivern att lära sig Myhrhallingen. De samlas runt mig efter varje måndag för att få en bit av låten.

UR FÄLTANTECKNINGAR 4 NOVEMBER 2013

Vid utvärderingsdagen efter första terminens arbete diskuterades några av de värderingar som finns i *El Sistema* i Venezuela. Till exempel talade man om övertygelsen att det är just klassisk västerländsk musik och de undervisningsmetoder som finns i konservatorietraditionen som ska användas i kampen mot fattigdom. Genom att tydligt uppmuntra eleverna till att göra egna kompositioner som spelas tillsammans i gruppen, riktar musklärarna i *El Sistema* Malmö uppmärksamheten mot kreativt skapande och undervisningssätt som stämmer bättre överens med förhärskande pedagogiska idéer i Sverige, till exempel elevinflytande och kollaborativt lärande.

Slutord

Pågående forskning av både *El Sistema* i Malmö och Göteborg visar att deltagarnas föreställda ideala relationer spretar åt olika håll, som det ofta gör när *musicking* äger rum. Ibland ger musklärarna uttryck för idén att vi alla är lika, ibland poängteras barnens egna skapande, ibland framhålls rätten att ”slippa” vara den socialarbetande musikläraren och ibland framhålls musiklärarens sociala ansvar som drivkraft.

I detta sammanhang förtjänar mötet mellan MSO och *El Sistema*-barnen att lyftas fram som ett exempel på det som sociologen Chantal Mouffe kallar agonistisk kamp. Det innefattar både en geografisk aspekt av integration, genom plötsliga och oväntade förflyttningar och krav på majoritetsgruppen att överge sin trygghetszon. Det första mötet mellan *El Sistema*-barnen och deras obligatoriska vän symfoniorkestern diskuterades noga, både avseende innehåll, organisation och lokalisering. I stället för att transportera barnen

till det stora konserthuset i centrum, föreslog *El Sistema*-lärarna att hela orkestern skulle komma ut till barnens stadsdel. I Hyllie och Kroksbäck finns ingen konserthall, mötet fick äga rum i en tennishall, stor nog att rymma både barn och orkester.

Orkesterns representanter oroade sig för vilken klädkod musikerna skulle följa. Kanske något mer avslappnat? Eller det vanliga svarta? Svaret från *El Sistema*-representanterna var tveklöst: svart. För musiklärarna var det viktigt att musikerna behandlade barnen med samma respekt som den *normala* publiken på konserthuset, alltså klädda i svarta högtidskläder.

Denna lilla kamp rymmer i sig mycket mer än frågan om klädval. För vem spelar en klassisk symfoniorkester? Vilket uppdrag har en statligt subventionerad kulturell verksamhet? Hur kan ett möte med en symfoniorkester bli en meningsfull musikalisk upplevelse för barn som förmodligen har helt andra musikaliska preferenser och som aldrig satt sin fot i ett konserthus? Och så den stora frågan: På vilket sätt kan klassisk västerländsk musik och konsertform bidra till att bygga ett hållbart Malmö? I förhandlingarna om klädkod, bidrog konstnärlig och pedagogisk praxis här till att destabilisera rådande förväntningar och ordningar och möjligen på sikt införa en ny ordning.

Det är ännu för tidigt att säga något om de långsiktiga effekterna av *musicking* på *El Sistema*-vis. Fortsatt och longitudinell forskning av den dynamiska enkulturationen krävs. I Malmö kompletterar och utökar *El Sistema*-lärarna den nationella repertoaren med sina egna kompositioner och en ambition att inspirera barnen till att komponera sin egen musik, oavsett genre. Det är tillsammans, i *musicking*, som det nya Malmö ska byggas. Sången ”*Vi vill bygga Malmö*” är bara ett av många exempel på hur den visionen tar sig musikaliska uttryck. Det finns en stark vikänsa, men också en tydligt emanciperande ambition. Genom att förse eleverna med expressiva redskap och musikalisk kunskap, kan på sikt barnens handlingsutrymme öka, både på mikro- och makroplanet. Och de som i framtiden ska fortsätta att bygga Malmö som vuxna samhällsmedborgare kan spinna sin historia om vem de är med hållbar tråd, för att använda musiksociologen Tia de Noras metafor.

För musiklärarna har arbetet med *El Sistema* inneburit en möjlighet att utvidga ramarna för det egna arbetet, att utveckla kollaborativt pedagogiskt arbete och reflektera kring musikläraryrkets moraliska och politiska

dimensioner. De gör detta med musikaliska förtecken – legato – mjukt sammanbundet med den officiella retoriken kring *El Sistema* som redskap för integration.

Referenslitteratur

- Baker, Geoffrey (2014). *Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Bamford, Anne (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Bergman, Åsa (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Institutionen för kulturvetenskaper, musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Bergquist, Eva (2012). *Är framtiden kulturens re-renässans?* Underlagsrapport 1 till Framtidskommissionen. Stockholm: Regeringskansliet.
- Bresler, Liora (2014). Research education in qualitative methodology: Concerts as tools for experiential, conceptual and improvisatory pedagogies. I: C. Conway (red.), *Oxford handbook of qualitative research in American music education* (s. 608–636). New York: Oxford University Press.
- Corrigan, Paul & Frith, Simon (2006). The Politics of Youth Culture. I: Hall, Stuart & Jefferson, Tony (red.), *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. 2 uppl. London: Routledge
- Creech, Andra; Gonzales-Moreno, Patricia; Lorenzino, Lisa; Waitman, Grace; Bates, Lauren & Swan, Ariel, m.fl. (2013). *El Sistema and sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation, and critical debates*. San Diego, CA: Sistema Global.
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drummond, John (2005). Cultural diversity in music education: Why bother? I: P. S. Campbell; J. Drummond; P. Dunbar-Hall; K. Howard; H. Schippers & T. Wiggins (red.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- El Sistema. Stiftelsen El Sistema Sverige [http://www.elsistema.se/?page_id=30]
- Frith, Simon (1996). Music and identity. I: S. Hall & P. du Gay (red.), *Questions of cultural identity* (s. 108–127). London: Sage.
- Georgii-Hemming, Eva & Vestvall, Maria (2010). Music education: A personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Hofvander Trulsson, Ylva. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

- Jorgensen, Estelle Ruth (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Karlsen, Sidsel & Westerlund, Heidi (2010). Immigrant students' development of musical agency: Exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education* 27(3), 225–239.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011). Stockholm, Skolverket.
- Lindgren, Monica & Bergman, Åsa (2014). El Sistema som överskridande verksamheter: konstruktioner av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I: M. Lindgren; T. Karlsson Häikiö & M. Johansson (red.), *Texter om konstarter och lärande* (s. 107–130). Göteborg: Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Lindgren, Monica & Ericsson, Claes (2010). The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *ACT, Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9(3), 32–54.
- Mouffe, Chantal. 2007. Artistic activism and agonistic spaces. *Art & Research. A journal of ideas, contexts and methods*, 1(2). ISSN 1752–6388.
- Nettl, Bruno (2005). *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. New ed. Urbana, IL: Univ. of Illinois
- Ringsager, Kristine (2015). *Rap, rettigheder, respekt: en musikalsk antropologi om medborgerskab, kosmopolitisme og brune rappere i Danmark*. København: Det humanistiske fakultet.
- Salonen, Tapio (2012). *Befolkningsrörelser, försörjningsvillkor och bostadssegregation: en sociodynamisk analys av Malmö*. Malmö: Malmö Stad.
- Schippers, Huib (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Shimahara, Nobuo (1970). Enculturation: A reconsideration. *Current Anthropology*, 11(2), 143–154.
- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9, Rapport 424*. Stockholm: Skolverket.
- Small, Christopher. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Stigendal, Mikael (2004). *Framgångsalternativ: mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stigendal, Mikael (2007). *Allt som inte flyter: Fosies potentialer – Malmös problem*. Malmö: Malmö högskola.
- Stigendal, Mikael & Östergren, Per-Olof (red.), (2013). *Malmös väg mot en hållbar framtid: hälsa, välfärd och rättvisa*. 2 uppl. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö
- Stoller, Paul (1997). *Sensuous scholarship*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Stoller, Paul (2004). Sensuous ethnography, African persuasions, and social knowledge. *Qualitative Inquiry*, 10(6), 817–835.

- Sæther, Eva (2003). *The oral university. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Sæther, Eva (2010). Music education and the other. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 45–60.
- WHO, World Health Organization (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health*. Final report on the Commission on Social Determinants of Health. Geneva: WHO.

Medan klyftorna vidgas talar vi om värdegrund

Om etiska samtal och moral i dagens skola

ELISABETH GERLE

Globaliseringens sammanpressade rum och tid är flerdimensionellt och tvetydigt. Etikens frågor om hur vi vill leva och hur vi definierar ett gott liv har blivit allt tydligare. Detta har betydelse för hur dagens skola ska kunna fungera mer tillfredsställande. Jag menar att klassrummet i dag ofta speglar en värld utan gemensam värdegrund. Jag ställer frågan om det räcker med goda samtal i skolor i ett samhälle där ökande segregation och rasism blir allt tydligare. Fler etiska samtal i skolan efterlyses som kan bidra till att skolan vågar ta ställning i värdefrågor. Skolan bör vara en mötesplats för dessa samtal och möten – ett tredje rum.

Fångna i det digitala ögonblicket

Globalisering beskrivs ofta som en förtätning där tid och rum pressas samman (Bauman, 1998). Den norske teologen och prästen Sturla Johan Stålsett beskriver det som om tidsaxeln krymper ihop och blir till en punkt, ett svart hål. Det förflutna och framtiden förlorar makt till ögonblicket, som blir dominerande och framstår som evigt (Stålsett, 2004). Han menar att detta skapar en osäkerhet och maktlöshet hos många. Sociala motstånds- och förändringsprocesser förutsätter nämligen ett levande minne om tidigare kamp och offer, men också ett framtidsperspektiv som ger hopp om att det som sker nu kan få betydelse i framtiden. Även geografin blir alltmer betydelselös genom kommunikationsteknologins revolution. Den konkreta platsen upplöses och blir till varje plats, till *ett* överallt. Detta innebär att makten lösgörs från det territoriella och blir osynlig samtidigt som den ständigt koncentreras. De som är bundna till ett ställe blir alltmer maktlösa, medan de geografiskt oavhängiga i allt mindre utsträckning utkrävs

något ansvar i en värld utan gränser. Den instabila globala finansmarknaden bygger på detta. Närvaron blir då ofta en distanserad närvaro förmedlad via massmedia, nät och sociala medier (ibid.). När all information i princip är tillgänglig nu, genast, i varje ögonblick, får det två konsekvenser: dels leder det till att alla ögonblick framstår som lika, dels innebär det att nuet utvidgas till ett *alltid*, precis som *här på nätet* blir var som helst. Detta ger dessutom en överdos av information som blir kvävande och gör det ännu lättare att glömma (ibid.).

Detta är ett realitet som påverkar skolan. Globaliseringens sammanpressade rum och tid är emellertid flerdimensionellt och tvetydigt. Det sammanpressade rummet får mycket konkreta konsekvenser för elever, både de mycket platsbunda och de som tvingats till en rörlighet de inte själva valt, när de kommer som flyktingar och migranter till vår del av världen. Människor i ofrivillig rörelse vet inpå bara skinnet vad det innebär att vara livrädd, genomblöt och hungrig, att sova i baracker eller på golv, för att i bästa fall så småningom anlända till en skola där man blir vänligt bemött, medan man försöker bli en del av samhället. Vidare, om den digitala världen framstår som okroppslig, vet vi att den i praktiken har kroppsliga inslag alldeles runt hörnet. Dessa kan bli ytterst fysiska, exempelvis för tonårsflickor, som drabbas av sexuella trakasserier och utnyttjande. Jag vill därför lyfta ett antal frågor som är viktiga i debatten om skolan och som alla berör mångfald, demokrati och värdegrund.

Etikens frågor om hur vi vill leva och hur vi definierar ett gott liv har blivit allt tydligare både i samhälle och i skola, när olika visioner om det goda livet möts. Ofta är det motstridiga föreställningar som utlöser kollisioner i klassrummet. Inom många kulturer har man exempelvis föreställt sig helt olika roller och uppgifter för män och kvinnor. Så var det länge i Sverige, det skymtar hos nynationalistiska rörelser och det är en inte ovanlig uppfattning hos många nyanlända. Synen på kön och sexualitet är emellertid inte något stillastående utan ingår i sammanhang som ständigt förändras ekonomiskt och socialt och därmed ofta värdemässigt. Men självklart kan skarpa motsättningar utlösas om man utgår från ett särartstänkande eller om man bejaktar jämlikhet för alla oberoende av kön eller sexuell inriktning. Här kan viktiga samtal behöva föras, utifrån värdegrundens otvetydiga krav på respekt för varje människa och för jämlikhet.

Enligt sociologen Zygmunt Baumanns analys som Stålsett knyter an

till ovan, innebär globaliseringen inte att människors levnadsvillkor blir mer lika varandra, utan tvärtom. När teknologin upphäver avstånden i tid och rum sker i stället en tendens till polarisering. Om gamla tiders städer byggdes för att skydda mot en yttre fiende, fokuserar dagens urbana rädslor snarare på *fienden på insidan*. I stället för murar runt staden skapas nya murar tvärs genom den för att skydda det egna hemmet.

Bevakade kvarter, noggrant övervakade offentliga utrymmen med begränsat tillträde, tungt beväpnade vakter vid grindarna och elektroniskt manövrerade dörrar – är allt nu riktat mot de oönskade ”medmedborgarna” snarare än mot främmande arméer och stråtrövare. Det gäller att behålla grannen på behörigt avstånd.

BAUMAN, 1998, s. 48

Vad har nu detta med dagens skola att göra? En hel del, menar jag.

Från enhetssamhälle till skolmarknad

Thomas Englund har beskrivit den svenska skolans utveckling från 1950-talet som en strävan efter ökad jämlikhet såväl mellan olika geografiska regioner som mellan olika samhällsgrupper (Englund, 1993). Mot detta ställdes under 1990-talet krav på valfrihet för att gå olika elever och grupper till mötes. Thomas Englund urskiljer tre olika missnöjeskällor där kravet på friskolor växer fram: 1) den alternativa pedagogiken där waldorfskolorna spelat en stor roll, 2) de religiösa, konfessionella skolorna samt 3) de skolor som skapats för speciella talanger och begåvningar, som särskilda fotbollsskolor eller musikskolor (ibid.). Englund ställer i detta sammanhang den grundläggande frågan vad som händer när den gemensamma grundskolan går från att vara ”en skola för *the public good* (’det allmänna goda’) till ett skolsystem för *the private good* (’det enskilda goda’), det vill säga ett skolsystem byggt på föräldrars (och deras barns) prioriteringar och framtidsbedömningar” (ibid., s. 29).

