

När interkulturella perspektiv möter religionsdidaktikens utmaningar

Hans Lorentz & Bosse Bergstedt

Det här kapitlet vill förmedla nödvändigheten av pedagogiskt arbete i dagens skola utifrån interkulturella perspektiv. Medan föreställningen om Sverige som folkhem sedan 1930-talet var ett välkänt begrepp, började regeringen vid olika tillfällen förklara att vi sedan slutet av 1980-talet lever i ett mångkulturellt samhälle. Detta innebar bland annat att den svenska skolan varit tvungen att anpassa sig efter elevernas sammansättning och kunskapsnivå. Nu talades om flerspråkiga och mångkulturella elever. Det var samtidigt som pedagogiska forskare började skriva om en pedagogik som måste vara interkulturell om vi ska kunna utbilda samtliga elever i en skola som vill vara likvärdig för alla. För att som lärare kunna arbeta interkulturellt är det viktigt att förstå sig på kulturmöten och begreppet interkulturalitet. Vidare redogörs också kortfattat för utvecklingen inom den interkulturella pedagogiska forskningen. Avslutningsvis ställs några frågor och funderingar som berör religionens plats i dagens mångkulturella skola.

Skolans och samhällets förvandling

Det pedagogiska arbetet av lärare och skolledare i den svenska skolan har ändrats avsevärt de senaste sjuttio åren. Det som har framkallat dessa förändringar har delvis orsakats av sociala och ekonomiska förändringar, men mest av kulturella och inte minst av *demografiska* förändringar som har skett i världen efter andra världskrigets slut fram till i dag. Antalet invånare i Sverige med olika kulturella, språkliga eller religiösa bakgrund har ökat

kraftigt med flera miljoner sedan 1970-talet. Samtidigt som detta har det sedan flera år tillbaka riktats kritik mot den svenska skolan om ojämna resultat av olika internationella kunskapstester (till exempel Pisa-undersökningarna), om svenska elevers prestationer, som i sin tur gett upphov till debatt om hur den svenska skolan har lyckats eller inte. Kritik på skolan, främst i massmedia, har de senaste decennierna dock ofta handlat om förekomsten av främlingsfientlighet, mobbning och dold rasism bland elever och personal (SOU 2012:74).

Sedan 1930-talet fanns uttalade regeringskrav på att moderniseringen av samhället skulle ske med hjälp av utbildning och folkbildning. Den allmänna skolan samt landets folkhögskolor skulle bidra till att skapa samhörighet, gemenskap och solidaritet inom ramen för en homogen nationalstat. Den ökade immigrationen till Sverige från kulturer och länder utanför Norden bidrog på 1950- och 1960-talen till att många barn av utländska immigranter började gå i den svenska för- och grundskolan. Detta gav i sin tur upphov till dåtidens skolsvårigheter orsakat av dessa annorlunda elever som skulle rättas till med hjälp av skolpsykologer och specialpedagoger. Detta stöd behövdes för att i skolans värld kunna verkställa den nämnda politiken av assimilationskaraktär.

I slutet av 1980-talet ändrades denna politik ganska plötsligt och ganska rejält i en motsatsriktning. Nu talades om vårt *mångkulturella* samhälle och om en politik som i stället började erkänna *och* bejaka kulturell mångfald i både samhället och skolan. Den annorlunda politiken bidrog både på teoretisk och på praktisk nivå till att synen på traditionell kunskapsförmedling i skolan ändrades till att ha en förankring i det postmoderna samhället som växte fram i Sverige på 1990-talet.

Att beskriva eller förklara de samhälleliga förändringarna som har skett i världen och Sverige efter andra världskriget kan göras på många olika sätt. Om dessa förändringar efter 1945 har skrivits många böcker. Samhällets förändring har också påverkat svensk skola under samma tid. Även innehållet i begreppet pedagogik har ändrats under samma tid. Av tradition brukar man definiera pedagogik som läran om utbildning. Och av samma

tradition handlar detta då oftast om barn. Fast i dag är det inte längre enbart barn som har behov av utbildning. Genom talet av *livslångt lärande* har vi alla, såväl barn som vuxna, behov av ökad utbildning. I dag blir ofta både uppfostran, undervisning och utbildning innehåll för vardagens arbete med begreppet pedagogik. När pedagogik beskrivs som resultat av vetenskapliga pedagogiska processer brukar det i litteraturen förklaras som till exempel en verksamhet som har till syfte att arbeta med människans avsiktliga och oavsiktliga bildnings- och fostransprocesser, sett ur både ett individuellt och kollektivt perspektiv (Uljens, 1998). Eller så kan pedagogik också beskrivas som en vetenskap vars syfte är att beskriva, förstå och förändra processer inom fostran, undervisning, bildning och utbildning (Herbert & Bergstedt, 2008).

Efter att kyrkan och kyrkans män redan från 1200-talet haft ansvar för barnens fostran och undervisning, så beslutade Sveriges riksdag år 1842 om inrättandet av en *folkskola*, en fyra år lång grundläggande utbildning. En skola som så småningom på 1900-talet resulterade i en nioårig grundutbildning där staten och samhället skulle stå för barnens uppfostran, men också för utveckling till självständiga, jämställda och kritiskt tänkande individer. Med tillkomsten av folkskolor på 1800-talet väcktes också filosofiska och politiska idéer om vad skolan skulle användas till och vilken uppgift den skulle ha i samhället. Då stötte man på frågor om *vad* man skulle lära och *varför* man skulle lära just det som har valts ut – samt den viktiga frågan *hur* man skulle lära ut det som har valts ut. Dessa frågor utgör tillsammans grundfrågor i pedagogiken. Några av idéerna som utvecklades då, är fortfarande lika aktuella i dag. Skolans uppgifter sammanfattades i följande fyra funderingar och tankar om vad skolan i huvudsak skulle arbeta med (Stensmo, 2007). Skolan skall i huvudsak förbereda för *arbetslivet*, vara *allmänbildande*, vara *personlighetsutvecklande* samt fostra *demokratiska medborgare*. I dag kan det påstås att alla dessa fyra tankar tillsammans i stort sett är vägledande för dagens skola. I Sverige anser dagens politiker att kunskapsförmedling och lärande i skolan ska utgöra ett samspel mellan fostran och bildning. Samtidigt anser många att skolans roll

är att ansvara för utbildning i framtidens arbetsliv, vilket gör det möjligt att lösa samhällets ständiga problem av arbetslöshet. Dessutom tycker nästan alla att skolan också ska bidra till att eleverna ska kunna fungera som demokratiska medborgare i vårt mångkulturella samhälle. Allt detta tillsammans kan sägas vara väldigt viktiga angelägenheter för dagens lärare och skolledare.

Frågan kvarstår *hur* dessa uppgifter för skolan ska verkställas. Bland politiker finns många som anser att om skolan ska kunna fungera tillfredsställande för både elever och lärare, så behövs klara och tydliga riktlinjer om mål och metoder som för alltid ska kunna lösa frågan om skolans eviga problem, om vad det är som ska läras ut och varför. Andra anser dock att skolan precis som kultur, samhälle och demokrati är saker som hela tiden förändras, påverkas och utvecklas i tiden och att det således inte kan finnas slutliga och färdiga lösningar på frågor som berör skolans uppgifter och verksamhet.

Begreppen pedagogik och didaktik

I detta sammanhang kan det vara angeläget att diskutera skillnaden eller snarare sambandet mellan pedagogik och didaktik. Didaktik brukar förklaras som en del tillhörande pedagogiken, eftersom didaktiska frågor tillhör pedagogiska frågeställningar. Medan pedagogik som vetenskap oftast förhåller sig till övergripande frågor som om *vad* det är vi lär oss och *varför*, så berör didaktiken en central del av pedagogiken nämligen *hur* eller *på vilka sätt* vi lär samt *till vem* och *var*. Didaktiken inbegriper och omfattar främst avsikter och syften om *metoder*. Didaktiken blir därmed i relation till pedagogik ofta en fråga om undervisnings- och inlärningspraktik. Ofta förklaras didaktik för att vara undervisningslära.

