



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förhållningssätt och dilemman i interkulturell undervisning

Cecilia Forslund & Emma Tärnvind

LAU 370

Handledare: Kerstin Sundman

Examinator: Tiiu Soidre

Rapportnummer: Vt08-2450-01

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Förhållningssätt och dilemman i interkulturell undervisning

Författare: Cecilia Forslund och Emma Tärnvind

Termin och år: Vårterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Sundman

Examinator: Tiiu Soidre

Rapportnummer: Vt08-2450-01

Nyckelord: Interkulturell undervisning, förhållningssätt, mångkulturell, kulturbakgrund, värdegrund, språk

Sammanfattning:

Övergripande syfte i vårt arbete är att undersöka interkulturell undervisning. Genom att belysa förhållningssätt och dilemman i interkulturell undervisning skall arbetet visa hur lärare förhåller sig till detta fenomen. Utifrån en fördjupning av tidigare forskning och intervjustudie av praktiserande lärare syftar arbetet att ge svar på nedanstående frågeställningar:

- Vilka olika förhållningssätt kan lärare ha i en interkulturell undervisning?
- Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?

Resultaten av studien visar på att den interkulturella undervisningen bör föregås av ett förhållningssätt som genomsyras av ömsesidig respekt för skilda individer med olika kulturbakgrunder. Språket är såväl ett dilemma som ett förhållningssätt i den interkulturella undervisningen. Detta visar såväl forskning som de intervjuer vi genomfört. Med fokus på läraryrket ser vi att vår studie har visat stor relevans för vårt kommande yrkesliv i form av insikt i interkulturell undervisning.

Förord

Vi är två lärarstudenter vid Göteborgs universitet som tillsammans skriver detta arbete. En av oss har inriktningarna historia, geografi och religion för högre åldrar medan den andra har svenska, svenska som andraspråk och religion för lägre åldrar samt på vuxengymnasiet i svenska för invandrare.

Vi har skilda erfarenheter utifrån såväl den verksamhetsförlagda delen i vår utbildning samt i våra inriktningar, vilket har gjort detta arbete med fokus på den mångkulturella skolan mycket spännande. Ett intresse för mångkultur och hur vi som lärare tar tillvara denna aspekt i undervisningen har fokuserat våra tankar vilket lett oss in på fenomenet interkulturell undervisning.

I vårt arbete har vi använt oss av för ämnet relevant litteratur samt besökt verksamma lärare för intervjuer på en mångkulturell högstadieskola i östra Göteborg. Vi har haft ett gott och givande samarbete som har innefattat ett gemensamt ansvar för denna studie. Vi vill tacka de lärare som med god anda, ambition och intresse för vårt ämne samtyckt till intervjuerna och till vår handledare som hjälpt oss genom arbetet.

Vi önskar att vår undersökning kan bidra till ett lärande och en förståelse för vad interkulturell undervisning innebär och önskar er en trevlig läsning!

Göteborg 2008-05-01
Cecilia Forslund och Emma Tärnvind

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	2
FÖRORD	3
1. INLEDNING	6
<i>1.1. Syfte och frågeställningar.....</i>	<i>6</i>
<i>1.2. Avgränsning.....</i>	<i>7</i>
2. BEGREPPSFÖRKLARINGAR	7
<i>2.1. Mångkultur</i>	<i>7</i>
<i>2.2. Interkulturell</i>	<i>7</i>
<i>2.3. Svenskhet</i>	<i>8</i>
<i>2.4. Invandrare.....</i>	<i>8</i>
<i>2.5. Kultur</i>	<i>9</i>
<i>2.6. Identitet</i>	<i>9</i>
3. METOD	10
<i>3.1. Vetenskapligt förhållningssätt</i>	<i>10</i>
<i>3.2. Tillvägagångssätt och metodval</i>	<i>10</i>
<i>3.3. Miljö</i>	<i>11</i>
<i>3.4. Urval.....</i>	<i>12</i>
<i>3.5. Etik</i>	<i>12</i>
<i>3.6. Informanter</i>	<i>12</i>
<i>3.6.1 Informant 1: Anna</i>	<i>12</i>
<i>3.6.2 Informant 2: Linda.....</i>	<i>12</i>
<i>3.6.3 Informant 3: Pia</i>	<i>13</i>
<i>3.6.4 Informant 4: Ida</i>	<i>13</i>
<i>3.7. Bearbetning av intervjuerna.....</i>	<i>13</i>
<i>3.8. Realibilitet och validitet.....</i>	<i>13</i>
4. BAKGRUND.....	14
<i>4.1. Möten och värdegrunden</i>	<i>15</i>
<i>4.2. Interkulturell undervisning</i>	<i>15</i>
5. FORSKNINGSANKNYTNING	16
<i>5.1. Vilka förhållningssätt kan lärare ha i interkulturell undervisning?.....</i>	<i>16</i>
<i>5.1.1 Ett förhållningssätt som kritiskt granskar normeringen i skolan.....</i>	<i>16</i>
<i>5.1.2 Ett förhållningssätt med förståelse för respekt och identitetsskapande</i>	<i>17</i>

5.1.3	<i>Ett förhållningssätt där man lyfter skillnader och likheter.....</i>	18
5.1.4	<i>Ett förhållningssätt med språket i fokus</i>	19
5.2	<i>Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?.....</i>	20
5.2.1	<i>Värdegrundens krav och dilemman</i>	21
6.	RESULTATREDOVISNING AV INTERVJUERNA	22
6.1	<i>Informanternas bakgrund</i>	22
6.2	<i>Vilka förhållningssätt kan lärare ha i interkulturell undervisning?.....</i>	22
6.2.1	<i>En förståelse för hur normativt samhället, skolan och Lpo är?.....</i>	22
6.2.2	<i>En förståelse för respekt och identitetsskapande.....</i>	22
6.2.3	<i>Ett förhållningssätt med där man lyfter skillnader och likheter.....</i>	23
6.2.4	<i>Ett förhållningssätt med språket i fokus.....</i>	23
6.2.5	<i>Övriga svar angående förhållningssätt i interkulturell undervisning.....</i>	24
6.3	<i>Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?.....</i>	24
6.3.1	<i>Övriga svar angående problem och dilemman i interkulturell undervisning.....</i>	25
7.	SAMMANFATTANDE DISKUSSION	26
7.1	<i>Vilka förhållningssätt kan lärare ha i interkulturell undervisning?.....</i>	26
7.1.1	<i>Ett förhållningssätt med en förståelse för hur normativt samhället, skolan och Lpo är</i>	26
7.1.2	<i>Ett förhållningssätt med förståelse för respekt och identitet.....</i>	27
7.1.3	<i>Ett förhållningssätt där man lyfter skillnader för att se likheter.....</i>	27
7.1.4	<i>Ett förhållningssätt med språket i fokus</i>	28
7.1.5	<i>Övriga svar angående förhållningssättet i interkulturell undervisning.....</i>	28
7.2	<i>Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?.....</i>	29
7.2.1	<i>Övriga svar angående problem och dilemman i interkulturell undervisning.....</i>	29
8.	VIDARE FORSKNING OCH RELEVANS FÖR LÄRARYRKET.....	30
9.	LITTERATURFÖRTECKNING	32
9.1	<i>Böcker.....</i>	32
9.2	<i>Broschyr.....</i>	33
9.3	<i>Statlens offentliga utredningar.....</i>	33
9.4	<i>Pedagogiska rapporter.....</i>	33
9.5	<i>Lagar och styrdokument.....</i>	34
9.6	<i>Webbdokument.....</i>	34
9.7	<i>Föreläsning/konferenshandling.....</i>	34

1. Inledning

Skolverket beskriver utifrån *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* skolan som ”en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.” (Lpo 94, s. 10). Utifrån våra erfarenheter av den verksamhetsförlagda delen i vår lärarutbildning ser vi att många skolor utgörs av en kulturell mångfald. Där finns det ett stort behov av att tillvarata denna aspekt för att få till ett möte mellan olika människor som är viktigt i det samhälle vi nu lever i. Vi upplever ett behov av forskning kring hur lärare på bästa sätt kan skapa möten mellan elever och på det viset underlätta deras acceptering av olikheter i sätt att tänka och förhålla sig till olika fenomen i världen.

”Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana.” (Lpo 94, s. 10). Vidare ställs krav på läraren öppet skall ”diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem” (Lpo 94, s. 14). Denna aspekt av läroplanen anser vi vara oerhört viktig i arbetet med de mångkulturella klasserna vi mött och kommer att möta i vårt kommande yrkesliv. Vi framhåller därför vikten av ett förhållningssätt som lyfter upp elevernas bakgrunder och erfarenheter för att uppnå de nämnda målen samt för att skapa en gynnsam lärmiljö för de berörda.

Media och samhället i övrigt målar oftast upp en negativ bild av de mångkulturella skolorna som är förlagda i bostadsområden där få svenskar bor. Den lärarutbildning vi har med oss in i läraryrket har med jämna mellanrum belyst aspekter av de dilemman som kan uppkomma i samband med att skilda kulturer möts. Vi har därför ett behov av att se närmare på dessa skolor för att på ett bättre sätt ha en förståelse för de kulturmöten som uppstår mellan såväl elever som mellan lärare och elever. Vi vill i samband med kulturmötena också ta reda på vilka möjligheter och svårigheter som finns i samband med den undervisning som bedrivs i mångkulturella skolor.

Vårt examensarbete handlar om interkulturell undervisning, vilket förhållningssätt som krävs för att åstadkomma denna och vilka svårigheter som kan uppkomma i samband med denna. Arbetets gång tar sin början i formulering av de frågeställningar som ligger till grund för vårt arbete. Därefter tar en begreppsförklaring vid som följs av hur vi metodiskt gått tillväga i arbetet. Vi vill med bakgrunden vidare fokusera läsaren på vår undersökning för att senare låta forskningsanknytningen ta vid. Informanternas utsagor sammanfattas utifrån våra frågeställningar för att senare knytas samman med tidigare forskning i den sammanfattande diskussionen.

1.1. Syfte och frågeställningar

Övergripande syfte i vårt arbete är att undersöka interkulturell undervisning. Genom att belysa förhållningssätt och dilemman i interkulturell undervisning skall arbetet visa hur lärare förhåller sig till detta fenomen. Utifrån en fördjupning av tidigare forskning och intervjustudie av praktiserande lärare syftar arbetet att ge svar på nedanstående frågeställningar:

- *Vilka olika förhållningssätt kan lärare ha i en interkulturell undervisning?*
- *Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?*

1.2. Avgränsning

Interkulturell undervisning kan undersökas från en mängd olika synvinklar och aspekter och vi har därför begränsat vår undersökning till att endast behandla vissa delar.

Studien har avgränsats till att lyfta fram ett lärarperspektiv där eleverna utgör föremålet för den interkulturella undervisningen. Därför ses den interkulturella undervisningen inte från elevers utan från lärares perspektiv där lärares förhållningssätt till stor del berörs.

Arbetet har avgränsats emot den del där föräldrakontakten finns med i det dagliga läraryrket. Detta är en viktig aspekt i den interkulturella undervisningen och är värd en avhandling i sig med många intressanta kopplingar till vårt arbetes fokus. De integrerade ekonomiska bitarna i skolans organisation berörs inte heller. Eftersom detta är ett stort och invecklat ämne kan denna studie inte göra den ekonomiska delen rättvisa i vårt arbetes fokusering. Under arbetets gång har vi utelämnat att studera eventuella lösningar som kan ses som en positiv motpol mot de svårigheter och dilemman som arbetet lyfter upp i mötet med den mångkulturella skolan.

2. Begreppsförklaringar

I studien om interkulturell undervisning är möten mellan individer fokuserat och begrepp som rör detta är mångkultur och interkulturell. Människors förhållningssätt och bemötande av varandra grundar sig i värderingar vilka styrs av kontext och livserfarenhet där begrepp som svenskhet, invandrare, kultur och identitet är centrala. Nedan diskuterar vi begreppen för att tydliggöra vilken mening de har i detta arbete. Hur vi har förhållit oss när vi har tolkat begreppen framkommer under rubriken *Vetenskapligt förhållningssätt* senare i arbetet.

2.1. Mångkultur

Mångkultur är ett omstritt begrepp och många forskare vill framföra sin begreppsförklaring utifrån deras perspektiv. Lahdenperä (1999) framhåller att en skola kan vara mångkulturell för att den faktiskt inrymmer elever och lärare med skiftande bakgrund och i samma andetag menar hon dock att de som arbetar på en mångkulturell skola fortfarande kan arbeta utifrån en homogen skola. Skolkommittén (SOU, 1996:143) har en liknande uppfattning där de beskriver mångkulturell som ”En stad, en stadsdel, en skola osv. är *mångkulturell* om det finns en mängd olika kulturella grupper där, dvs. grupper som består av människor med olika livsstilar, språk och erfarenheter.” (SOU, 1996:143, s. 134).

Vad gäller mångkultur anser vi att detta är ett oerhört stort och svårfångat begrepp. Begreppet kan användas både beskrivande och normativt. Begreppet definieras mycket olika beroende på vem det är som tolkar. Frågan vad mångkultur är skulle ge vitt skilda svar om vi frågade Sveriges regering eller om vi gick ut till allmänheten för att få svar på denna fråga. När vi använder oss av begreppet mångkultur i samband med elevers kulturbakgrunder syftar vi på de olika nationella, kulturella miljöer de bär med sig.