Den allmänna skolan, som uppfattade sig vara till för det allmänna goda, missade emellertid människors olikhet och därmed andra kulturer, hävdar Guadalupe Francia (2007) (jfr Gerle, 2007, 2004, 2003, 1999a). Det svenska genomsnittets kultur blev bestämmande. Enligt Francia utgick den enhet-

liga skolan från jämlikhetsideal som ”skapade en hegemonisk skolpraxis som reducerade alla kulturer till den svenska normen” (Francia, 2007). Det socialdemokratiska enhetssamhället, som avlöste det lutherska, präglades inte av pluralism. Det var snarare så att alla fick rätta sig efter majoritetens beslut. För många blev därför talet om ökad valfrihet och pluralism ord som öppnade verkligheten. Vem vill inte ha valfrihet?

Liksom avreglering – eller snarare nyregleringen av kapitalets rörlighet – öppnade Sveriges ekonomi mot världen, öppnades skolans värld för så kallad *valfrihet*.

Friskolereformen

Men det var inte endast företrädare för olika pedagogiska inriktningar som startade friskolor. Skolpengen följer i Sverige eleven. Medan privata skolor i andra länder främst finansieras med hjälp av skolavgifter som föräldrar betalar, bekostas friskolor i vårt land via skattemedel. På så sätt blev det som presenterades och inleddes som en valfrihet för de geografiskt mest obundna till en valfrihet för alla. Härmed öppnades en helt ny marknad. Det blev dock inte primärt stiftelser, föräldrakooperativ eller ideella rörelser som startade friskolor utan även riskkapitalister.

I Trollhättan begicks 22 oktober 2015 ett hatbrott. En man med uppenbart rasistiska motiv dödade en lärare och en elevassistent med mörk hudfärg, det vill säga det som ofta beskrivs som *osvenskt utseende*. Dagen efter talade Skolverkets representant om skolans värdegrund, som innebär att alla elever har lika värde. Parallellt med denna retorik skymtar allt oftare att myndigheter och politiker inte längre förväntar sig samma skolresultat i olika skolor. Lärare som anställs ges olika förutsättningar beroende på om de arbetar i utsatta områden med stor etnisk mångfald. Föräldrar letar efter skolor där deras barn inte ska vara *den enda vita*. De har anpassat sig efter systemet och kräver något annat och mer i privilegierade områden. Kravet på skuggbetyg från *fjärde* klass kan till exempel motiveras med ord som ”Vi bor ju inte i Rosengård”. Det har blivit en självklarhet att förvänta sig olika skolresultat beroende på var man bor och vilken skola man som förälder kan välja åt sitt barn.

i stället för
4:e

Skolans segregation

Skolverkets värdegrund och talet om alla elevers lika värde, framstår i dessa sammanhang som ett ideal, ett mantra som upprepas, men utan någon egentlig föreställning om att det ska ha relevans i verkliga livet. Mänskliga rättigheter och demokrati riskerar då att bli dimridåer för en verklighet där marknadskrafter, men också rasism, får allt mer utrymme, även när det gäller skolan. Rummets uppdelning skapar en segregation som motiveras med en människosyn som bygger på uppdelning och hierarki och bidrar till eller legitimeras av en människosyn som gör skillnad.

När föräldrar söker en identitet för sina barn som överensstämmer med deras egen, eller med en önskad tillhörighet som privilegierad, slår identiteter som fokuserar på klass, etnicitet, religion eller hudfärg alltmer igenom. Valet av skola riskerar att bli ett val för att avgränsa sig mot de andra. Vem man är blir det viktiga, inte vad man kan bli eller göra tillsammans.

Från (fram)tid till rum

Kerstin von Brömssen påpekar att om modernitetens begrepp var *tid*, är postmodernitetens begrepp snarare *rum* eller plats (von Brömssen, 2006). Vilket rum man tillhör blir viktigare än rörelsen framåt i tiden. Den platsbundna identiteten blir utslagsgivande. Platsen får inte bara stor betydelse för vad som är valbart, utan för vem man vill vara.

Postkoloniala teoretiker som Stuart Hall, Homi K. Bhabha och Gayatri Chakravorty Spivak har alla på olika sätt lanserat begreppet *hybriditet* och dess relevans för kulturella identiteter som överlappande och multipla. Hybriditetskulturer handlar inte minst om att kunna röra sig mellan olika *rum*. Där ingår också en förståelse av att ”mångfald och mångkulturalitet är ett naturligt och inte ett *onormalt* eller *orent* tillstånd” (von Brömssen, 2006).

En sådan förståelse är något helt annat än det tal om mångkultur som tycks föreställa sig kulturer som helt olika och möjliga att hålla isär. Att intensivt odla och söka avgränsade identiteter kan försvåra möjligheten att röra sig mellan olika rum. Identitetspolitik har emellertid ofta varit de marginaliserades väg till självrespekt och stolthet, något som kombinerats med ett krav på att vara respekterad som den man är. När svarta i USA lanserade uttrycket *black is beautiful* eller när gayrörelsen beskrev sig som

queer, 'udda', var det ett sätt att återta initiativet. Uttryck som använts som skällsord förvandlades till honnörsbeteckningar, både inom den svarta medborgarrättsrörelsen och inom de rörelser som kräver rätten att själv definiera sin sexuella inriktning. Prideparader är ett samtida exempel.

När identitetspolitik stelnar till låsta positioner finns dock risken att den inte utmanar ett tänkande där *vi* står mot *dem*. Vid terrorattackerna i Paris i november 2015 drabbades teatern *Bataclan* särskilt hårt. Fram till september samma år hade teatern judiska ägare. De hade tidigare hotats och därför bestämt sig för att sälja teatern och flytta till Israel. "*Massakern på Bataclan var den med överlägset högst dödlighet av de sex samtidiga attackerna i Paris på fredagen*", påpekar den iransk-svenska journalisten Negar Josephi (2015). Utöver antisemitiska motiv lyfter flera analytiker fram hatet mot gråzoner. Andra platser som drabbades i Paris kännetecknades nämligen av kulturblandning och mångfald. Kulturblandning anses extra förhatligt hos dem som söker sig till svart-vita världsbilder. Detta blir tydligt när det gäller IS och andra extremistiska islamister, men också hos nyfascistiska rörelser på högerkanten, som alla begär etniskt rena rum. Tydliga, avgränsade rum går hand i hand med tvärsäkerhet och uppslutning kring den enda, egna sanningen.

Filosofen och teologen Bengt Kristensson varnar för den ogrundade känslan av konsensus kring demokrati och demokratiska värden i en tid där vi på nytt behöver fråga oss vad demokrati innebär och hur dess former och institutioner behöver "förändras och omdefinieras". Han frågar sig om bekännelserna till humanism och demokrati bara är "desperata försök att undfly tolkningarnas konflikt, för att i stället försöka hålla fast vid ett nygammalt stabilt fundament i en värld präglad av globalisering och mångkulturalitet" (Kristensson Uggle, 2002). Om mångkulturalitet, feminism och det så kallade politiskt korrekta framställs som fiender skärps frågan om det hjälper att åberopa värdegrunden som ett mantra.

Klassrummet speglar en värld utan gemensam värdegrund

År 1999 lanserades värdegrundsåret. Ambitionen var att betona skolans demokratiuppdrag och på så sätt "balansera en ensidigt inriktad kunskapsskola" (Bergh, Englund & Englund, 2015). Under ett par år utkom att antal böcker och rapporter från Skolverket och Utbildningsdepartementet

i relation till det så kallade Värdegrundsprojektet. På uppdrag skrev jag *Mångkulturalismer och skola* (Gerle, 2000) där jag ifrågasatte en definition av mångkultur i vilken kultur ses som något statiskt och essentialistiskt med risk att etniska grupper förväntas leva ”sida vid sida, avgränsade från varandra och utan självklara mötesplatser” (ibid.). I takt med att bostadsområden blir alltmer socioekonomiskt och etniskt uppdelade förstärks segregationen med ett *vi-* och *dom-*tänkande. Ofta förenas flera former av utanförskap som massarbetslöshet, trångboddhet och dåliga språkkunskaper i svenska (ibid.). Inte sällan kombineras detta också med öppet patriarkala synsätt som länge motarbetats i det svenska samhället. Flickor och pojkar framställs som radikalt olika med olika uppgifter. Frågan om det går att upprätthålla lika värde med radikalt skilda roller ges olika svar i debatten. I teorin betonar både muslimer och kristna kvinnors och mäns lika värde och likhet inför Gud (ibid.). Jag ställer emellertid frågan om det är möjligt att förena värnandet av kvinnors och mäns olika roller med läroplanens uppdrag att motverka traditionella könsrollsmönster.

Staten har enligt FN:s kvinnokonvention CEDAW (1979) ett uppdrag att värna de mänskliga rättigheterna också för kvinnor och därmed att motverka könsdiskriminering. Denna konvention, som förbjuder all sorts diskriminering av kvinnor, nämner uttryckligen i artikel 5 a att de ratificerande staterna kan behöva ifrågasätta sociala och kulturella synsätt på kvinnor, om de bygger på stereotyper, fördomar och idéer om att det ena könet skulle vara överordnat det andra (Gerle, 2000; CEDAW, 1979).

I *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan* (Zachari & Modigh, 2000) betonas det öppna demokratiska samtalet, som ska ge utrymme för människors olikhet. Inte sällan beskrivs det utifrån Jürgen Habermas som ett deliberativt samtal (Englund, 2000). Tanken var att klassrummet skulle rymma ”samtal där olika åsikter, synsätt, värderingar och olika sätt att uppfatta verkligheten och sammanhang möts och respektfullt försöker värdera varandra” (Bergh, Englund & Englund, 2015). Detta är en ambition man bara kan instämma i. Samtidigt är det viktigt att inse att eleverna sällan möts på jämlik basis. Inte heller har lärare och elever samma makt i klassrummet. För att odla respekt mellan elever har många skolor under senare år introducerat vissa lektioner för moralföstran med särskilda tekniker. De tre författarna ställer dock ett antal kritiska frågor som berör just denna moralföstran i relation till uppgjorda manualer. Finns

det inte en risk att läraren blir en ”manipulativ vuxen som ständigt försöker inprogrammera särskilda tankestrukturer och beteenden hos barn och ungdomar?” (ibid.).

Bakom vällovliga försök att introducera ”förutbestämda manualer för kommunikation och moralföstran” för specifika lektioner, som exempelvis *SET* (**social och emotionell träning**) i ämnet *livskunskap* och *KOMET* (förkortning för **kommunikationsmetod**) föreslår de att lärare bör ta fasta på de tillfällen som uppstår för att utveckla det goda samtalet (ibid.). Både *SET* och *KOMET* utvecklades runt 2000-talet utifrån amerikanska förebilder, *SET* med mer terapeutiska inslag och *KOMET* snarare med behavioristiska förtecken. Båda inför andra tolkningar av kommunikation än det öppna och deliberativa samtalet som regeringen avsåg i samband med att värdegrundsåret lanserades år 2000. Här sker en stark förskjutning från samhällsaspekter och gemenskap mot individ och självkontroll, påpekar författarna (ibid.). Det yttre, platsen utanför klassrummet, liksom maktförhållanden i samhället försvinner ur synfältet. Allt som blir kvar blir nuet, där både det förflutna och framtiden förlorar makt till ögonblicket.

Som jag antytt ovan, kan det finnas anledning att ställa frågan om det räcker med goda samtal i skolor i ett samhälle där ökande segregation och uttalad eller outtalad rasism blir allt tydligare. I Trollhättan mördades två personer den 22 oktober på grund av sin hudfärg. Tre dagar senare skriver *Svenska Dagbladet* att sjutton flyktingboenden har brunnit samma år, utan att polisen funnit några misstänkta. Sedan dess har det brunnit fler gånger, så ofta att det nästan blivit en naturlig del av nyhetsflödet, konstaterar Rakel Chukri, Sydsvenskans kulturchef (2015). Ändå vill ingen tala om elefanten i rummet. Det är enklare att tala om skolans arkitektur där ett kafé för allmänheten ingick eller om vita föräldrars rädsla än om att ”rasismen har normaliserats och blivit rumsren” (ibid.). Författaren Duraïd Al-Khamishi menar att det ”behövs skribenter som inte blundar för det uppenbara” (ibid.).

Etiska samtal eller moral i skolan

Ett sätt att tala om moral och etik innebär att moral beskriver människors handlingar och de regler som bör följas, medan etik innebär en reflektion över de mer övergripande frågorna. Moral handlar med ett sådant språkbruk om att leva upp till en viss måttstock. Om man inte lever upp till den stan-

dard och de ideal vi tar för givna, kan det orsaka en integritetskris. Det är då inte målsättningen som är problemet, utan att vi inte lever upp till den. I en identitetskris vet vi däremot inte riktigt hur vi ska leva eller vad som är rätt att göra. Frågorna kommer då att handla om vad som är rätt måttstock och en god målsättning för grupper och för hela samhället. Det blir då en etisk fråga. Etiken kretsar kring frågan om vad ett gott liv innebär, vilka mål vi bör ha för våra liv och hur vi ska leva autentiskt (Gerle, 1999a; Taylor, 1995).

Moralen brukar ofta knytas till den tyske filosofen Immanuel Kants (1724–1804) moralfilosofi där människan alltid bör handla så att hennes handling kan upphöjas till allmän lag och där ingen människa får behandlas som ett medel, utan alltid som ett mål i sig. Även de stora övergripande etiska frågorna om vad som kännetecknar ett gott liv och hur vi vill leva som autentiska människor är väsentliga. Här kommer berättelserna in. Enbart moralregler framstår som otillräckliga. Det blir viktigt att lyssna till andras visioner, minnen och berättelser. Detta innebär i sig en träning i demokrati och delaktighet genom att eleverna blir ”lyssnade till och lyssnar till andra”. Eva Hultin menar vidare att med mindre än att eleverna ges möjlighet att påverka innehåll och form i undervisningen i allmänhet och värdegrundsarbetet i synnerhet, blir skolan som demokratisk arena inte trovärdig (Hultin, 2015). Betyder detta att allt kan tillåtas i klassrummet medan samtal pågår?