Inom didaktisk forskning talar man vidare om allmän didaktik och ämnesinriktad didaktik. Eftersom den här boken handlar om religionsdidaktik, känns det betydelsefullt att också tala om det som kallas för *pedagogisk filosofi*. Samband mellan pedagogik och filosofi kan

förklaras historiskt genom att pedagogiken uppstod ur filosofin. Av tradition startade den filosofin om pedagogik av bland annat Platon och Aristoteles, och kan i dag kallas för teoretisk pedagogisk filosofi. Det som i dag berör pedagogisk filosofi, handlar oftast om praktisk pedagogisk filosofi. Inom den pedagogiska forskningen i Sverige har det sedan 1920-talet förts fram förmedling av olika sorters ”lärandeformer”. En första lärandeform var baserad på en kunskap som dominerades av behaviorismen (Pavlovs och Skinners teorier om förutsägelser och kontroll av beteende). Som reaktion på detta kom kognitivism (hur tänkande, känsla och vilja styr psyket), och sedan kom begreppet konstruktivism som förklarade att vi människor själva skapar och konstruerar kunskap i interaktion med omvärlden. Den sistnämnda lärandeformen utvecklades sedan till begreppet *socialkonstruktivism* som står för ett mer samhällsvetenskapligt perspektiv på hur vi i samhället lär av varandra i samhället, det vill säga att samhället är socialt konstruerat av människor i samspel med varandra.

Knud Illeris är en dansk pedagogikforskare som i sina arbeten (2001, 2007) särskilt har betonat inflytande av psykologen Jean Piaget (1896–1980), neurologen Sigmund Freud (1856–1939) och filosofen Karl Marx (1818–1883) på vårt sätt att lära och den lärandeform som har blivit mest påtaglig i vårt västerländska samhälle. Illeris menar att allt lärande omfattar tre dimensioner och processer som är integrerade med varandra: en kognitiv process, en psykodynamisk process och en social/samhällelig process. De här tre lärodimensionerna representeras i sin klassiska form av Piaget, Freud och Marx. Samtidigt anger han också tre olika områden som tillsammans ger upphov till att vi också måste tala om olika sorters *resultat* av vårt lärande. För att kunna uppleva lärandet meningsfullt måste det resultera i form av ett eller flera resultat. De tre generella områdena som i ständig samverkan skapar läranderesultat kallar han för *funktionalitet*, *sensitivitet* och *socialitet*. Dessa tre olika områden går också att förena med nämnda processer ”skapade” av Piaget, Freud och Marx. Varje lärprocess blir i grunden inriktad på vår utveckling av mening, betydelse och färdigheter, det vill säga ett innehåll som skapar funktionalitet. Vad gäller sensitiviteten,

kommer här det psykodynamiska in i bilden där drivkraften att lära sig nytt ofta är resultatet av psykologiska orsaker som motivation, känslor och vilja. Detta bidrar ofta till att vi får en psykisk balans, ett välbefinnande genom mental och kroppslig balans, med andra ord en drivkraft nödvändig för att uppleva att lärande också skapar en funktion i samhället. Därmed finns länken och samspelet till socialitet som område i samhället som påverkar oss och som vi själva påverkar, det vill säga samspelet mellan individ och den sociala omgivningen vi befinner oss i, och står i samklang med vår relation till omvärlden. Lärandet skapar ett innehåll som också bidrar till integration och socialitet.

I pedagogisk forskning från i dag betraktas normalt sett behaviorism och kognitivism som otidsenliga, vilket leder till att i dagens mångkulturella värld bidrar begreppet socialkonstruktivismen till några viktiga lärandeformer. I förlängningen av dessa sociokulturella perspektiv och i en kritik av att människan ställer sig själv alltför mycket i centrum, talas det i dag inom pedagogiken också om posthumanistiska perspektiv. Detta är perspektiv som söker sig bortom nationella och kulturella identiteter och i stället fokuserar på en materiell och ontologisk verklighet.

När människan befinner sig i intra-aktion med natur och materia, kan det uppstå insikter om att denna inte är passiv utan ständigt agerar och kan göra det på ett meningsfullt sätt. Vi kan upptäcka att den, liksom vi, är en del av en ständigt pågående tillblivelse, i vilken det inte finns några bestämda gränser mellan människa och icke-människa. På så sätt vänds den pedagogiska blicken mot en materiell mångverklighet, där vi i ett ständigt blivande formar oss själva och formas av vår omvärld. Vilket i sin tur medverkar till att människan inte längre sätter sig själv i centrum utan kopplar samman med natur och materia på ett sätt som kan skapa en mer hållbar och livskraftig tillvaro (Bergstedt, 2016).

Interkulturella pedagogiska perspektiv

Sedan början av 1990-talet används begreppet *interkulturell pedagogik* som det samlade uttrycket för interkulturellt lärande, interkulturell kommunikation, mångkulturell utbildning, interkulturell undervisning, mångkulturell skolutveckling och interkulturell pedagogisk forskning (Lahdenperä, 2004).

Det hela startade på 1980-talet då samhällsvetenskaplig forskning började upptäcka hur etnocentrism och invandrarfientlighet varit invanda föreställningar i det svenska sättet att uppfatta sig själva och omvärlden. Inom ämnen som litteraturhistoria, etnologi, socialantropologi och historia med flera hade forskare, bland annat genom empiriska studier på fältet samt genom studier av svenska läroböcker från den tiden, ”avslöjat” att etnocentriska perspektiv inom den befintliga undervisningen var ganska normativa. Diskriminering av ”det annorlunda” var också tydligt märkbar och uppfattades som normala och naturliga företeelser (Ehn, 1986; Holmberg, 1986; Olsson, L., 1986, Olsson, T., 1988; Sachs, 1983; Thorson, 1985). Pedagogisk kunskap samt innehåll i läroböcker för våra skolor från 1945–1980 var uppenbarligen utformade utifrån ett kunskapsparadigm som definierade samhället och livet utifrån flera olika *etnocentriska* perspektiv. De kunde vara antingen svenska, nordiska, europeiska eller västerländska perspektiv.

Även pedagogisk forskning från senare datum har förmedlat till oss hur etnocentriska och rasistiska förställningar i både skolan och samhället har format bilden av skillnader mellan bland annat svenskar, samer, romer, européer och afrikaner (Ajagán-Lester, 2000; Rodell Olgaç, 2006; Sjögren, 2010). Samtidigt hade beteendevetenskaplig forskning (pedagogik, psykologi och sociologi) under stora delar av 1900-talet arbetat utifrån ett kunskapsparadigm som betraktar människa och samhälle som mycket komplexa. Den forskningen har därför under tiden 1920–1980 haft som mål att göra denna komplexa värld mer tydligare, begripligare och lättillgängligare. Svensk pedagogisk forskning fram till 1980-talets slut har bidragit till att många av lärarens uppgifter i våra skolor länge och ofta har

varit liknande en livsåskådning där man försöker bringa reda i elevens tillvaro. Det vill säga en livssyn där livet i samhället inte är så komplicerat som det ser ut, bara vi håller oss till vissa bestämda och tydliga regler och normer där rationalitet, förnuft, saklighet och fakta brukar betraktas som tillhörande svensk kultur.

