

”den Andre” i lärarutbildningen

En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid

I takt med att det svenska samhället fått ändrad demografisk sammansättning under det senaste halvsekle har även sammansättningen på lärarutbildningen ändrats. För att olika elever i dagens skola ska kunna få möjlighet för igenkänning i sina lärares erfarenheter och förståelse, uppmuntrar forskning och politiska dokument en utökning av mångietniciteten i lärargrupperna.

I denna avhandling studeras olika aktörers erfarenheter från den svenska lärarutbildningen i relation till dess mångietniska sammansättning. Syftet är att studera hur den rasifierade ”Andre” konstrueras, rekonstrueras eller överskrids i lärarutbildningen i ljuset av den samtida och koloniala historien. Vidare studeras vilka strategier aktörer väljer när rasifierande diskurser artikuleras i lärarutbildningen. Som metoder för den empiriska studien har forskningscirkel och samtalsintervjuer använts, medan postkolonial och kritisk vithetsteori använts som teoretisk inramning för analys av studiens resultat.

Under studiens gång utmärker sig tystnader som på samhälls-, struktur- och aktörsnivå omger den pluralistiska sammansättningen av lärarutbildningen. Detta innefattar också tystnader kring de icke-vita/rasifierade svenska studenternas studievillkor, studenter som tvärtemot sina förväntningar erfar exkludering och diskriminering i lärarutbildningen; något de förklarar med de stereotyper som finns om ”dem” i både samhället och utbildningen. Studien visar dessutom på att den befintliga lärarutbildningen med sin eurocentriska och monokulturella kunskapskonstruktion inte förbereder de blivande lärarna för det samtida pluralistiska samhället. Samtidigt framträder även överskridande diskurser, uppburna av aktörer med olika etnisk bakgrund som genom motstånd och vardagsantirasistiska handlingar kämpar för en lärarutbildning passande dess demokratibefrämjande anspråk.



Zahra Bayati är pedagog med förskolläraryrkebakgrund och biolog med inriktning mot cell- och mikrobiologi. Hon är verksam lärare vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet. Zahra är intresserad av utveckling av högskoleutbildningar, med särskilt intresse för frågor kring den pluralistiska sammansättningen inom dessa utbildningar.

ISBN 978-91-7346-787-2 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-788-9 (pdf)

ISSN 0436-1121

Zahra Bayati

”DEN ANDRE” I LÄRARUTBILDNINGEN

”den Andre” i lärarutbildningen

En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid

Zahra Bayati



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

”den Andre” i lärarutbildningen

”den Andre” i lärarutbildningen

En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid

Zahra Bayati



© ZAHRA BAYATI, 2014
ISBN 978-91-7346-787-2 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-788-9 (pdf)
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/35328>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Pegah Salahi

Tryck:
Ineko AB, Källered 2014

Abstract

Title: "the Other" in teacher education – A study of the racialized Swedish student's conditions in the era of globalization
Language: Swedish with a summary in English
Author: Zahra Bayati
ISBN: 978-91-7346-787-2 (tryckt)
ISBN: 978-91-7346-788-9 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: racial segregation, inclusion, exclusion, teacher education, non-European background, critical whiteness theory, postcolonial theory, participatory research, silence

In this dissertation, the experiences of various agents in Swedish teacher education are examined in relation to its multi-ethnic composition. The purpose is to study how the racialized "Other" is constructed, reconstructed or transcended in teacher education in light of contemporary and colonial history. How agents from teacher education deal with discourses about the racialized "Other" in their educational practices, is also a point of study.

Participatory research and standpoint theory are the theoretical and methodological starting points for choice of method, where research circle and qualitative research interview are used for the empirical studies. Seven students with "non-European" background and one with mixed background were interviewed, while the research circle included six teacher educators and a student counselor. Also interviewed were three training placement tutors and language tutors, and with my own active participation in the research circle, the study had a total of 21 participants. For analysis of the study's results, postcolonial theory and critical whiteness theory were used as theoretical framework.

The results show that there are silences at the social, structural and actor level surrounding the pluralistic composition of teacher education. This includes silences surrounding the non-white/racialized Swedish students' study conditions, students who, contrary to their expectations, experience exclusion and discrimination in teacher education – something they themselves explain as originating from the stereotypes that exist about them in society and education. The study also shows that the racialized segregation in society is reconstructed in education, for example in group work or work placements. However, the study also reveals resistance – agents with different ethnic backgrounds who acknowledge the existence of institutional, inequality creating and discriminatory discourses, and fight them.

The conclusion is that teacher education must actively counteract the monocultural and Eurocentric knowledge creation that dominates the system, so as to live up to the democracy- and equality-promoting claims in its policy documents. What is required are progressive reforms of the educational organization and its content, with a view to a teacher training where a heterogeneous group of students can feel at home. A teacher training where students are properly trained for future teaching assignments in a globalized society.

Innehållsförteckning

Förord	
1 Introduktion	15
Utbildning i globaliseringens tidevarv	16
Problemområden och Syfte	18
Syfte	20
Organisering av lärarutbildning	21
Representationer och benämningar	22
Utländsk bakgrund, rasifierade eller icke-vita svenskar.....	22
Svensk bakgrund eller vita svenskar.....	23
Aktör.....	24
Utbildningspraktik	24
Avhandlingens disposition	25
2 Tidigare forskning.....	27
Mångfaldssamhället och utbildningssystemet.....	27
Mångfaldskompetent eller ”svensk-anpassad”?	29
Studenter med utländsk bakgrund och deras studiemiljö.....	32
Grupparbete i utbildningen.....	35
Sammanfattning.....	36
3 Teoretisk inramning och forskning i fältet	39
Social konstruktion, rekonstruktion och överskridande.....	39
Den historiska och samtida rekonstruktionen av ”den Andre”	42
”Vi” och ”de Andra”.....	44
Rekonstruktion av vithet	46
Ståndpunktsteorier och tystnadens röster.....	48
Epistemologisk etnocentrism.....	50
Tal och ”den Andres” språk	52
Konstruktion av substituter till ”ras”	54
Rasifierad segregation.....	55
Rasismen och antirasismen i vardagen	57
Sammanfattning.....	59
4 Metodologi.....	61
Ståndpunktperspektiv.....	61
Deltagarorienterad forskning.....	63
Forskningscirklar och deltagarorienterad forskning.....	64
Samtalsintervju.....	67
Urval av den empiriska studiens deltagare.....	68
Urval av deltagare till forskningscirkel.....	69
Urval av studentrespondenter.....	70
Deltagande språkhandledare och VFU-ledare/ansvariga i studien	73