Man behöver inte leta länge efter notiser eller reportage i dagspressen som handlar om våld och trakasserier i skolan. Huvudrubriken ”Fler anmäler hot och våld i skolan” i Sydsvenskan från 23-02-2015 inleder en rapport på bästa nyhetsplats om att Skolverket under de senaste åren sett ”en kraftig ökning av anmälningar om kränkningar i skolan”. En pappa säger att han tröttnat och inte vill se sin son ”slagen mer”. I reportaget inne i tidningen berättar han att han i fyra års tid fått höra att ”*barn är barn*” när han kontaktat skolans ledning. ”Många vikarier i klassen och vuxna upptagna med elever på annat håll har gjort trakasserierna möjliga”, säger en förälder i samma tidning. Skolans rektor hänvisar åter till värdegrunden ”Det här är en process där vi på olika sätt måste arbeta med värdegrunden i klassen under en längre tidsperiod. Det finns ingen universell metod. Då hade alla använt den”. Utifrån ovanstående distinktion mellan moral och etik kan dock viktiga frågor ställas till detta resonemang. Kants *pliktmoral* brukar uppfattas som universell. Det framträdande i denna moral är att varje människa måste behandlas med respekt. En sådan moral låter sig alldeles utmärkt förenas

med etiska samtal om vad som kännetecknar det goda livet. Alldeles oavsett vilka ideal eller visioner som inom klassrummet bryts mot varandra när det gäller etikens frågor om det goda livet, finns samtidigt ett universellt regelverk att tillgå. Om alla vuxna i närheten av barn och elever såg det som sin uppgift att värna dessa principer, som ingår som grundbultar i värdegrunden, kanske denna värdegrund skulle kunna bli mer än en retorisk figur. Risken finns annars att värdegrunden blir något att hänvisa till som ett alibi.

Alternativa rum och identiteter sida vid sida?

Den nordamerikanska filosofen Nancy Fraser hävdar att det ibland kan finnas ett behov av att skapa alternativa offentliga sfärer som en väg till kulturell och social rättvisa (Fraser, 1997). Det gemensamma rummet är nämligen asymmetriskt. Men om ett samhälle uppdelas i alltför avgränsade boende- och skolmiljöer så att helt olika *kosmos* lever sida vid sida utan att mötas finns stor risk för gettoisering. Ekonomiska ojämlikheter och orättvisor kan då maskeras bakom vackert tal om etnisk pluralism och mångfald. Det finns därför starka skäl att kritisera en mångkultur, eller en identitetspolitik, som blir till mosaik och enklaver men inte till smältdegel eller hybriditet.

Att värdera olikhet och mångfald är nämligen inte liktydigt med att acceptera ekonomisk ojämlikhet och utanförskap. Fraser menar att man måste skilja mellan identiteter som är rotade i ett försvar för sociala relationer som bygger på ojämlikhet och dominans och sådana som bottenar i utmaningar gentemot sådana relationer. Hon menar att man hela tiden måste fråga:

Vilka identiteter har potential att utvidga faktiskt existerande demokrati?
Och vilka underminerar istället demokratisering? Slutligen, vilka olikheter
skall ett demokratiskt samhälle understödja och vilka bör det tvärtom för-
söka undanröja?

FRASER, 1997, S. 184, FÖRF. ÖVERS.

Hon lyfter fram spänningen mellan socioekonomisk rättvisa och erkännandepolitik som fokuserar på grupperas kulturella rättigheter (Fraser, 1997). Ett av hennes argument är att när ett samhälle misslyckats med för-

delningspolitik och ekonomisk jämlikhet, tenderar man att i stället fokusera på kulturella rättigheter. Iris Marion Young menar emellertid att detta är en falsk motsättning. Att verka för jämlikhet måste kombinera erkännande med fördelning av resurser (Young, 1997). En politik som bejakar olikhet och intersektionalitet utgår från att människors ojämlikhet alltid består av flera överlappande nackdelar, som alla är situerade (MacIntyre, 1993).

I en senare bok talar Nancy Fraser om ett dubbelt perspektiv där såväl erkännande som fördelning bör ses som fundamentala (Fraser & Honneth, 2003). Axel Honneth menar å andra sidan att erkännande är det övergripande varav fördelning följer, medan Fraser vidhåller att fördelning inte kan underordnas erkännande eller identitetspolitik (ibid.).

Likvärdig utbildning

I en skola där inte bara hudfärg, uttal, ekonomisk status utan också kön riskerar att leda till mobbning och våld blir det otillräckligt att tala om en gemensam värdegrund eller att införa emotionell träning för att öka elevers självkontroll.

Inte heller blir det tillräckligt med goda, öppna samtal eftersom det deliberativa samtalet förutsätter en sorts jämlik status, som inte finns i dagens skola. Allt fler forskare och debattörer hävdar därför att det är nödvändigt att tala även om klass. Att vi börjat tala mer om genus och etnicitet får inte dölja socioekonomisk bakgrund och social klass, menar exempelvis Anna Jobér, pedagogisk forskare vid Malmö högskola. Hon konstaterar i sin artikel *"Klassen framför allt"* att medan alla har rätt att välja skola, visar det sig att "det fria skolvalet i första hand utnyttjas av privilegierade grupper". Det är också så att de skolor som attraherar familjer som har råd och tid även lockar till sig välmeriterad personal – varpå barn till föräldrar som inte har möjlighet att göra detta blir dubbelt drabbade igen (Jobér, 2015). Utifrån John Hattie (2012) och hans forskning hävdar hon vidare att lärarens förväntan på eleven har en avgörande roll för elevens prestation (Jobér, ibid.). Därför blir det förödande att lärare ofta uttrycker sig mer positivt om medelklass elever och skyller låga prestationer på elevens hemförhållanden och har lägre förväntningar på elever med lägre social klass (ibid.).

Lars Lindblom, lektor i filosofi, nämner några klassiska definitioner av vad likvärdighet kan betyda, när han resonerar kring vad likvärdig utbild-

ning betyder i dag. Han identifierar tre olika tänkesätt. Den första innebär att alla ska få lika mycket, alltså en strikt jämlikhet. Den andra menar att man bör prioritera den som har det sämst och därför bör få det bättre. Den tredje betydelsen, slutligen, utgår från att likvärdighet inte handlar om absoluta nivåer utan om att varje person ska ha "tillräckligt av det hen behöver" (Lindblom, 2015).

De senaste decenniernas utveckling har satt sökarljuset på vad som egentligen avses med en gemensam värdegrund. Om samhället vill möjliggöra en skola för alla, som gör det möjligt att byta rum, att röra sig framåt inom en gemenskap där man blir respekterad oavsett kön, etnicitet, hudfärg eller social klass kan det ske på olika sätt. Samtidens föräldrar och politiker tycks mest vara inriktade på att bygga olika rum, på betryggande avstånd från varandra. Som Anna Jobér påpekar, innebär det att de som behöver mest stöd blir dubbelt drabbade (Jobér, 2015). Närhetsprincipen innebär att en elev automatiskt placeras i den närmaste skolan om föräldrarna inte begär något annat. Eftersom bostadssegregationen är ett faktum leder det till att de skolor som har bäst förutsättningar i form av välmeriterade lärare och god struktur också har elever med mer stöd hemifrån. Detta leder också till ett ojämnt fördelat ansvar för nyanlända. I praktiken är det de skolor i utsatta områden som också tar emot flest barn som tvingats fly.

De båda lärarförbunden har tillsammans med LO undersökt den socioekonomiska strukturen på de skolor som tar emot många barn som nyss kommit till Sverige. Med hjälp av *Skolverkets salsadatabas*, med uppgifter om föräldrars utbildningsnivå och andelen nyanlända elever (de som har gått högst fyra år i svensk skola), har de granskat den socioekonomiska strukturen på de skolor som tar emot nyanlända elever. Rapporten *Får nyanlända samma chans i den svenska skolan* presenterades på DN Debatt (26 november 2015) av Tobias Baudin, vice ordförande i LO; Bo Jansson, ordförande i Lärarnas Riksförbund och Johanna Jaara Åstrand, ordförande i Lärarförbundet.

I artikeln konstateras:

Idag går alltså en stor del av de nyanlända eleverna på de skolor som har störst utmaningar redan för början, medan väldigt få går på de skolor som har bäst förutsättningar. Genom en jämnare fördelning både mellan kommuner och mellan skolor skulle likvärdigheten stärkas kraftigt.

I ett annat reportage i tidningen *Sydsvenskan* (26 november 2015) konstaterar journalisten Emma Leijnse (2015) att en tredjedel av de nyanlända tas emot på fyra procent av landets skolor. I Skåne var det hösten 2015 så att ”en enda skola har fler nyanlända elever än 200 andra skolor tillsammans. Så ojämnt fördelat ser det ut”.

Regeringen vill ha en jämnare fördelning både mellan skolor och mellan kommuner. Det är uppenbart att den nuvarande situationen inte stämmer med någon av de tre definitionerna på likvärdig utbildning som Lars Lindblom identifierar. Det är vidare svårt att se denna obalans i linje med Nancy Frasers tankar om alternativa offentliga sfärer som en väg till kulturell och social rättvisa. Snarare påminner reportaget om de murar som korsar staden för att avgränsa mot de *oönskade – medmedborgarna* för att knyta an till Bauman (1998).

Skolan som mötesplats – ett tredje rum

Behövs samtliga hänvisningar?

I tidigare skrifter har jag varnat för att skolan ska bidra till att skapa åtskilda rum och därmed, åtminstone indirekt, understödja ett synsätt på kulturer som oförenliga (Gerle, 2012, 2009, 2008, 2007, 2003, 2000, 1999 a, 1999 b). Inför samtidens värld med helt nya utmaningar, där inte bara ekonomin är global, utan i ökande utsträckning även människors rörlighet och migration, tvingas politiker, föräldrar och elever att tänka nytt. Det utmanar våra tankar kring demokrati och vad det innebär och hur dess former och institutioner behöver ”förändras och omdefinieras” för att kunna hantera både globalisering och mångkulturalitet (Kristensson Ugglå, 2002).

Om detta ska bli möjligt måste skolan på nytt bli en mötesplats för olika grupper som tillåts vara olika men jämlika (Touraine, 2003). Kan skolan till och med bli en vägvisare mot ett gott samhälle? Det är en av de grundläggande frågor dessa diskussioner och analyser landar i. Det finns gott om nostalgiska berättelser där ett förflutet samhälle beskrivs som det verkligt goda och som ett mål att sträva efter. Dessa visioner utgår nästan alltid från föreställningar om renhet och etniskt avgränsade rum, som knappast har stöd vare sig i biologisk, historisk eller ekonomisk forskning. Inga av dessa berättelser ger därför hållbara svar på samtidens utmaningar. Mot dessa står en ofta bångstyrig och svårkontrollerbar samtid där framtiden verkar osäker och otrygg för många. När effekterna av ett varmare klimat slår igenom med

full kraft är det svårt att föreställa sig några murar som kommer att förhindra desperata människors migration. Föreställningen om alla människors lika värde blir därför en oerhörd utmaning mot inarbetade sätt att tänka.

Som Johanna Gustafsson Lundberg, universitetslektor i etik, påpekar blir det problematiskt om individens självkänsla helt hamnar i förgrunden för skolans värdegrundsuppdrag, som i flera länder handlar om att dana demokratiska medborgare (Gustafsson Lundberg, 2015). Det innebär att uppdraget därmed också har ”en kollektiv, politisk samhällelig karaktär” (ibid., s. 94). Hon varnar för att om man använder tekniker som SET utan att ta hänsyn till omgivning och kontext finns en uppenbar risk att man landar i ett slags *performativ etik* där det mer handlar om att elever och lärare ska visa upp *rätt* beteende än att träna sig i att verkligen se vad som står på spel i en viss situation, det vill säga reflektera över om något *ont* har inträffat i betydelsen att någon har kränkts (ibid.). Hon menar utifrån ett dygdeetiskt perspektiv att det behövs etisk kompetens och reflektion som också är politisk genom att vara medveten om att allt beteendemodifierande arbete i någon mening bidrar till en viss samhällstyp (ibid.). Handlar det om att dana människor som är smidiga eller handlar det om att fördjupa frågorna om vad det innebär att vara människa tillsammans med andra? Då återkommer frågorna om vilket samhälle vi vill ha. För detta krävs mer än smidighet. Det förutsätter kritiska medborgare som inte lydigt och okritiskt navigerar i olika värdesystem utan som när det behövs förmår göra motstånd (ibid.).

Slutord

Ovan har jag varnat för en relativism som inte vågar ta ställning i värdefrågor, trots att värdegrunden ofta lyfts fram och åberopas. En så kallad värderelativism utgår från kulturer som statiska, enhetliga och i princip både oföränderliga och oförenliga. Detta är emellertid en föreställning med lite stöd i forskningen. I verkligheten tar kulturer ofta intryck av varandra. De förändras. Värderingar omförhandlas och förskjuts. Kanske är det just därför extremistiska rörelser både till höger och vänster utsett kulturblandning och feminism till huvudfiender. Enligt min analys är dock kulturblandning och hybriditet något som hela tiden pågår. Att det rent faktiskt förhåller sig så betyder dock inte att värderingar blir oviktiga. Tvärtom. Denna verklighet med kulturmöten och kulturblandning kan och bör i allra

högsta grad förenas med grundläggande föreställningar om alla människors lika värde och rättigheter, menar jag.

Rädslan för att stå för dessa värderingar i dagens skola kan, som jag antytt ovan, ha att göra med en sorts värderelativism. Den kan emellertid också ha att göra med en långt gående strävan efter objektivitet och saklighet som landar i en hållning där man inte vill ta ställning. Detta har närmast blivit en ideologi i Sverige, men har ofta lanserats under namn av vetenskaplighet. Det handlar dock snarare om en livssyn, som utnämnt vetenskapen till livsåskådning.

En hållning som gjort vetenskapen till världsbild och livsåskådning brukar kallas *scientism*. Detta innebär en frestelse att förminska eller sudda ut gränsen mellan vetenskaplig kunskap och en naturalistisk världsbild som härleds ur denna. En sådan radikal naturalism nedvärderar alla uttalanden som inte kan reduceras till kontrollerbara observationer eller orsakssammanhang. Det betyder att scientismen utesluter moraliska, legala och utvärderande anspråk och domar lika väl som religiösa dito (Habermas, 2006; Gerle, 2010). Men vetenskapliga rön kan aldrig ersätta värderingar knutna till demokrati och mänskliga rättigheter.

Möjligen ligger roten till skolans valhänthet att i praktiken hantera och omsätta värdegrunden i klassrummet just här. Å ena sidan finns föreställningar om att man måste respektera varje kultur, å andra sidan är man rädd för att över huvud taget göra moraliska värderingar.