2.2. Interkulturell

Språk – och kulturarvsutredningen skiljer mellan mångkulturell och interkulturell genom att benämna det förra som en beskrivning av ett tillstånd. Interkulturell står därför mer för den process där människor påverkar varandra utifrån deras skillnader i språk och kultur (Bredänge et al, 1999).

Lahdenperä (2004) använder interkulturell som en gemensam term för ”en interaktionsprocess med ömsesidig kontakt mellan personer med olika kulturella bakgrunder. Med olika kulturella

bakgrunder hänsyftas vanligen i interkulturella sammanhang till olika etniska kulturer.” (s. 15). Vidare analyseras begreppet på följande sätt:

I kommunikationsteoretiska sammanhang (Lundberg, 1991) lyfts kvalitéer i kulturmöten fram för att de ska betraktas som interkulturella, dvs. möten där olika aktörer är medvetna om att deras egna kulturer sätter begränsningar för kommunikationen och därmed även för en öppen och jämbördig relation. Man är beredda att genom kommunikation och interaktion ompröva och vidga den kulturella horisonten. (Bredänge et al, 1999, s.77)

Skolkommittén (SOU, 1996:143) beskriver begreppet på ett liknande sätt genom ange att interkulturell är att ”förhålla sig till olika kulturer”... beredd att ta till sig av dem samtidigt som hon eller han vill dela med sig av sin egen kultur; det handlar om ett slags dynamiskt växelspel mellan olika kulturer, om interaktion.” (s. 135).

Lundberg (1991) hänvisar till Hughes i sin avhandling och benämner interkulturell utbildning som ”ett stort fält som omfattar studiet av alla områden som angår interaktion mellan eller bland kulturer (’intercultural’).” (s. 93).

Forskare och andra intressenter ger sin syn på begreppet interkulturell och flera av dem fokuserar på möten mellan olika kulturer där olika parter ger och tar från sin egen kultur på ett ömsesidigt och jämbördigt sätt. I detta arbete använder vi begreppet i samband med undervisningen där vi syftar på det jämbördiga och ömsesidiga mötet mellan elever och mellan lärare och elever med olika nationella kulturbakgrunder.

2.3. Svenskhet

Värde traditioner som är svenska kan sägas bygga på vår historia. Men Gerle (1999) frågar om det är den svenska modellen med sina maktuppdelningar i samhället som stat, arbetare och fack som ligger till grund för vad som är svenskt. Eller är det, det religiösa arvet som den evangelisk-lutherska traditionen förmedlat. Vidare problematiserar Gerle svenskhet som något som finns, men saknar definition. Sveriges framtoning som homogent trots den mångfald som finns i samhället beror på att det finns ett maktförhållande mellan majoritet och minoritet där minoriteten får ge vika. Det är majoriteten som sätter ramarna för ideal och värderingar. Idealen och värderingarna framställs därför enligt Gerle som en homogen beskrivning av vad svenskhet är.

I vårt arbete använder vi oss av svenskhet utifrån förståelsen av att begreppets betydelse likt mångkultur är beroende på vem som tolkar det. För någon är svenskhet midsommar, köttbullar och ett kyligt klimat mellan människor, för någon annan är det lössläppta tjejer och en supande befolkning. Skolan som samhällsinstitution står för svenskhet i detta arbete. Med det menar vi att skolan är en institution som styrs av normativa statliga styrdokument, vilka utgör en beskrivning av värderingar som det svenska samhället skall vila på och därmed vad svenskhet bör vara.

2.4. Invandrare

Begreppet invandrare ses i uppsatsen utifrån Skolkommittén (SOU, 1996:143) beskrivning där de ger förklaringen att invandrare är ”en person som flyttar till Sverige från utlandet, och avser att bo här i minst ett år, ska folkbokföras och kommer därmed att räknas som en invandrare i den officiella statistiken.” (s. 130). De som inte fått uppehållstillstånd räknas först in när de fått detta, det gäller bl.a. för de flyktingar som sökt asyl. Andra generationens invandrare som många av de mångkulturella skolorna utgörs av är dock problematiska att kategorisera. De definieras som både svenska och som invandrare beroende på vem som gör beskrivningen av

dem. Vi kommer inte att behandla andra generationens invandrare som begrepp i arbetet däremot utgörs elevgrupperna av dessa. Vi benämner dem som elever i mångkulturella klasser där invandrare samt svenskar också innefattas.

2.5. Kultur

Kultur kan förklaras som ett motsatsord till natur och omfattar allt som människan skapat. Detta kan innefatta allt från värderingar till artefakter. Fredrikssons och Wahlströms (1997) sätt att diskutera kultur syftar till mänsklig aktivitet i form av tankar, idéer, värderingar, känslor, beteenden, förhållningssätt och hegemonier¹. Kultur är inget beständigt eller något som uppkommer i en sluten kontext utan något som ständigt förändras genom mänsklig kontakt i form av kulturmöten (Fredriksson & Wahlström, 1997).

Brömmsen hänvisar till andra forskare genom att benämna att kultur ”är något som genomsyrar alla delar av samhället och som handlar om normer och värderingar, könsroller och sociala identiteter, religion och moral, handlingsmönster och tankesätt.” (Stencilmaterial, 070122). En nutida kulturanthropolog diskuterar kulturbegreppet genom att hänvisa till “the norms, values, standards by which people act, and it includes the ways distinctive in each society of ordering the world and rendering it intelligible” (Stencilmaterial, 070122). En annan nutida begreppsbestämning går i samma riktning: “Culture is a fuzzy set of attitudes, beliefs, behavioural norms, and basic assumptions and values that are shared by a group of people, and that influence each member’s behaviour and his/her interpretations of the meaning of the other people’s behaviour” (Stencilmaterial, 070122).

Vi ser kultur som ett fenomen som ständigt befinner sig i förändring och i processer. Kulturbakgrunder syftar på olika nationella miljöbakgrunder som utgör en del av identitetskapandet hos individerna.

2.6. Identitet

Identitetsbegreppet har ändrats över tid från att ha definierats som något linjärt som utvecklas i samspel inom den egna människan till att ses som något som sker i interaktion med andra och i växelspel med dessa i dialog. Haglund beskriver identitet som något ”situations-, kontext- och tidsberoende och konstrueras nytt i varje ny situation och varje nytt sammanhang.” (Hyltenstam & Lindberg, 2004, s. 360-361). Brömssens citerar Jenkins och visar på den forskning som finns om begreppet: “idag visar analyser av identiteter att dessa är något som skapas, ständigt förhandlas och aldrig är färdigkonstruerade” (Stencilmaterial, 070122). Vidare hänvisar hon till en sociokulturell syn på identitet:

Min identitet [är] på ett avgörande sätt forma[t] genom begrepp och praktiker som religionen, samhället, skolan och staten ställer till mitt förfogande och som i skiftande grad förmedlas genom familjen. Dialogen formar den identitet jag vill utveckla då jag växer upp, men själva materialet till denna identitet kommer delvis från mitt samhälle, från vad Taylor kallar dess språk i vid mening (Stencilmaterial, 070122).

¹ Vilka värderingar som ligger i begrepp, beroende på den situation och diskurs de används i.

Identitet används i vårt arbete som ett begrepp för individens sätt att forma sitt eget jag vilket den gör på olika sätt. Identitetsskapande ser vi i arbetet som en ständig process som aldrig blir klar utan är i ständig rörelse och förändring.

3. Metod

3.1. Vetenskapligt förhållningssätt

Vi har utifrån ett hermeneutiskt synsätt tagit oss in i undersökningen. Med fokus på de förväntningshorisonter och den förförståelse vi bär med oss in i såväl litteraturundersökningen som intervjuerna har vi efter bästa förmåga tagit hänsyn till dessa aspekter. Gilje och Grimen (2004) menar att förväntningshorisonterna är det som gör att vi riktar våra problemformuleringar åt det håll vi finner nödvändigt och relevant för vår undersökning. De ser att detta snarare är något positivt än det motsatta i en undersökning. Hans – Georg Gadamer (Gilje & Grimen, 2004) har myntat begreppen förförståelse eller fördomar vilket syftar på att tolkningar alltid görs på grundval av vissa speciella principer eller förutsättningar. När tolkningar görs så sker de alltid på basis av den bakgrund tolkaren bär med sig in i situationen.

När vi har tolkat litteratur och informanternas utsagor har vi som Gilje och Grimen (2004) insett att,

samhällsforskare måste därför ofta tolka och förstå något som redan är tolkningar, dvs. sociala aktörers tolkningar och förståelse av sig själva, andra och den fysiska världen. Samhällsforskare måste med andra ord förhålla sig till en värld som redan är tolkad av de sociala aktörerna själva (s. 179).

I undersökningarna av såväl litteratur som informanternas utsagor har vi medvetet gått in med vetskapen om att vi gör en tolkning av det vi möter ifrån den egna förförståelsen för det vi undersöker. Detta påverkar också de förväntningar vi har på resultaten. När vi har tolkat material har vi försökt att förstå texternas utsagor genom att sträva efter att dela den förståelse författaren eller informanten har haft. Det är viktigt att ha med sig det hermeneutiska synsättet och med stor ambition sträva efter att se helheten i de undersökningar vi har genomfört men samtidigt tolka delarna så att de passar in i helheten och vice versa. Detta talar bl.a. Gilje och Grimen (2004) om som något förutsättningsbart för den hermeneutiska cirkeln. ”Man måste hela tiden pendla mellan att försöka tolka enskilda formuleringar och hela verket och omvänt.” (s. 193). Vi är därför väl medvetna om att vi inte kan generalisera den fakta vi får ut av informanternas utsagor, dock ger utsagorna arbetet en riktning och kan jämföras med den tidigare forskning som också ligger till grund för detta arbete.

3.2. Tillvägagångssätt och metodval

Eftersom vårt syfte med arbetet är att undersöka lärares förhållningssätt i interkulturell undervisning valde vi den halvstrukturerade intervjuformen vilket är en metod som enligt Stukát (2005) ger grundlig information. En halvstrukturerad intervju skiljer sig från en helstrukturerad där det finns givna svaralternativ i en mall som exempelvis en enkätstudie. En halvstrukturerad intervju kan ha en frågeguide med fasta frågor som ger utrymme för fria svar samt plats för följdfrågor (Stukát, 2005). För att undvika att informanterna skulle känna sig låsta av en mängd intervjufrågor använde vi oss av två huvudrubriker med två till tre frågor under vardera rubrik. Tanken var att dessa frågor skulle tolkas som öppna och lämna utrymme för informanten att utveckla sina svar. Enligt Trost (2005) skall man inte göra påståenden eller sammanfatta informantens uttalanden under intervjutillfället för då riskerar man att styra informanten och gör tolkningar under tiden som man intervjuar. Vi höll oss därför till att låta informanterna prata, resonera och utveckla svaren på egen hand. De följdfrågor vi använde oss

av var i form av: Hur menar du? Kan du förklara lite närmare. Vi väljer att nedan redovisa vår frågeguide i syfte att redogöra för urvalet av frågor i anknytning till frågeställningarna för arbetet. Fråga nummer två under rubriken förhållningssätt har valts i syfte att ge information om eventuella skillnader i förhållningssätt i monokulturell² jämfört med mångkulturell undervisning. Bakgrundsfrågorna är till för att ge en grundläggande tolkningsbas för oss när vi sedan sammanställer materialet eftersom Gilje och Grimen (2004) skriver att bakgrundskomponenter påverkar förståelsen som ligger till grund för hur vi upplever och bedömer olika fenomen. Stukát (2005) stämmer också in med att dessa frågor är bra som inledning av en intervju.

Bakgrundsfrågor

1. Ålder
2. Utbildning
3. Lärarerfarenheter

Vilka förhållningssätt kan en lärare ha i en interkulturell undervisning?

1. Vilket förhållningssätt upplever du krävs i en interkulturell undervisning?
2. Har du erfarenhet av arbete i en monokulturell klass?

Vilka problem och dilemman kan uppstå i en interkulturell undervisning?

1. Ser du några problem och dilemman i din interkulturella undervisning?
2. Vad anser du vara problematiskt med att vara lärare i en mångkulturell klass?

Stukát (2005) menar att en kvalitativ halvstrukturerad intervjumetod är anpassningsbar och ger möjlighet till att ge bredare information än en helstrukturerad metod men ger yttligare svar än en djupintervju. Vi är medvetna om att vi inte har någon större erfarenhet av att praktisera intervjumetoden och att vi eventuellt kan ha missat kroppsspråk, mimik och andra aspekter som hade gett en djupare tolkning av de svar vi fick. Stukát (2005) beskriver intervjutekniken på följande sätt "Metoden är emellertid starkt beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter, och det kan krävas både goda förkunskaper och god psykologisk förmåga." (s. 39).

3.3. Miljö

Stukát (2005) skriver att miljön för intervjun skall vara trygg och bekväm för informanten "... en ohotad miljö." (s. 40). Informanterna fick därför själva bestämma plats och tidpunkt för intervjun och vi genomförde en intervju per dag. Alla intervjuerna skedde före lunch. En intervju skedde hemma hos informanten vilken var en lugn och ostörd miljö då bara informanten var hemma. Att göra intervjuer i hemmet skriver Trost (2005) är bra ur en trygghetssynpunkt men passar inte alla. De andra tre intervjuerna skedde i lärarrummet på informanternas skola. I denna miljö kände sig informanterna hemma, men vi upplevde att intervjuerna stördes av andra lärare som kom och gick i rummet samt elever som ville ha uppmärksamhet. Vi tror dock att vi upplevde de störande momenten mer stressande än vad

² Med monokulturell klass menar vi en klass som har en homogen elevsammansättning i form av likartad kulturbakgrund.

informanterna gjorde eftersom det är deras vardagliga miljö. Trost (2005) skriver att det finns för- och nackdelar med alla platser man intervjuar på, men att det är en god idé att låta informanterna välja plats i den mån att det är en lämplig intervjuplats för båda parter.