Genomförande av forskningscirkeln	74
Genomförande av samtalsintervjuer.....	75
Analysprocedur.....	76
Fas 1: Kodning, tematisering och beskrivning.....	76
Fas 2: Analys genom en intertextuell rekonstruktion.....	78
Fas 3: Sammanfattande teoretisk analys.....	78
Transparens, relevans och igenkännbarhet.....	80
Forskarens insider/outsider position.....	83
Min plats i maktordningar.....	84
Etiska överväganden.....	88
Dilemmat med att studera känsliga frågor.....	89
5 Analys fas 1 – Presentation.....	93
Studenters porträtt.....	93
Mitra 2008-11-09 (intervjuns längd ca 75 minuter).....	93
Irina 2008-12-30 (intervjuns längd ca 38 min).....	95
Nilofar 2009-02-12 (intervjuns längd ca 43 min).....	96
Hiba 2009-02-20 (intervjuns längd ca 60 min).....	97
Mahin 2009-06-05 (Intervjuns längd ca 61 minut).....	98
Fatima 2009-08-27 (intervjuns längd ca 52 min).....	99
Banome 2009-09-10 (intervjuns längd ca 62 minuter).....	101
Nezhat 2009-10-26 (intervjuns längd ca 98 min).....	102
Forskningscirkeln.....	104
Forskningscirkelmöte 1 (2009-03-03).....	104
Forskningscirkelmöte 2 (2009-04-07).....	106
Forskningscirkelmöte 3 (2009-05-05).....	110
Forskningscirkelmöte 4 (2009-06-09).....	110
Forskningscirkelmöte 5 (2009-09-15).....	111
Forskningscirkelmöte 6 (2009-10-13).....	112
Forskningscirkelmöte 7 (2009-11-10).....	113
Återkoppling av resultat till forskningscirkeln (2010-02-23).....	114
6 Analys fas 2 – Intertextuell analys.....	117
Grupparbete och konstruktion av ”den Andre”.....	118
Mångfald i gruppen.....	119
Studenternas val, rekonstruktion och överskridande.....	122
Studieinnehållsstyrd grupp.....	131
Överskridande grupprocesser.....	133
Grupprocesserna och tystnader.....	135
Läroinnehåll och rekonstruktion eller överskridande av ”den Andre”.....	138
Betyg och bedömning.....	144
Föreläsare och läroinnehåll som förebilder.....	146

Kurslitteratur och konstruktion av ”den Andre”	148
Stereotypifiering av kvinnor från mellanöstern och muslimer	150
VFU och konstruktion eller överskridande av ”den Andre”	152
VFU-placering	155
Positiva och överskridande erfarenheter av VFU	158
Språket och rekonstruktion eller överskridande av ”den Andre”	160
Språkhandledning och två/mångspråkiga studenter	161
Språket på VFU	163
Språket, klassperspektiv och akademisk bakgrund	164
Mångspråkighet eller utan-språkighet	165
Språkbehörighet och studenter med svenska som andraspråk	167
Språkligt förhållningssätt i kommunikation	170
Om tystnaden ska tala	173
7 Analys fas 3 – Teoretisk analys	177
Tal/tystnader och den imaginära ”Andre”	177
Stereotypifiering och ”den Andre”	179
Språket och konstruktion av ”den Andre”	182
Monokulturell utbildning i ett pluralistiskt samhälle	185
Vardagsrasism i lärarutbildningen	186
Rasifierad segregation och lärarutbildning	188
Motstånd, överskridande och vardagsantirasism i lärarutbildningen	190
Sammanfattning	192
8 Diskussion och slutsatser	195
Valet av teori och begrepp i denna avhandling	197
Vems språk, vilket krav?	201
Talet om den rasifierade ”Andre” i lärarutbildningen i ett historiskt perspektiv	203
Aktörers strategier i lärarutbildningen	205
Studiens implikation	207
Summary	211
Referenslista	227
Bilaga 1 - 11	

Förord

*The greatest tragedy is not the brutality of the evil people,
but rather the Silence of the good people*
Martin Luther King jr

Nu, när mandelträden står i sin praktfulla blom i pappas lilla by i Iran och jag förväntansfullt räknar dagarna tills de japanska körsbärsträden blommar på Järntorget, känner jag mig omgärdad av kärlek och omsorg. Alla dessa människor som korsat våra vägar och som bidragit så generöst med sitt vetande och sin kärlek. Hur kan man visa sin tacksamhet? Ord räcker inte långt, men ord är det enda jag har just nu.

För denna avhandling har jag oändligt många att tacka. Jag vill tacka er alla för den visdom, allomfattande kärlek och inte minst mod som ni så generöst delat med er av. Först vill jag tacka alla deltagare i studien; utan era kunskaper, berättelser om era erfarenheter, smärta och glädje hade denna avhandling inte varit möjlig. Min familj – tusen tack Roozbeh och Sahar för er ovillkorliga kärlek och ert stöd i arbetet med denna avhandling. Min syster Maryam, du har varit det ständiga stöd som man kunde önska sig i livets bergodalbana. Håkan, Jasmine och Denny; ert stöd och omsorg har betytt mycket under vägen.

Mina vänner som stöttat mig under dessa år: Jaap, Lisbeth, Anette, Karin, Rikard, Ingrid, Anita, Jacintha, Paula, Nahid, Paul, Merja, Mirella, Signild och alla ni som finns i hjärtat men inte nämns här – tusen tack för all kärlek och visdom som jag har fått från er.

Stort tack Solveig Hägglund för att du sedan början av 90-talet följt mina studier i olika discipliner och varit det ständiga stöd som man behövt i det nya hemlandets akademiska landskap.

Mina varmaste tack till Karin Rönnerman, min huvudhandledare, för lärorika år under arbetets gång, din värdefulla kritiska granskning och dina synpunkter på min text – som nu äntligen ska möta världen.

Tack till mina olika handledare genom arbetet; Marianne Dovemark för dina synpunkter och din uppmuntran som biträdande handledare under de sista månaderna av min avhandling. De biträdande handledare jag har haft i olika skeden av mitt arbete har på olika sätt bidragit till utvecklingen av detta arbete; Jan Kampmann, Håkan Thörn och Dennis Beach. Hanna Wikström, experthandledare för mitt arbete, utan ditt skarpsinne och intellekt skulle denna avhandling sakna ett viktigt fokus i sin kommunikation med världen. Tack till er alla.

Ingrid Pramling, min första handledare i forskarutbildningen som uppmuntrade mig att söka utbildningen med motiveringen ”Du behövs här”. Dessa ord har ekat i min inre värld när de behövts som mest. Tack för det.