Enligt värdegrunden är det emellertid inte kulturer i sig som är värda respekt. Det är människor som måste bemötas med respekt. Självklart inkluderar det deras kulturella tillhörighet. Men den är, som jag ovan hävdar, inte statisk utan i rörelse. På samma sätt innebär religionsfrihet inte att det är förbjudet att kritisera inslag i religioners tankegods, utan att värna om individers rätt att tillsammans med andra utöva sin religion. Respekten för medmänniskan innebär att hon bör ha möjlighet att uttrycka sig religiöst, likaväl som det innebär att respektera övertygade, troende ateister för sin övertygelse och livsåskådning.

Grundläggande är dock respekten för alla människors lika värde. Det är grundbulten i demokratin och därmed i en skola som värnar om demokratisk fostran utifrån värdegrunden.

Referenslitteratur

- Baudin, Tobias; Jansson, Bo & Åstrand, Johanna Jaara (2015, 26 november). Få nyanlända går på skolorna som har bäst förutsättningar. *Dagens Nyheter*, DN Debatt. [<http://www.dn.se/debatt/fa-nyanlanda-gar-pa-skolorna-som-har-bast-forutsattningar>]
- Bauman, Zygmunt (1998). *Globalisering och dess mänskliga konsekvenser*. Göteborg: Daidalos.
- Bergh, Andreas; Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2015). Från gemenskap till självkontroll: om den skiftande synen på jämnårig socialisation i skolan. I: Å Bartholdsson & E. Hultin (red.), *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionellitet*. Malmö: Gleerup.
- von Brömssen, Kerstin (2006). Begreppet identitet i den mångkulturella och globaliserade världen. I: H. Lorentz & B. Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- CEDAW. *Kvinnokonventionen 1979*. Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women. (Antogs av FN:s generalförsamling år 1979, trädde i kraft i september 1981. [https://sv.wikisource.org/wiki/FN:s_kvinnokonvention])
- Chukri, Rakel (2015, 22 oktober). Ur askan i elden. *Sydsvenskan*.
- Englund, Tomas (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good" – svensk skola i omvandling* (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 108). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund: historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Engstrand, Olle (2004). *Fonetikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Fraser, Nancy (1997). *Justice interruptus, critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York, London: Routledge.
- Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003). *Redistribution or recognition: a political-philosophical exchange*. London, New York: Verso.
- Francia, Guadalupe (2007). Religiösa friskolor: en fråga om rättvisa. I: J. Berglund & G. Larsson (red.), *Religiösa friskolor i Sverige: historiska och nutida perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerle, Elisabeth (1999a). *Mångkulturalism för vem?* Nora: Nya Doxa.
- Gerle, Elisabeth (1999b). Mångkulturalism: etniska grupper i skilda skolor eller överlappande identiteter inom den allmänna skolan? *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 23–42.
- Gerle, Elisabeth (2000). *Mångkulturalismer och skola*. Stockholm: värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Gerle, Elisabeth (2003). Multicultural society: Dilemmas and prospects. I: V. Mortensen (red.), *Theology and the religious dialogue* (s. 3–22). Michigan/Cambridge, UK: William B. Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids.

- Gerle, Elisabeth (2004). Mångkulturalismens dilemman: en diskussion om värdegrunder, makt och jämställdhet i ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle. I: *Gemensam värdegrund i mångfaldens demokrati* (s. 115–139). Integrationsverkets rapportserie 2004:06. Norrköping: Integrationsverket.
- Gerle, Elisabeth (2007). Kristna fristående skolor: en front mot vad? I: J. Berglund & G. Larsson (red.), *Religiösa friskolor i Sverige: historiska och nutida perspektiv* (s. 47–77). Lund: Studentlitteratur.
- Gerle, Elisabeth (2008). Demokrati och religion i skolan i en polariserad värld. I: R. Nejjadmehr; S. E. Liedman & D. Moaven Doust (red.), *Befria oss från mångkulturalism* (s. 49–64). Stockholm: Natur och Kultur.
- Gerle, Elisabeth (2009). Power and equality. I: P. Fridlund; L. Kaennel & C. Stenqvist, *Plural voices: Interdisciplinary perspectives on interreligious issues* (s. 49–64). Leuven, Paris, Dudley, MA: Peeters Publishers.
- Gerle, Elisabeth (2010). *Farlig förenkling: om religion och politik*. Nora: Nya Doxa.
- Gerle, Elisabeth (2012). Demokrat, religion och tillhörighet. I: E. Lundgren; J. Gustafsson-Lundberg; S. Olsson & J. Unger (red.), *Tro och demokrati*. (KHS årsbok). Laholm: Trydells.
- Gustafsson Lundberg, Johanna (2015). Dygdeetiska perspektiv på konfliktlösning i skolan. I: Å. Bartholdsson & E. Hultin (red.), *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalitet*. Malmö: Gleerup.
- Habermas, Jürgen (2006). Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 1–25. Cambridge: Polity Press.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hultin, Eva (2015). Socioemotionell träning (SET) som värdegrundsarbete. I: Å. Bartholdsson & E. Hultin (red.), *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalitet*. Malmö: Gleerup.
- Jobér, Anna (2015, november). Klassen framför allt i Tema Delat land – skolans stora utmaning. *Pedagogiska magasinet*, (4).
- Joseph, Negar (2015, 17 november). Bataclans glömda judiska historia. *Expressen*. [<http://www.expressen.se/kultur/bataclans-glomda-judiska-historia/>]
- Kristensson Ugglå, Bengt (2002). *Slaget om verkligheten: filosofi, omvärldsanalys, tolkning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Leijnsne, Emma (2015, 26 november). Ojämnt ansvar för nyanlända. *Sydsvenskan*. [<http://www.sydsvenskan.se/sverige/ojamnt-ansvar-for-nyanlanda/>]
- Lindblom, Lars (2015, november). Snåriga vägar till likvärdighet i Tema Delat land – skolans stora utmaning. *Pedagogiska magasinet*, (4).
- MacIntyre, Sheila (1993). Backlash against equality: The tyranny of the "Political Correct" i 38 *McGill LJ*, Montreal.
- Stålsett, Sturla J. (2004). Øjeblikkets allmakt – Oppbruddets (u)mulighet: Om myndiggjørende teologisk praksis under globaliseringen. I: S. Bergman & C. Grenholm (red.), *Makt i nordisk teologisk tolkning* (s. 279–291). Trondheim: Tapir.

- Taylor, Charles (1995). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Touraine Alain (2003). *Kan vi leva tillsammans? jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.
- Young, Iris Marion (1997). Unruly categories: A critique of Nancy Fraser's dual system theory. I/222, *New Left Review*, London.
- Zachari, Gunilla & Fredrik Modigh (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

Att bli till i mångverklighet

Ett posthumanistiskt perspektiv

BOSSE BERGSTEDT

Detta kapitel visar hur det är möjligt att med ett posthumanistiskt perspektiv ta sig bortom nationella och kulturella identiteter genom att fokusera på en materiell verklighet. När vi befinner oss i intraaktion med natur och materia, kan vi nå insikt om att denna inte är passiv utan ständigt agerar och kan göra det på ett meningsfullt sätt. Vi kan upptäcka att den, som vi, är en del av en ständigt oriktad rörelse. En rörelse som gör att det blir svårt att dra bestämda gränser mellan människa och icke-människa. På så sätt vänds den pedagogiska blicken mot en mångverklighet, där vi i ett ständigt blivande formar oss själva och vår omvärld.

Människor i rörelse

När denna text skrivs befinner vi oss mitt uppe i den största flyktingvandringen i Europa sedan andra världskriget. Krig och konflikter får människor att fly från hem och familj i hopp om att finna en bättre och tryggare plats för dem. Det ställer krav på solidaritet och medmänsklighet från dem som bor i länder som kan erbjuda fredliga villkor i fungerande samhällen. Samtidigt ökar spänningarna, flyktingförläggningar bränns och Sverige upplever rasistiska mord på en skola i Trollhättan. Det är en tid när demokratin och det öppna samhället utmanas och sätts på prov. Det gör att också pedagogik som vetenskap och praktik ställs inför nya frågeställningar och problem. I Sverige och övriga Norden har pedagogik sedan länge setts som ett av de viktigaste medlen när det gäller att bygga ett öppet och demokratiskt samhälle.

De senare åren har präglats av ett allt större inflytande av politiska och juridiska krafter som förespråkar ett allt mer kontrollerat och reglerat sam-

hälle. Inom skola och utbildning har betyg och kunskapsmätningar fått ett ökat utrymme på bekostnad av värderingar och mänskliga relationer. För att åter visa på betydelsen av att demokrati aldrig får bli ett avslutat projekt gäller det att dessa tankar förnyas och transformeras för en ny tid. Det är här som en pedagogik med interkulturell inriktning finner sin uppgift och sina utmaningar. I detta kapitel argumenteras för att ett posthumanistiskt perspektiv kan medverka till en sådan förändring.

I vår tids mångkulturella samhälle rör sig människor över gränser och mellan världsdelar på ett helt nytt sätt. En situation som denna gör att det uppstår helt nya möten mellan människor som annars aldrig skulle ha träffat på varandra. Det är om dessa möten på tvärs över kulturer och landsgränser som detta kapitel handlar om. Nu är det inte bara människor som rör sig, också varor, ting, djur och allt som kan sägas vara icke-människor förflyttas runt i ett allt snabbare tempo över jordklotet. Det är som att rörelsen i sig själv blivit det viktiga, att kunna följa med i flödet har gjorts till en spetskompetens. Frågan är om vi kan lära oss något av denna rörelse, var kommer den ifrån? Är det något som människor själva skapar eller finns den före oss? Det är några av de frågor som jag ska försöka besvara i detta kapitel.

Uppväxt i ett gränsland

Jag vet inte riktigt när det startade, kanske var det när jag tio år gammal varje dag på väg till skolan såg den danska flaggan utanför det danska konsulatet. Eller var det när jag 17 år gammal för första gången provade på att "tura" mellan Helsingborg och Helsingör? Det var något som lockade mig till andra sidan och kanske var det för att jag redan var en del av den. Jag är uppväxt i ett gränsland, i Blekinge, som hälften av tiden varit danskt och hälften svenskt. En gång för många år sedan hade min morfars far flyttat hit från Skåne och blivit en av landets första ridande poliser. Senare hade hans son varit med om att starta de första studiecirkelarna i Blekinge, min morfar var på olika sätt aktiv i såväl det politiska som det kyrkliga livet. Jag kan minnas hur han stolt visade upp alla kyrkor som han varit med om att bygga. Det var mitt i folkhemmets tid, den första tv-apparaten kom och den första soffan från Ikea. På väg till skolan såg jag hur arbetarnas cyklar stod uppradade utanför vakten in till den stora fabriken.

Det är ingen tvekan om att jag är uppväxt mitt i det svenska industri-

samhället och mitt första sommarjobb fick jag också på fabriken. En stor del av min uppväxt kom att präglas av det svenska och uppmärksamheten var riktad mot huvudstaden, varje dag kom *Dagens Nyheter* i brevlådan men det var ändå något i min hemstad som påminde om en annan historia. Det talades om att svenskarna en gång i tiden tvingat Ronnebyborna att flytta till Karlskrona genom att man helt enkelt tog ut alla fönsterrutor. Så länge jag var barn tog jag nog inte de där historierna på allvar, men det skulle visa sig att saker och ting ändå levde kvar som omedvetna minnen. När jag första gången besökte en huvudstad var det inte Stockholm utan Köpenhamn, och när jag gjorde min första utlandsresa med fotbollsklubben, var det till Glostrup. Det danska språket var inte helt lätt att förstå, men det gjorde mig ändå nyfiken och jag minns hur jag försökte att härma det för mig själv.

Att växa upp i ett gränsområde gör att man får med sig lite av det som finns på båda sidorna av gränsen. Nu så här många år efteråt förstår jag att mitt intresse för dansk kultur kom att grundläggas rätt tidigt. Att det en dag skulle sluta med en doktorsavhandling om N. F. S. Grundtvig (1783–1872), den person som allra mest förknippas med framväxten av den moderna danska kulturen, det hade jag aldrig tänkt mig (Bergstedt, 1998). När jag fått frågan varför jag ägnat så många år av mitt liv åt att skriva om Grundtvig har jag ofta svarat att det berodde på att jag sökte svaret på vem som uppfann folkhögskolan. Frågan är om det verkligen var det som fick mig att skriva avhandlingen? Kanske var det en fråga som formulerats långt tidigare och som hade sitt ursprung i en undran om det främmande. En del av det som var främmande när jag växte upp var det danska, det ville jag veta mera om.

Jag har i flera omgångar bott och arbetat i Danmark, jag har inte bara studerat Grundtvig utan också dansk historia, politik, litteratur och mycket annat som ofta räknas till ett lands kultur. Mitt kunskapsbegär har drivit mig att få veta mera, vad är hemligheten med det danska? I dag tror jag mig förstå att det är språket, det är det poetiska språket som jag hittade hos Grundtvig men också i musik och poesi. Det är ett språk fyllt av metaforer och ljudbilder. Det gör samtidigt att det är svårt att lära sig det danska språket i och med att det är så stor skillnad mellan hur ett ord stavas och hur det uttalas. Ljudet och rösten har fått en helt annan betydelse i det danska språket än i det svenska. Det är därför heller ingen tillfällighet att man på en dansk folkhögskola haft talarstolen som symbol för sin verksamhet medan

det på en svensk folkhögskola snarare varit boken och biblioteket som fått symbolisera vägen till kunskap.

Jag har inte kunnat låta bli att göra jämförelser mellan svensk och dansk kultur (ibid., 2003). Skillnaderna har visat sig vara så påtagliga och efterhand har jag sett dem inom allt fler områden. För den som är uppvuxen i ett gränsland är det kanske inte så märkligt att jämföra vad som finns på den ena eller andra sidan gränsen. Många känner säkert också igen sig, när man reser utomlands dröjer det inte länge förrän man börjar prata om att så här är det inte i Sverige.

För att kunna göra jämförelser krävs det något så när avgränsade fenomen. Det är enkelt att jämföra ett rött hus med ett gult hus, på samma sätt har nationalstaterna lyckats skapa avgränsade kulturer som relativt enkelt låter sig jämföras med varandra. Det är inte alltid vi tänker på att detta är en process som inte pågått längre än i 150 år, lika gammal som folkskolan. De framväxande nationerna lyckades verkligen skapa folkhem, de kom att se lite olika ut i olika västerländska länder men i stort sett kom de att bygga på samma grund. Gränserna gjordes tydliga mellan vad som ansågs tillhöra den egna kulturen och vad som inte gjorde det. Det egna nationella språket kom att bli en grundbult i uppbyggandet av nationalstaten.