Intervjuerna inleddes med att vi presenterade oss själva med namn och vår läroinriktning. Därefter beskrev vi syftet med vår undersökning och lämnade utrymme för frågor från informanterna. Vi spelade in alla intervjuer på band i samtycke med informanterna, vilket Trost (2005) anser vara ett bra hjälpmedel samtidigt som han påpekar att man måste ha informanternas godkännande. Vi förde säkerhetsanteckningar i den händelse att bandspelaren skulle krångla vilket Stukát (2005) påpekar är ett vanligt problem för nybörjare.

3.4. Urval

Eftersom arbetets fokus ligger på interkulturell undervisning vilket innebär en process där möten mellan människor står i centrum tycker vi det är intressant att undersöka undervisning med äldre elever som är mogna för att kritiskt granska egna värderingar. Vi förmodar att elever i högstadieskolor funderar en hel del kring kulturella värderingar i sitt eget identitetsskapande då de står mellan vuxen och barn. Med hänsyn till detta och till vårt intresse för de högre åldrarna valde vi därför en högstadieskola för intervjuerna.

Alla informanter var anställda som lärare på en och samma högstadieskola i östra Göteborg. Vårt mål var att komma i kontakt med lärare som arbetar med ungdomar med en annan kulturell bakgrund än den svenska. Vi studerade olika högstadieskolors hemsidor i invandrartäta områden i Göteborg. Vi skickade ut förfrågningar till rektorer på två skolor med hög mångkulturell elevsammansättning. På den skola som vi därefter valde blev vi snabbt bemötta och varmt välkomnade av rektorn. Informanterna informerade om att de hade en elevsammansättning där eleverna med en icke svensk kulturell bakgrund motsvarade mellan 85 – 95 procent. Vidare fick vi veta att de arbetade med interkulturell undervisning på skolan och var väl insatta i begreppet. Från den andra skolan vi kontaktade fick vi inget svar. Vi valde att intervjua de lärare som kunde ställa upp oavsett vilket ämne de hade och vi anser inte att det påverkade vårt resultat då vår frågeställning inte rör specifika ämnen.

3.5. Etik

Vi har förhållit oss enligt Trost (2005) beskrivning av ett etiskt förhållningsätt både vid intervjun, bearbetning och redovisning av materialet. Alla informanter har fiktiva namn för att inte riskera härleda deras anonymitet. Alla informanter har samtyckt till intervjun och vi informerade om vårt övergripande syfte med arbetet vid vår förfrågan så att informanterna kunde ta ställning till vad de valde att medverka i.

3.6. Informanter

3.6.1 Anna: Informant 1

Intervjun ägde rum i Annas hem. Vi satt i hennes vardagsrum och Anna halvlåg uppkruken i soffan och kändes avslappnad och trygg. Intervjun ägde rum på förmiddagen mellan kl 11.00 - 12.30. Denna intervju tog längre tid än de andra vilket vi hade räknat med. Anledningen var att informanten var hemma, sjuk i lunginflammation, och påpekade flera gånger att hon var sällskapsjuk och framhöll att det var roligt att få svara på frågor.

3.6.2 Linda: Informant 2

Intervjun ägde rum på Lindas lärarrum på förmiddagen mellan kl 08.50 - 9.30. Linda satt i soffan mitt i mot oss och kändes bekväm och fokuserad på intervjufrågorna. Det fanns en del moment som störde exempelvis lärare som gick ut och in i rummet. Det var också en elev som

avbröt några gånger för att han ville att Linda skulle öppna hans skåp vilket informanten avböjde. Linda verkade inte störas eller bli stressad av avbrotten utan koncentrerade sig på att svara på våra frågor. Frågorna besvarades inte direkt utan efter en stund eftersom Linda funderade över samtliga frågor. Linda ansåg att det är nyttigt att få sätta ord på sina tankar kring sin egen undervisning. Hon menade också att det är intressant att få inblick i vad som sker på lärarutbildningen och ställde sig därmed positiv till att bli intervjuad. Efter intervjun visade informanten intresse av att fortsätta diskutera hur mångkultur lyfts upp på universitetet.

3.6.3 Pia: Informant 3

Intervjun ägde rum på informantens lärarrum på förmiddagen mellan kl 09.00 - 09.30 och Pia satt mitt i mot oss i en soffa. Pia upplevdes något distraherad av elever som sprang utanför fönstret, men ändå koncentrerad på våra frågor. Pia hade en positiv hållning till att bli intervjuad och konkretiserade sina svar med erfarna situerade exempel. Hon undrade inget om vår studie eller vad vi hade för tankar kring mångkultur.

3.6.4 Ida: Informant 4

Intervjun ägde rum på Idas lärarrum mellan kl 10.00 - 10.20. Ida satt bredvid den av oss som antecknade, men mitt emot den som förde intervjun och ställde frågorna. Ida kändes lite obekvämt, samtyckte till bandupptagning av intervjun men visade på ett litet ogillande. Det var lugnt i lärarrummet och Ida pratade ganska lågmält och avslappnat bortsett från att det kom in en högljud lärare vid ett tillfälle som fick Ida att komma av sig. Hon svarade snabbt och kort på frågorna och lämnade liten eftertanke till att tolka frågorna. Efter intervjun visade Ida ett intresse av att veta mer om vårt arbete.

3.7. Bearbetning av intervjuerna

Stukát (2005) skriver att det inte finns några fasta regler för hur bearbetningen av materialet skall gå till och vi valde att renskriva de skriftliga anteckningarna först. Detta gjordes utan att lägga in tolkningar eller omskrivningar. Därefter lyssnade vi igenom intervjuerna från bandspelaren, och fyllde på med citat och kompletteringar. När råmaterialet var sammanställt lyssnade vi igenom intervjuerna igen och gick igenom våra anteckningar och tolkade svaren tillsammans. För att få en överblick över det omfattande materialet valde vi att sammanfatta alla intervjuer utefter de frågeställningar vi ställt upp i vårt arbete.

Vi valde att inte transkribera materialet i den meningen att vi skrev ner pauser, kroppsspråk, etc. Eftersom vårt syfte med intervjuerna var att undersöka förhållningssätt och dilemman i en interkulturell undervisning ansåg vi att transkribering inte var nödvändigt då Stukát (2005) även beskriver de som tidskrävande. Vi har varit försiktiga med att läsa mellan raderna när vi tolkat informanternas svar eftersom Trots(2005) hävdar att det då finns risk för att man övertolkar materialet. Vi har självklart försökt att sätta oss in i hur informanterna tänker utifrån sin situation och bakgrund när vi analyserat deras åsikter. Vi har citerat så ordagrant som möjligt men tagit bort svordomar och ord som; typ, ba, asso, o.s.v. i enlighet med att Trots (2005) skriver att man inte skall citera helt ordagrant då informantens talspråk av etiska skäl inte är passande i en skriven text.

3.8. Reliabilitet och validering

Eftersom vi har valt att göra en halvstrukturerad kvalitativ undersökning med endast fyra informanter är vi medvetna om att resultaten från intervjuerna inte går att kvantifiera utan endast ger en bild av hur informanterna tänkte och förhöll sig på sin skola, i sin undervisning vid den tidpunkten. Människan är ”deltagare och aktörer i en process” (Trost, 2005, s.112) vilket gör att individer inte med säkerhet kommer att besvara en fråga på samma sätt vid två

olika tillfällen. För att studien skall vara trovärdig har vi förhållit oss efter det vetenskapliga förhållningsätt som vi tidigare nämnt. Vi har också genomfört alla intervjuer tillsammans där strukturen på intervjuerna sett ut på följande sätt: en och samma person ställde alltid intervjufrågorna och den andra förde alltid anteckningar. Detta för att vi skulle uttrycka frågorna på samma sätt för informanterna så att intervjuerna skulle bli mer likvärdiga.

4. Bakgrund

Sverige har sedan 1809, då Sverige förlorade Finland till Ryssland, fram till efter andra världskriget varit ett relativt homogent land i form av språk och religion. Det har naturligtvis funnits minoritetsgrupper under hela Sveriges historia men den största förändringen i form av invandring har varit under det senaste seklet. Under 1900 - talet i samband med första och andra världskriget var det krigsflyktingar som kom till Sverige. De hade främst sitt ursprung i Baltikum, Norden och Nordtyskland. Från andra världskrigets slut och fram till 60 - talets slut bestod den största gruppen av invandrare från Italien, Grekland, Jugoslavien och Turkiet. De kom till Sverige i syfte att arbeta och brukar benämnas som arbetskraftinvandrare. Från 60 - talet och framåt har invandringen bestått av asylsökande invandrare och anhöriginvandring. Av dessa grupper kom många från Balkanländerna och forna östländer i Europa. Men det kom också många asylyflyktingar ifrån Mellanöstern och Latinamerika (Migrationsverket.se).

Invandring av människor till Sverige har gett Sverige en utmaning. Invandring skapar möten mellan människor och mellan kulturer. Möten berikar och utvecklar nya tankar och synsätt. Men människor som befinner sig i samma kontext behöver inte mötas. Människor kan leva sida vid sida utan att beblanda sig men varandra. Möten är något som man måste arbeta med. Risken finns annars att samhället delas upp i multikulturella förhållanden där minoriteten ses som en andraklassens medborgare i förhållande till majoriteten (Fredriksson & Wahlström, 1997).

En mångkulturell skola (Läraryrket, 1996) beskriver kort historien kring framväxten av en interkulturell undervisning genom att återropa de reaktioner som fanns i invandringens tidigaste skede. Den första reaktionen var att invandrarna skulle assimileras³ och därmed överge sitt hemspråk för majoritetsspråket. I takt med att samhället blev mer mångkulturellt ändrades synsätt hos majoritetsbefolkningen och medvetenheten kring det egna bidraget i detta ökade. Det handlade inte om assimilering utan om en ömsesidig anpassning i den mångkulturella miljön. I denna miljö bör undervisningen därför sträva efter jämlika möten mellan elever och mellan lärare och elever med olika kulturbakgrunder (Läraryrket, 1996).

1985 bestämdes det genom ett riksdagsbeslut att undervisningen på alla stadier och i alla ämnen skulle präglas av ett interkulturellt synsätt (Lahdenperä, 1997). I programmet för detta framhölls det att interkulturell undervisning berör ”alla elever, inte ett ämne utan ett förhållningssätt som skall tillämpas i alla ämnen, att det skall prägla all verksamhet i skolan och i närsamhället.” (s. 69). Detta för att Sverige inte längre är ett monokulturellt utan ett mångkulturellt samhälle. I samhället är möten mellan människor ett måste för att inte sociala konflikter skall dela upp människor i olika grupper beroende på bl.a. etnisk tillhörighet.

³ I sammanhang där invandrare flyttar till Sverige så talas det ibland om en assimilering vilket skolkommittén benämner som ”en process genom vilka minoriteter, t.ex. människor som tillhör en etnisk grupp som har invandrat till Sverige, helt överger sin egen kultur och går upp i den svenska kulturen” (SOU, 1996:143, s. 133).

Dessutom behöver Sverige, i den internationella kontakten med omvärlden i form av bl.a. politik och multinationella företag utvecklas med internationaliserade medborgare som har förståelse och kunskap om andra kulturer, olika sätt att tänka och förhålla sig. Med detta menar Fredriksson och Wahlström (1997) att det är enklare att resa mellan länder, och informationen om olika länder sprids i en allt snabbare takt. De hävdar också att det är möjligt att säga att Sverige är ett mångkulturellt samhälle vilket medför både stora möjligheter, men också krav på ett tillvaratagande av internationell kompetens.

4.1. Möten och värdegrunden

Sveriges integrering med Europa, i och med den Europeiska Unionen, och resten av världen med den globaliserade förändringen, leder till krav på att samhällets individer att bli mer internationella i sitt förhållningssätt. Detta medför också att personer i landet får hitta sin identitet utanför den tidigare givna nationella identitetens ramar (Gerle, 1999). Detta ställer krav på skola och lärare att arbeta med värdegrunden och därmed ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhället genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lpo 94)⁴.

Fredriksson och Wahlström (1997) uttrycker också att ”de olika strömningar och tendenser som gör sig gällande i samhället får sitt genomslag i skolan” (s. 108). I skolan möts olika influenser och olika kulturer. Vuxna möter unga, svenskar möter icke svenskfödda och stadskulturer möter landsbygdskulturer. Alla möten kan leda till oförståelse av den andres syn, traditioner och förhållningssätt vilket är värdegrundsfrågor som därmed kan vara utgångspunkt för konfliktladdade situationer. I skolans möten med människor handlar konflikterna oftast om hur individerna ser på skola, barn och uppfostran. Dessa synsätt sätter också spår i undervisningen då eleverna har olika samhällstraditioner och förhållningssätt till värdegrunden. Problematik och dilemman som dessa behöver möten där en öppen diskussion kan råda i form av ett interkulturellt förhållningssätt. Risken finns annars att individerna inte integreras i samhället (Fredriksson & Wahlström 1997).