Diskriminering och invandrarfientlighet

Två begrepp som i både skolan och samhället sedan början av 1970-talet blivit välkända begrepp är diskriminering och invandrarfientlighet. Svensk massmedia började då att rapportera om förekomsten av begreppet *diskriminering* i Stockholm som en nyhet i vårt samhälle. Samma massmedia började också skriva om att det på flera restauranger (offentliga mötesplatser) och på andra arbetsplatser runt om i landet förekom en ganska allmänt utbredd *invandrarfientlighet*. Året 1978 initierade staten en diskrimineringsutredning, som enligt regeringen hade till uppgift att ”utröna invandrarfientlighetens omfattning och karaktär i Sverige”. Utredningens arbete resulterade i tio olika rapporter. En av utredningens tio rapporter är för den svenska skolan en viktig rapport: *Fostran till tolerans? Etniska relationer i skolan* av utredningens sekreterare Erland Bergman (1983). Den rapporten handlade mycket om de problem som skolan började möta i form av elever som inte behärskade till fullo det svenska språket på grund av att de inte var födda i landet. Detta gav upphov till många av skolans *kulturkrockar*. Bergmans arbete handlade enligt titeln om *etniska relationer* och han ställde sig frågan om det fanns ”något utrymme i den svenska skolan för att behandla relationer mellan svenska barn och invandrabarn, mellan svensk kultur och invandrarnas kultur?”

Det som då framkom offentligt, men som redan var relativt välkänt i skolvärlden, var nämligen att man inom den svenska skolan i relation till samtliga elever, talade och arbetade med två olika sorters elever. Den svenska skolan angavs arbeta dels med *svenska elever* och dels med *invandrarelever*. Också iögonfallande i Bergmans framställning var jämförelsen mellan begreppen *svensk kultur* och *invandrarkultur*. Det skrevs

och talades på 1980-talet på allvar om att det skulle finnas något som benämndes ”invandrarkultur”. I praktiken blev detta då all kultur som inte uppfattades som det normala och som betraktades för att vara icke-svenskt.

Problem i skolan på 1980-talet diagnostiserades genom det faktum att vissa elever var invandrarelever och att deras annorlunda beteenden och handlingar bottnade i deras invandrarkultur. Att dela upp elever i att vara antingen svenska elever eller invandrarelever bidrog till att rationellt tydliggöra var problemet låg, och hur det såg ut, och blev då föremål för problemåtgärder som verkställdes av skolpsykolog eller speciallärare. Genom identifikation av problem som då låg hos både invandrareleven och hos invandrarkulturen, betraktades problemen som förklarade och avgjorda. Det var med andra ord ”kulturalisering” av problemen som blev lösningen. En intressant förklaring av begreppet kulturalisering brukar vara följande: *Kultur är vad man ser med – inte vad man ser.*

På 1980-talet fanns en period där det ansågs vara helt normalt att placera ”invandrar-” som ett slags prefix framför olika substantiv, för att ange att det var något annorlunda eller icke-svenskt. Praktexempel blev ord som invandraromat, invandrarpatient och invandrar musik. Så småningom har det också kommit fram att hela den institutionaliserade skolvärlden från tiden 1945–1980 var organiserad utifrån grundregeln att all skolpersonal, det vill säga skolledare, lärare, speciallärare, skolpsykologer samt personal från elevhälsan, skulle hjälpa ”avvikande invandrarelever” till att bli ”vanliga” (dvs. svenska) skolelever.

Det mångkulturella samhället, mångkulturell och interkulturell

Sedan 1980-talet har också flera regeringar vid olika tillfällen förklarat det svenska samhället som *mångkulturellt*. Detta är ett välkänt faktum eftersom befolkningen sedan länge består av invånare som härstammar från mer än 200 olika länder/kulturer och talar nästan lika många olika språk. Det heter att ”utbildning på alla nivåer måste på en och samma gång främja kulturell identitet samt kunskap om och respekt för andra kulturer”. I praktiken har

detta inneburit att många skolor varit tvungna att, mer än tidigare, anpassa sig efter elevernas sammansättning och kunskapsnivå, med de för- och nackdelar detta innebar.

Samhällsutvecklingen på 1980-talet innebar ökad invandring av utländska invånare, som i sin tur betydde fler utländska barn på våra förskolor och grundskolor. Det mångkulturella samhället ställde krav på att undvika kulturkrockar som uppstod på grund av att det inte fanns tillräcklig kunskap om det interkulturella i en interaktionsprocess när ömsesidiga kontakter skedde mellan personer från olika kulturella bakgrunder främst på våra skolor och sjukhus.

Begreppen mångkulturell och interkulturell definierades för första gången på svenska år 1983 i betänkandet *Olika ursprung – gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald* (SOU 1983:57). I denna utredning beskrivs *mångkulturell* som ett tillstånd eller en beskrivning. Ett mångkulturellt samhälle är således ett samhälle befolkat av invånare som har flera olika kulturella bakgrunder, med mera. *Interkulturell* däremot är en beskrivning av en handling, en interaktion, en rörelse. Sålunda kan vi tala om ett interkulturellt lärande eller en interkulturell handling. Denna uppdelning i termer av tillstånd och handling kom så småningom att bli vägledande i den interkulturella pedagogiska forskningen.

Att samhället i dag kallas för postmodernt och mångkulturellt beror på främst fyra faktorer som brukar benämnas som centrala i samhällsutvecklingen från de senaste tre decennierna och som påverkar vårt sätt att uppfatta pedagogikens betydelse, oss själva och omvärlden. Dessa är globalisering, individualisering, internationalisering och ökade kulturella demografiska förändringar i stora delar av västvärlden (Lorentz & Bergstedt, 2006, 2016).

Ökad globalisering och ökad mångkulturalitet i våra skolor har bidragit till att den utvecklingen skapade problem och utmaningar för vårt utbildningsystem. Det påpekades av olika pedagogiska forskare att allt detta ställer helt nya och annorlunda krav som samhället i sin tur ställer på skolan. Framtidens skola vad gäller pedagogiskt innehåll, arbetssätt och

organisation måste utgå från elevers olika kulturer och språk mer än enbart det svenska, som hittills varit det mest vanliga (Borgström, 1998; Bredänge, 2003; Lorentz, 2004; von Brömssen, 2003).

De första resultaten av pedagogiska studier utifrån ett interkulturellt perspektiv blev att invandrarelevernas ”problem och svårigheter” bottnade i det faktum att de var flerspråkiga och mångkulturella. Detta angavs oftast som orsak till de svårigheter och problem som skolans personal upplevde (Lahdenperä, 1997). Flerspråkighet och mångkulturalitet betraktades förr inte som en tillgång utan som ett hinder i utvecklingen till att bli ”svenska skolelever”.

De nya utmaningarna i både samhället och skolan skulle innebära en ny roll för lärare och pedagoger och de borde skaffa sig nya sätt att förhålla sig till den nya verkligheten och utvidga dera pedagogiska kompetens. Flera pedagogiska forskare började forska och skriva om hur pedagogiskt arbete skulle vara utformat för att nå och påverka samtliga elever, oberoende av bakgrund i form av språk, kultur, hudfärg, religion eller etnicitet (Lorentz & Bergstedt, 2006, 2016).

De senaste tre decennierna har det också skett en märkbar förändring när det gäller innebörden av kunskap och lärande och därmed också lärarens roll som förmedlare av färdig kunskap. Det handlar i dag 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 didaktiken har alltmer kommit att handla om att vägleda och handleda individens eget kunskapsbildande. För att lyckas med det krävs ofta en ökad förståelse för hur unga människor i dag söker kunskap, bildar sig, konstruerar identiteter och skapar mening i livet.

Det fanns då också flera forskare och lärare som började skriva och tala om en pedagogik som måste vara *interkulturell* om vi ska kunna utbilda samtliga elever i en skola som vill vara likvärdig för alla. Talet om interkulturell pedagogik innebar ökade krav på att kunna beskriva och formulera vad *kultur* för samtliga elever i den mångkulturella skolan betyder och står för. Skolan blev nu tvungen att i första hand beskriva kultur som

resultat av människors normer, beteende, värderingar, fostran, attityder och social inlärning. Det var också då begreppet *interkulturell undervisning* började användas inom den pedagogiska forskningen i Sverige. Den undervisningen ska kunna bidra till att i skolans mångkulturella värld skapa förståelse för begrepp som invandrare och minoriteter, vilket kan innebära att det först och främst kan skapas goda relationer och förutsättningar för samarbete i skolan mellan olika grupper, vilket gör att elever kan förberedas för livet i ett mångkulturellt samhälle, och i förlängningen bli till demokratiska samhällsmedborgare. Målet för interkulturell undervisning beskrevs redan i betänkandet *Olika ursprung – gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald* (SOU 1983:57). Där fastslås att elever skulle få en ökad medvetenhet om vilka värderingar som den egna kulturen rymmer, att den skulle förebygga fördomar, negativa attityder, mobbning, diskriminering och trakasserier samt att den skulle leda till tolerans mellan grupper och överbygga kulturella skillnader. Dessa mål nås genom att undervisning präglas av den mångfald som eleverna representerar och därvid varken bortser från eller dramatiserar kulturella skillnader samt att elever tillsammans genom ett problematiserat arbetssätt utforskar sin egen verklighet.