De enheter som det nationella har skapat har medverkat till att det gjorts till utgångspunkt för internationella sammanslutningar. En allt mer globaliserad värld har öppnat nationella gränser men samtidigt inte släppt taget om nationerna som enheter. Ett exempel på detta är när man i dag fortsätter att göra jämförande forskning mellan nationer, det medverkar inte till annat än att befästa det redan existerande, nu bara i ett nytt sammanhang. Det kan tyckas smärtsamt att behöva ge upp en nationell tillhörighet, på samma sätt som det är svårt att släppa taget om det egna jaget och dess självbild.

En värld fylld av illusioner

När min son var några månader gammal monterade jag och hans mamma upp en spegel i hans lekhörn. Det var resultatet av en bok som jag läst av den franske psykoanalytikern Jacques Lacan, medan vi otåligt väntade på att han skulle födas. Vårt lilla experiment tycktes slå väl ut, han blev glad när han såg sin egen spegelbild och ville gärna röra vid bilden av sig själv. Spegel,

spegel på väggen där, se hur glad jag är. Spegeln kan ses som en metafor för det svar som kommer från dem som finns runt det lilla barnet.

Barnet kommer på så sätt att utveckla en psykologisk struktur som kommer att kunna fungera som en psykologisk behållare för den skillnad som det upplever. Det kommer att kunna organisera sina kroppsupplevelser och med tiden se sig själv som någon som hänger samman. Denna process börjar enligt Lacan någon gång vid sex månaders ålder, vid ingången i den period i barnets liv som han kallar för *spegelstadiet* (Lacan, 1966/1989).

Lacan använder en metaforisk bild för att föra fram sin tes. I spegeln upptäcker barnet sin egen spegelbild. Barnet jublar, i bilden av sin egen kropp kan det se sin gestalt som hel och integrerad. På så sätt grundlägger barnet sin förmåga att skapa en ordning för *jaget*, att knyta ihop och identifiera. Jaget upplevs som något avgränsat. Men spegelbilden är inte identisk med sig själv, det hela är och förblir ett universum av illusioner. Ty bilden är ju inte jag. Världen runt omkring oss uppfattas härefter i analogi med den speglade kroppen, som bestående av enhetliga ting, vilka utsträcker misskännandet till allt det vi ser. Denna första gestalt av helhet utgör en förebild för den jagstruktur som senare kommer att utvecklas. Lacan kallar detta för *spegeljaget*.

Det som grundläggs i barnets förspråkliga värld kommer att bli en del av barnets inträdande i språket. Den form för jaget som grundläggs i det förspråkliga gör det möjligt för barnet att konstruera en värld fylld av fantasier och imaginära bilder. Det är visserligen spegelbilder, men de skapar ändå mening och gör att barnet kan överbrygga en återkommande delning mellan sig själv och omvärlden. Jaget är den behållare som skapar dessa imaginära bilder och som föregår det symboliska språket som nu blir nästa steg i barnets liv. Det är med inträdet i språket som en dörr stängs och det skapas en gräns till verkligheten eller som Tomas Tranströmer skriver i dikten "Vermeer": "Och väggen är en del av dig själv – man vet det eller vet det inte men det är så för alla utom för små barn. För dem ingen vägg" (Tranströmer, 1997).

En fråga som följt mig länge är hur det är möjligt att vara i interaktion med verklighet utan jagbilder som tas för givna. Vad kan få oss att släppa ett jag som så envist håller oss fast vid existerande identiteter och kulturella enheter? Det händer inte sällan att vi fastnar i en konflikt eller att ett samtal inte kommer vidare. Var och en kan fortsätta att argumentera för sina synpunkter men lösningen sitter ändå fast. Det som då kan vara en öpp-

ning är att rikta sig mot något som är utanför det som diskuteras. Ofta har jag upptäckt hur förlösande det kan vara att vända på blicken när ett barn fastnat vid ett objekt. Se där lyfter en luftballong! Barnet vänder sig förvånat om och borta är diskussionen om barnet skulle få en glass eller inte. Som förälder upptäcker man rätt snart hur effektivt det är att vända intresset åt ett annat håll när två syskon inte är överens. På liknande sätt vet man som fotbollsspelare hur viktigt det är att se de tomma ytorna, att låta blicken se där bollen inte är men dit den snart kommer. De kan hjälpa oss att ta oss vidare ur låsta relationer, det sätter oss i rörelse och får oss att se något nytt.

Går det att hitta något i mitt gräsland som tar mig bortom det nationella? En möjlighet skulle vara att se närmare på det vatten som rinner fram i Öresund. Symboliskt visar det på en skillnad som befinner sig i ständig rörelse. Människor på båda sidorna om denna åtskillnad förhåller sig till detta på ett eller annat sätt. Vatten kännetecknas av att kunna hantera en dubbelhet av att både vara något i sig själv samtidigt som det befinner sig i rörelse.

Vatten kan ses som något i högsta grad materiellt. I detta gränsland pekar det rent fysiskt på att något är delat som samtidigt hör samman. Vattnet flödar och rör på sig hela tiden, en oriktad rörelse. Det står aldrig helt still och kommer något i dess väg, rör det sig smidigt runt om. Människan består ju själv mest av vatten och kanske är det därför som vissa av oss älskar att simma och bada. Vattnet omsluter oss, vi kommer till oss själva, inte som språkmänniskor men som kropp, som en kropp som fritt kan röra sig utan de begränsningar som annars tynger oss ned mot jorden. Vattnet talar till oss på sitt eget helt speciella sätt. Det drar människor till sig heta varma sommardagar men också gnistrande kalla vinterdagar. Med vatten kopplar människans kroppar samman på alla möjliga tänkbara sätt. Vatten får oss att tänka, leka, njuta och lära. Från båda sidorna av Öresund har det alltid badats och levts ett vattenliv. Vattnet är som en magnet som drar människor till sig, här finns rörelse i seglen och här berörs varje kropp av en pågående förändring.

Det är något helt konkret som Öresund visar oss, något som går utöver det individuella och kulturella. Öresunds vatten delar men visar samtidigt på något som är gemensamt för oss alla. Det vidgar och ifrågasätter våra nationella, kulturella och subjektiva enheter och kan på så sätt få oss att upptäcka något nytt. Varför? Jo, verkligheten går inte att fånga in, lika litet som vattnet kan gripas och hållas fast i handen. Det verkligheten visar oss

är en gräns och en rörelse och det viktiga tycks vara att ge ett utrymme åt en rörelse som ständigt fortgår. Vattnets är en sådan möjlighet, det visar på något som är långt viktigare än gränsen mellan två länder och betydligt viktigare än hudfärg och kulturell tillhörighet.

Att platsen som något rent materiellt har en betydelse är något som vi inte riktigt vill kännas vid i en allt mer globaliserad värld. Möjligen är det så att vi i stället upptäcker den rörelse som ständigt är inflätade i våra liv genom alla de resor som vi gör. Förflyttning av vår egen kropp sätter oss i rörelse och får oss att om och om igen boka nya resmål. Jag är själv en av dem som ofta förflyttar mig fysiskt och som inte har något emot att sitta på ett tåg och låta tankarna komma och gå. Det är som om den fysiska rörelsen griper tag i min egen kropp och får den att hitta en rytm där den känner sig hemma.

På samma sätt får jag en känsla av att rörelsen griper fatt i mig när jag ligger och tittar på himlen och ser hur molnen sakta rör sig eller när jag vandrar längs havskanten och njuter av vattnets klunkande på stranden. Då är rörelse i högsta grad något materiellt och kroppsligt och det är helt tydligt att jag är i en ständigt pågående relation med det materiella. Men jag är inte bara en åskådare utan också en deltagare, jag söker producera rörelse, jag svarar himlen eller rättare, jag samspelar med den genom tankar och språk där jag strävar efter att bevara något av molnens skiftningar och en ständigt pågående produktion av rörelse.

Inom interkulturell pedagogik har vi under lång tid ägnat oss åt det kulturella, åt att studera relationer och möten mellan olika kulturer och identiteter. Möjligen är det så att det nu är tid att vända blicken åt ett annat håll, mot det som är verkligt och därmed också gemensamt för oss alla, oavsett kulturtillhörighet, kön eller andra identitetsmarkörer. Men innan vi kommer dit, låt mig börja i upptäckter som jag gjort i mångkulturella sammanhang.

Det främmande

Upptäckten gjorde jag en dag på en kurs på en folkhögskola i västra Norge, långt in bland djupa fjordar och höga fjäll. Av någon anledning började vi en dag att prata om barnlekar och till min förvåning visade det sig att oavsett om man kom från Asien, Afrika eller Europa, hade man lekt samma lekar som barn. Denna upptäckt fick oss att stanna upp och fundera över hur det kunde vara möjligt?

Det mångkulturella visar något, det visar på relationer och skillnader som vi kanske inte tidigare har lagt märke till. Så länge vi levt inom en nations gränser, ett nationellt språk, en nationell identitet har vi inte ifrågasatt detta. När vi förflyttar oss till en annan kultur, en annan nation, ett annat språk, upptäcker vi skillnader mellan olika kulturer och värderingar. Det enhetliga är inte längre så enhetligt, allt hänger inte längre samman på samma självklara sätt. Vi ställs inför en utmaning, hur ska vi hantera denna situation? Ska vi dyrka det vi lämnat, rikta oss tillbaka mot den gemenskap som vi upplever att vi en gång tillhört men som inte finns där längre.

Ska vi rikta oss mot det nya, lära oss det nya språket, den nya kulturen för att försöka bli en del av en ny gemenskap? Ska vi glömma det vi kommer ifrån och helt och fullt gå upp i det nya som vi möter? Eller ska vi verkligen gå till botten med denna problematik och erkänna att skillnaden är något mycket mera fundamentalt i våra liv? Att det inte finns några absolut avgränsade gemenskaper, vare sig där eller här? Hur ska man kunna tolerera en främling om man inte vet att man är en främling för sig själv?

En forskare som intresserat sig för det främmande är den bulgarisk/franska psykoanalytikern Julia Kristeva, som 1988 kom ut med boken *Främlingar för oss själva*. Bokens baksidestext ställer några frågor som även i dag väcker intresse. Har du fått nog av invandrare? Är du själv eller känner du dig som en främling i detta land? Genom att visa på främlingskapets historia vill boken hjälpa oss att övervinna ”rasism och främlingshat”. Julia Kristeva, själv bulgarisk emigrant, menar att villkoret för en kosmopolitisk värld är att vi inser att vi egentligen alla är främlingar inför oss själva. Så här skriver hon i inledningen av sin bok:

Underligt nog bebor främlingen oss: han är vår identitets skuggsida, den del av vår boning som ödelägger resten, tiden i vilken sänja och sympati går under. Främlingen är faktiskt det symptom som får oss att bli problematiskt, kanske omöjligt, och som börjar när medvetandet om min skillnad dyker upp och som slutar när vi alla erkänner oss som främlingar i uppror mot förenande band och gemenskaper (Kristeva, 1988/1991, s. xxx).

sidor?

Julia Kristeva såg tidigt att det mångkulturella samhället skulle utvecklas genom en extrem form av individualism, men en individualism som är medveten om sina svårigheter och begränsningar. Individen upplever svagheten i

den okuvliga hjälpberedskapen inför *den Andre*, en svaghet vars andra namn är allas vårt djupt rotade utanförskap. En paradoxal gemenskap håller på att komma i dagen och den utgörs av främlingar som accepterar varandra i den mån de själva kan uppleva sig som främlingar.

Att något marginaliseras är ingen ny företeelse men det är något som blir tydligt på ett särskilt sätt under uppbyggandet av den moderna nationalstaten. Det sätt som man skapat nationella kulturer på leder till dikotomier av olika slag, vi-dom, rätt-fel, normalt-avvikande, vänner-fiender med mera. För att kunna sätta en gräns runt nationen blir man tvungen att utesluta något annat. Här upptäcker vi ännu en gång hur jagets illusionerade bilder är med till att styra våra relationer till verklighet.

Den franske idéhistoriken Michel Foucault har i sina studier visat vilka utgångspunkter som har möjliggjort de teorier och ordningsprinciper som den nationella kunskapen har organiserat sig efter. Han beskriver bland annat vetenskapens utveckling som en undertryckande historia. Genom att inrätta en renare och sannare förnuftsvärld, kom denna att prioriteras framför fenomen som kropp och ting. I verket *Vansinnets historia under den klassiska epoken* tar Foucault (1961/1973) hjälp av litteraturen (bland annat författare som Donatien Alphonse François de Sade, Antonin Artaud, Gérard de Nerval och Friedrich Hölderlin) när han försöker att beskriva hur litteraturen inkluderar det som filosofin och vetenskapen definitionsmässigt utesluter, det vill säga icke-förnuftet. Det som blir kvar i litteraturen när filosofin och vetenskapen dragit ifrån allt som lyder under förnuftets domäner är en litterär rest. Boken kan läsas som en berättelse om hur denna rest undertrycks och nedtystas av förnuftets aktörer.

Att leva med skillnader

Det främmande som gjorde mig nyfiken som barn var det som fanns på andra sidan gränsen. Men hur mycket jag än försökt att sätta mig in i dansk kultur och vardagsliv, har jag ändå alltid känt mig som en främling. Jag har ofta fått uppskattande kommentarer om hur trevligt det är att någon utlänning uttalar sig om Danmark, det man förväntar sig är några positiva synpunkter, gärna i kontrast till några negativa om det svenska. Vi kan förstå andra kulturer genom att lära känna dem bättre, men någonstans blir det ändå otillräckligt. Inte heller blir vi särskilt klokare på att ständigt göra

jämförelser av olika slag. Det man måste fråga sig är vad de kulturella skillnaderna kan säga oss. Skillnaden i sig tycks vara viktig, men var kommer den ifrån och hur skulle man kunna använda sig av den på ett annat sätt än att skapa dualiteter?

Mångkulturella möten kan visa oss att vi delar på något som föregår oss och som vi samtidigt hela tiden är en del av, något som finns där men som är svårt att greppa. Att jag under många år sökt det främmande i den danska kulturen är kanske till slut inget annat än ett sökande efter det främmande hos mig själv. Hur gärna vi än vill förstå något annat, visar sig en gräns som i grunden inte är något annat än det vi brukar kalla för verklighet. Gränsen är varken nationell eller subjektiv, den är verklig. Varje gång vi träder fram i världen och skapar mening och kunskap, visar sig en skillnad. Det gör det därför att det inte går att passa verklighetens gräns. Det är en gräns som vi måste förhålla oss till så länge vi vill vara kvar som levande varelser på jorden. Vilket i sin tur gör att vi måste lära oss att leva med en skillnad som ständigt upprepas för oss. Det avgörande är hur vi kommer att förhålla oss till den gräns som verkligheten sätter. Den tyske socialantropologen Hans Peter Duerr påminner oss om en gammal erfarenhet, att man endast kan veta vem man är om man överskridit gränserna för den egna livsformen, om man i dess ögon *dött* eller blivit *vild*. Han vill att människan ska upptäcka erfarenheten om den förträngda och undertryckta naturen. Duerr har siktet inställt på *gränsen*, gårdsgården som den västerländska civilisationen har rest mot vildheten. På den gårdsgård som en gång häxan satt.