4.2. Interkulturell undervisning

Interkulturell undervisning har som huvudsyfte att leda till ömsesidig förståelse och respekt mellan elever och mellan lärare och elever. Undervisningen skall ses som en fortlöpande process där det finns en öppenhet för kulturella, etniska, religiösa och språkliga olikheter. Mot denna bakgrund bör undervisningen belysa de kulturella aspekter som förenar och de som skiljer åt. Interkulturell undervisning syftar till att relationer och samspel mellan människors olika kulturer uppstår (Fredriksson & Wahlström, 1997).

Lundberg (1991) är en av flera som delger sitt synsätt på interkulturell undervisning. Han menar att:

uttrycket används ofta när undervisningen har fokus på förvärvandet av vissa färdigheter, kunskaper och attityder, som ska ge den studerande en mer positiv inställning till andra kulturer. Undervisning och träning ska leda till att de studerande blir bättre rustade att interagera framgångsrikt med människor med en annan kulturbakgrund och kunna betrakta den egna kulturen såväl som

⁴ Lpo 94 står för: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.

andra kulturer utifrån ett kontrastivt icke-etnocentriskt perspektiv. Inom ramen för interkulturell undervisning kan interkulturell kommunikation utgöra ett viktigt delområde. Dessutom bör frågor som rör t.ex. identitetsutveckling, diskriminering, kulturchock och tvåspråkighet ingå (Lundberg, 1991, s. 91).

Lundgren (1999) menar också att undervisningen skall prägla hela verksamheten och säger att interkulturell undervisning skall "bredda vårt synfält, att skapa förståelse för olika sätt att uppfatta tillvaron och att ifrågasätta det självklara i vårt eget sätt att leva." (s. 135).

En av dem som också har tankar kring interkulturell undervisning är Statens Institut för Läromedelsforskning. De hävdar att interkulturell undervisning snarare är ett förhållningssätt än ett ämne. De menar vidare att en ömsesidig respekt och förståelse för varandra skall prägla hela skolans verksamhet och innefatta alla elever och lärare. (Andersson & Refinetti, 2001).

En mångkulturell skola (Läraryrket, 1996) har gett interkulturell undervisning en annan vinkel och förtydligar resonemanget genom att sätta upp fyra olika komponenter som bör ingå i en interkulturell undervisning. Den första komponenten beskrivs genom nyckelbegreppen "mänskliga rättigheter, tolerans och demokrati" (s. 25). Vidare förespråkas en undervisning som utgår från elevernas olika kulturbakgrunder där de lär sig acceptera andra människor som de är. Den andra komponenten utgörs av modersmålets vikt för en gynnsam andraspråksutveckling samt tryggheten i de egna rötterna i det kulturarv man har. Det svenska språket behandlas i den tredje punkten och påvisar vikten av att genom ett gemensamt språk få de olika kulturbakgrunder som finns i en mångkulturell klass att mötas. Slutligen behandlas undervisningen i främmande språk som ett viktigt inslag för att skapa förståelse för andra kulturer (Läraryrket, 1996).

5. Forskningsanknytning

Föregående skilda perspektiv beskriver olika forskares och författares syn på interkulturell undervisning. Sammanfattningsvis är de överrens om att interkulturell undervisning är ett förhållningssätt och inte en speciell undervisningsmetod. Mot bakgrund av denna förförståelse för interkulturell undervisning följer härmed olika aspekter på förhållningssätt och dilemman som förespråkats i tidigare forskning. Med förhållningssätt menar vi hur en individ medvetet tänker och handlar i en situation.

5.1. Vilka förhållningssätt kan lärare ha i interkulturell undervisning?

Tidigare forskning visar att lärare behöver ha ett komplext förhållningssätt där många aspekter vägs in. Interkulturell undervisning kan innefatta:

5.1.1 Ett förhållningssätt som kritiskt granskar normeringen i skolan

I läroplanen står det att "i all undervisning är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv." (Lpo 94, s. 11). Vidare förklaras att ett av dessa perspektiv är att "utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet." (Lpo 94, s. 12). Även om undervisningen bejakar olika kulturer och eleverna i klassen besitter en hög mångfald gällande kulturbakgrunder så är den svenska kulturen ändå rådande i form av bland annat skolans organisation. Saker som skolårsindelningens utformning efter de kristna protestantiska traditionerna är en aspekt som vittnar om detta (Fredriksson & Wahlström, 1997). Vidare visar SOU (1996:143) att språket i läroböcker är normerande genom att de är skrivna ur en svensk kulturell kontext och inte anpassade efter de mångkulturella elevgrupper som finns i Sverige. Exempelvis finns det läroböcker i religion som hela tiden uttrycker kristenheten som referens

och det normala ”Gudstjänsten skiljer sig från en kristen gudstjänst mest genom att det inte förekommer musik” (Ring, 2006:135).

De demokratiska värden och mål som ställs upp i samband med undervisningen rör exempelvis: ”Ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa” (Lahdenperä, 2004, s. 15). I och med detta lyfter Lahdenperä fram att en lärare behöver ha kunskap om de stereotypier som vi bär på i form av diskriminering, sociala klyftor och rasism och som påverkar kommunikationen mellan människor. Det är därmed viktigt att lärare har ett förhållningsätt där de i mötet med eleverna förmedlar en förmåga att öppet kunna granska både sin egen som andra kulturer genom ett ”icke- etnocentriskt perspektiv” (Lundberg, 1991, s. 91).

Läraren bör visa eleverna att de är medvetna om att skolan, läroplanen och samhället är normerande utifrån en svensk kulturell bakgrund. Spowe (2003) menar också att lärare bör fundera på hur deras kulturella bakgrund påverkar deras undervisning och sätt att tolka begreppen i Lpo 94.

De ämnen som är i fokus för undervisning i en interkulturell förståelse är många gånger religion, historia och samhällskunskap. Anledningen till detta är att ämnen som är samhällsorienterade oftare hamnar i diskussioner vad gäller olika kulturella förhållningsätt. Ämnena har även som syfte att föra fram sociala, politiska och kulturella skillnader och på det viset inbjuder de till att meningsskillnader lyfts. Den svenska kulturen står dock som norm i jämförelserna menar Roth (2000). Lärare behöver ha ett förhållningsätt där de icke svenska kulturerna blir närvarande och lyfts fram ur ett jämlikt perspektiv i undervisningen (Fredriksson & Wahlström, 1997).

5.1.2 Ett förhållningsätt med förståelse för respekt och identitetskapande

Lahdenperä (1997) påvisar att förhållningssättet som krävs till stor del berör lärarens inställning till eleven och dess bakgrund. Hon lyfter upp den jämlikhet och respekt som behöver råda mellan lärare och elever i en interkulturell undervisning. Läraren behöver ha ett förhållningsätt som innebär en förståelse för att vissa konflikter, som uppstår i en mångkulturell klass, är kulturkonflikter. Kulturkonflikterna grundar sig många gånger i en brist på respekt och förståelse inför andra sätt att tänka kring vissa fenomen vilket läraren bör vara öppen för att möta. Förhållningssättet behöver innefatta tolerans och respekt men enligt Fredriksson och Wahlström (1997) kan inte människan respektera och tolerera allt. De hävdar att det finns vissa saker som lättare kan respekteras än andra. Det är traditioner som matregler och högtider som med lätthet tolereras. Däremot är det svårare att respektera inskränkning av individens rättigheter som exempelvis barnaga och kvinnomisshandel. Eftersom det finns olika sorter av tolerans och respekt krävs det att läraren har ett öppet förhållningsätt inför diskussioner om gränsdragningar för respekt. Med andra ord behövs en diskussion om vad skolan och läraren anser att lärare och elever skall respektera och vad de anser att de inte kan tolerera. Svenska lagar är diskutabla, men ändå inget som skall eller kan förringas på grund av kulturell tillhörighet (Fredriksson & Wahlström, 1997).

Strandberg (1996) lyfter upp betydelsen av respekt och tolerans för att eleverna på ett tryggare sätt kan få forma sin identitet. Många av eleverna har dubbla identiteter i form av flera nationella etniska bakgrunder med olika syn på vad som är rätt och fel. Hemma har de exempelvis en turkisk identitet och värdegrund, i skolan ser de sig själva som turk-svenskar med andra värderingar och när de besöker sitt hemland ses de oftare som svenskar än som turkar. Identitetsskapandet underlättas om skolundervisningen ger rika möjligheter till att få dryfta det ursprung en elev har. ”Om man vet vem man är, och står stadigt i sitt folks historia och traditioner, är mötet med det svenska, det okända, mindre farligt.” (Hultinger & Wallentin,

1996, s. 70). Detta kräver ett förhållningssätt hos lärare som bejakar elevernas kulturbakgrunder och hela tiden visar på en förhållning med respekt inför att värderingar kan ses ur olika vinklar utan att det finns ett sätt som är bättre än ett annat (Bredänge et al, 1999). Lärare behöver också ha en förhållning där de möter eleverna med en förståelse för att kulturbakgrunden är viktig för identiteten. Detta utvecklar Haglund (2004) och menar att förståelsen bör sträcka sig till språkets betydelse för identiteten. Det är genom samspel och interaktion med andra som identiteten formas. Det svenska språket såväl som modersmålet är därför viktigt för eleverna att utveckla. En elev som inte kan uttrycka sig på majoritetsspråket har en annan problematik att förhålla sig till än den som har svenska språket som modersmål vad bl.a. gäller kunskaps – och identitetsutveckling.

5.1.3 Ett förhållningssätt där man lyfter skillnader och likheter

Interkulturell undervisning handlar om möten mellan elever och mellan lärare och elevers olika sätt att tänka på. För att synliggöra dessa behöver läraren ha ett förhållningssätt som lyfter skillnader och likheter och inte undviker meningsskillnader och kulturkrockar (Fredriksson & Wahlström, 1997). Nordheden (1996) lyfter synen på samhället och individen som exempel på olika tankesätt som kan krocka. Detta exemplifieras med att i många av de länder som elever kommer från prioriteras familjen i förhållande till individen. I Sverige råder en annan syn där individen står i centrum och där den är ansvarig för sina egna handlingar. Lärare skall inte skygga för dessa kulturmöten utan istället ta tillvara på dem och se till att eleverna kommer till tals. ”Att ha många invandrabarn i en klass ökar toleranser för det som är annorlunda, men man måste utnyttja detta faktum i sin undervisning. Om man aldrig tar upp skillnaderna kan man aldrig med någon trovärdighet tala om likheterna.” (Hultinger & Wallentin, 1996, s. 61).

Nordheden (Hultinger & Wallentin, 1996) skriver att ”En känsla av solidaritet infinner sig inte bara därför att barn från olika håll i världen vistas i samma rum under skoltid. Man måste lyfta upp företeelser till ytan, så att barnen får syn på dem och har möjlighet att värdera och bearbeta dem. Man måste fokusera skillnaderna för att få syn på likheterna.” (s. 54).

I motsats till ovanstående vittnar många lärare enligt Sjögren, Runfors och Ramberg (1996) om att de har en ambition att behandla alla lika i en mångkulturell klass. De vill inte särskilja på eleverna utan vill hellre se dem som barn och inte som representanter för sitt hemland eller en viss kultur. De vill ge alla elever möjligheter till en likvärdig utbildning och se eleverna, oavsett vilken bakgrund de har, som lika. Sjögren et al. (1996) undersökningar visar vidare på att lärare vill behandla eleverna lika för att förankra den svenska kulturen hos eleverna med hänvisning till att ge eleverna chans att lättare komma in i det svenska samhället. Lärarna utgår med denna bakgrund ifrån att jämlikhet i de mångkulturella skolorna är samma sak som ”lika behandling och enhetslösningar” (s. 50).

Strandberg (1996) anser istället att det är viktigt att lyfta upp elevers olika bakgrunder. Han menar att det inte går att ha ett förhållningssätt där läraren skall behandla alla lika oavsett bakgrunder. Att försöka se alla lika är att blunda för eleverna som individer och inte acceptera den bakgrund eller kultur som de bär med sig. Strandberg poängterar detta med att respekten för individen är bristande hos de lärare som uttrycker en människosyn där alla behandlas lika vilket inte hör hemma i en interkulturell undervisning.

Liknade resonemang för Fredriksson & Wahlström 1997 och menar att normalisering i form av att bara se likheter medför ett synsätt på människan som inte bör existera i en interkulturell undervisning. Vidare menar Fredriksson och Wahlström att det å andra sidan inte är bra att bara lyfta fram olikheter eftersom att det också finns likheter mellan kulturer. Att lyfta fram likheter har sina fördelar, bl.a. kan det ge eleverna en bild av att vi trots olika uppfattningar ändå har

vissa ömsesidiga drag. Ett exempel på detta är att ”alla kulturer har en uppfattning om tiden, men hur vi mäter och värderar den kan vara mycket olika.” (Fredriksson & Wahlström 1997, s. 97).

En mångkulturell skola (Läraryrket, 1996) pekar också ut det viktiga att läraren lyfter varje elevs kulturbakgrund, men påpekar och hävdar att förhållningssättet måste vara vaksamt så att ingen elev känner sig utpekad som en representant för en hel etnisk folkgrupp.