Inom den interkulturella pedagogiken talas det också om möjligheter av ett *interkulturellt lärande*. En definition av interkulturellt lärande är bland annat: ”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). Det som framför allt kännetecknar interkulturellt lärande är att interaktion och kommunikation mellan olika individer med olika etnisk eller kulturell bakgrund kan påverka lärandets villkor och kunskapens innehåll i lärandesituationen. Men redan i sitt slutbetänkande (SOU 1983:57) erkände regeringen att det i den svenska skolan bland elever och lärare förekom fördomar, negativa attityder, mobbning, diskriminering och trakasserier.

Interkulturell pedagogisk forskning

Det var först på slutet av 1990-talet som en första tendens till postmoderna perspektiv inom den interkulturella pedagogiska forskningen kunde skönjas. I antologin *Interkulturella perspektiv* (Lorentz & Bergstedt (Red.), 2006) finns en rad exempel på forskning som byggde på poststrukturalistiska, socialkonstruktivistiska och postkoloniala perspektiv. Konkret kom dessa perspektiv till uttryck genom olika former av dekonstruktion, textanalyser, diskursanalyser och livsberättelser. Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i dagens skola kan betraktas som "ett måste" om vi ska kunna bejaka den mångfald, diversitet och olikhet som i dag råder bland våra elever. Den mångfald som bejakades tidigare i vår moderna tid och som ofta baserades på upplysningstraditionens likhetsbegrepp var ofta en mångfald som uteslöt alla variationer (Gerle, 2004b).

Några av de nya perspektiven inom den interkulturella pedagogiska forskningen från den senaste tiden är bland annat kritisk vithetsteori, rasifieringsteori, normkritisk pedagogik, det posthumanistiska perspektivet samt den kunskapsstypologi som bland annat utvecklar den transformativa akademiska kunskapen och ett transformativt lärande (Lorentz & Bergstedt, 2016).

Ett postmodernt pedagogiskt perspektiv som vill bejaka dagens mångfald måste vara baserat på olika interkulturella perspektiv där begreppet *interkulturalitet* fått en avgörande betydelse. Inom pedagogiska sammanhang arbetar många av dagens lärare och skolledare praktiskt med begreppet interkulturalitet. Det står då för 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 olika kulturmöteskontexter.

Ett av de viktigaste resultaten från senare decenniers interkulturella pedagogiska forskning är den betydelse begreppet interkulturalitet har fått i dagens mångkulturella samhälle, där en lyckad kommunikation mellan lärare/skolledare och elever/föräldrar i dagens skola är otänkbar utan kunskap om interkulturalitetens värde. När människor från olika kulturer

interagerar och vill ge den interkulturella kommunikationen ett innehåll eller en kvalitativ betydelse, så används begreppet interkulturalitet. Det blir då en växelverkan eller en mellanmännisklig interaktion där begreppet kultur och dess innehåll spelar en väsentlig roll. I ett utbildningssammanhang står interkulturalitet för något som således antyder en process, ett gränsöverskridande, en interaktion och ett förhållningssätt till olika kulturmöten.

Dagens skola består av många olika grupper av elever, och de är olika beroende på var de är födda, var föräldrarna kommer ifrån, vilka språk de talar, vilken religion de har, och så vidare. Dagens skola är därför varje dag ”fullt upptagen” av olika sorters kulturmöten. Kulturmöten innebär alltid att representanter för olika kulturer möts och de mötena kan innebära upplevelser med olika kvaliteter för olika personer. Det gör att förståelsen av interkulturalitetens betydelse också finns bland dagens lärare och dagens skolledare.

Rent konkret kommer förståelse för interkulturalitetens betydelse i pedagogiska sammanhang till uttryck för dagens lärare i *hur* vi talar *till* och *om* dagens elever och hur lärare på ett förtjänstfullt sätt använder sig av de dagliga identitetsbejakande interaktionerna med eleverna. Med andra ord hur olika lärare bemöter olika elever, och på vilket sätt elever kan känna att deras lärare har förståelse för deras olika kulturella sätt att vara; detta kan vara det viktigaste för att ett kulturmöte mellan lärare och elev kan vara lyckat. Det innebär följaktligen att lärare och skolledare på olika sätt kan vara mer eller mindre duktiga på att använda sig av interkulturalitetens betydelse. Lärare kan genom sitt handlande bidra till att medverka att elever bland annat utökar känslan för samhörighet, solidaritet och ansvar för elever *utanför* den närmaste gruppen. För en lärare innebär detta i praktisk betydelse både för sig själv och i klassrummet att lära ut att när vi i ett kulturmöte verkligen ska kunna möta andra människor, måste vi kunna öppna upp oss för den process som interkulturalitet innebär, att vi ser på varandra med nyfiken öppenhet och att vi bemöter varandra med respekt.

På det viset kan skolan bidra till att den präglas av solidaritet mellan lärare och elever och mellan elever sinsemellan. Skolans tal om främlingsfientlighet och mobbning kan försvinna genom att skolan betraktas som en gemensam arbetsplats för både personal och elever, samtidigt som alla får känna och uppleva ett gemensamt ansvar för att verkställa denna gemenskap och samhörighet.

Ett exempel på interkulturalitet på en mångkulturell skola är att ha som målsättning att verksamheten (det vill säga inom alla ämnen) ska präglas av *ett interkulturellt förhållningssätt*, genom att utgå från följande riktlinjer:

- Språklig och kulturell mångfald är utgångspunkten i arbetet
- Olikheter ses som en tillgång
- Vi utgår från elevernas kunskaper och erfarenheter
- Eleverna möts av positiva attityder till sitt språk och sin kultur
- Föräldrarnas kunskaper och erfarenhet tas tillvara
- Texter och bilder från olika kulturer och miljöer används
- Visa ömsesidig respekt och nyfikenhet – våga mötas
- Låta olika åsikter och synsätt berika varandra
- Materiell kultur från olika tider belyses och åskådliggörs

Värden, normer och värdegrund i dagens skola

Sedan Platons tid har det blivit tydligt att pedagogiska lärandeprocesser alltid har varit normativa till sin karaktär. I det att fostra och undervisa finns alltid ett behov av att tala om normer och värden som blir eftersträvansvärda. Så sker även i dagens skola och därmed blir också det ursprungliga nära sambandet mellan filosofi och pedagogik förståeligt. Begrepp som *värden* och *normer* har alltid varit framträdande i många av dagens skolämnen. Dagens Skollag (2010:800) samt dagens läroplaner för förskolan (Lpfö98), grundskolan (Lgr11) samt gymnasieskolan (Gy2011) börjar också med att beskriva skolornas grundläggande värden. Innehållet i dessa olika beskrivningar ser nästan likadana ut.

I läroplanerna framgår att Skollagen slår fast att *utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever (barn) ska inhämta och utveckla kunskaper och värden*. Vidare står där att utbildningen *ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna som det svenska samhället vilar på*. Vidare framgår att *människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla*.

I läroplanerna för grundskolan samt gymnasieskolan finns även tillägget: *I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell*. Detta tillägg i form av två meningar förekommer dock inte i läroplanen för förskolan som har författats vid senare tillfällen än de andra läroplanerna.