Mina opponenter på de olika seminarierna, Kerstin von Brömssen och Gunilla Härnsten, tack för era insiktsfulla bidrag till detta arbete. Lena Sawyer - dina synpunkter och skarpa ögon i kombination med din uppmuntran gav min text det som behövdes i slutskedet. Tack för det.

Anna Klerfelt, jag uppskattar det hopp och stöd du gav i början av denna avhandling när allt verkade så långt borta från förverkligande.

Eva Johansson, stort tack för att jag har fått ta del av din uppmuntran, inspiration, klokhet och kunskap om hur man kan vara en medmänniska som lärare.

Min förste språkgranskare Roozbeh och mina språkgranskande vänner och kolleger: Anette Beritsdotter, Merja Heed, Karin Lindeblad, Ann-Mari Brengdahl och Ulla Berglindh – stort tack för all hjälp. Tack så mycket Alex Rodallec för your ”proper” translations.

Pegah, din fantastiska språkbevakning av mina texter de sista månaderna och din oändliga kärlek till dina medmänniskor var en kombination som var ovärderlig i arbetets slutförande.

Tack Björn Flising för den röda tråd du varit genom åren; från din handledning på min uppsats om det mångkulturella mötet i förskolan och skolan 1992, till feedbacken på min avhandling tjugotvå år senare. Tack Lisbeth Flising för att du som lärare öppnat stängda dörrar för mig och många andra.

Stort tack kolleger på Institutionen för Pedagogik, lärande och kommunikation för all hem-känsla som ni har bjudit mig på i dessa korridorer. Särskilt tack till Ulla Mauritzson som möjliggjorde avslutandet av mitt arbete. Kollegerna på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, särskilt Karin Careborg, Jan Jonsson, och Anette Olin; tack för ert mentorskap och Agneta Plengiér Gaál för ditt stöd under alla dessa år.

Anders Blomberg, min handledare i mitt liv som biolog; ditt stöd har varit en stadig grund och trygghet som jag alltid vetat finns där. Tack för det.

Lisbetth Söderberg, tusen tack för dina råd, din tålmodighet och generositet; du är en pärla! Evalise Johannisson, din lugnande ton mitt i det sista ruset har varit en oas.

Doktorandvänner; Airi Bigsten, Lena Eckerholm, Birgitta Berne, Lena Tyrén, Eva Olsson, Lill Langelotz, Jaana Nehez, Lisbeth Gyllander tack för alla studenter och gemenskap vi delat och allt som jag har lärt mig av er.

Tack Lory Dance, Torun Elsrud, Barzoo Eliassi, Jonn Lantz, Liisa Uusimäki, Tobias Hübinette, Catrin Lundström och Cajsa Ottesjö för den kunskap som ni delade med er i läsandet av min text och de värdefulla råd som jag fick av er.

Parichehr och Farhad, tack för er ständiga kärleksfulla närvaro i mitt liv oavsett tid och rum.

Tack SWEA international, att bli året stipendiat i interkulturella studier blev ett erkännande som var och är ovärderligt för mina studier och mitt liv i allmänhet.

Sist men inte minst, tack Jahangir för det liv som du delade med mig och tack för att du lyser upp vägen mot en bättre värld. Kampen fortsätter.

Denna avhandling tillägnas mina medresenärer Roozbeh och Sahar.

Göteborg i mars 2014

Zahra Bayati

1 Introduktion

Hiba (Student): Jag blev jätteglad när jag fick veta att jag hade blivit antagen till lärarutbildningen för det var nånting jag alltid hade drömt om, /.../ det var nånting som var väldigt spännande för mig, även för min familj, men så fort jag började så kändes det väldigt tungt i början, man har ju hamnat i en basgrupp som kanske inte haft den här förståelsen för mig, /---/ jag upplevde det jättesvårt på grund av att jag var den ende i basgruppen med utländsk bakgrund. (Hiba, s. 1)

Fatima (Student): Vi [är] den här gruppen som är mest utsatta./---/ vi, denna generationen. Vi har förlorat jättemycket. /---/ och trots alla dessa högskolepoäng, jag kan inte komma till en arbetsplats och jag kan inte jobba. Och vad är hindret? Det finns inget annat hinder, än bara min bakgrund. det har varit i vägen mellan mig och hela samhället hela tiden, och det kommer... jag förväntar mig inte liksom att det blir ändringar på kort sikt. (Fatima, s. 8)

Marie (VFU-ledare/ansvarig): Det är... det kan vara väldigt subtilt, men det kan också vara oerhört explicit. Och det framgår från vissa studenter och... Det handlar om... vi – om jag får säga så – svenskers oförmåga och i vissa fall tror jag rädsla för det okända, som får oss att bete oss i många fall väldigt kränkande gentemot vissa utav våra invandrargrupper. /---/ men rent generellt finns det alltså inte någon förberedelse för det, nej. (Marie, s. 5)

Citaten ovan är exempel på de röster som hörs i denna avhandling. De ger en glimt av den komplexitet och de utmaningar i frågor, som i vår globaliserade samtid, uppstår i lärarutbildningen. Det är dock inte enbart röster som hörs. Likt en tät dimma omgärdar bedövande tystnader dessa frågor i utbildningssystemet, däribland lärarutbildningen.

Trots all mångfalds- och jämlikhetsbejakande politisk retorik, uppkommer i denna avhandling berättelser om aktiv exkludering och andrafieringsakter mot studenter med utomeuropeisk bakgrund – vilket är ett fokus i denna avhandling. Det finns en stor villrådighet och kunskapsbrist i utbildningsinstitutionerna avseende den etniska mångfaldsfrågan och det är inte ovanligt att skolledare och lärare talar om en pedagogisk oförberedelse hos pedagoger inför en alltmer diversifierad elev/studentgrupp.

Det finns en märkbar samstämmighet och igenkännande erfarenheter från möten mellan studenter med utländsk bakgrund och lärarutbildningen i tidigare studier, vilket även verifieras i resultatet av den empiriska studien.

Dessa erfarenheter skiljer sig i det avseendet inte från andra högskoleutbildningar i Sverige enligt tidigare studier. Därför handlar denna avhandling inte om att avtäcka en eller många dolda ”sanningar” och inte heller om att avslöja förekomsten av diskriminering eller rasistiska företeelser i lärarutbildning. Studiens fokus riktas på hur dessa företeelser konstrueras, artikuleras, möjliggörs eller förhindras i lärarutbildning. Studiens interaktiva ansats blev en tillgång och resonansbotten för röster och synliggörande av tystnader som framkom. Postkolonial- och kritisk vithetsteori användes för att få en djupare förståelse för dessa fenomen utifrån de olika perspektiven.