5.1.4 Ett förhållningssätt med språket i fokus

I den svenska skolan är det svenska språket en grundläggande del i all undervisning. Det är genom språket som de flesta av skolans aktiviteter förmedlas. Redovisningar, bedömningar och inläring sker genom språket (Gröning, 2006). Språket är även en central del i hur vi uppfattar, tänker och uttrycker oss vilket är något grundläggande för identitetskapandet. Att ha ett förhållningssätt med förståelse för det starka sambandet mellan språk och kultur är en central del av den interkulturella undervisningen. (Läraryrket, 1996) ”En viktig uppgift inom varje kultur är att underlätta människors kommunikation med varandra.” (Fredriksson & Wahlström, 1997, s 98). De förtydligar detta med att interkulturell undervisning handlar om god kommunikation i möten mellan människor och att ett gemensamt språk är förutsättningen för det. Nordheden (1996) vill också plädera för det gemensamma språket för att kommunikationen ska bli god. Hon menar att försvara åsikter och värderingar i konflikter kräver goda språkkunskaper. Lärare behöver därmed ha ett förhållningssätt där de utnyttjar och fångar upp elevers meningsskillnader och olika synsätt, för att engagera dem i frågor som är viktiga för dem, eftersom det gör att de i sådana situationer känner ett behov av ett gemensamt språk.

Elever som har svenska som sitt andraspråk behöver utveckla sin kognitiva förmåga och ämnesförståelse samtidigt med sin språkutveckling på såväl förstaspråket⁵ som andraspråket (Viberg, 1996). De genomgår därmed en parallell språkutveckling då de samtidigt måste utveckla det svenska språket på de ordinarie svensklektionerna i samma takt som de elever som har svenska som modersmål (Fredriksson & Wahlström, 1997). Svårigheter som uppkommer ligger i att använda sig av andraspråket som redskap för att ta till sig ny information i läsåmnen i skolan (Viberg, 1996). Exempelvis kan matte och historia innefatta olika språkvarianter i framför allt begrepp, men också i problemformuleringar. Att behärska svenska språket är viktigt för eleverna då det ställs krav på begreppsförståelse i olika ämnen. ”Att lära sig ett nytt läsåmne⁶ kan delvis karaktäriseras som att lära sig ett språk i språket.” (s. 112). Ordförrådet hos andraspråkselever är oftast mer begränsat jämfört med elever som har svenska som modersmål. Fackord, termer och liknande förekommer i läromedel utan att förklaras, eftersom de många gånger inte uppfattas som fackord för elever med svenska som modersmål (Viberg, 1996). Läraren behöver ha ett förhållningssätt där den har svenska språket i fokus så att eleverna lättare kan hänga med och tillägna sig ämneskunskaperna i läsåmnena (Läraryrket, 1996).

I det svenska språket är elevernas kunskap varierande beroende på hur länge de varit i Sverige och i vilken utsträckning de använt sig av språket. Eleverna har också skiftande modersmål

⁵ Förstaspråk, hemspråk och modersmål används som synonymer.

⁶ Med läsåmne avses alla skolämnen utöver svenska som andraspråk, exempelvis hemkunskap matte etc. (Viberg, 1996).

vilket kan innefatta grammatiska skillnader som avgör hur lätt de har för att ta till sig det svenska språket. Andraspråkselever är som alla andra elever skiftande i både språk, erfarenheter, förväntningar, värderingar etc. vilket gör att de inte är någon homogen grupp. Läraren behöver ha ett förhållningssätt att varje elev skall analyseras så att undervisningen anpassas efter dennes förutsättningar och förförståelse (Fredriksson & Wahlström, 1997).

Vad gäller läsning och inläring av andraspråket knyter *En mångkulturell skola* (Läraryrket, 1996) an till modersmålsundervisningens betydelse. Forskning visar att en kombination mellan andraspråks – och förstaspråksundervisningen ger den gynnsammaste språkinläringen totalt (Läraryrket, 1996). Det anses också vara en nytta för samhället och arbetsmarknaden att ha medborgare som är flerspråkiga i den växande globala värld som det svenska samhället är en del av (Fredriksson & Wahlström, 1997). Axelsson (2004) menar att modersmålsundervisningen inte bör ske vid sidan om utan som en del i den vanliga undervisningen. Det påpekas att alla verksamma lärare behöver ha ett förhållningssätt med andraspråksperspektiv oavsett om de har ämnen som språk eller ej. I detta stämmer Sjöqvist och Lindberg (1996) in och menar att lärare i andra ämnen bör ”ha en allmän kunskap om andraspråksinläringens villkor och vara medvetna om vad det får för konsekvenser för prioritering av innehåll och val av arbetsätt i den övriga ämnesundervisningen.” (s. 102).

Hyltenstam och Lindberg (2004) förtydligar också vikten av kunskaper i modersmålet för att utveckla ämneskunskaperna på andraspråket. ”Skolan skall se elevernas kunskaper i modersmål som en resurs och planera så att de kan delta i undervisning och studiehandledning på modersmålet.” (s. 542). Ovanstående resonemang visar på att läraren behöver ha ett förhållningssätt där såväl svenska språket som modersmålet ligger som grund för den interkulturella undervisningen vilket stämmer överens med *En mångkulturell skola* (Läraryrket, 1996) som på liknande sätt redogör för vad som skall innefattas i en interkulturell undervisning.

5.2. Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?

För att undervisningen skall vara interkulturell ställs höga krav på lärarna att de kan hantera problem som uppstår i en mångkulturell klass. Eventuella problem och dilemman som en lärare i mångkulturell klass kan stöta på kan exempelvis vara olika tolkningar av begrepp som respekt och auktoritet (Hultinger & Wallentin, 1996). Annick Sjögrens (1996) undersökningar visar att lärare med svensk kulturbakgrund definierar begreppet respekt annorlunda i jämförelse med de invandrarföräldrar de möter i sitt yrke. Lärarna klagar på att eleverna inte är tillräckligt respektfulla i skolan och föräldrarna klagar på att skolan inte lär ut respekt. Många invandrarföräldrar definierar, enligt Skolstyrelsen, respekt med att eleverna ska sitta tysta och läsa och skriva medan den svenska läroplanen inte värderar respekten i skolan på det viset (SOU, 1996:143). Denna svårighet i kommunikation och brist på diskussion med eleverna kring begreppet respekt menar Sjögren (1996) utgör en svårighet i den interkulturella undervisningen. Problemet ligger i att eleverna möter två olika definitioner av begreppet, en hemma och en i skolan, vilket gör att de ofta skapar ”sin egen syntes av de skilda tankevärldarna.” (s. 233). Resultatet blir att varken föräldrar eller lärare tycker att eleverna visar respekt utifrån den definition som de förespråkar (Hultinger & Wallentin, 1996).

5.2.1 Värdegrundens krav och dilemman

Det ställs krav från staten på skola och lärare. Kraven tar sig uttryck i form av läroplan, skollag och i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter som Sverige är ansluten till. I skollagen och läroplanen finns föreskrifter om skolans och lärarnas skyldigheter i förankringen i värdegrunden hos eleverna. Dessa kan medföra problem och dilemman i den interkulturella undervisningen (Fredriksson & Wahlström 1997).

Läroplanen (Lpo 94) inleds med skolans värdegrund och uppdrag. I värdegrundstexten finns direktiv för vad lärarna skall förmedla och förankra hos eleverna i undervisningen. I *Lpo 94* står det att skolan skall ”förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.” (Lpo 94, s. 9). Vidare står det att dessa värden är ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta” (Lpo 94, s. 9). Dessa värden som bl.a. individens frihet och jämställdhet mellan män och kvinnor kan tolkas på olika sätt beroende på kulturell och etnisk tillhörighet. De skall dock grunda sig på traditionell kristen etik vilken skall ligga till grund för ”individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” (Lpo 94, s. 9). Enligt *Lpo 94* skall undervisningen också skildra att det finns olika kulturella perspektiv i samhället och att alla oavsett kulturtillhörighet har rätt att känna sitt språk och sin historia. Undervisningen styrs dock av majoritetskulturens perspektiv vilket *Lpo 94* samtidigt kräver då undervisningen exempelvis skall genomsyras av värden från ”kristen tradition och västerländsk humanism” (s. 9).

Reglerna för hur lärarna skall arbeta med värdegrunden lämnar utrymme för olika tolkningar som kan stödjas av samma läroplan. Linde (2001) tar upp exempel utifrån att undervisningen måste präglas av läroplanens synsätt på jämlikhet mellan kvinnor och män och att den samtidigt, i enlighet med *Lpo 94*, skall förhålla sig öppen och förstående inför andra kulturella synsätt och se till att de förs fram. Läraren bör därför både vara öppen för andra kulturer och visa respekt för hur man kan se på olika fenomen och samtidigt vara en förebild för vissa principer när det gäller de demokratiska värden som skolan enligt *Lpo 94* vilar på (Fredriksson & Wahlström, 1997).

Förankringen av dessa demokratiska värden skall leda till att eleverna utvecklas till goda samhällsmedborgare. Exempelvis skall skolan ”sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter” (Lpo 94, s. 13). Med hänvisning till föregående resonemang problematiserar Sjögren et al. (1996) detta och lyfter fram att i *Lpo 94* så betraktas barnet som en person ”som ska utbildas till att välja värderingar, religion och kultur” (s. 58) vilket de anser vara dubbeltydigt när kultur snarare är något som barn tidigt har med sig från den omgivande miljö och familj som de vuxit upp i.

Sjögren et al. (1996) menar att undervisningsformer, som i en monokulturell miljö inte blir till diskussionsmoment, blir utsatta för ifrågasättande i en mångkulturell klass. Nordheden (1996) exemplifierar detta med att beskriva en situation där en lärare möter en elev vars kultur tolkar texter i Bibeln som att barn fysiskt skall straffas. Eleven hävdar att det är rätt att han blir slagen av sin far i uppfostringsyfte. De elever som växer upp med en trosuppfattning att detta är rätt har liten chans att genom skolans påtryckningar ändra på sin uppfattning. Familjebanden och världsuppfattningen krockar på ett sätt som har djupare rötter än vad skolan kan rå på menar Nordheden. Vad skall läraren då göra i en sådan situation? Läraren skall anmäla föräldern som slår sitt barn för att detta är olagligt enligt skollag och svensk lag. Dilemmat blir att läraren samtidigt skall uppmuntra eleven att föra fram sin åsikt om äga och respektera elevens synsätt (Hultinger & Wallentin, 1996).

I SOU (1996:143) tas problemet med hur läraren skall förhålla sig till värdegrunden i *Lpo 94* upp. De uttrycker två modeller för hur läraren kan bete sig för att följa kraven i kursplanens värdegrundsarbete. Läraren kan antingen vara den lyssnande eller den predikande. Den lyssnande läraren väljer ingen sida utan låter alla elever få diskutera utan att värdera och visa egna ståndpunkter. På detta vis följer läraren läroplanen genom att demokratiskt vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Vidare står det att läraren skall arbeta för

att främja att eleverna gör personliga ställningstaganden genom att skapa en miljö som möjliggör detta vilket den lyssnande läraren gör. Men det ligger också på läraren att hävda skolans grundläggande värden och ta avstånd för allt som strider mot dem. Detta ställer krav på att läraren aktivt visar på ställningstaganden om vad som är rätt och fel och därmed skall ta rollen som den predikande läraren. Båda rollerna skall enligt läroplanen ligga som grund för hur undervisningen skall gå till och läraren står därmed inför ett dilemma i att både vara öppen för alla värderingar, men samtidigt hävda de värden som ligger till grund för vårt samhälle och därmed hävda att det finns en sanning i vad som är rätt och fel (SOU, 1996:143).

6. Resultatredovisning av intervjuerna

Nedan redovisas resultaten av intervjuerna utifrån våra frågeställningar.

6.1. Informanternas bakgrund

Informanterna var alla kvinnor i åldern 32-53 och hade en lärarutbildning inriktad mot grundskolan. Alla undervisade i teoretiska ämnen och hade i stort sätt ingen erfarenhet av arbete på andra skolor än den nuvarande. Deras erfarenhet från andra skolor berörde mestadels den praktik de hade på lärarutbildningen. En av informanterna som tagit lärarexamen 2004 hade arbetat på den nuvarande skolan i två år. De tre andra informanterna hade arbetat på skolan sedan sin lärarexamen vilket var för tretton till tjugo år sedan. En av informanterna (Pia) hade vidareutbildat sig på senare år för att få behörighet att undervisa i svenska som andraspråk.

6.2. Vilka förhållningssätt kan en lärare ha i en interkulturell undervisning?

6.2.1 En förståelse för hur normativt samhället, skolan och Lpo är

Både Pia och Anna påpekar i korta inlägg att lärarens förhållning mot eleverna alltid måste vara öppet för vilken kunskap de har. De menar att de aldrig säkert kan veta vilken förförståelse eleverna har. Anna säger: ”Vårt sätt i Sverige är inte det bästa eller det rättaste.” Vidare förespråkar Anna ett förhållningssätt som kräver att lärare är vaksamma för sina egna fördomar. Förhållningssättet skall vara självgranskande. Anna uttrycker det på följande sätt: om en elev exempelvis säger något om sin syn på könsrollerna i samhället måste läraren ha ett förhållningssätt eller en inställning där hon ställer sig frågan varför hon känner sig provocerad av elevens synsätt. Pia framhåller att en lärare bör ha ett förhållningssätt där man möter eleverna med en respekt för att elevernas familjer inte har samma synsätt på olika saker som hon själv har som lärare.