Skolans värdegrund, som bland annat utgår från människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta, har till uppgift att framhäva samhällets värderingar i skolan så att eleverna efter sin skoltid förväntas leva efter dessa ideal och verka för att samhället skall bevara dem (Lahdenperä, 2001). Det interkulturella synsättet som formuleras i målet för interkulturell undervisning (SOU 1983:57) kommer till uttryck i läroplanens värdegrund. Det demokratiska samhällets värdegrund vilar på den andemening som den interkulturella undervisningen skulle vara ett uttryck för.

Efter lanseringen av värdegrundsåret 1999 av utbildningsdepartementet i relation till det så kallade värdegrundsprojektet, fick projektet utstå mycket kritik på grund av definitionen av till exempel begreppet mångkultur. I definitionen av mångkultur i samhället ansågs kultur vara något statiskt och essentialistiskt med risk att etniska grupper i samhället förväntades leva ”sida vid sida, avgränsade från varandra och utan självklara mötesplatser”

(Gerle, 2000). Antologin *Värdegrund och svensk etnicitet* (Linde, 2001), innehöll flera bidrag där olika forskare diskuterade både skolans värdegrundstext och begreppet värdegrund. Gemensamt för dem var den kritiska granskningen av skolans värdegrundstext och huruvida den gav uttryck för svensk etnocentrism och/eller en etik av universell karaktär.

I dåvarande läroplaner Lpo 94 och Lpf 94, som talade om *en skola för bildning*, fanns avsnitt där skolans lärare utöver lektioner skulle avsätta tid till samtal med bland annat elever om värdegrunden i skolan och samhället. Det har visat sig att lärare i sin dagliga verksamhet inte hade mycket tid kvar till sådana samtal. I dag finns nya läroplaner där krav på dessa samtal mellan lärare, elever och föräldrar inte längre finns med.

Samtidigt har Skolverket i flera år sedan år 2000 vid olika tillfällen rapporterat genom massmedia om årliga ökade anmälningar som gjorts av elever, och deras föräldrar, som blivit utsatta för mobbning och diskriminering av andra elever eller av skolpersonal. Faktum är att dagens skola har för många elever blivit en plats där mobbning, diskriminering och dold rasism blivit de mest förekommande och vanligaste formerna för främlingsfientlighet i samhället, vilket konstateras i det statliga betänkandet från året 2012: *Främlingsfienden inom oss: betänkande av utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet* (SOU 2012:74).

Hur vi i dag kan komma åt detta problemkomplex verkar vara ett stort bekymmer och dilemma för de som i teorin ska kunna åtgärda dessa problem, det vill säga politiker, rättsväsendet och den utförande makten. I dag anser samhällsforskare att innehållet i värdegrunden *inte* kan vara absolut och statiskt. En debatt om innehållet i värdegrunden måste kunna vara ett ständigt debattämne mellan personal, föräldrar och elever med diskussion och samtal i en skola som vill vara levande och kommunikativ.

Etikforskare Elisabeth Gerle har ställt sig frågan om det dock räcker med ”goda samtal om värdegrunden i skolor” i ett samhälle där ökande segregation och uttalad eller outtalad rasism blir allt tydligare. Hon 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 och hon menar att skolan bör vara ett tredje rum, en mötesplats för dessa samtal och möten (Gerle, 2016).

I dag är dock tydligt, bland annat genom Skolinspektionens arbete, att värdegrunden i vårt samhälle, där skolorna utgör en viktig del, är något av det viktigaste vi har, men den är aldrig en gång för alla ”vunnen” utan måste kontinuerligt erövrats. När elever i klassrum framför värderingar som strider mot skolans värdegrund får de inte stå oemotsagda. Skolan är inte värdeneutral och kommer aldrig att vara det. Det är viktigt att skolan tar ställning för, förankrar och medvetandegör eleverna om vår gemensamma värdegrund, vad den står för, vad den innefattar, dess värde och alla människors rätt till lika värde.

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. Detta 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).

Kunskap om olika sorters kunskaper

Det kan anses som viktigt att framhäva det som James Banks, en afroamerikansk pedagogisk forskare har formulerat i detalj, nämligen att när vi arbetar med begreppet *mångkulturell utbildning* i våra skolor, måste vi vara medvetna om *hur* vi karakteriserar begreppet kunskap. Banks upptäckte i sin forskning i både USA och Europa att det finns olika sätt att se på kunskap inom området skola och utbildning. Banks (2009) utarbetade en kunskapstypologi, där han beskriver fem olika kategorier av kunskaper, vilka dock tillsammans kan spegla den totala kunskapsbilden inom området skola och utbildning. Dessa är:

- 1 Personlig och erfarenhetsbaserad kunskap
- 2 Massmedial och populärvetenskaplig kunskap

- 3 Vedertagen akademisk kunskap
- 4 Pedagogisk kunskap producerad av myndigheter
- 5 Transformativ akademisk kunskap

- 1 Personlig och erfarenhetsbaserad kunskap: Vi har alla erfarenhet av skola som gör att vi har personliga och erfarenhetsmässiga kunskaper som oftast är kulturbundna, kontextuella, oreflekterade eller undermedvetna.
- 2 Massmedial och populärvetenskaplig kunskap: En kunskap som vi alla konfronteras med dagligen som användare av internet, tv, radio, dagstidningar eller veckotidningar. Den kunskapen är ofta trendkänslig utifrån den politiska och idémässiga aktualitet som råder internationellt, nationellt eller lokalt. När massmedia hänvisar till akademisk kunskap, är det ofta till den vedertagna akademiska kunskapen.
- 3 Vedertagen akademisk kunskap: Den kunskapen utgår vanligtvis ifrån modernistisk och västerländsk syn på kunskap som objektiv och neutral, och innebär också att de har affärslivets ideal som förebild som eftersträvar rationalitet, kontroll, effektivitet, produktivitet och lönsamhet.
- 4 Pedagogisk kunskap producerad av myndigheter: Den kunskapen är ofta baserad på förra kategorin, eftersom det känns både tryggt och säkert. Kunskapen produceras till exempel av Skolverket, Regeringen eller Skolinspektionen i form av olika skrifter, förordningar och litteratur utgivna av respektive myndighet. Det innebär att mycket av innehållet i detta material i form av bland annat kartläggningar, inspektionsrapporter eller kunskapsöversikter är 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.
- 5 Transformativ akademisk kunskap: Forskning inom den transformativa akademiska kunskapen leder ofta till en kunskap som är annorlunda än den som delas av de som representerar vedertagen akademisk kunskap

eller de som representerar pedagogisk kunskap producerad av myndigheter.

Transformativ akademisk kunskap

Ett bra exempel på detta slags kunskap fanns i massmedia sommaren 2015 när regeringen beslutade att i Göteborg vid Göteborgs universitet inrätta ett nytt *centrum mot rasism*. Det blev också känt vem som då skulle bli ansvarig för detta centrum. Det ledde till protester från flera forskare eftersom de tilltänkta forskarna inte verkade ha någon erfarenhet av diskriminering eller rasism – av den enkla anledningen att de själva var *vita svenskar*. Både de tilltänkta forskarna och de som hade förslagit dessa forskare visade sig vara vita svenskar och därför utan erfarenhet av diskriminering eller dold rasism på grund av sin hudfärg. Att inte ha kunskap om detta innebär att de *inte* har kunskap tillhörande den transformativa akademiska kunskapen.

Av dagens samhälle krävs mer än tidigare kunskap som resultat av ett transformativt lärande. När många av dagens invånare upplever fundamentala förändringar i sina livsvillkor genom flyktingskap, långtidsarbetslöshet eller naturkatastrofer, så krävs också djupgående omställningsprocesser för att kunna handskas med dessa ändrade livsvillkor (Illeris, 2013). Transformativt lärande uppfyller därmed ett utbrett behov för många invånare, bland annat för både nysvenskar eller nyanlända elever.