Modern kultur har inte förstått växelverkan mellan det civiliserade och det vilda. Just därför gör sig det vilda och omedvetna påmint som något destruktivt och farligt. ”Om vildheten fjättras, far tamparna omkring så snart repen sprängs”, skriver Duerr. Därför gäller det att upprätta ett levande förhållande till det vilda, att hitta former för dess framträdande som tar sin utgångspunkt i den egna kulturen (Duerr, 1982).

Den arkaiska människan var betydligt mer medveten om att frågorna om sanning och betydelse alltid griper utöver det som är möjligt att erfara inom nuvarande livsform eller civilisation.

De visste ännu att de också var det de inte var...De var tydligt medvetna om den *sönderbrutna* enhet deras liv hade som grund. Och de visste att detta

brott var betingelsen för både smärta och lycka, och kunskap om sanning innebar lidande *och* glädje (Duerr, 1978/1982, s. xxx).

sidor?

Det tycks finnas något i varje kultur som faller *utanför ramarna* som inte går att mäta i siffror eller ekonomiska resultat. Likt ett dolt öde som aldrig helt går att glömma, dröjer sig något omedvetet kvar hos ett folk. Spår som lever i människors kroppar som uttalade minnen, känslor, drömmar etcetera. Var kommer dessa upplevelser och erfarenheter ifrån?

När människan kollektivt börjar *förhandla* med *verkligheten*, sker det med hjälp av språk, verktyg, symboler, kunskap etcetera. I samma ögonblick som detta sker, *viks* det omedvetna in som något osammanhängande i den kulturella ordningen. Människan söker mening genom att upprätta en imaginär symbolordning. Men då det aldrig helt går att *fånga in* naturen, kommer hon alltid att uppleva en eller annan form av brist och skillnad.

Problemen uppstår när man med olika maktmedel försöker att göra den etablerade symbolordningen till den *enda rätta*. Då hindras den rörelse av skillnader som ständigt pågår, vilket resulterar i kulturella kriser och individuella blockeringar. Människan ställs inför *stumma* meddelanden och upplevelser från kropp och natur. Det som inte får plats inom den kulturella symbolordningen kommer att framträda i det *verkliga*, i de nya riktningar som rörelsen är tvungen att ta för att den blockeras på sin väg.

Det främmande utmanar oss att lämna våra egna jag, lämna vår kultur och vårt språk för att se något annat, se den verklighet som vi delar men som ofta skymms av det som står i vägen. Att mötas i en materiell verklighet kan underlätta att se inte bara en mångkultur utan framför allt en mångverklighet. När vi friställs från jaget, nationen och kulturen visar sig en möjlighet att ta sig bortom eller kanske rättare hitom språket. Att uppsöka det främmande i verkligheten kan vara nästa steg i arbetet mot att bygga en pedagogik för interkulturella sammanhang.

Passion för verklighet

I dag tycks intresset för verkligheten vara större än på mycket länge. Det talas till och med om en passion för det reella. Inom konsten har det blivit allt vanligare att utmana betraktaren genom att visa upp en del av ett dött djur, blod och andra kroppsdelar och kroppsvätskor, allt i en strävan efter att

skapa en stark känsla som verkligen berör betraktaren. Andra exempel där den egna kroppen blivit aktuell är det allt ökande intresset för piercing och tatueringar. Allt fler söker upplevelser genom fysiska utmaningar av olika slag, allt ifrån bergsklättring och jumpning till BDSM och swingerklubbar. Inom litteraturen har det blivit allt vanligare att skriva om det reella och på nätet börjar det dyka upp videofilmer där människor arrangerat en olycka och sedan filmat den och lagt ut den på en hemsida. I sina mest extrema former kan också en självmordsbombare sägas söka sig till verklighetens yttersta gräns.

Från förnuft till drifter

Den slovenske sociologen och psykoanalytikern Slavoj Žižek menar att det till och med gått så långt att drifterna i dag tagit kommandot över jaget, samhället och individen. Överjaget, den instans som normalt sett borde kontrollera vårt moraliska tänkande, har i stället kommit att domineras av drifterna. Enligt Žižek är detta fallet både på populärkulturens fält och på det politiska fältet. För honom är det inte bara filmens närhet till *verklighet* som lockar utan dess förmåga att skapa affekter, att fånga det som fascinerar och skrämmer oss mest. Filmen vänder sig inte till intellektet utan till den råa känslan, den drabbar oss i magtrakten och går under huden på oss (Žižek, 1996, 2001).

Det Žižek tänker sig är att föreställningen om helhet nu konstrueras genom drifterna på samma sätt som de politiska ideologierna tidigare gjorde det när förnuftet dominerade överjaget. Enligt Žižek avslöjar populärkultur som film och deckare dess konturer. För att den postmoderna människan inte på samma sätt som den moderna ska fastna i begäret, som nu fått nya förtecken – från förnuftet till drifterna – gäller det att hon söker sig tillbaka till sitt eget individuella öde och genom detta kan lära känna sitt eget begär. Tillsammans kan dessa iakttagelser säga något om hur allt fler tycks använda sig av eller själva uppsöka en påtaglig och reell verklighet. Att det sker i en postmodern tid är säkert ingen tillfällighet. Globalisering, individualisering och det mångkulturella samhället har fyllt vardagen med tecken och symboler av de mest skiftande slag. Även om man förhåller sig kritisk till dessa och dekonstruerar etablerade språkkonstruktioner, tycks det som om man blir fången inom språkets gränser. Att man strävar efter att ta sig ut ur

språket är i sig själv ett hinder för att nå fram till något som upplevs verkligt och reellt (Dahlin, 2012).

Frågan är alltså hur vi ska förstå denna tendens till att söka något verkligt och reellt? Är det reella ett uttryck för en tro på att det verkliga går att förverkliga? Är det en tro på att konst och andra mänskliga handlingar verkligen kan nå det reella och gestalta verklighet? Eller är detta ett sätt att söka sig till en utsiktspunkt utifrån vilken vi bättre kan förstå vad det är som utmanar oss att skapa nya konstruktioner av mening och kunskap?

Den engelske teoretikern Terry Eagleton har liknat det reella vid en himlakropp som inte är observerbar för sig själv. Att det finns en himlakropp kan astronomerna bara komma fram till genom att den påverkar den omgivande rymden som vi observerar. Man kan också, som Anne Bachmann (2004) har gjort i en artikel i *SvD*, liknat det reella vid ett irriterande vårtvirus, ett virus som kroppen försöker bli av med genom att täcka över och kapsla in med flera lager av tjock hud. Det som då är själva symtomet är kroppens hud.

Det som ständigt återkommer

På liknande sätt menar Jacques Lacan att det reella föregår såväl våra fantasier som våra språkliga gestaltningar. Men inte bara föregår, det reella fortgår ständigt, vi kan inte ställa oss utanför. När man upptäcker detta kan man samtidigt lära sig något om vad det är som skapar utgångspunkter för meningskonstruktion och kunskap. I grunden finns enligt Lacan ett öde, som är verkligt och påtagligt eftersom det finns överallt, i människan kropp, i natur och i de ting som omger henne. När det reella visar sig, visar det sig enligt honom som ett symptom, en brist, ett sår. Någon form av ren verklighet går inte att fånga, ändå vet vi och upplever ständigt att verkligheten är något reellt och påtagligt. Inte minst genom vår egen kropp.

Kroppen är i högsta grad verklig för oss och tänker vi oss om, har vi alltid ett eller annat sår på vår kropp, ett sår som kan sägas vara ett symptom av det reella. Men hur mycket vi än undersöker kroppen, hur mycket vi än försöker läka alla sår kommer vi aldrig åt det reella. Kroppen bryter fram med ett språk vi inte har språk för. Det reella är därför något som ligger utanför människan men som verkar som dess utgångspunkt och bas. Det är något mot vilket vi ständigt stöts och utgör samtidigt den bakgrund som

låter det växa fram – det är ”det omöjliga” eller ”det som alltid återkommer på samma ställe” som Lacan säger.

Här kan vi följa Lacan ett stycke på vägen men inte ändå fram eftersom det i hans tänkande tycks finnas en dualitet som uppstår när det reella sätts samman med en brist. Människans öde är inte en brist, vi är inte enbart frångådda från världen även om det stundtals kan tyckas så, vi är också mitt i verkligheten. Vi är mitt i den rörelse som fortgår, det är vårt öde och samtidigt vår möjlighet. Däremot har Lacan rätt i att någon ren verklighet inte går att fånga men däremot vara i och ständigt medverka till att producera. Vi behöver alltså inte uppleva det reella som enbart en brist utan här finns också något livsbejakande och något som i högsta grad är livgivande.

Från mars -79

Trött på alla som kommer med ord, ord men inget

språk

Justeringar
gjorda här.

for jag till den snötäckta ön.

Det vilda har inga ord.

De oskrivna sidorna breder ut sig åt alla håll!

Jag stöter på spåren av rådjursklövar i snön.

Språk men inga ord.

TOMAS TRANSTRÖMER (1997)

Tomas Tranströmer är den poet som betytt allra mest för mig. Det finns något i hans poesi som skapar genklang i mitt eget sätt att förhålla mig till verkligheten. Ständigt tycks han återkomma till den paradox som det är att både vara i världen och att med ord beskriva den. Hur en förundran inför denna livsgåta kan få oss att se världen med andra ögon. I dikten ”Från mars -79” tar han oss med ut i naturen, det är som om naturen ger honom ett andrum från alla dem som i det sociala livet kommer med ord men inget språk. Det vilda har inga ord, men det har ett språk och till det gäller det att lyssna.

Det är kanske just det som är hemligheten med både natur och materia. Här finns ett språk men inga ord, och till det språket ska vi lyssna om vi vill producera kunskap och lärande i samspel med en ständigt föränderlig verklighet. Det är ett språk som människan inte fullt kan kontrollera och som just därför också påminner oss om att vi inte själva befinner oss i

centrum av världen. I stället kan det få oss att upptäcka att vi befinner oss i ständig intraaktion med allt som framträder i världen, också med materia och natur. Att så är fallet beror på att vi delar den rörelse som föregår oss och som möjliggör allt liv på vår planet. En rörelse som inte går att gripa men som man väl kan och måste förhålla sig till. En rörelse som möjliggör kopplingar och sammanflätningar.

Det finns många oförklarliga gåtor i våra liv. En sådan har fört mig till en plats i Köpenhamn som heter *Fælledparken*. Jag kom dit en förstamajdag på åttiotalet i ett demonstrationståg och med en öl i handen. Jag skulle komma att vända tillbaka till denna plats många gånger. Vad som fått mig till detta är och förblir en gåta. Det är så mycket som jaget inte kan förstå och som visar oss att allt runt omkring oss är så mycket större än oss själva. Vad vill dessa gåtor och platser säga oss?

Fælledparken är som ett rum mitt i den pulserande storstaden. På ena sidan ligger Parken, där Danmark spelar sina hemmamatcher i fotboll och där alla de stora rockstjärnorna uppträder. På andra sidan ligger Rikshospitalet, med sina mäktiga grå byggnader som talar om födelse men kanske mest om död. Mellan dessa ligger inte bara de härligt gröna grasmattorna och de väldiga träden, här ligger också *Niels Bohr Institutet*. Möjligen var det så att det var Niels Bohr som ville visa mig något.

Allt påverkar allt

Jag har aldrig varit särskilt intresserad av fysik och naturvetenskap. Nej, mitt kunskapsintresse har mest varit humanism, filosofi och språk. Ändå har jag inte kunnat förundras över att allt inte är ord, att allt inte är människa. För många år sedan gick den danske atomfysikern Niels Bohr och Albert Einstein just i Fælledparken och diskuterade och var oeniga om i vilken grad som människan var med och påverkade den fysiska världen. Einstein menade att det gick att eliminera människans påverkan i ett laboratorium för att komma fram till objektiv och sann kunskap. Niels Bohr hade den motsatta uppfattningen, allt påverkar allt, det som händer i den materiella världen är något som samspelar med människan i hennes iakttagelser.

Niels Bohr upptäckte under sina egna experiment att människan är delaktig och integrerar med materian i ett fysiskt experiment, vi kan aldrig ställa oss utanför och betrakta en objektiv verklighet. Med instrument och

tolkningar bryter vi in i och förändrar det vi studerar. Han upptäckte att vissa instrument skapar elektroner och fotoner som partiklar och förstör den störning som urskiljer objektet som våg. Andra instrument skapar objekten som en våg. Det går inte fullständigt att iaktta dessa samtidigt utan det är val av experiment som avgör vad man ser. Bohr fastslog att alla de data som kvantmekaniken bygger på är resultatet av försök där det är en principiell okontrollerbar rörelse mellan försöksapparaten och det studerade objektet. Det tydliggör att vi hela tiden är i samverkan med allt det som finns omkring oss. Det finns inget oberoende existerande objekt med inneboende egenskaper.

Det faktum att vi med samma väldefinierade försöksuppställning i allmänhet uppnår registrering av individuella processer, gör en statisk redogörelse för kvantfenomen omöjlig.

BOHR, 2013

Det avgörande är enligt Bohr att vi har att göra med fenomen som ligger utanför en deterministisk bildlig beskrivelse. Det som då återstår är att använda vårt gemensamma språk och förfina detta med en fysisk terminologi för att meddela vad det är för frågor som vi ställt till naturen (ibid.).

För att illustrera sin syn på verkligheten, berättade Bohr vid ett tillfälle följande historia. Man kan tänka sig att man upptäcker ett nytt okänt indianfolk vid Amazonfloden och Nationalmuseum sänder en etnograf dit för att undersöka vad det är för folk. Med sig har han skrivmaterial med mera, och han har en kontakt längre ned längs floden, genom vilken han kan sända rapporter hem till Köpenhamn. Han blir väl mottagen av indianerna, och han sänder längre beskrivningar hem om deras klädsel, jakt, matvanor, regndanser, soldanser med mera. Man kan förstå till att börja med inte hur de själva upplever sina ritualer. Han kan märka att han ständigt är igång med att iaktta och beskriva och att det blockerar för en djupare förståelse av hur det verkligen är att vara en av dem. Så tar han sitt stora beslut. Han kastar alla sina skrivsaker i floden, och nu lever han var dag som indianerna gör. Men han är fortsatt hämmad av sitt danska språk. Men så äntligen efter 20 år har han glömt allt, var han kom ifrån, glömt det danska språket, talar liksom de infödda och nu vet han hur det är att vara en amazonindian av detta

särskilda slag. ”Men nu kan han ju inte skriva hem om det”, säger Bohr och fortsätter ”så nu blir Nationalmuseet tvunget att sända ut en ny etnograf”.