6.2.2 En förståelse för respekt och identitetsskapande

Anna redogör för att det är viktigt att möta eleverna med ett förhållningssätt där läraren inte har alla färdiga svar om eleven. Hon beskriver förhållningssättet ur ett metaperspektiv och där möten mellan elever och mellan lärare och elever bör ske med ömsesidig respekt. Anna anser också att läraren bör ha ett förhållningssätt som innefattar en stor respekt inför elevernas kultur. Hon exemplifierar det med att det är viktigt med en förståelse för elevernas olika högtider och att eleverna får ledigt från skolan vid de tillfällena. Pia exemplifierar det med att gränsdragning eller auktoritet kan tolkas på olika sätt utifrån vem det är som tolkar begreppen.

Pia framhäver att värdegrundsproblematiken är svår i identitetsskapandet för eleverna. Hon säger att eleverna har en identitet i skolan med den svenska värdegrunden som norm och en annan identitet hemma med sin familjs värdegrund som norm. Detta anser Pia vara ett bekymmer främst för tjejer. Linda beskriver problemet med värdegrunden och

identitetsskapandet på liknande sätt som Pia och menar att tjejer får det svårt när de kommer upp i tonåren. Pia exemplifierar det med en kvinnlig elev och beskriver henne på följande sätt: *”Tjejen är jobbig, högljudd, knuffas och lever ut både på lektioner och i korridoren. Men när hennes mamma är med står hon som ett ljus och pratar lugnt.”* Mot denna bakgrund menar även Linda att tjejerna har svårare för att bilda sig en god identitet. Ida skiljer sig något i sitt sätt att se på förhållningssättet och förespråkar att det är viktigt med en nära kontakt med eleverna. En sådan kontakt får man om man möter eleverna genom att visa att man respekterar och förstår att familjen och kulturen har stor betydelse för eleven.

6.2.3 Ett förhållningssätt där man lyfter skillnader och likheter

Linda betonar att det är ofrånkomligt att inte ta upp de olika kunskaper som eleverna har med sig på ett eller annat sätt. Vidare uttrycker Linda att i alla ämnen blir elevernas kulturbakgrund, upplevelser och kunskaper något naturligt att lyfta upp och jämföra för att se likheter dem i mellan. Linda lyfter också fram att eleverna ofta kan mer om sin egen kultur och sina hemländer än vad läraren själv kan om dessa, vilket Linda därför anser vara smart att ta tillvara på. Ida markerar att det krävs ett förhållningssätt där man strävar efter att ta tillvara på elevernas förkunskaper; *”det är inte en tom burk som står framför en och inte kan någonting.”* Vidare menar Ida att hon brukar lyfta fram likheter för att synliggöra elevernas kulturbakgrund. Exempelvis brukar hon be eleverna att räkna ut uppgifter tillsammans med sina föräldrar för att i skolan sen lyfta fram likheter i hur olika kulturer löser och tänker kring vissa matematiska problem. Anna framhäver ett förhållningssätt där hon lyfter likheter hos eleverna för att hon anser att det är viktigt att eleverna får se att det finns mycket i olika kulturer som är lika. Hon menar att man inte skall lyfta skillnaderna mellan enskilda elevers kulturer därför att det är; *”viktigt att man ser individen mer än den etniska gruppen som individen tillhör.”* Hon utvecklar detta med att beskriva att det finns etniska likheter, men de individuella skillnaderna hos elevens sätt att tänka är viktigare att vara lyhörd inför än den kulturella bakgrund hon kommer i från. Pia brukar synliggöra likheter genom att exempelvis jämföra språkets uppbyggnad. Hon exemplifierar detta med att beskriva att hon brukar jämföra hur man placerar verbet i engelskan och andra språk.

6.2.4 Ett förhållningssätt med språket i fokus

Pia anser att förutsättningen för att bedriva interkulturell undervisning oavsett vilket ämne läraren har, är att man hela tiden måste arbeta med svenska språket. Detta exemplifierar Pia genom att beskriva att de på engelsklektionerna arbetar med glosor på engelska samtidigt med svenska glosor så att eleverna har klart för sig vad orden betyder på båda språken.

Anna och Linda lyfte fram en annan aspekt av förhållningssättet kring språket. De ansåg båda att ett samarbete med svenska som andraspråkslärare gynnande ämnet de undervisade i för eleverna. Linda exemplifierade samarbetet med att hon sett resultaten av detta genom en större språkutveckling hos eleverna i svenska, men också ökad kunskapsinläring i exempelvis historieämnet. Även Pia och Ida instämde med att ett samarbete med svenska som andraspråk skulle underlätta deras arbete i de mångkulturella klasserna. Samtliga informanter poängterade samtidigt att samarbete med modersmålslärare är viktigt och önskvärt.

Modersmålsundervisningen kan vara en hjälp till att få eleverna att se fördelarna med att stärka sitt hemspråk. Ida och Pia uttrycker båda en tro på att ett ökat samarbete skulle fungera som motivering för eleverna att vilja lära sig mer av sitt hemspråk, vilket de också framhåller som en hjälp för att bli bättre i det svenska språket.

Pia är en av dem som också har en annan aspekt i förhållningssättet till språket där hon gärna involverar vuxna personer med en annan kulturell tillhörighet än den svenska på lektionerna. Pia förklarar att detta skulle hjälpa läraren att didaktiskt lyfta elevernas bakgrund.

Pia anser att *”modersmålet är viktigt för självförtroendet”* och uttrycker också att modersmålskunskaper är grundläggande för övrig språkinläring. *”Ett starkt modersmål är jätteviktigt för att kunna få ett bra språk överhuvudtaget.”* Pia berättar också att de på skolan brukar försöka planera elevsammansättningen i klasserna så att det finns några elever med samma språkliga bakgrund i varje klass. Detta görs bl.a. för att undervisningen skall underlättas då elever med samma språk kan förklara och hjälpa varandra på sina hemspråk.

6.2.5 Övriga svar angående förhållningssätt i en interkulturell undervisning

Linda och Pia resonerar liknande i vilket förhållningssätt som krävs. De förespråkar ett förhållningssätt där starka undervisningsramar ligger i fokus. De beskriver förhållningssättet utifrån ett kollektivt möte, där läraren behöver ge eleverna fasta ramar och tydlig struktur på undervisningen. Linda beskriver det genom att säga att: *”Man får inte vara diktator, men man måste ändå ha ett ganska fast förhållningssätt, fast men hjärtligt.”*

Pia instämmer i att man måste ha ett förhållningssätt där man har en tydlig struktur gentemot eleverna, så att eleverna vet vilka ramar som gäller. Pia förtydligar det med att säga att auktoritet kan tolkas på olika sätt och läraren bör visa genom ramar och struktur vilket synsätt som hon har på auktoritet.

6.3. Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?

Anna och Ida anser att det finns stora problem kring värdegrunden medan Linda och Pia inte ansåg att det fanns några värdegrundsproblem i undervisningen. Linda lade också till att eleverna vet vad som är rätt och fel i och med att de lever i det svenska samhället och vet vilka värden som de skall förhålla sig till.

Anna, Pia och Linda tar alla upp exempel på värdegrundskrockar med fokus på kvinnans roll. Anna tar upp värdegrundsproblem för kvinnliga elever ur ett lärarperspektiv. Anna problematiserar sin lärarroll med exempel på svårigheter att respektera kvinnliga elevers val av att exempelvis bära slöja. Anna menar att hon inte kan lägga sig i eller ifrågasätta elevens personliga val även om det strider mot allt som Anna själv står för. Linda och Pia problematiserar också kvinnliga elevers krockar med värdegrunden men ur ett elevperspektiv. De menar att det största problemet med värdegrunden inte ligger i undervisningen utan att det ligger hos elevernas identitetsskapande.

Anna och Ida anser att det uppstår problem när det gäller värdegrunden i Lpo 94. Båda pekar på problem med de demokratiska värdena. Anna hävdar att det kan uppstå värdegrundskonflikter där eleverna har olika sätt att se på vad som är rätt och fel och hur de demokratiska värdena i Lpo94 skall tolkas. Anna betonar att de på skolan löser problemet med värdegrunden genom att eleverna får lära sig att de demokratiska värden som Lpo 94 markerar gäller på skolan. Anna tillägger att oavsett vilken kultur som eleverna är uppväxta med så har skolan gemensamma värden som alla måste rätta sig efter. Ida lyfter också upp problematiken med demokratin i värdegrunden men ur ett begreppsperspektiv där hon beskriver att elever har svårt med demokrati som begrepp. Ida menar att många elever misstolkar vad demokrati står för och tror att de har rätt att kränka andra eftersom demokrati står för yttrandefrihet i Sverige och eleverna därför tror att de får säga vad de vill till andra människor. Ida uttrycker att demokrati står för det motsatta. *”Demokrati handlar om att värna om varandra och inte säga elaka saker.”* Hon säger att det blir en kulturkrock i tolkningen av demokratibegreppet.

6.3.1 Övriga svar angående problem och dilemman i interkulturell undervisning

Utöver de svar vi var ute efter i förhållande till våra frågeställningar och vår forskningsanknytning framhöll informanterna även två andra aspekter på problem och dilemman som de upplever i sin interkulturella undervisning. Det första problemet som de tog upp berörde elevernas självförtroende och det andra handlade om det svenska språket som ett hinder för undervisningen.

Ida anser att det finns en svårighet i en mångkulturell klass att motivera eleverna till att de kan lära sig. Hon menar att eleverna har dåligt självförtroende och att detta är ett hinder i elevernas kunskapsutveckling. Vidare säger hon att eleverna tänker att de inte kommer att få jobb oavsett hur höga betyg de har. Ida menar därför att lärare i mångkulturella klasser måste arbeta enormt mycket med att stärka elevernas självförtroende vilket tar tid från ämnesundervisningen. Både Pia och Linda påpekade att de också upplever att eleverna är rädda för att åka intill centrum. De menade att eleverna uttrycker en rädsla inför att träffa svenska ungdomar och att de lever i en egen värld avskärmd från resten av Göteborg.

Samtliga informanter var rörande överens om att svenska språket är det största problemet i undervisningen. Alla informanter menade att bristen i svenska språket är ett hinder för eleverna att uttrycka sina tankar och resonemang. Anna beskriver det på följande sätt: *"Det är inte blandningen av kulturer i klassrummet som är det svåra utan svenska språket."* Pia beskriver att elevernas brister i det svenska språket gör att *"alla som jobbar här oavsett vilket ämne, sakta men säkert blir inkörda på att alltid, alltid jobba med språk."* Anna uttrycker samma sak och säger att hon var lite långsam i att fatta att hon också var språklärare samtidigt som kemilärare, *"det tog några år innan jag förstod det."*

Linda menar att mångkulturella klasser kräver längre genomgångar vid tavlan där läraren lyfter begrepp och förklarar texter i läroböcker på grund av brister i svenska språket. Hon säger, *"att på grund av att språket är en barriär har eleverna stora svårigheter i ordkunskap oavsett vilket ämne som undervisningen handlar om."* Vidare menar Linda att lärare i mångkulturella klasser hela tiden måste kontrollera vad det är eleverna inte förstår. Hon berättar att hon kan bli häpen över vad det är de inte förstår ibland. Både Linda och Anna tycker att eleverna har svårt att förstå information och fakta som läroböcker ger. Anna beskriver det med att läroböckerna är alldeles för svåra för eleverna, och då menar hon att de egentligen inte är så svåra. Anna förklarar att detta är ett stort bekymmer och att mycket tid går åt till att summera på tavlan och ta ut relevant fakta så att eleverna kan förstå. Pia instämmer i Annas resonemang och exemplifierar detta med ordet överst som eleven kanske inte förstår vid exempelvis en anvisning som: titta överst på hyllan. Liknande aspekt tar även Anna upp och menar att det går åt mycket tid att reda ut snedkopplingar för att det är svårt att förstå vilka begrepp som eleverna inte känner till.

Pia beskriver språkproblemet i svenska och påpekar att hon ett flertal gånger sett frustration hos elever som har haft lätt för sig och varit duktiga i skolan i sina hemländer. Pia beskriver att sådana elever ofta tappar gnistan när de på grund av sina språkbrister inte når upp till samma nivå i den svenska skolan.

Ida påpekade att den ämnesmässiga ribban i undervisningen på mångkulturella skolor många gånger hamnar för lågt både på grund av elevernas brist i svenska, men också för att lärarna lägger ribban för lågt. Detta menar Ida är ett problem som har att göra med att lärarna tolkar språkproblem som en indikation på att eleverna inte kan förstå uppgifter som kräver mer, även om eleverna har intelligens för att klara svårare uppgifter. Ida menar att *"Man måste utmana eleverna mer."* Linda och Ida reflekterade över den praktik de haft i en homogen klass och

ansåg att det var en stor skillnad i undervisningen. De upplevde att undervisningen kunde läggas på en högre nivå då språket inte var ett hinder. Linda exemplifierar det med att när klassen är språkligt homogen kan läraren låta eleverna leta kunskap själva i böcker och på Internet.