Av lärare och skolledare i dagens skola med mångkulturella och flerspråkiga elever krävs numera *interkulturell pedagogisk kompetens* (Lorentz, 2013, 2016). Det är en kompetens utifrån interkulturella perspektiv och kan kallas för en form av transformativ akademisk kunskap som kan främja integration i dagens mångkulturella skola. Interkulturell pedagogisk kompetens omfattar tre olika kompetenser i samverkan. Dessa tre kompetenser är kommunikativ kompetens, social kompetens och medborgerlig kompetens. Varje kompetens har två ”nyckelbegrepp” som tyder innehållet i dessa två delmål. De två delmålen bildar tillsammans en av kompetenserna.

Kommunikativ kompetens. *Dekonstruktion* skapar medveten kulturell identitet, att förstå sig själv och sitt eget handlande. *Interkulturell kommunikation* ger kunskap om hur vi kommunicerar och lär oss att förstå interkulturalitet. Kommunikativ kompetens är att förstå helheten av språk, kommunikation och kultur.

Social kompetens. *Etnorelativ förståelse* bidrar till att förstå den postmoderna världen, att inse mångfaldens fakta och betydelse. Emotionell intelligens (EQ) är en del av den totala förmågan att förstå människans behov av kunskap, förståelse och tillfredställelse. *Kulturkunskap* bidrar till förståelse av kulturella skillnader, att betrakta kultur som sociala fenomen. Social kompetens är att ha kulturell empati och interkulturell sensitivitet.

Medborgerlig kompetens. *Etnorelativitet & självreflektion* bidrar till att förvärva självperspektiv på kulturellt och socialt handlande och beteende. *Integrering & bildning* bidrar till interkulturell medvetenhet bland annat genom erfarenhet och kunskap. Medborgerlig kompetens är samhällelig interkulturell medvetenhet och förståelse för samhällets värdegrundsarbete.

Samhällelig och skolrelaterad utveckling efter 2010

Om vi tittar på relationen mellan samhällets utveckling av mångfald och interkulturella möten från de senaste tre decennierna och hur detta har påverkat utvecklingen av skolan och dess verksamhet, så kan vi bara konstatera att den utvecklingen inte har skett parallellt och i samma takt. Samhället förändras relativt snabbt och skolan kommer sedan alltid relativt långsamt efter.

I sin bok *Skolledarskap i mångfald* beskriver Pirjo Lahdenperä (2015) kritiskt innehållet i den tre år långa statliga rektors- och skolledarutbildningen. Som skolledare – och rektorsutbildare – har hon skaffat sig värdefulla erfarenheter av Skolledarutbildningen och från Rektorsprogrammet i Sverige. I boken konstaterar hon att den statliga rektorsutbildningen år 2015, fortfarande utgår från att skolan ska bidra till

att i första hand ”assimilera elever med utländsk bakgrund till att bli svenska”. Hon menar att den utbildningen utgår från skolans nationella uppdrag, där ”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”. Enligt Lahdenperä krävs ett gediget arbete och ett paradigmskifte för att ändra värderingsperspektivet från en monokulturell svensk skola som mall och utgångspunkt, till att ha en mångkulturell skola med ett interkulturellt förhållningssätt som modell och mall för skolarbetet.

Ett av svaren på frågan varför det kan vara på det viset som hon beskriver, är att vi i samhället skiljer mellan *Pedagogisk kunskap producerad av myndigheter* och *Transformativ akademisk kunskap*. Lahdenperä (2016) lämnar själv, ett år senare, tips och förslag om hur rektorer kan förbereda sig inför skolans nya uppgift med att ta emot *nyanlända elever* och hur de ska kunna utveckla sin interkulturella skolledarkompetens.

År 2017 har det blivit känt, enligt befolkningsstatistiken från Statistiska Centralbyrån (SCB) att antalet invånare som toppar listan över minoritetsinvånare inte längre utgörs av invånare från Finland. Den största minoritetsgruppen i Sverige kommer nu för tiden från Syrien, vilket innebär att dagens största minoritetsgrupp talar arabiska samt har en religion som skiljer sig stort från Sveriges traditionella kristna religion.

Detta ställer igen nya krav på att både lärare och skolledare skaffar sig interkulturella sätt att förhålla sig till nyanlända elever från Syrien, med annorlunda syn på kulturens och religionens betydelse. Hur pass väl är dagens lärare förberedda på detta?

På grund av att Sverige under de senaste årtionden på allvar har förvandlats till ett mångkulturellt samhälle, kan vi inte längre som på slutet av 1990-talet beskriva svenska karaktärsdrag eller svenskt kulturellt beteende som mer eller mindre generella eller allmängiltiga. Naturligtvis existerar fortfarande framträdande svenska kulturella drag från 1960- och 1970-talen, framförallt bland den äldre delen av befolkningen. Men faktum är att många svenskar och nysvenskar är födda efter år 1990 och är i dag

vuxna människor med familj och barn. Allt detta har haft stor betydelse för hur vi i Sverige och i den svenska kulturen har påverkats av interkulturella möten och interkulturella relationer. Vi måste därför utgå från att olika delar av befolkningen, och mycket beroende på ålder, har i dag olika sätt att beskriva vad som kan upplevas som typiskt svenska värderingar eller beteenden. I dag kan vi erfara att framträdande drag i kulturellt beteende hos tjugoåringar och sextioåringar är ganska olika. Det är stor skillnad om vi jämför med hur det var i mitten av 1980-talet när det fortfarande talades om det svenska folkhemmet. Det gör inte tjugoåringar av i dag. De talar helt enkelt inte svenska på samma sätt som tjugoåringar gjorde på 1980-talet.

Men kulturellt beteende och kulturella svenska drag kan och måste också i dag betraktas som ett sätt att vara och leva. Kulturellt sett kan ett visst beteende ha blivit en sådan integrerad del av ens eget liv att reflektion eller ifrågasättande inte sker eller behöver göras om varför vi gör som vi gör. Precis som tidigare gäller också i dag att utländska observatörer är bäst på att beskriva vad som är typiskt svenskt. Men vad vi än vill säga om vad som är specifikt i svensk kultur, finns utifrån ett interkulturellt och utomstående perspektiv en sak som i dag kan anses vara det mest framträdande, nämligen *den svenska jämställdhetskulturen* bland kvinnor och män, samt att fler och fler män delar ansvar för barnens uppfostran. I de flesta av EU:s länder (och också inom stora delar av Afrika, Asien och Latinamerika) betraktas detta sistnämnda, att män också kan ansvara för barnens uppfostran, fortfarande som ett mycket märkligt fenomen. Vidare är det numera allmänt ”accepterat” att vi i Sverige lever i ett mångkulturellt samhälle, där många invånare kan vara både flerspråkiga och mångkulturella.

Många invånare i flera europeiska länder inom EU vill gärna utgå från att kvinnor och män i sina länder är jämställda, men faktum är att vi i Sverige inom alla offentliga och massmediala sammanhang inte gör någon som helst skillnad mellan kvinnor och män. Både kvinnor och män kan i dag i alla offentliga sammanhang visa lika mycket auktoritet, makt, förnuft eller också lika mycket oförstånd och enfald. Någon skillnad i vad en man eller en kvinna kan säga, bestämma eller göra förekommer inte längre i Sverige.

Den internationella jämställdhetsutvecklingen i världen går framåt i både snabb och långsam takt, men när det gäller den viktigaste frågan inom jämställdhetsarbete, det vill säga frågan om hur föräldrar kan dela på *ansvaret för barnen efter födelsen*, finns rejäla förutsättningar för detta fortfarande enbart i Sverige och hos andra nordiska länder som Island, Norge, Danmark och Finland.