Utbildning i globaliseringens tidevarv

En av de frågor, vars svar söks i denna avhandling, handlar om hur historiska processer och kunskapskonstruktioner har påverkat och påverkar den samtida lärarutbildningen och dess aktörers utbildningspraktik. De transnationella rörelserna är inte något nytt i historiens gång, men det är intensiteten som har ökat i globaliseringens tidevarv (de Ruijter, 2001, s. 31; Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn, 1999; Harvey, 2006; James, 2006). Eriksson et al. (1999, s. 13) hävdar, att globaliseringen är ett tillstånd som har sammanlänkat människors liv på skilda platser i världen, vilka påverkar och är beroende av varandra. Vidare räknar de upp ekonomiska förhållanden som är allt mindre bundna till särskilda fysiska platser; samtidigt som kulturer, genom migrationer och medieflöden, inte heller är lokala på samma sätt som tidigare. För att få bättre förståelse för vår samtida utbildningssystem och däribland lärarutbildningen, kan det vara till hjälp att blicka tillbaka genom historien. Enligt Lorentz (2007, s. 52) har de överordnade målen, med allmän skolgång i nästan alla europeiska länder under största delen av 1800- och 1900-talet, varit socialisation inriktad på fosterlandskärlek och nationalism. Han (ibid., s. 54) understryker effekten av den svenska samhällshistorien på pedagogiken i början av 1900-talet fram till 1975, då rashygieniska idéer fortfarande praktiserades. Lorentz (2007) refererar till Berggren:

I folkhemmet Sverige (1930-1990), har pedagogiken spelat en stor roll i just utformandet och förmedlingen av innehållet i den tidens politiska budskap om det svenska folkhemmet /---/ Universalistiska anspråk och partikularistiska anspråk flöt så att säga ihop, det blev en närmast osynlig nationalism maskerad som en form av ”universell modernitet” hävdar Berggren (2001). (Lorentz, 2007, s. 55)

Ajagan-Lester (2008, s. 95) kommer fram till en liknande slutsats och pekar på att pedagogiken och pedagogiska texter, under konstruktionen av nationalstaten blev en viktig del i utformningen av en föreställning av en homogen nationell identitet. I den nationella självbilden formades ”vi:et” som ett folk som talar samma språk och ”den Andre” var den underlägsna främlingen. Att skapa en känsla av homogenitet genom en föreställd överlägsenhet hos det egna folket, jämförd med den underlägsna främlingen, var ett viktigt innehåll i pedagogiska texter från den perioden (ibid.).

Den koloniala kunskapskonstruktionen (jfr Loomba, 2005; Mudimbe, 1988/1999; Said, 1978/2000) är svår, om inte omöjlig att separera från den kunskapskonstruktionen som gjordes runt nationalstatsbyggen i de europeiska länderna. Vår tids globaliseringsprocesser, som delvis har kännetecknats av utomeuropeisk migration till de europeiska länderna (jfr Azar, 2006), har mest varit från oljerika länder med islam som majoritetens religion. Dessa utvandringsländer har på ett direkt eller indirekt sätt under historiens gång drabbats av kolonialism, imperialism och/eller krig som västländer har varit inblandade i. I de flesta fall har dessa länder styrts eller styrs av diktatorer som stöddes/stöds av västländer, i en form av fortsatt kolonialism (jfr Harvey, 2006). I vår samtid får människor med rötter från dessa länder, som enligt den koloniala hierarkin kategoriseras som västerlandets diskursiva ”den Andre” (Eriksson et al., 1999, s. 20; Said, 1978/2000, s. 479), svårare att inträda i och leva i de tidigare kolonisatörernas länder – det vill säga i Europa och Nordamerika.

Efter den 11:e september 2001 har det pågått ett återupplivande av demoniserande diskurser om muslimer, vilket försvårar dessa immigranternas inträde till länder inom exempelvis Europa, Nordamerika och Australien. Det har även skapat svårigheter för dem som bor i dessa länder, bland annat deras integrering i samhället och inträde i samhällsstrukturen, även om de har olika etnicitet och förhållningssätt till islams troslära eller relationen till majoritetsbefolkningen (Abdulrahim, 2008, s. 146; Amaney & Naber, 2008; Goldberg, 2006; Monshipouri, 2010; von Brömssen, 2003).

Angående de senaste årens transnationella förhållanden skriver Sernhede, (2002, s. 31) att dessa förändringar bidragit till att destabilisera tidigare givna nationella identiteter och därmed ”gjort traditionella politiska strategier och lösningar allt mer problematiska och oframkomliga”. Apple, Kenway och Singh (2005, s. 6-7) som använder begreppen ”Globalisering from above” och ”Globalisering from below” hävdar, att förändringar som skett sedan det

koloniala förflutna medfört ändringar i makt- och alliansblocken, som på senare år påverkat utbildningspolicys och pedagogik i nyliberal anda (ibid., s. 10). Enligt dem, införlivas i en sådan allians ”monokulturism” med en etno-nationalistisk utgångspunkt och sprider rädsla för ”den Andre” (ibid., s. 11). Gutmann (1994), också i likhet med Apple et al. (2005) pekar på problemet med monokulturella utbildningssystem i samhällen som präglas av pluralism i olika avseende:

Det är nuförtiden svårt att finna ett demokratiskt eller demokratiserande samhälle som inte har någon betydande kontrovers om huruvida och på vilka sätt dess offentliga institutioner ska ge ett starkare erkännande åt kulturella och missgynnade minoritetens identiteter. Vad innebär det för medborgare med olika kulturella identiteter, som ofta bygger på etnicitet, ras, kön eller religion, att erkännas som jämlikar med avseende på hur våra barn undervisas i den allmänna skolan, eller hur högskolornas och universitetens kursplaner och sociala program är utformade? (Gutmann, 1994, s. 17)

Gutmann (1994, s. 17) uppmärksammar klyftan mellan det monokulturella utbildningssystemet och hur samhället ser ut, samtidigt som Apple et al. (2005, s. 11) beskriver hur den monokulturismen sprider rädsla för ”den Andre”. Dessa tolkas som intressanta teorier om att ett monokulturell utbildningssystem sprider rädsla för ”den Andre” i ett globaliserade samhälle.