7. Sammanfattande diskussion

7.1. Vilka förhållningssätt kan lärare ha i interkulturell undervisning?

Vi tolkar interkulturell undervisning som ett förhållningssätt snarare än en metod eller ett ämne och detta i anknytning till den forskningsrapport som Statens Institution för Läromedelsforskning genomförande 1989 (Andersson & Refinetti, 2001). Vi instämmer också med hänvisning till Fredriksson och Wahlströms (1997) yttrande om att undervisningen skall vara öppen inför alla kulturbakgrunder och ses som en fortlöpande process där olika kulturer yppas och möts. Vi kommer nedan att diskutera förhållningssätt och dilemman i den interkulturella undervisningen utefter de svar som vi fått fram i vår forskningsanknytning och vår intervjustudie.

7.1.1. Förhållningssätt med förståelse för hur normativt samhället, skolan och Lpo är

Att skolan och samhället är normerande tar sig uttryck i vår forskningsanknytning och problematiseras av bland annat Fredriksson och Wahlström (1997) som menar att hela skolans organisation är normerande utifrån en svensk kulturell bakgrund. Informanterna tolkade frågan på olika sätt och Anna menade att de förutfattade meningarna som alla bär på kräver ett förhållningssätt där läraren är självkritisk. Hon hävdade att i en mångkulturell klass är det viktigt att vara medveten om att den hegemoni som lärare och skola är bärare av grundar sig på en svensk kulturell bakgrund. Vidare förtydligar Anna med att säga att läraren bör ha ett förhållningssätt som visar att det svenska kulturella synsättet inte är mer rätt än någon annans. Detta är i enlighet med Lundberg (1991) som menar att interkulturell undervisning innefattar en träning i att ”kunna betrakta den egna kulturen såväl som andra kulturer utifrån ett kontrastivt icke-etnocentriskt perspektiv” (Lundberg 1991, s 91). Vi anser att läraren kan ha definitionsmakten i klasrummet och borde stå som förebild för samhället, vilket gör det oerhört viktigt med ett självkritiskt förhållningssätt och en medvetenhet om hur normativt både samhället och läroplanen formulerar sig. Möjligheten finns annars att elever med annan kulturell bakgrund än den svenska kan bli andrafierade. Exempelvis uttryckte samtliga informanter sig på ett normativt sätt genom att de vid hänvisning till elever med svensk kulturbakgrund benämnde dem i termer av *vanliga* barn.

Vi anser i enlighet med Lundberg (1991) att ett självgranskande förhållningssätt är oerhört viktigt i mötet med elever och andra människor från andra kulturer. Under vår lärarutbildning i kursen LAU210 (Allmänt utbildningsområde 2, Lärandets villkor och process: ur sociala och samhälleliga perspektiv) har vi lärt oss att det är viktigt att som lärare kunna reflektera och kritiskt granska de rådande hegemonierna. Detta kan ske när man på ett självkritiskt sätt reflekterar över varför man tänker och handlar som man gör. I mötet med en mångkulturell klass kan läraren inte hävda att de svenska kulturella värdena, traditionerna och tankesätten är förmer och viktigare än någon annans. Om läraren hävdar detta blir inte undervisningen genomsyrad av respekt och tolerans, vilket vi tillsammans med Fredriksson och Wahlström (1997) anser är en förutsättning för att lyckas med att bedriva interkulturell undervisning.

7.1.2 Ett förhållningsätt med förståelse för respekt och identitet

Jämlikhet mellan lärare och elev i en mångkulturell klass framkommer både i vår forskningsanknytning och av informanterna som oerhört viktigt i mötet med de mångkulturella elevklasserna. Som tidigare nämnts i vår forskningsanknytning menar Lahdenperä (1997) att det är viktigt att ha respekt för var och en av elevernas kulturbakgrund för att mötet ska bli jämlikt och positivt. Informant Ida är också tydlig med ett respekterande förhållningsätt och menar att det är viktigt att läraren får en närkontakt med eleven vilket hon erhåller genom att visa förståelse för elevens bakgrund.

Utifrån de resultat vi förvärvat i detta arbete anser vi att respekt för elevers kulturbakgrunder har stor betydelse för eleven och i elevens identitetskapande, men också för läraren som person och hennes interkulturella undervisning. Vi instämmer också med Fredriksson och Wahlström (1997) vilka understryker att det bör finnas en diskussion mellan lärare och skolläda om vad som skall och inte skall tolereras och respekteras eftersom läraren parallellt skall förhålla sig till riktlinjerna i Lpo 94. Emellertid tycker vi att det kan finnas en nödvändighet i att läraren respekterar högtider och matregler som Anna framhåller.

När det gäller ett förhållningsätt med förståelse för identitetskapandet tar både Linda och Pia upp detta som viktigt i mötet med främst tjejer. De anser att tjejer på skolan har svårigheter i sitt identitetskapande, då de har märkt att eleverna verkar ha en identitet hemma och en i skolan. Pia förtydligar resonemanget med att det är centralt som lärare att ha förståelse för att tjejers sätt att vara i skolan kan vara en motreaktion på den identitet som de har hemma. Huruvida tjejer har svårare i sitt identitetskapande jämfört med killar har vi inte behandlat i vårt arbete. Men vi är av samma mening som både informanterna och Strandberg (1996) när det gäller elevernas problem med dubbla identiteter. Vi delar också åsikten att det är nödvändigt att elevernas kulturbakgrunder i form av historia, traditioner och synsätt blir synliggjorda i skolan för att underlätta deras identitetskapande.

7.1.3 Ett förhållningsätt där man lyfter skillnader för att se likheter

Den interkulturella undervisningen innefattar enligt Fredriksson och Wahlström (1997) ett förhållningsätt där man lyfter fram elevers olika kulturbakgrunder i undervisningen. Detta hävdade även informant Ida vara ett viktigt förhållningsätt då hon förespråkar vikten av att ta tillvara på elevernas kunskap och inte som hon uttryckte det se dem som en *tom burk*.

Nordheden (1996) framhåller betydelsen av att lyfta elevernas kulturella skillnader i undervisningen. Hon menar att kulturkrockar och meningsskillnader är betydelsefulla om läraren lyfter upp dem och låter eleverna delge sina synsätt. Som ovan nämnts är det viktigt för identitetsutvecklandet att kulturella meningsskillnader lyfts upp. Nordheden och Fredriksson och Wahlström (1997) diskuterar vikten av att läraren har ett förhållningsätt där hon lyfter upp skillnaderna. De anser att det finns likheter mellan alla kulturer men att de synliggörs genom att man lyfter fram skillnaderna. Att Sjögrens (1996) forskning visar på att lärare har ett förhållningsätt där de lyfter likheter snarare än skillnader, med välviljan att behandla alla lika oavsett kulturbakgrund anser vi vara diskutabelt. Vi har förståelse för att lärarna har en vilja att behandla alla elever lika men anser att det är en svårighet. Vi tror att alla människor är olika och utifrån det bör bemötas olika. En interkulturell undervisning syftar att lyfta fram olikheter enligt Hultinger & Wallentin, (1996) vilket för oss är ett argument som strider mot likabehandling.

Vi anser i linje med ovanstående uttalande att det finns likheter och skillnader mellan alla kulturer. Vi påstår däremot att det är oerhört grundläggande att oavsett om man lyfter skillnader eller likheter så bör läraren ha ett vaksamt förhållningsätt så att ingen elev får vara representant

för en hel folkgrupp precis som *En mångkulturell skola* (Läraryrket, 1996) också framhåller. Vi instämmer därmed med Annas uttalande om att det är betydelsefullare att se individen än den folkgrupp och kultur som eleven tillhör och därmed lyfta fram elevernas olika synvinklar utan att placera dem i kulturella fack. Vetskapen om att informanterna har en elevsammansättning där 85 – 95 procent har en annan kulturell bakgrund än den svenska gör att vi tolkar deras svar, om att de hellre lyfter likheter, med att skillnaderna redan är tydliga och framkommer i klassammansättningen. Exempelvis menar Linda att hon inte har någon speciell metod där hon lyfter fram elevernas mångkultur utan hävdar att det sker naturligt och självklart i en undervisning där eleverna har olika erfarenheter och olika kulturtillhörigheter.

7.1.4 Ett förhållningssätt med språket i fokus

Att ha förståelse för det starka sambandet mellan språk och kultur är en central del av interkulturell undervisning menar Fredriksson och Wahlström (1997). Språket ses som en oerhört viktig del i en lärares förhållningssätt i en mångkulturell klassrumsmiljö. Ett gemensamt språk framhåller Fredriksson och Wahlström som en förutsättning för en lyckad interkulturell undervisning. Samtliga informanter är överens med föregående resonemang och tillägger att en lärare i en mångkulturell klass hela tiden måste arbeta med svenska språket oavsett vilket ämne hon undervisar i. Vi har genom informanternas utsagor fått förståelse för språkets betydelse i den interkulturella undervisningen och vi instämmer med dessa och forskningsanknytningen att förhållningssättet bör vara på ett sådant sätt att språket alltid finns med i medvetenheten.

Eleverna i en mångkulturell klass har olika förståelse och olika förkunskaper om skilda ting. Det medför ett ökat behov av ett förhållningssätt där svenska språket är i fokus eftersom begrepp och sambandsbetydelser hela tiden måste förtydligas så att alla hänger med i undervisningen, vilket både informanter och vår forskningsanknytning vittnar om. Vi menar att interkulturell undervisning handlar om att olika synsätt, tankar och omständigheter öppet får kommuniceras. För att detta skall vara möjligt behöver eleverna och lärarna ett gemensamt språk där kommunikation kan försiggå vilket är en förutsättning för att bedriva undervisning på interkulturell nivå. Informanterna belyser olika aspekter av snedkopplingar i undervisningen där det svenska språket utgör en svårighet. Det är av denna anledning som vi tror att medvetenheten om språket kunde vara en del i lärarens planering och upplägg.

Samarbete med lärare i svenska som andraspråk som både Pia och Ida förespråkar anser vi vara ett ultimt arbetsätt som gynnar lärarnas språkliga förhållningssätt i mötet med eleverna. Detta finner vi även lämpligt i förhållande till Vibergs (1996) resonemang om den dubbla språkutvecklingen som elever med svenska som andraspråk genomgår. Utifrån vår undersökning ser vi att informanterna uppfattar modersmålet mer som en utopisk verklighet än som ett förhållningssätt med språket som fokus. De framhåller vikten av samarbete kring olika ämneskategorier och främst med svenska som andraspråk och modersmållärare, detta för att språket inte ska behöva bli en barriär för de ämnesmässiga kunskaperna eleverna behöver utveckla. Modersmålet är viktigt enligt Axelsson (2004) och Pia beskriver modersmålsundervisning som viktigt för språkutveckling i övriga språk samt för identiteten och självförtroendet. Vi tror att ett större samarbete mellan övriga ämneslärare, modersmållärare samt svenska som andraspråklärare skulle främja en bättre interkulturell undervisning.

7.1.5 Övriga svar angående förhållningssätt i interkulturell undervisning

Att Linda och Pia ansåg att det var viktigt att ha ett förhållningssätt med tydlig struktur och tydliga ramar tror vi har anknytning till att fokus på detta främst dyker upp när en lärare befinner sig i sin vardagliga miljö som ju skolan var för dem under intervjutillfället. Enligt oss

tar forskningsanknytningen fram en bild av hur interkulturell undervisning bör försiggå medan informanterna ger konkreta situerade svar med relativt kort betänketid och små reflektionsmöjligheter. Den forskning som vi studerat har inte berört struktur eller tydliga ramar som ett viktigt förhållningsätt i mångkulturella klasser. Utifrån vår verksamhetsförlagda utbildning och erfarenhet av läraryrket tror vi dock att alla klasser oavsett sammansättning av kulturbakgrund behöver struktur och tydliga ramar för att undervisningen skall fungera.

7.2. Vilka problem och dilemman kan uppstå i interkulturell undervisning?

Vad som framgår i vår forskningsanknytning och informanternas syn på värdegrundens krav är att båda hävdar att det förekommer dilemman i hur läraren skall förhålla sig gentemot eleverna för att följa läroplanen. Två av informanterna instämmer i detta. Anna anser att värdegrunden är dubbeltydig och säger att hon löser det genom att hävda att skolan har en värdegrund som skall följas men att alla har rätt att tycka vad de vill om denna. Ida anser att de största problemen med undervisningen utifrån värdegrunden i skolan och Lpo 94 är att eleverna missuppfattar begreppen. Hon exemplifierar och problematiserar demokratibegreppet på liknande sätt som Annick Sjögren (1996) problematiserar respekt. Vi anser att detta är dilemman som på bästa sätt bemöts genom diskussioner i lärarlag och med skolledningen i hur lärare skall bemöta och förhålla sig till eleverna. Vi ser en fara i att hävda att eleverna missuppfattar begreppen då lärare i den meningen utger sig för att ha den rätta definitionen.