Vad ser vi av denna lilla historia? Jo, att det finns en komplementär relation mellan beskrivelse och förståelse. De utesluter varandra men samverkar samtidigt. Vi är inspärrade i världen och beroende av språket men givetvis finns det en verklighet utanför oss själva, menade Bohr. Hur är den beskaffad? Jo, så som vi berättar om den med våra beskrivningar av verkligheten. Det gäller inte att försöka förstå världen i sig själv som filosofen Immanuel Kant försökte, inte om att hitta verklighetens innersta väsen, det ger ingen mening. Allt vi kan göra enligt Bohr är att önska oss att komma fram till hur vi kan beskriva verkligheten. Att om och om igen göra nya försök (Favrholdt, 2009).

Det är i dessa ständigt nya försök som det är viktigt att hålla fast en öppenhet för att verkligheten aldrig kan förstås fullt ut, vilket gör att det behöver bevaras en insikt om just detta i själva utforskandet, något som gör att vi inte förblindas av att representeras av en yttre eller inre verklighet. Vi ska hålla fast gåtan att det ständigt kommer att finnas något som inte helt och fullt går att utsäga, något osägbart och ännu osett som kommer att blanda sig i det sägbara. Verklighetens egen gräns är helt enkelt en garanti för att kunskap ska undgå totalisering och fastlåsning. Samtidigt som detta ger utrymme för den rörelse och det flöde som ständigt förgår och som möjliggör att det uppstår nya kopplingar mellan fenomen.

Niels Bohr förkastade den atomcentrerade fysiken som byggt på enheter, där atomerna setts som en minsta enhet som ansetts fast och odelbar. I stället pekade han på att partiklar inte har några gränser eller egenskaper i sig själva på samma sätt som ett ord inte har en egen inneboende mening. Hos varje atom finns individuella egenskaper som går långt över de tidigare teorierna om materians begränsade förmåga till att dela sig (Bohr, 2013).

Detta har gjort att kvantfysiken har kommit att ge oss nya begrepp om den materiella verkligheten, en verklighet som inte längre består av enskilda oberoende element som den grundläggande enhet vilken skapar den yttre världen, utan snarare tvåkroppssystem eller två tillstånd hos kvantobjekt eller två principer som jorden–månen, protoner–neutroner, kvarkar–antikvarkar, vågor–mätinstrument, partiklar–mätinstrument. Dessa system kan inte åtskiljas till oberoende delar. De kan inte reduceras till två separata oberoende kroppar eller tillstånd. Inte heller är den ena grundläggande och

den andra avledande, inte heller är de förenade i en enhet, de är inte det samma, inte identiska. Om dessa partiklar inte stöter emot varandra som biljardbollar, vad gör de då? Jo, de håller fast ett gemensamt bindningsfält, en gemensam kraft om man så vill, en kraft som kan beskrivas som en osynlig och oriktad rörelse till vilket allt det som framträder i världen på ett eller annat sätt förhåller sig. Det är en kraft som gör att vi kan förstå att fenomen kan kopplas samman trots att de är helt olika och inte har något synligt som förenar dem.

Materian är inte död

En som inspirerats av kvantfysiken och Niels Bohr är den nordamerikanska teoretiska fysikern Karen Barad. Hennes intresse för materian grundar sig i en undran över varför vi tror att naturen skulle skilja sig så mycket från kulturen. Hon menar att det är hög tid att låta materian bli en aktiv deltagare i görandet av världen, i det som hon kallar för ett pågående intraagerande. Alla kroppar, inte bara den mänskliga kroppen, skapas i en pågående performativitet, ett ständigt görande. Kroppar är alltså inte objekt med inneboende gränser och egenskaper utan fenomen som hela tiden befinner sig i rörelse. Barad menar vidare att vi måste skapa en teori där materialitet ses som en aktiv faktor.

Naturen är varken en passiv yta som väntar på kulturens handlingar eller en slutprodukt av kulturella föreställningar. Men faktum är, enligt Barad, att världen inte är naturligt uppdelad i sociala och naturvetenskapliga sfärer som skapas separat. Det finns inte en grupp av materiella handlingar som skapar naturvetenskap och en annan grupp som skapar sociala relationer, en typ av materia på insidan och en annan på utsidan. Det sociala och det naturvetenskapliga är skapat ihop. De bygger på fortlöpande, öppna, intrasslade materiella handlingar.

När stenar i vattnet slipar varandra så agerar de tillsammans. På liknande sätt när en sten och en bormaskin, eller en sten och en konstnär agerar och sammankopplar med varandra. De producerar tillsammans något speciellt, något som inte fanns innan. Ett sådant medagerande skapar det som Barad kallar för ett fenomen. Allt är fenomen som är specifika för just de omständigheter som varit med att skapa dem och där omständigheterna är fenomen från tidigare intraaktioner. Materia är en stabiliserande

och destabiliserande process av upprepad intraaktivitet ur vilket fenomen kommer från. Materia refererar inte till en ärvd, fixerad enhet av självständigt existerande objekt utan snarare materia till fenomen i deras fortlöpande materialisering. Materia är inte en slutprodukt, enligt Barad, utan materia i sig är en del av den ständiga materialiseringen.

Materia är, enligt Karen Barad, inte passivt död, utan något som ständigt agerar och gör den meningsfull. Den gör det för att den ständigt befinner sig i relation med den rörelse som den är en del av och som den samverkar med. Det som materia och saker gör och åstadkommer kan därför uppfattas som både begripligt eller obegripligt. Det går aldrig fullt ut att fånga in dess sätt att relatera till rörelsen, men genom att lägga märke till både det begripliga och det obegripliga saknas ändå ett meningsfullt sammanhang. Det i sin tur är översättningsbart till språk, teori, dikt, teater eller matematik. För att visa hur sammanvävd världen är med den kunskap som skapas, använder Barad begreppet onto-epistemologi, vilket innefattar studier av kunskapspraktiker som befinner sig i ständigt blivande (Barad, 2007).

En oriktad rörelse

Det pedagogiken kan få oss att upptäcka är att vi inte kan undgå att på ett eller annat sätt handla och vara i världen. Vi är redan från det vi föds och säkert innan dess mitt inne i den verklighet som ständigt fortgår. Att påverka och förändra världen är något vi gör hela tiden. Allt vi gör har betydelse, varje handling med allt det som framträder i världen påverkar det som blir till.

Det märkliga är att varje handling visar oss ett avstånd till verkligheten, en skillnad som upprepas. Om vi försöker gripa om eller begripa verkligheten, viker den undan och rinner som vatten genom våra händer. Verkligheten går inte att fånga, dess innersta väsen finns inte. Detta kan framkalla både sorg och melankoli men är en sanning som inte kan undvaras. Det som samtidigt är högst verkligt är att verkligheten ständigt är i rörelse, vilket medverkar till att det ständigt skapas nya verkligheter. Det kan tyckas paradoxalt att verkligheten både är skillnad och rörelse men på samma sätt som hos Bhor när det gäller beskrivelse och förståelse kan skillnad och rörelse ses som komplementära. Så länge vi håller fast vid våra givna jagbilder kan

vi inte uppfatta dessa två samtidigt, det är först när vi släpper jaget som det går att beröras av dessa två dimensioner samtidigt.

Det en interkulturell pedagogik kan visa oss är hur nödvändigt det är att människor kopplar samman med varandra men också och i minst lika hög grad de kopplingar som görs med alla andra fenomen som träder fram i världen. På samma sätt som när det gäller visionen om demokrati är det själva strävan och tillblivandet som är det viktiga, att skapa kopplingar med den rörelse som redan finns där och som vi alla är mitt uppe i. Att rörelsen är ontologisk betyder att den ingår i såväl subjekten som objekten. När subjektet inte längre ses som något unikt, stabilt, centralt eller autonomt utan något som ständigt är i förändring ändras också synen på pedagogik. Det gör att utbildning kan förstås som ett nätverk av diskursivt materiella relationer där människor, andra livsformer, teknologier och föremål inter- och intraagerar under delade förhållanden.

De två franska filosoferna Gilles Deleuze och Felix Guattari (1994) talar i sina skrifter om immanensfilosofi och vill med denna peka på att människan samexisterar med allt som framträder i världen. Vi blir ständigt till i en värld där människan inte är den som står i centrum utan där allt runt omkring oss medverkar i en ständig produktion av fenomen som befinner sig i rörelse. Ett av de begrepp som de använder sig av för att beskriva detta är *rhizom*. Det är ett begrepp som riktar uppmärksamhet mot ett flöde som rör sig åt många olika håll och därmed också mot ett obegränsat växande (Johansson, 2015).

Till skillnad mot trädet som metafor har rhizomet ingen livsnerv, inga rötter eller synkron tillväxt. I stället rör rhizomet sig i många olika riktningar samtidigt och består av öppningar som gör det möjligt att skapa nya anslutningar. Denna öppenhet innebär att rhizomet omges av osäkerhet eftersom det med nödvändighet innehåller aspekter som åtminstone i ett ögonblick inte är möjliga att tänka (ibid.).

Pedagogikens uppgift

Pedagogiken intresserar sig för människans tillblivelse i kulturen och samhället samt de pedagogiska grundfrågor som därmed aktualiseras. Genom sitt görande är pedagogik alltid mitt i världen och visar genom sitt handlande att det är omöjligt att ställa sig utanför världen och studera en objektiv verklighet. Om allt befinner sig i en ständigt oriktad rörelse och förändring,

flätas också materia och kroppar in och ut i varandra och det blir svårt att dra någon bestämd gräns mellan natur och kultur, mellan människa och icke-människa. Världen rör hela tiden på sig, olika krafter och kroppar möts och kopplar ihop sig på alla möjliga tänkbara sätt.

Verkligheten förflyttar oss och driver oss framåt, det finns en livskraft och en rörelse som föregår oss. Den kommer att visa sig för oss på olika sätt men den upprepas ständigt och kan göra oss nyfikna och kunskapssökande. Genom att beröra och vara i relation med verklighet kan vi lättare koppla samman med andra fenomen som framträder i tillvaron och som ställs inför samma utmaning som vi gör. Det som är möjligt är att medverka i verklighetens ständiga föränderlighet, men hur gör vi rent konkret? Här visar sig pedagogikens viktigaste uppgift, för att lyckas gäller det att producera ny kunskap i samverkan med den rörelse som ständigt fortgår. Att ständigt undersöka den verklighet som aldrig helt och fullt går att fånga in är att vara i ett pedagogiskt tillblivande.

Världen rör hela tiden på sig, blir hela tiden till genom att kroppar och materia möts och kopplar ihop sig på alla möjliga tänkbara sätt. Det gäller att upptäcka denna rörelse och detta flöde och att öva upp en blick för de kopplingar som kan göras med de fenomen som på skilda sätt framträder i världen, att delta i det som är, det som blir till, det som upprätthålls eller som vissnar bort i sin egen tröghet när det inte längre klarar av att hantera verklighetens föränderlighet. Det handlar om att öva upp en förmåga att beröra verkligheten som bärs av insikten om att det aldrig fullt ut är möjligt. Att beröra och att beröras av verklighet är något som ständigt pågår. Vi befinner oss redan i en icke riktad verklighet men genom att uppmärksamma den och producera kunskap tillsammans med den kan vi medverka till att skapa en pedagogik som har helt andra utgångspunkter än de vi känner i dag, en pedagogik som kan ta oss ut ur de individuella och kulturella identiteter som begränsar oss i mötet med varandra.

Det innebär att vi inte kan hålla isär teorier om varande (ontologi) från teorier om kunskap (epistemologi). Dessa är sammanflätade i en ömsesidig process, där de ständigt är beroende av varandra. Det gör att sammankopplingar blir helt avgörande, fenomen som framträder i världen blir helt enkelt till genom att de på ett eller annat sätt kopplar till andra fenomen. Varje partikel och varje cell är kopplad till någon annan. På samma sätt är kroppen och hjärnan en komplex sammansättning av en rad kopplingar som

ständigt befinner sig i rörelse. Det finns inga synliga gränser, det finns inga inneboende gränser och även det som är inuti eller utanpå är egentligen obestämt. Genom intraaktioner skapas tillfälliga avgränsningar, men gränser är aldrig konstanta, gränser sitter inte still! (Barad, 2007). Poängen med en materiell och ontologisk vändning är att vi inom pedagogiken börjat vända oss mot det icke-mänskliga. Vi har upptäckt att det behövs något tredje och att detta redan finns där men att vi i liten uträkning använder oss av det, att mötet med materian är ett möte med ett annat språk men ett språk som antagligen bygger på samma grundläggande ontologiska verklighet. Det gör att det går att koppla ihop med, att vara i intraaktion med materians och naturens språk.

Händelser som visar verklighet

Låt oss återvända till mångkulturella lärandemiljöer. Vad är det vi delar när vi möts i sådana sammanhang? För i stort sett alla människor har en förflyttning från ett land till ett annat varit en mer eller mindre stor händelse. För många har det varit våld, krig och naturkatastrofer som fått dem att fly för sina egna liv och många bär på svåra traumatiska upplevelser. Vad kan dessa händelser visa oss? Har vi något att lära av dem om vi vill närma oss frågor om en gemensam verklighet?

Den franske filosofen Alain Badiou menar att själva händelsen inte går att analysera, den är undflyende både genom sin radikalitet och sitt sätt att framträda. Det som är möjligt är att lägga märke till det som dyker upp i våra relationer till en händelse. När något händer som verkligen drabbar oss är det som om ett ontologiskt snitt skärs genom verkligheten. Helt klart skärper händelsen våra sinnen och vår tanke, gör oss uppmärksamma. Allt annat blir oviktigt, händelsen fyller ut vårt livsrum. Det är som om kroppen väcks, varje cell och varje synaps gör sig klar för att vara närvarande. När händelsen drabbar oss kan vi inte skydda oss, det är som om verkligheten griper om oss innan den släpper taget och drar sig tillbaka (Badiou, 2005a).

Kvar efter en händelse som skakat om oss finns något som fastnat och som nu visar sig som ett tomrum som behöver fyllas med mening. Något måste sättas i stället för händelsen. Händelsen utmanar oss att producera kunskap och mening för att vi ska förstå vad det var som inträffade. Om och om igen kan vi återvända till det som hänt för att söka en förklaring.