Problemområden och Syfte

Carlson och Rabo (2008, s. 11) beskriver det stora samhällseliga intresset för lärarutbildningen som uttrycks, som ”den viktigaste för landets framtid”. Enligt dem börjar cirka 10 000 studenter på lärarutbildningarna varje år. Dessutom är tusentals lärare och annan personal vid universitet och högskolor, skolor och förskolor, engagerade i utbildningen (ibid.). Bland den stora gruppen studenteter finns de som har annan etnisk bakgrund än svensk. Enligt Statistiska Centralbyrån (SCB, 2012) hade drygt 20 % av den svenska befolkningen, utländsk¹ bakgrund under 2012 och i storstäderna var siffran

¹ Enligt SCB: Personer med utländsk bakgrund definieras som personer som är utrikesfödda, eller inrikesfödda med två utrikesfödda föräldrar. Personer med svensk bakgrund definieras som personer som är födda i Sverige med två inrikesfödda föräldrar eller en inrikesfödd och en utrikesfödd förälder (SCB, 2013). ”Utländsk” bakgrund och ”svensk” bakgrund har i denna avhandling smalare definition jämfört med Statistiska centralbyråns (SCB). Dessa kategoriers definition, med utgång i den teoretiska inramningen, kommer att beskrivas längre fram i detta kapitel. Men kortfattat omfattar definitionen av de med ”utländsk” bakgrund, i denna avhandling, de som har sin bakgrund i ”Global South”.

över 30 % (SCB, 2012). Enligt Sjögren (2005, s. 12) är de nya kraven som vår tids globalisering ställer på samhällsinstitutioner ”nödvändigheten att bemöta det oväntade och det okända. Skolan, universitetet och biblioteket som privilegierade kunskapsbaser har fått stark konkurrens av internet, media och resande”. En av de förändringar som har hänt utbildningssystemet under de senaste 50 åren, utöver konkurrens från internet och media (Klerfelt, 2007), är således den etniska mångfalden som har blivit mer diversifierad i dess sammansättning genom närvaro av utomeuropeiska elever, lärare och studenter.

När det gäller den etniska mångfalden i lärarutbildningen, framhåller Carlson och Rabo (2008, s. 17) att forskning om dessa frågor i lärarutbildningen är mycket begränsad (jfr Lorentz, 2007). Studier (Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Åberg-Bengtsson, 2005) visar att de flesta studenter med utomeuropeisk bakgrund har sett fram emot sin högskoleutbildning, avseende studierna och att få kontakt med ”svenskar” och det svenska samhället. Men inne i utbildningen har många av dem – särskilt de som tillhör förstagenerationens invandrare – erfårit utanförskap, diskriminering och utstötthet (jfr Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Sedigh Zadeh, 1994). De studenter som har upplevt utanförskap och marginalisering tycker att förutfattade meningar om deras bakgrund och de stereotyper som redan finns om ”dem”, i samhället och utbildningen, har varit orsaken till de exkluderingar och diskrimineringar som de har utsatts för (Fridlund, 2010; Soltani, 2008).

Mina egna erfarenheter från min tid som student vid förskolläraryt utbildningen, i början av 1990-talet, var helt annorlunda. Det är än idag den bästa studiemiljön som jag har upplevt sedan 1987, då jag och min familj som politiska flyktingar immigrerade till Sverige. Tjugo år senare påbörjade jag forskarutbildningen. Diskrepansen mellan mina egna lärarutbildningserfarenheter och den centrala värdegrunden som beskrevs i styrdokumentet (jfr Sjöberg, 2011) – om alla människors likavärde – jämfört med de erfarenheter som jag läste om i litteraturen och de historier om exkluderingar och diskrimineringar som jag fick återberättat för mig, blev en av drivkrafterna för att djupare studera erfarenheter från studenter med utomeuropeisk bakgrund och deras möte med lärarutbildningen.

Syfte

Avhandlingens syfte är att studera hur den rasifierade ”Andre” konstrueras, rekonstrueras eller överskrids i lärarutbildningen i ljuset av den samtida och koloniala historien. Vidare studeras hur aktörer från lärarutbildningen bemöter diskurser om den rasifierade ”Andre” i sina utbildningspraktiker. Studien riktas mot aktörers utbildningspraktik och analyseras ur ett postkolonialt och kritisk vithetsteoriperspektiv.

Följande frågeställningar har väglett arbetet:

1. Hur artikuleras konstruktioner, rekonstruktioner och/eller överskridanden av den rasifierade ”Andre” i lärarutbildningen?
2. Vilka historiska och samtida konstruktioner av den rasifierade ”Andre”, ur postkolonial och kritisk vithetsteoriperspektiv, rekonstrueras i lärarutbildningen?
3. Vilka strategier väljer aktörer när rasifierande/ andrafierande diskurser artikuleras i lärarutbildningen?

Avhandlingens empiriska studie grundas i 21 aktörers erfarenhet från lärarutbildningen i Sverige. Dessa aktörer har/hade olika positioner i den struktur som de befann sig i, under den empiriska studiens genomförande. Däribland intervjuades sju studenter med utländsk bakgrund och en med blandad bakgrund. Dessa studenter har studerat vid tre olika lärarutbildningar. I studien ingick även en forskningscirkel med sex lärarutbildare och en studievägledare, samtliga från ett universitet. Dessutom intervjuades tre VFU-ansvariga och två språkhandledare, även de verksamma vid ett universitet. Samtliga aktörer i denna studie, förutom studenterna och jag, har svensk/västeuropeisk bakgrund. Mitt eget deltagande i forskningscirkeln har varit aktivt och är inräknat i de nämnda 21 deltagare.

Den empiriska studiens resultat analyseras utifrån begrepp hämtade från postkolonial (Bhabha, 1986; Said, 1978/2000) och kritisk vithetsteori (Du Bois 1903/1998; Frankenberg, 1995) med socialkonstruktionism och post-strukturalism som utgångspunkter. Valet av postkolonial teori med en post-strukturalistisk utgångspunkt gjordes bland annat på grund av dess fokus på olika kontexters betydelse. Kritisk vithetsteori i denna studie bidrar till synliggörandet av de privilegier som är tillgängliga för dem som ses som ”svenskar” eller västerländska, men svåråtkomlig för den rasifierade ”Andre”. Kombi-

nation av dessa teorier anses här vara givande för undersökande av komplexa sociala konstruktioner.

Organisering av lärarutbildning

För att få en bild av lärarutbildningens organisering, under den tidsperiod då denna studie genomfördes, kommer här en kort allmän beskrivning. Lärarutbildningsreformen 2001, som föregicks av propositionen *En förnyad lärarutbildning*² (Prop. 1999/2000:135), var gällande när avhandlingens empiriska studier genomfördes. Reformen, som var omfattande, handlade bland annat om att lösa upp givna utbildningsstrukturer runt olika lärarexamina för att ersätta dem med en gemensam examen. Tanken var att bygga en ny struktur med ambitionen att ge en likvärdig grund samt större valfrihet för individen att konstruera sin egen utbildning. En annan viktig förändring var att lärarexamen skulle meritera för antagning till forskarutbildning. En tredje förändring var att komma bort från dikotomin teori och praktik, genom att integrera verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i samtliga kurser (Prop. 1999/2000:135, s. 11).