Religionens plats i dagens mångkulturella skola

Vi vill i detta avslutande avsnitt ställa några frågor som vi anser vara viktiga inom ramen för vad som bör ingå i en interkulturell religionsdidaktik. Varje sommar och varje år kan man i massmedia läsa att ”debattens vågor går höga bland annat i sociala medier vid skolavslutningens tid om vad det är som får göras eller inte.” Kommer skolavslutningar få hållas i kyrkan eller inte och ska barnen få sjunga psalmer? Vad är i religionens namn tillåtet i dagens skola? Har religion i dag enbart plats i religiösa friskolor? Vad är det som är tillåtet i religionens namn i dagens skola? Det finns nog inte många föräldrar som skulle kunna svara på alla dessa frågor.

Sommarens skolavslutning har av tradition en speciell plats i svensk kultur. Både för föräldrarna och barnen. Det kan vara att skolavslutningar har blivit mer omdiskuterade de senaste decennierna på grund av alla nya friskolor. Religion i svensk skola brukar dock ofta också vara en säker källa till politisk debatt. I kursplanen för ämnet religionskunskap i Lgr11, framgår att ”eleverna genom undervisningen ska utveckla kunskaper om religioner och andra livsåskådningar i det egna samhället och på andra håll i världen. Genom undervisningen ska eleverna bli uppmärksamma på hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt”. I läroplanen för ämnet religionskunskap i Gy2011, framgår att ”undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa. Kunskaper om

samt förståelse för kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället. Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglat av mångfald. Eleverna ska ges möjlighet att diskutera hur relationen mellan religion och vetenskap kan tolkas och uppfattas, till exempel beträffande frågor om skapelse och evolution”.

När det gäller innehållet i dessa beskrivningar om vad undervisningen kan innehålla, kan det inte finnas anledning att invända något mot detta. I skollagen står uttryckligen att utbildning vid våra kommunala skolor ska vara icke-konfessionell.

Diskussionen om religion och moral

I texten om värdegrunden i dagens skola efterlyser Elisabeth Gerle flera etiska samtal om värdegrunden i dagens skola. Om det är i något ämne i dagens skola där man kan ha sådana samtal, så är det i ämnet religionskunskap. I dagens mångkulturella skola är det nästan ett måste att tala om att, religion och religiös tro, moraliska övertygelser och upplevelser av identitet, måste kunna mötas av kritiska ställningstaganden.

Religion kan uppväcka både det bästa och det sämsta hos människan och det finns gott om exempel på hur en religiös tro motiverat både goda och onda liksom positivt och negativt sanktionerade, etiska ställningstaganden och ståndpunkter. Religiös tro kan få motivera både sådant som ligger i linje med och som strider mot den demokratiska värdegrunden (Franck, 2004).

Interkulturella pedagogiska perspektiv inom lärarutbildningen ska ha ett innehåll där nyfikenhet på andra människors perspektiv och medvetenhet om den egna erfarenheten och sociala bakgrunden blir viktiga tillgångar för dagens lärare. Samtidigt som förmågan till självreflektion ska tränas i själva utbildningen. Lärare ska också utgå från värderingen att alla människor har lika värde och att deras kunskaper, erfarenheter och övertygelser ska respekteras. Allt detta ska då också överföras till eleverna som lärare

kommer att möta i dagens mångkulturella klassrum. Då ska även ett välgrundat och kritiskt ifrågasättande av egna och andras förgivettaganden uppmuntras.

Vi är medvetna om att detta kan bli en verkligt utmanande uppgift för dagens lärare i religionskunskap, där man i dag kan möta elever som absolut kan vara kritiska och ifrågasättande av andras religion, men absolut inte av sin egen religion. En diskussion om värdegrunden i våra skolor kan bli ännu viktigare, men också mycket mer känsliga i så kallade religiösa friskolor.

Officiellt använder Skolverket inte benämningen religiösa friskolor, utan skolor som inte har kommunen eller landsting som huvudman, kallas för i stället för *fristående skolor*. I allmänhet kallas de för friskolor.

Friskolereformen från år 1992 anges vanligtvis som tidpunkten när friskolor i Sverige kunde startas och finansieras, men i verkligheten har olika friskolor (privatskolor) funnits i Sverige sedan 1945, vid sidan av den vanliga svenska skolan som betraktades av de flesta som ”en skola för alla”.

Av dagens tusentals friskolor finns ett mindre antal som enligt Skolverket har en ”konfessionell inriktning”. Enligt de senaste siffrorna som finns att tillgå, finns det sommaren 2017, totalt 71 grund- och gymnasieskolor som angett att de har konfessionell inriktning. Av dessa är fem kristna gymnasieskolor, medan resten är grundskolor: 66 stycken fördelade på 54 kristna, elva muslimska och en skola med judisk inriktning.

Det är mycket komplicerat att i detalj få kunskap om kommunernas förskoleverksamheter. I den senaste statistiken från Skolverkets *Enheten för förskole- och grundskolestatistik*, med dokumentdatum 2017-04-24, om den officiella statistiken om barn och personal i förskola hösten 2016, talas det bland annat om 290 kommunala huvudmän och över 2 000 enskilda huvudmän som tillsammans driver 9 800 förskoleenheter. Av dessa drivs 72 procent (7 100 förskoleenheter) av kommunala huvudmän och 28 procent (2 700 förskoleenheter) av enskild huvudman. Av alla barn i förskolan går 20 procent i en fristående förskoleenhet. Statistik på uppdelning av fristående förskoleenhet på ”konfessionell inriktning” finns inte.

Enligt Skolverkets hemsida ska emellertid undervisningen i förskolor och skolor vara icke-konfessionell. ”Det innebär att det inte får finnas religiösa inslag. De fristående förskolor och skolor som har en konfessionell inriktning får dock ha sådana inslag i utbildningen, men inte i undervisningen”. Skolverket skriver att fristående skolor med konfessionell inriktning inte får ha konfessionella inslag i undervisningen, men att detta däremot är tillåtet i utbildningen i övrigt. Frågan som inställer sig är: Vad innebär detta? Och hur ska detta tolkas och av vem och när?

I praktiken innebär detta förstås att skolans skolledare och lärare själva bestämmer detta. För naturligtvis måste frågan ställas varför man startar en egen friskola med konfessionell inriktning, om man inte får föra fram sin egen inriktning som en viktig del av både undervisning och utbildning i denna skola. Det var också därför församlingen *Livets Ord* år 1985 fick statsbidrag att starta en kristen friskola, mycket på grund av att ”den vanliga skolan” bidrog till Sveriges sekularisering (Gerle, 2004a). På samma sätt har man startat muslimska friskolor, eftersom man anser att islam inte finns tillräckligt närvarande i ”den vanliga skolan”.

Det senaste decenniet har det i massmedia förts en värdegrundsdebatt om religionens plats i både ”vanliga skolor” och ”religiösa friskolor”. Särskilt ”religiösa föräldrar” i ”vanliga skolor” har framfört kritik mot att deras barn ska delta i viss undervisning där elever av motsatt kön blandas ihop. Det handlar då ofta om antingen idrottsundervisning eller om religionskunskap och sex- och samlevnadsundervisning. De anser med andra ord att religionens betydelse borde vara överordnad innehållet i skollagen eller läroplanens värdegrund.

Religionen i samhället och därmed olika religiösa betydelser får i mångkulturella klassrum (dvs. med elever med olika bakgrund) oftast en viktig betydelse hos de elever som kommer från ”religiösa hem”. Då kommer frågan om religionsfrihet och värdegrundens betydelse och hur vi ska leva med olika religioner i vårt mångkulturella samhälle. Hur agerar lärare eller skolledare när eleverna visar tydligt och öppet sin religionstillhörighet?

Innebär religionsfrihet också att religiösa klädesplagg eller religiösa symboler kan bäras av elever i dagens skola? Ska skolan bestämma vilka religiösa klädesplagg eller symboler som elever får ha? Samma fråga om vem som bestämmer, har också dykt upp på offentliga arbetsplatser där företagspersonal vägrar bära företagskläder och i stället vill ha religiösa klädesplagg. Vem bestämmer att ett klädesplagg kan betraktas som religiöst?