På så sätt är händelsen individuell och något som var och en bär med sig i sina liv men däremot är det som föregår händelsen något som vi alla delar. Våldsamma händelser från överfall, våld, olyckor och krig kan få oss att upptäcka vad det är som föregår vår ständigt pågående produktion av mening och kunskap.

De som upplevt en oväntad händelse vet hur den lätt sätter sig fast som ett återvändande minne som inte går att kontrollera och som kan dyka upp som mardrömmar och ångest. Det är som att händelsen blivit en del av verklighetens oriktade rörelse och som visar sig tillsammans med denna vid tillfällen som inte går att styra. Det som sker, enligt Badiou, i en händelse är att det som förut var *ett* nu har blivit *två*. Människans plikt är att tänka dessa *två* på samma gång. Enligt Badiou visar oss händelsen att det finns en objektlös sanning, och om vi följer det vi tidigare sagt, säger oss denna sanning något om verklighetens gräns. Händelsen kommer från motsatt håll mot vad vi är vana vid, den bryter fram genom verklighetens hinna och för ett ögonblick är det som om gränsen vidgas. Men lika snabbt som den har kommit, drar den sig tillbaka och lämnar ett tomrum efter sig som vi inte kan fylla med annat än med mening och kunskap (Badiou, 2005b).

Händelsen utmanar oss helt enkelt att fylla ut det snitt som den skapat i verklighetens hinna. Frågan är hur vi gör det. När vi fyller ut mellanrummet med jagets egna självbilder, lyckas vi sällan att sätta händelsen i rörelse. Jaget står i vägen för den rörelse som ständigt fortgår. Därför gäller det att vidga jaget i de svar som vi ger en händelse, att svara med *två* och inte med *en*. Lyckas vi att ta oss förbi jagets spegling av händelsen, kan händelsen sättas i rörelse utan att behöva orsaka alltför mycket skada. Vid svåra händelser är detta något som kan komma att ta tid och som man kan behöva professionell vägledning i. Men det är också fullt möjligt att i pedagogiska sammanhang använda sig av verkliga händelser som inslag i mångkulturella möten. Händelsen utmanar oss att finna vägar som kan ta oss till kunskap och insikter som vi kanske inte trodde fanns.

Tankar i rörelse

Eftersom det aldrig fullt ut går att förstå verkligheten är en annan möjlig väg i interkulturell pedagogik att helt enkelt ställa frågor om och med verkligheten, frågor som gör att tänkandet sätts i rörelse. Filosofen Fredrika Spindler

skriver att modet är att i varje ögonblick skapa betingelser för tänkandet samtidigt som tänkandet fortskrider. Att våga öppna tänkandet för något som kan liknas vid kaos men som antagligen är en oriktad rörelse som ett uttalat mål. Tanken är kanske inte alls luftig av sig utan rent av materiell. Den rörelse som möjliggör tankens rörelse finns där redan. När den filosofiska iscensättningen skapar rörelse i begreppen, är det helt enkelt ett uttryck för tankens egen självrörelse, för den intensitet som tanken utför (Spindler, 2013).

För Deleuze och Guattari är tanken en förvandling, en pågående metamorfos som varken har någon annan modell eller förebild utan som aktivitet är ett radikalt experimenterande. Filosofins början är alltid i mitten, det är där man skapar den mångfald som är på väg att förvandlas. För filosofen gäller det därför att placera sig i flödet. Deleuze och Guattari är noga med att understryka att tänkandet är något i sig själv, en mental händelse som har sin egen dynamik och intensitet. För att lyckas skapa en sådan rörlighet fordras tänkandet att uppsöka det kaotiska och pröva tanken med kaos (Deleuze & Guattari, 1994).

Att ställa frågor hör ihop med att vi sätter tankar i rörelse. Vi öppnar upp för nya möjligheter och vi vet inte riktigt vad detta kan leda till. Frågan bär på något som ännu inte har blivit till, den bär på en skillnad mellan vad något är och vad det skulle kunna vara. Som barn lär vi oss tidigt att ställa de mest märkliga frågor och som vuxna är det ett sätt som för oss till att skapa ny kunskap. Frågan stöter till det vi redan vet, tar oss till nya platser som vi tidigare inte visste fanns, den berör på så sätt verkligheten. Den sträcker sig ut som en osynlig hand och försöker gripa om en verklighet som ständigt rör på sig.

Vad är det då som får oss att ställa nya frågor? Det kan vara när vi upplever plötsliga och oväntade händelser, då griper vi ofta till frågan som ett sökande efter ett svar. Jag har länge gått och funderat över vem det egentligen är som producerar våra drömmar om natten? Är det en omedveten historieskrivare som vi ännu inte vet namnet på? Så en dag slog det mig plötsligt, det måste vara en oriktad rörelse som sätter samman det som lagrats i minnet; bilder och berättelser som kan kopplas ihop på de mest oväntade sätt. Eftersom rörelsen saknar riktning är det omöjligt att förutsäga hur en dröm kommer att gestalta sig. Även om vissa drömmar upprepas blir de aldrig helt desamma.

Att bli till i mångverklighet

Varför är det då så viktigt att öva upp en förmåga att vara i en relation med verkligheten? Det verkliga kan medverka till att ta oss ut ur de bindningar vi har till vårt eget jag och till våra kulturella identiteter. Det blir något *tredje* i mötet mellan människor från olika kulturer och med skilda personligheter. När vi möts om och omkring sådant som är verkligt kan vi förhoppningsvis också upptäcka den rörelse som föregår oss och som vi har gemensam.

Verklighetens rörelse hjälper oss att hantera ett samhälle som i allt högre grad bygger på olikheter och skillnader. Den hjälper oss att upptäcka det främmande hos oss själva och hos *den Andre* utan att vi behöver skrämmas eller oroa oss för det. Det som äger rum i verkligheten har vi gemensamt, här kan vi mötas över kulturgränser och här kan vi upptäcka betydelsen av en ursprunglig skillnad och av all den mångfald som detta skapar för att klara av att samverka med verklighetens föränderlighet.

Mångkulturella möten kan visa oss att vi delar verklighet och därmed också samma skillnad och rörelse, ett öde och en möjlighet. Vi är alla mitt i världen och mitt i denna rörelse och vi måste klara av att lösa denna utmaning på ett eller annat sätt. Hur vi än bär oss åt, upprepas samma verklighet för oss, om och om igen. Det är förunderligt och går inte helt att förklara men det är inte desto mindre verkligt. Att jag under många år sökt det främmande i den danska kulturen är kanske till slut inget annat än ett sökande efter det främmande hos mig själv. Genom att möta det annorlunda, ställdes jag inför det omedvetna och fann till slut en verklighet som jag tidigare inte lagt märke till. Jag upptäckte hur viktigt det är att sträva efter att vidga det egna jaget och den egna kulturen, att det handlar mindre om mig och oss än om vad vi gör med varandra. Det gäller att omsätta dessa tankar i en radikal skillnadsgemenskap utan en gemensam identitet och likhet, utan att definiera gemenskapen utifrån natur, kön, ras eller nation. Det är en vänskap som vilar på en verklighet som befinner sig i ständig förändring och där vi delar denna rörelse med alla andra och allt annat som framträder och tar plats i världen. Det handlar om att bli till i mångverklighet där människan inte längre sätter sig själv i centrum utan där vi kopplar samman med varandra och med natur och materia på ett sätt som skapar en hållbar och livskraftig framtid.

Referenslitteratur

- Bachmann, Anne (2004, 19 augusti). Verkligheten är alltid utom räckhåll. *Svenska dagbladet. Under strecket*. [<http://www.svd.se/verkligheten-ar-alltid-utom-rackhall>]
- Badiou, Alain (2005a). *Being and event*. London: Continuum.
- Badiou, Alain (2005b). *Manifest för filosofin & Vad är kärlek?* Göteborg: Glänta.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke: University Press.
- Bergstedt, Bosse (1998). *Den livsupplysande texten: en läsning av N. F. S. Grundtvigs pedagogiska skrifter*. Stockholm: Carlsson.
- Bergstedt, Bosse (2003). Rösterna och tecknet: en nyläsning av Grundtvig – skapad ur mötet mellan dansk och svensk kunskapsbildning. I: H. Sanders & O. Vind (red.). *Grundtvig: nyckeln till det danska?* Göteborg och Stockholm: Makadam Förlag och Centrum för Danmarksstudier, Lunds universitet.
- Bohr, Niels (2013). *Filosofiska skrifter: Bind I–III*, i samarbete med Niels Bohr Arkivet. Aarhus: Forlaget Philosophia. (Originalupplaga 1957–1962)
- Dahlin, Bo (2012). Bildning till verklighet och icke-representationell kunskap: implikationer för pedagogiken? I: *Studier i pedagogisk filosofi*, 1(1).
- Deleuze, Gilles & Guattari Felix (1994). *What is philosophy?* London: Verso.
- Duerr, Peter (1982). *Drömtid: om gränsen mellan det vilda och det civiliserade*. Järfälla: Symposion. (Originalupplaga 1978)
- Favrholdt, David (2009). *Filosoffen Niels Bohr*. Köpenhamn: Informations Forlag.
- Foucault, Michel (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus/Bonnier. (Originalupplaga 1961)
- Johansson, Lotta, (2015). *Tillblivelsen pedagogik: om att utmana det förgivettagna: en postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. Lund: Lunds universitet.
- Kristeva, Julia (1991). *Främlingar för oss själva*. Stockholm: Natur & Kultur. (Originalupplaga 1988)
- Lacan, Jacques (1989). *Écrits: spegelstadiet och andra skrifter*. Stockholm: Natur & Kultur. (Originalupplaga 1966)
- Spindler, Fredrika (2013). *Deleuze: tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Tranströmer, Tomas (1997). *Dikter 1954–1939*. Stockholm: Bonniers.
- Žižek, Slavoj (1996). *Njutandets förvandlingar: sex essäer om kvinnan, kulturen och makten*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Žižek, Slavoj (2001). *Ideologins sublima objekt*. Göteborg: Glänta. (Originalupplaga 1989)

FÖRFATTARPRESENTATIONER

Zahra Bayati är fil.dr i pedagogik, lektor vid Karlstads universitet och Göteborgs universitet. Hon är pedagog med förskoleläraryrkesbakgrund och biolog med inriktning mot cell- och mikrobiologi. Hon disputerade 2014 med avhandlingen *”den Andre” i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. Hon är intresserad av utveckling av utbildningssystemet, särskilt frågor kring den pluralistiska sammansättningen inom utbildningar.

Bosse Bergstedt är professor i pedagogik vid Avdelningen för pedagogik och föreståndare för *Cors, Centrum för Öresundsstudier*, vid Lunds universitet. Han är vetenskaplig ledare för forskarmiljön posthumanistisk pedagogik och redaktör för tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Han forskar och undervisar om pedagogisk teori och filosofi med särskild inriktning mot posthumanistisk teoribildning. Han arbetar med att utveckla tvärvetenskapliga forskarmiljöer som kan stärka samverkan i Öresundsregionen. *Maria Borgström* är fil.dr i pedagogik, docent och lektor vid Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen. Hon bedriver tvärvetenskaplig forskning om språk, identitet och interkulturalitet bland ungdomar och har medverkat i flera tvärvetenskapliga forskningsprojekt. Hon har bidragit med flera kapitel i antologier inom det pedagogiska interkulturella området.

Laid Bouakaz är fil.dr i pedagogik och är verksam som universitetslektor och forskare i interkulturell pedagogik vid Malmö högskola. Som forskare, språklärare och före detta rektor på en mångkulturell skola har han skaffat sig teoretisk och praktisk kunskap om den mångkulturella skolan i allmän-

het och i synnerhet om mångkulturella skolfrågor, föräldrasamverkan och nyanlända elevers skolsituation i Sverige.

Kerstin von Brömssen är professor i utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst, Trollhättan. Hennes forskningsintressen är inriktade på frågor som rör identitet och lärande i ett globalt samhälle, särskilt i skärningspunkten mellan religion, etnicitet och genus. Ämnesdidaktiska perspektiv inom det religionsvetenskapliga området, frågor om lärarutbildning och internationalisering, *policy studies* och kvalitativa forskningsmetoder är andra intresseområden.

Elisabeth Gerle är professor i etik vid Lunds universitet samt vid Svenska kyrkans forskningsenhet. Under flera år var hon gästforskare vid Princetonuniversitetet, USA, där hon ägnade sig åt politisk filosofi och mänskliga rättigheter. Hon har i många år undervisat i mänskliga rättigheter och intresserat sig för de utmaningar som globalisering, religionens nya synlighet och det mångkulturella samhället innebär för skolan och inte minst för samhället i stort. Hon har skrivit flera böcker om religion och dess plats i vårt mångkulturella samhälle.

Ana Graviz är professor emerita i pedagogik vid Södertörns högskola. I hennes verksamhet ingår flera kunskapsområden om pedagogik, interkulturalitet, media, kommunikation, kritiskt tänkande och didaktik. Hon har medverkat i flera mångvetenskapliga och tvärkulturella forskningsprojekt samt skrivit i antologier om resultat av dessa projekt.

Pirjo Lahdenperä är professor i pedagogik med inriktning mot styrning och ledning på *Akademien för utbildning, kultur och kommunikation* vid Mälardalens högskola. I sin forskning har hon huvudsakligen ägnat sig åt att teoretiskt och praktiskt utveckla interkulturalitet, främst inom ledarskap, undervisning, specialpedagogik, verksamhetsutveckling och forskning. Hon har varit grundare för och forskningsledare på *Centrum för interkulturell skolforskning* (Mångkulturellt centrum i Botkyrka och Södertörns högskola).

Hans Lorentz är fil.dr i pedagogik och lektor vid Lunds universitet. Han är seniorforskare i kultur- och samhällsvetenskap och har forskat om hur interkulturella perspektiv kan bli en del av lärande och kunskap i vårt mångkulturella samhälle. Han har skrivit flera böcker inom främst två områden:

svensk folkbildning och mångkultur, vilka belyser villkoren för folkbildning och pedagogiskt lärande i mångkulturella lärandemiljöer. Han är ansvarig redaktör för flera antologier inom det pedagogiska interkulturella området.

Eva Sæther är professor i musikpedagogik med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Musikhögskolan i Malmö, Konstnärliga fakulteten vid Lunds universitet. Hennes forskningsintressen omfattar interkulturella perspektiv på musikaliskt lärande, socialt inkluderande pedagogik och kreativitet. Hon ansvarar för masternivån i musikpedagogik och arbetar också aktivt inom *International Society for Music Education* (ISME) och i kommissionen *Music in Schools and Teacher Education* (MISTEC). Sedan 2015 är hon även docent vid Sibeliusakademin i Finland.