Lärarutbildningarna blev därmed tydligare organiserad under två fysiskt skilda miljöer, högskoleförlagd utbildning (HFU) och verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Den högskoleförlagda utbildningen organiseras genom föreläsningar, litteraturseminarier och workshops. Vid Göteborgs universitet, i kurser om allmänt utbildningsområde (LAU), delas kursernas deltagare vanligtvis i seminariegrupper på 20-30 personer. Dessa seminariegrupper brukar fördelas i undergrupper som kallas basgrupper och består av 5-6 personer. Varje seminariegrupp har två seminarieledare. Varje seminarium föregås oftast av en föreläsning för hela kursens deltagare. Under HFU är intentionen att studenterna emellanåt ska jobba i grupparbetsform, varför grupparbete blir en arbetsform för kunskapsutveckling. Detta upplägg finns även i andra kurser samtidigt som det finns andra upplägg, exempelvis kan inriktning och specialiseringskurser vara organiserade som ”traditionell” individuellt baserad utbildning eller som skapande verksamhet.

När det gäller den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har Lärarutbildningsnämnden (LUN) det övergripande ansvaret. I VFU finns det olika positioner, såsom VFU-samordnare, som är kommunalt anställda och ansvarar för studenternas placeringar på olika skolor; VFU-ledare som är an-

² För en mer omfattande genomgång av lärarutbildningsreformen 2001 (se Rabo, 2008b).

ställda – eller arvoderade – av universitetet och är den som följer, besöker och bedömer studenten; Lokala lärarutbildare (LLU), som har anställning i förskolor och skolor, dessa handleder studenterna under deras VFU (Holmgren, personlig kommunikation, 9 maj 2014). I den här avhandlingen kallas både VFU-ansvariga och VFU-ledarna för VFU-ledare/ansvarig, för att underlätta deltagarnas anonymitet.

Representationer och benämningar

Med utgång i det perspektiv som beskrevs av Hall (1992, s. 297), ”Modern nations are all cultural hybrids”, finns inte någon homogen eller ”ren” kulturell identitet; det vill säga att alla våra kulturer och identiteter förhandlas och hybridiseras ständigt på nytt i olika kontexter (jfr Bhabha, 1999, s. 290; Gutmann, 1999, s. 18). Med detta resonemang kan kategorier såsom ”utländsk” bakgrund eller ”svensk” bakgrund verka motsägelsefulla. Men i dagens lärarutbildning används benämningar som ”invandrare”, ”utländsk bakgrund” och ”svenskar” av olika aktörer och de adresserar olika sociala positioner. Dessa sociala positioner är resultat av intersektioner mellan olika sociala kategorier bland annat ras, etnicitet, klass och kön i olika kontexter (jfr Hall, 1985, s. 111; Åberg, 2008a, s. 16). Ett talande exempel på olika kontexters betydelse, för de sociala positioner som är möjliga eller förhindrade att intas av aktörer, kan vara Halls (1985, s. 111) beskrivning av hur diskurser om hans ”person of color” kultur-identitet i Jamaica förbättrar hans sociala position jämfört med ”svarta” i Jamaica; medan i England påverkas hans sociala position negativt i samhällshierarkin, jämfört med ”vita” engelsmän på grund av att han uppfattas som ”svart”.

I denna avhandling, i likhet med Halls beskrivning av kulturella identiteter, uppfattas dessa kategoriseringar som ”... instabila identifikationspunkter eller suturer som skapats av historiens och kulturens diskurser. Med andra ord en positionering snarare än essens” (Hall, 1999, s. 234).

Utländsk bakgrund, rasifierade eller icke-vita svenskar

De konstruerade kategorierna ”utländsk” och ”invandrare” omfattar i denna studie de aktörer som själva, eller vars både förälder, är födda i länder som utifrån ett kolonialt perspektiv konstrueras till det som, med Saida ord beskrivs som, västerlandets diskursiva ”den Andre” (Eriksson et al., 1999, s. 20; Said, 1978/2000, s. 479). Dessa benämningar signalerar identiteter som

med utgång i den kritiska vithetsteori benämns som icke-vita svenskar; vilket i likhet med benämningen ”svarta” är ett politiskt begrepp, som inte beskriver en hudfärg och inte heller gör anspråk på en inre essens. Hall uttrycker identiteter som ”svart” i England:

What these communities have in common, which they represent through taking on the ‘black’ identity is not that they are culturally, ethnically, linguistically or even physically the same, but that they are seen and treated as ‘the same’ (i.e. non white, ‘other’) by the dominant culture. (Hall, 1992, s. 308)

Genom att använda begreppet rasifierade svenskar är det meningen att synliggöra att vissa svenskar blir utsatta för rasifieringsprocesser, vilket har sin grund i en essentialistisk människosyn. Enligt Molina (2005, s. 95) tillskriver denna människosyn olika människogrunder med olika utseende, olika egenskaper som därmed ska legitimera sociala rangordningar som förknippas med det socialkonstruerade ”ras” begreppet.

Begrepp som rasifierade eller icke-vita svenskar, om aktörer med utomeuropeisk bakgrund, används i denna avhandling i första hand för att visa min ståndpunkt och mitt ställningstagande för en bredare innebörd av svenskhet, som inte är begränsad till exempelvis vithet (jfr Hübinette & Lundström, 2011). Benämningar rasifierade svenskar och icke-vita svenskar används av olika forskargrunder med starka positioneringar mot den andra benämningen. Jag tar inte ställning mot eller för någon av dem, då jag anser att inte någon av dem är tillräckliga för att vara problemfria eller heltäckande (se kapitel 8). Jag använder dem istället som instrument utifrån min förståelse för att bättre adressera olika sociala positioner i sammanhanget.

Svensk bakgrund eller vita svenskar

Härkomstskategorin ”svensk bakgrund” eller ”svenskar”, som brukas i den svenska lärarutbildningens kontext, används för att beskriva de som ses och uppfattas som ”svenskar”. ”Svensk bakgrund” nämns sällan i offentliga dokument eller av de som själva har denna bakgrund (kapitel 6 & 7). Det kan innebära att ”svensk bakgrund” ses som det ”normala” och där ”utländsk bakgrund”/”invandrare”, med tidigare nämnda definition, står utanför denna ”normalitet”. Från ett kritiskt vithetsteoriperspektiv, påpekar Coco Fusco (1998, s. 72):

Racial identities are not only black, Latino, Asian, Native American, and so on; they are also white. To ignore white ethnicity is to redouble its hegemony by naturalizing it. Without specifically addressing white ethnicity, there can be no critical evaluation of the construction of the other.