I sammanhanget religiösa klädesplagg uppkommer frågan om vad som är eller blir en religiös symbol. Vissa anser att "islamistiska huvuddukar" hos kvinnor kan betraktas som religiös symbol, medan andra inte håller med. Många i Sverige anser att ett klädesplagg som hijad, niqab, chador eller burka har en religiös betydelse. Det finns de som anser att en huvudduk i Sverige inte längre behöver ha en religiös betydelse, så som den hade det på 1800-talet. Frågan är vad det är vi pratar om när vi i vårt språk i dag använder oss endast av ordet *slöja* för att ange olika sorters religiösa klädesplagg som kulturellt kan tolkas på olika sätt?

Det som har kommit fram i debatten från den senaste tiden om religion i vårt postmoderna samhälle, är att frågan om kultur och religion inte handlar om två skilda fenomen, utan att religion och kultur ofta betraktas som ett och samma fenomen. I religionsundervisningen i dag har det blivit viktigt att kunna skilja mellan dels vikten av undervisning av skilda religioner i skolan och hur detta ska göras både pedagogiskt och didaktiskt, dels frågan om hur vi ute i samhället ska gestalta och leva med olika religioner och olika religiösa yttringar. Det är möjligt att detta kan underlättas om vi samtidigt riktar uppmärksamheten mot något "tredje" som vi har gemensamt oavsett religion eller kultur. Det är här som posthumanistiska perspektiv kan synliggöra det som tar sin utgångspunkt i materia, natur och djur och där människan inte längre sätter sig själv i centrum. Detta kan i sin tur väcka frågor om livet som en rörelse och kraft som ger sig tillkänna i rytmer och flöden snarare än i subjektiva och kulturella enheter.

Avslutningsvis vill vi ägna oss lite åt en rapport som Skolverket gav ut år 2006 som heter *I enlighet med skolans värdegrund?*. I förhållande till

beskrivningar av värdegrunden i skolornas läroplaner ville Skolverket veta hur framställning av bland annat funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställdes i ett urval av dagens läroböcker för grundskolan och gymnasieskolan. Det som kom fram i resultaten av granskningen var att det numera inte längre finns några läroböcker som direkt skulle kunna kränka vissa elever genom särskilda framställningar av visst beteende eller handlande som beskrivs vara abnorma eller icke eftersträvansvärda. Däremot påpekades att kring frågan om sexuell läggning i läroböckerna, finns det ännu många frågetecken om det som *inte* finns skrivet. Särskilt i religionskunskapsböckerna beskrivs heterosexualiteten som det allmänt normativa, medan alltid många frågor reses kring homosexuellas villkor. Det verkar alltså finnas ett visst utrymme för att fördöma homosexualitet på ett sätt som inte på motsvarande sätt gäller heterosexualitet (även om det potentiellt sett skulle kunna vara så med tanke på hur mycket som skrivs om heterosexuella övergrepp och heterosexuellt våld). Genomgående framstår de homosexuella som problemet, inte det heteronormativa samhället – eller religionerna. Det normativa problematiseras dock inte.

Det sista ordet om vad som ska uppfattas som det normativa i ämnet religionskunskap har därmed inte sagts. Och det ska det väl inte göras heller.

Referenser

- Ajagán-Lester, L. (2000). *"De andra": Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Doktorsavhandling. Stockholm: Studies in educational sciences, Stockholms universitet.
- Banks, J. A. (2009). *Knowledge construction and the education of citizens in diverse societies*. Göteborg: Göteborg Convention Centre.
- Bergman, E. (1983). *Fostran till tolerans? Etniska relationer i skolan*. En rapport från Diskrimineringsutredningen. Stockholm: Liber Förlag.
- Bergstedt, B. (2016). Att bli till i mångverklighet: Ett posthumanistiskt perspektiv. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella*

- perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Borgström, M. (1998). *Att vara mitt emellan: Hur spanskamerikanska ungdomar i Sverige kan uppfatta villkoren för sin sociokulturella identitetsutveckling*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bredänge, G. (2003). *Gränslös pedagog: Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Doktorsavhandling. Göteborg: Studies in educational sciences, 190, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ehn, B. (1986). *Det otydliga kulturmötet: Om invandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: LiberFörlag.
- Franck, O. (2004). Demokratins värden och det integrera(n)de medborgarskapet. I L. Sahlberg (Red.), *Gemensam värdegrund i mångfaldens värdegrund*. Integrationsverkets rapportserie 2004:206. Norrköping: Integrationsverket.
- Gerle, E. (2000). *Mångkulturalismer och skola*. Stockholm: värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Gerle, E. (2004a). *Mångkulturalism – för vem? Debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska samhället*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Gerle, E. (2004b). Mångkulturalismens dilemman: En diskussion om värdegrund, makt och jämställdhet i ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle. I L. Sahlberg (Red.), *Gemensam värdegrund i mångfaldens värdegrund*. Integrationsverkets rapportserie 2004:206. Norrköping: Integrationsverket.
- Gerle, E. (2016). Medan klyftorna vidgas talar vi om värdegrund: Om etiska samtal om moral i dagens skola. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (2. uppl.). Lund. Studentlitteratur.
- Herbert, A. & Bergstedt, B. (2008). *Kunskapen och språket: Om pedagogiken, texten och hjärnan*. Stockholm: Liber.

- Holmberg, Å. (1986). Att omvärdera omvärlden: Synen på exotiska folk i svenska historieböcker. I *Vetenskap och omvärdering: till Curt Weibull på hundraårsdagen 19 augusti 1986*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Kompetens: [vad, varför, hur]*. Lund: Studentlitteratur.
- Kristensson Ugglå, B. (2002). *Slaget om verkligheten: Filosofi, omvärldsanalys, tolkning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Doktorsavhandling. Stockholm: Studies in Educational Sciences, 7, Lärarhögskolan, Stockholms universitet, HLS-Förlag.
- Lahdenperä, P. (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I G. Linde (Red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2016). Nyanlända: Utmaning för interkulturellt ledarskap. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (Red.). (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (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, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens: Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2016). Interkulturell pedagogisk kompetens: Transformativ akademisk kunskap om integration i dagens skola. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2006). Interkulturella perspektiv: Från modern till postmodern pedagogik. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016). Interkulturella perspektiv: Från modern till postmodern pedagogik. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (Red.). (2006). *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (Red.). (2016). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, L. (1986). *Kulturkunskap i förändring: Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870–1985*. Malmö: Liber.
- Olsson, T. (1988). *Folkökning, fattigdom, religion: Objektivitetsproblem i högstadiet läromedel 1960–1985 med särskild inriktning på Indien- och u-landsbilden*. Löberöd: Bokförlaget Plus Ultra.
- Rodell Olgaç, C. (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: Från hot till möjlighet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Studies in educational Sciences 85, Lärarhögskolan, Stockholms universitet, HLS Förlag.
- Sachs, L. (1983). *Onda ögat eller bakterier: Turkiska invandrarkvinnors möte med svensk sjukvård*. Lund: Liber Förlag.
- SFS 2010:801. *Lagen om införande av skollagen (2010:800)*. Stockholm: Norstedts juridik.

- Sjögren, D. (2010). *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962*. Doktorsavhandling. Serie: Umeå studies in history and education. Institutionen för idé- och samhällsstudier. Umeå: Umeå universitet.
- Skolverket. (2006). *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Rapport 2006:285. Stockholm.
- Skolverket. (2011a). *Gy 2011. Gymnasieskola 2011*. Stockholm.
- Skolverket. (2011b). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald: Huvudbetänkande av språk- och kulturarvsutredningen*. Stockholm: Liber/Allmänna förl.
- SOU 2012:74. *Främlingsfienden inom oss: Betänkande av utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet*. Stockholm: Fritze.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: En introduktion* (2. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Thorson, S. (1985). *Invandraren i barnboken: En motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980*. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Touraine, A. (2003). *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Lpo 94 & Lpf 94. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpfö 98 – Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Regeringskansliet.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Studies in educational sciences, Göteborg universitet.