Det är inte självklart hur läraren på samma gång skall vara den lyssnade läraren och den predikande läraren som (SOU, 1996:143) lyfter fram. I övrigt anser två av informanterna att det inte finns något problem med värdegrunden utan att eleverna vet vad som är rätt och fel i och med att de lever i det svenska samhället. Vi tolkar det ändå som att informanterna upplever att det finns problem i och med de svårigheter som de nämner i bemötandet av eleverna i jämställdhetsfrågor. Vi bedömer att det inte kan vara lätt som lärare att normera det svenska synsättet på jämlikhet mellan könen som Lpo 94 förespråkar samtidigt som läraren skall vara den lyssnande som Lpo 94 också förespråkar. För även om SOU (1996:143) har en modell för hur läraren skall handla för att följa läroplanen finner vi det vara motstridigt att både vara den lyssnande läraren och den predikande läraren i samma situation. Informanterna har genom sina uppgifter givit oss en insikt om att det inte alltid är lätt att bemöta eleverna med den öppenhet och förståelse som den interkulturella undervisningen kräver. Exempelvis uttryckte informant Anna att det kan vara svårt att bemöta eleverna med förståelse då eleven gjort personliga val som strider mot allt vad Anna tror på. Vi har förståelse för att det är svårt men anser att läraren borde förhålla sig öppen och respekterande vilket också Anna framhöll genom yttrandet om att man som lärare inte får eller skall inkräkta på elevers personliga beslut.

7.2.1 Övriga svar angående problem och dilemman i interkulturell undervisning

Samtliga informanter var rörande överens om att det inte var kulturskillnaderna i klasserna som utgjorde de största dilemman utan bristerna i det svenska språket. Även om informanterna har ett förhållningsätt där de sätter språkutveckling i fokus blir språkbristen ett hinder för den interkulturella undervisningen. Skilda förkunskaper och förförståelse för olika fenomen och begrepp medför längre genomgångar i klassrumsundervisningen enligt samtliga informanter. En lärare borde därför samtidigt vara väldigt öppen för varje individs förståelse för de fenomen hon talar om i klassen och på det viset kanske få med sig alla i klassen på undervisningsinnehållet. Vygotsky är en av dem som talar om zonen för närmaste utveckling och lärare i en mångkulturell klass med interkulturell undervisning behöver uppmärksamma detta. Att lägga undervisningen på en för låg kognitiv nivå medför enligt Vygotskys zon en stagnation av kunskapsutvecklingen (Hyltenstam & Lindberg, 2004).

Informanterna berättade att de behöver mer tid och hjälpmedel och framhöll att de önskar ha läromedel anpassade till mångkulturella klasser för att undervisningen skall flyta bättre. De menar också att de behöver tid för att åstadkomma ett samarbete med modersmållärare och svenska som andraspråkslärare vilket skulle underlätta den interkulturella undervisningen. De lyfter därför fram samarbete med andra lärare och då oftast svenska som andraspråkslärare som en hjälp för att höja den kognitiva nivån. De menar att med två lärare i ett klassrum kan en av dem se till att eleverna är med på de begrepp som används så att tiden för att rätta till snedkopplingar förkortas. Dilemmat som oftast uppkommer i diskussionen om detta är de ekonomiska resurser som behövs för ett optimalt undervisningsklimat.

Vi instämmer i *En mångkulturell skola:s* (Läraryrket, 1996) broschyr i yttranden om att den bästa språkinläringen sker när andraspråks - och förstaspråksinläringen kombineras. Modersmålet beskriver även Pia som viktigt inte bara för identiteten hos eleverna utan som grund för all språkinläring. Liknande argument använder Ida då hon framhåller att det ligger på de ordinarie lärarna att uppmuntra eleverna att förstå att deras modersmålsundervisning är viktig. Vi tror även att det är bra att visa eleverna att de flerspråkiga kunskaperna de har kan bli en tillgång när de senare i deras framtida karriär.

Strandberg (1996) visar i sin studie att många elever med föräldrar med ett annat modersmål än den svenska riskerar bli halvspråkiga, de behärskar varken modersmålet eller det svenska språket till fullo vilket i sig är problematiskt. Vi instämmer därför med Gröning (2006) i att modersmålet är betydande för att eleverna ska kunna utvecklas kognitivt i alla ämneskategorier i grundskolan. I jämförelse med arbetet i en homogen skola, som både Ida och Linda har erfarenhet av, menade de att mångkulturella klasser erbjuder en alltför låg kognitiv nivå på undervisningen på grund av bristerna i svenska språket vilket är ett hinder för kunskapsutvecklingen. Hyltenstam och Lindberg (2004) vittnar om riskerna med detta och menar att eleverna behöver få en undervisning som ligger på rätt kognitiv nivå för att utvecklas på ett gynnsamt sätt. Språket är som tidigare sagts en barriär för eleverna men av intervjun att döma också ett hinder för många lärare. Lärare blir enligt intervju studien lurade av att eleverna inte behärskar det svenska språket till fullo och tror därför att deras intelligensmässiga är lägre än den egentligen är.

Ida är en av dem som framhåller ytterligare en aspekt av svårigheterna kring språket vilket hänger ihop med elevernas självförtroende. Hon menar att eleverna inte tror sig själva om att kunna lära och utvecklas vilket medför ett arbete med att stärka deras självförtroende. Utifrån den bild vi ständigt matas med av media kring invandrare i Sverige på 2000-talet anser vi detta utgöra ett problem för lärare och elever i mångkulturella klasser. Detta är en aspekt som lysts med sin frånvaro i den litteratur vi undersökt men vi tror att detta, med att arbeta med elevernas självförtroende, kommer att bli en stor del av vårt framtida arbete med interkulturell undervisning.

8. Vidare forskning och relevans för läraryrket

Att den lärarutbildning som vi genomgått inte berör interkulturell undervisning finner vi märkligt då pedagogiken på universitetet borde anpassas efter kraven på lärare som de framställs i läroplanen. Den interkulturella profilen i lärarutbildningen borde präglas av att det interkulturella genomsyrar alla delar av undervisningen. Detta för att vi skall uppfylla vårt uppdrag att lyfta den kulturella mångfalden som ett övergripande perspektiv i all undervisning, som Lpo 94 kräver.

Vi finner förhållningssätt som möjliggör möten mellan elever och mellan lärare och elever som mycket fängslande och anser att vidare forskning kring metoder för hur lärare kan arbeta för en god interkulturell undervisning skulle vara intressant. När det gäller problematiseringen av interkulturell undervisning ser vi att studier som fördjupar sig i tillvägagångssätt hade varit en hjälp. Detta för att vi fått förståelse för att lärare behöver metoder och samarbetsformer för att bedriva en interkulturell undervisning. Att ta tillvara på elevers kulturbakgrund och samtidigt hinna med kursplanens mål i en klass med stora brister i svenska språket är inte lätt. Vi anser att det därför behövs utredning och forskning kring detta i syfte att ge lärare teorier och hjälpmedel. Vi fick en uppfattning under vår intervjustudie att informanterna/lärarna inte hade kännedom om några modeller som bland annat Skolverket (Andersson & Refinetti, 2001) och Spowe (2003) tar upp för att ta tillvara mångfalden i klassen. Lärarna har dock rika erfarenheter kring interkulturell undervisning och säkerligen utvecklat egna metoder. Vi har inte gått in på Skolverkets och Spowes modeller med tanke på omfattning och tidsbrist men anser att det finns ett behov av att utforska lärares kännedom om dessa modeller, teorier, undervisningsmaterial och tillvägagångssätt som främjar en interkulturell undervisning.

Arbetet har givit oss insikten inför vår kommande lärarprofession att interkulturell undervisning är ett förhållningssätt där man möter elever med respekt och öppenhet inför deras synsätt och värderingar. Den självkritiska hållningen i form av att noga granska det normativa tror vi kan vara bra för lärare att ha med sig i både undervisningen, mötet med elever och kolleger. Vi har även kommit till insikt om att kulturer inte möts utan att det är individer som möts. Dessa möten uppstår inte bara för att människor med olika kulturella bakgrunder vistas i en gemensam kontext. Vi som lärare behöver arbeta med att lyfta fram olikheter och synliggöra likheter för att möten mellan elever och mellan lärare och elever skall uppstå. Om inte fokus ligger på möten riskerar det interkulturella förhållningssättet att falera i undervisningen, därför tror vi att den kunskap vi erhållit genom arbetet ger oss en bättre grund och en förberedelse för möten i vårt kommande läraryrke.

Utöver kunskap om förhållningssätt har vi även fått en förståelse för hinder som språksvårigheter i svenska och läroplanens dilemman som vi finner användbara i vår lärarprofession. Utan ett fokus på språket riskerar undervisningen att hamna på en alltför låg nivå som arbetet också lyft fram. Det är en skyldighet enligt Lpo 94 att skapa en likvärdig utbildning i mångkulturella klasser. Utan en kunskap om språkets hinder för undervisningen kan medför en undervisning som inte lever upp till de krav och mål som läroplanen framhåller. Vårt arbetes fokus har legat på den interkulturella undervisningen som ska genomsyra all undervisning. Att låta undervisningen präglas av interkulturella möten framhåller läroplanen som viktigt och vi kan förhoppningsvis genom detta arbete och de verktyg vi erhållit tillämpa denna aspekt i vår undervisning på ett sätt som gagnar interkulturella möten.

9. Litteraturförteckning

9.1. Böcker

Arnstberg K-O, (red). (1993). *Kultur, kultur och kultur - perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Liber utbildning: Arlöv.

Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 503-539). Lund: Studentlitteratur.

Fredriksson, U & Wahlström, P. (1997). *Skola för mångfald och enfald*. Legus förlag: Smegraf.

Gerle, E. (1999). *Mångkulturalism – för vem?* Parajett: Landskrona.

Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos AB: Göteborg.

Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Institutionen för nordiska språk: Uppsala.

Haglund, C. (2004). Flerspråkighet och identitet. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 359 - 389). Lund: Studentlitteratur.

Hultinger, E-S., & Wallentin, H. (1996). *Den mångkulturella skolan*. Studentlitteratur: Lund.

Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (Red.). (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur: Lund.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. HLS förlag: Stockholm.

Lahdenperä, P. (Red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Studentlitteratur: Lund.

Linde, G. (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Studentlitteratur: Lund.

Lundberg, P. (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Studentlitteratur: Lund.

Nordheden, I. (1996). Barn från olika kulturer berikar varandra. I E-S. Hultinger & H. Wallentin (Red.). *Den mångkulturella skolan* (ss. 54 - 77). Lund: Studentlitteratur.

Ring, B. (2006). *Religion – att tro och veta*. Liber AB: Stockholm.

Roth, H. I. (2000). *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Skolverket: Liber distribution: Stockholm.

Sjögren, A. (1996). Föräldrar på främmande mark. I E-S. Hultinger & H. Wallentin (Red.). *Den mångkulturella skolan*. (ss. 229 - 252). Lund: Studentlitteratur.

Sjögren, A., Runfors, A., & Ramberg, I. (Red.). (1996). *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. En antologi inom projektet Språk och miljö. Repro print: Stockholm.

Sjöqvist, L., & Lindberg, I. (1996). Svenska som andraspråk – varför det?. I E-S. Hultinger & H. Wallentin (Red.). *Den mångkulturella skolan*. (ss. 78 - 104). Lund: Studentlitteratur.

Spowe, B. (2003). *Röster från den mångkulturella skolan*. X-O Graf AB: Uppsala.

Strandberg, M. (1996). Mångfalden en guldgruva. I E-S. Hultinger & H. Wallentin (Red.). *Den mångkulturella skolan*. (ss. 106 - 127). Lund: Studentlitteratur.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur: Lund.

Viberg, Å. (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrare – och minoritetsundervisning i Sverige*. Studentlitteratur: Lund.

9.2. Broschyrer

Läraryrskommittén. (1996). br 1997:88. *En mångkulturell skola*. Nordiska Bokindustri AB: Stockholm.

9.3. Statliga offentliga utredningar

SOU 1996:143. Skola för bildning. Delbetänkande av Skolkommittén. (1996). *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Nordstedts tryckeri: Stockholm.

9.4. Pedagogiska rapporter

Andersson, K. & Refinetti, M. (2001). *Att vara lärare i en mångkulturell skola: "interkulturell undervisning är t.ex. att locka ur eleverna det de vet för att berika mig och hela klassen*. (Rapp 298:2001:7). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bredänge, G., Hedin, C., Holm, K., & Tesfahuney, M. (Red.). (1999). *Utbildning i det mångkulturella samhället*. (Rapp 298:2001:2). Volym 1. Mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och samhälle. (ss. 75-96). Symposium: Lärarhögskolan, Stockholms universitet. 15 – 17 april 1999.

Lahdenperä, P. (1999). Interkulturell forskning om lärande och lärarroll. I G. Bredänge, C. Hedin, K., Holm & M. Tesfahuney (Red.). *Utbildning i det mångkulturella samhället*. (Rapp 298:2001:2). Volym 1. Mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och samhälle. (ss. 75-96). Symposium: Lärarhögskolan, Stockholms universitet. 15 – 17 april 1999.

Lundgren, U. (1999). Utbildning för interkulturell förståelse – gränserna för skolans engelskämne ritas om. I G. Bredänge, C. Hedin, K., Holm & M. Tesfahuney (Red.). *Utbildning i det mångkulturella samhället*. (Rapp 298:2001:2). Volym 1. Mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och samhälle. (ss. 135 - 154). Symposium: Lärarhögskolan, Stockholms universitet. 15 – 17 april 1999.

9.6. Lagar och styrdokument

Lpo 94. Lärarförbundet. (2004). *Lärarens handbok*. Tryckindustri Information: Solna.

9.7. Webbdokument

Migrationsverket.se.

<http://www.migrationsverket.se/index.jsp?swedish/migration/historik.html>.

Hämtat den 2008-05-07

9.8. Föreläsning/ konferenshandling

Brömmsen, v, K. (2007). Stencilmaterial, 070122. Sal T302: Göteborgs universitet: Institutionen för religionsvetenskap och teologi.