Min tolkning av ”White ethnicity”, som Fusco använder, är att vitas etnicitet inte nämns och behandlas heller inte som en etnisk bakgrund, såväl ”svensk” i Sverige eller att vara ”engelsk” i England. Samtidigt får det påminnas att ”svensk bakgrund” även som social kategori genom intersektionen med andra sociala kategorier bland annat klass, kön, religion, i särskilda kontexter tillgängliggör olika sociala positioner (jfr Hall, 1992, s. 297; Sawyer, 2001). Historiskt sett har även rasifierad kategorisering förefallit de som uppfattats som tillhörande lägre klassamhälle, trots att de har varit födda i Sverige med föräldrar som är infödda ”svenskar”. Som exempel kan vi ta benämningen på ett typiskt arbetarbostadsområde i Stockholm till ”Negerby” från 1940 och framöver, trots att boende var ”vita svenskar” (Sawyer, 2001, s. 25).

Utgångspunkten i denna avhandling är att alla dessa kategoriseringar och benämningar är temporära, komplexa, diskursiva och därmed ambivalenta men trots det används, för att de adresserar olika sociala positioner som har tillgång till olika privilegier i samtida lärarutbildning.

Citationstecken, utöver citat markering, används i avhandlingen som betoning på begreppets diskursiva tillstånd.

Aktör

”Aktör” i denna avhandling är en gemensam benämning på dem som i olika positioner rör sig i utbildningssystemet. I den empiriska studien är studenter, lärarutbildare, språkhandledare, VFU-ansvariga och jag, aktörer med olika sociala positioner i lärarutbildningens struktur.

Utbildningspraktik

Med ”utbildningspraktik” i denna avhandling, menas den praktik som är anknuten till de roller/subjektspositioner som ovannämnda aktörer intar eller tilldelas i utbildningen.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i åtta kapitel.

Kapitel 1 introducerar avhandlingen och fokuserar på lärarutbildningen i en globaliserad värld och dess demografiska förändring i vår samtid. Här presenteras syfte och frågeställningar som väglett studien, samt ett perspektiv på utbildningssystemet och en kortfattad beskrivning av hur lärarutbildningen kan vara organiserad. Hur representationer och kulturella identiteter uppfattas och viktiga benämningar och ett par återkommande begrepp definieras.

Kapitel 2 handlar om tidigare forskning och studier med fokus på de teman som framkom i samtalen med studenter, forskningscirkel och andra respondenter. På grund av att det finns få studier som har haft fokus på etnisk mångfald i lärarutbildningen, används även liknande studier från andra högskoleutbildningar, skolan och någon internationell litteratur när de hade relevans med teman som stöd, i fokus.

Kapitel 3 handlar om den teoretiska inramningen och forskningen i fältet. I detta kapitel redogörs för teoretiska utgångspunkter som socialkonstruktion, poststrukturalism och intersektionalitet. Vidare beskrivs postkolonial teori-bildning och kritisk vithetsteori, vilka används för analys av den empiriska studiens material. I detta kapitel finns forskning som skulle kunna ha placerats även i föregående kapitel, men då dessa har haft betydelse för den teoretiska inramningen har de placerats under detta kapitel.

Kapitel 4 består av metodologi. I detta kapitel beskrivs ståndpunktsteorier som har inspirerat metodologin och valet av vilka röster som ska stå i fokus, samt deltagarorienterad forskning som blir utgångspunkten för de metoder som använts. Forskningscirkel och samtalsintervjuer som har använts som metoder och deras historiska bakgrund finns i detta kapitel. Genomförandet av studien samt beskrivning av de olika faserna av analys, noggrannhet, relevans och igenkännbarhet diskuteras och problematiseras. Mot slutet av kapitlet görs en redogörelse av olika maktordningar som jag själv kan identifiera att jag ingår i, i relation till övriga deltagande aktörer utifrån våra sociala positioner i lärarutbildning. Kapitlet avslutas med etiska överväganden.

Kapitel 5, 6 och 7 är resultatkapitel och visar på analys av det empiriska materialet som gjorts i tre faser. Kapitel 5 består av studentrespondenterna porträtt, för att ge bakgrundsinformation om deras individuella villkor och deras erfarenheter från lärarutbildningen. Vidare presenteras forsknings-cirkelns mötesorganisering och innehållet i diskussionerna. I kapitel 6

presenteras resultat i en intertextuell form där transkript av olika röster, om samma ämne bildar olika kluster som fiktiva dialoger. I detta kapitel finns även en kvantitativ begreppsanalys av de två propositioner som föregick lärarutbildningsreformerna 2001 och 2011. Kapitel 7 innehåller en sammanfattande teoretisk analys av den empiriska studiens resultat. I detta kapitel genomförs analysen med hjälp av postkolonial och kritisk vithetssteori.

I kapitel 8, som är det sista kapitlet, sätts resultat och analys i relation till avhandlingens forskningsfrågor och tidigare forskning/litteratur. Metodologin, teorin och frågan om språk diskuteras även under skilda rubriker. Kapitlet avslutas med slutsatser och idéer om framtida forskning.

2 Tidigare forskning

Avsikten med detta kapitel är att ge en översikt av den litteratur och den forskning som handlar om etnisk mångfald i lärar- och högskoleutbildningen i Sverige. Från slutet av 70-talet till vår samtid växer närvaron av studenter med utländsk bakgrund i högskolor. Forskning om den mångkulturella sammansättningen blir allt mer aktuell och förekommer i viss utsträckning. Det finns dock inte mycket forskning med fokus på etniskt mångfaldsperspektiv i lärarutbildningen (jfr Carlson & Rabo, 2008, s. 17; Lorentz, 2007, s. 122; Åberg, 2008a) och därmed är det även begränsat med forskning grundad i empiriska studier, inom de områden som står i fokus för avhandlingen. Särskilt saknas sådan forskning där aktörer med olika positioner i lärarutbildningen berättar om sina erfarenheter. Därför förekommer i denna översikt jämförbara studier från andra högskoleutbildningar som handlar om etnisk mångfald. Här förekommer även studier som är genomförda i skolor, eller någon internationell forskning där exemplen är belysande eller där de teoretiska verktygen som har använts är närliggande denna studie. En del forskning inom fältet som kan ha relevans i detta kapitel återges i kapitel 3, på grund av dess vikt i den teoretiska inramningen av studien. De olika rubrikerna, vilka i viss utsträckning har samstämmning med teman som kom upp i intervjusamtalen och forskningscirkelsamtal, leder oss vidare i detta kapitel.

Mångfaldssamhället och utbildningssystemet

Det svenska utbildningssystemet har under många decennier varit organiserat runt idén om ett folkhem – med ett språk, en religion och en kultur (Ajagan-Lester, 2008; Lorentz, 2007).

Trots att utbildningssystemet från 1970-talet och framåt utmanats mer och mer av samhället, som i en accelererande takt gått mot en etnisk mångfald, kan vi se att olika undersökningar/utvärderingar visar på utbildningssystemets bristande utveckling i relation till den samtida globaliseringens tidevarv. Bland dessa studier eller utvärderingar kan nämnas en rapport från Universitets- och högskoleämbetet UHÄ (Batelaan, Gundara, Markou & Pippo, 1992, s. 84), där utvärderarna kom fram till att lärarutbildning har en monokulturell karaktär. De hävdar att man inte har sett att den interkulturella dimensionen av utbild-

ningen har den plats som den förtjänar i de studerade utbildningarna. Ifall en sådan dimension finns, är den enligt dem marginaliserad som del av ett större internationaliseringsprogram.

Några år senare visar Gustafsson (1998) i sin utvärdering av kursplaner och litteraturlistor – från olika lärarutbildningsriktningar vid Uppsala universitet – på liknande resultat, att det mångkulturella inslaget i utbildningen och dess organisation är ett försummat område. Hon hävdar att om det nu funnits några sådana inslag i utbildningen, har de många gånger varit bland de valfria kurserna, och ibland haft en ”karaktär av jippobetonade eller punktvisa insatser”; vilket hon menade blev ett alibi ”för att man har gjort något” (ibid., s. 31).

Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000, s. 4) hävdar också att, ”...[lärarna] undervisar som om fortfarande alla elever var helt svenska”. De konstaterar att läraruppdraget i en mångetnisk skola uppfattas som ”bärare av det svenska”, med betoning på en ”likhetsnorm” utan att berätta vad dessa normer är, eller hur de definieras. De (ibid., s. 45) ställer frågan om detta inte är ett krav på assimilering till den ”svenska normen”. Och fortfarande 16 år efter UHÄ:s utvärdering (1992) hävdar Ajagan-Lester (2008), ”Mångfalden framstår således inte som någon centralt organiserad princip, vare sig i kursplaner eller i kurslitteratur” (ibid., s. 119).

Hur skall man förhålla sig till och ge plats för mångfalden av röster i kurserna? I svaret på denna fråga hävdar Åberg (2008b, s. 65, 77), att detta är något som många lärarutbildare med stor välvilja lägger upp strategier för och uppmärksammar; något som samtidigt kan bidra till stigmatisering av studenter med utländsk bakgrund, att de uppmärksammas just på grund av deras ”icke-svenskhet”. Åberg tolkar detta som en konstruktion av svenskhet till en ”norm”. Han (ibid., s. 67) fortsätter: ”När något normaliserats har insikten om denna process ’glöms bort’ och en viss definition kommer att uppfattas som självklar och förgivettagen”. Enligt Åberg (2008a, s. 183) gör lärarutbildarens andrafiering och tillskrivning av dessa studenter, som skilda kulturella identiteter från ”svenska”, det svårt för dessa studenter att bryta mot denna tillskrivna position (ibid.).

För att integrera ett mångfaldsperspektiv i arbetssättet i lärarutbildningen bör man, enligt Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000, s. 99), ha ”lärare med metakulturell kompetens och förmåga att utmana studenternas föreställningar”. Men det finns strukturella mekanismer och systems privilegierade subjektpositioner, som reproducerar den vita svenska dominerande

strukturen, enligt Saxonberg och Sawyer (SOU 2006:40). I denna statliga utredning kommer det fram att det finns olika strukturella hinder för att lärarkåren i högskolan ska spegla samhällets etniska mångfald. Som en orsak till denna svenska/västerländska dominans visar utredningen, att den dominerande situationen för doktorander med utländsk bakgrund är att de inte uppmuntras till att söka tjänster och forskningsmedel. De blir inte heller inkluderade i handledarens eller andras viktiga nätverk på de institutioner där de genomför sin doktorandutbildning och ”de erbjuds också mer sällan att söka forskningsanslag tillsammans med äldre etablerade forskare” (Saxonberg & Sawyer, 2006, s. 456). Enligt deras utredning får doktorander med utländsk bakgrund i mycket mindre utsträckning jämfört med svenskfödda doktorander en tjänst på samma institution där de har disputerat (Saxonberg & Sawyer, 2006, s. 456-457). Frågan om ”mångfald” uppfattas som viktig av många lärarutbildare, men trots detta visar de studier som handlat om utbildning i ett mångetniskt samhälle att kännedom och kunskap om frågan antingen är för liten eller saknas helt, både i systemet och hos dess aktörer (Carlson & Rabo, 2008; Dovemark, 2013; Fridlund, 2010; Lahdenperä, 2008; Lorentz, 2007; Norberg, 2004; Wibeaus, 2008).

Det kan sammanfattas som att ett etnocentriskt utbildningssystem med ett ”monokulturellt innehåll” som en gång i tiden skapade en stark svensk nationalstatsidentitet, som var dominerande under perioden 1930-1990, visar sig vara oförmögen att klara de mångdimensionella kunskapsbehov som våra samtida utbildningsinstitutioner utmanas av (Ajagan-Lester, 2008; Fridlund, 2010; Lorentz, 2007, s. 65, 85; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Sandlund, 2010).

Mångfaldskompetent eller ”svensk-anpassad”?

Hur utbildningsinstitutioner och aktörerna i deras strukturer förhåller sig till etniska mångfaldsfrågor och vilka ”normer” som privilegieras, har uppmärksamats i olika studier. Åberg hävdar till exempel (2008a, s. 212), att talet om olikheten i utbildningsretoriken inte inkluderar svenskheten, vilket bidrar till att cementera föreställningar om olikheter som något lätt identifierbart, utan att man diskuterar ”hur man skulle hantera den olikhet som svenskheten förde med sig” (ibid.).

Norberg (2004) pekar på en annan aspekt av att förhålla sig till den dominerande normen, nämligen självdisciplinering. Hon konstaterar att det finns

en trend bland elever med utländsk bakgrund som medvetet eller omedvetet försöker smälta in genom att ha en föreställd ”svensk” attityd och därmed bli inkluderade i gruppen av elever med svensk bakgrund. Hon hävdar att en förklaring till denna strategi kan vara att lärarna är utbildade i en monokulturell lärarutbildning, vilket gör att dessa mönster reproduceras även i skolan som en norm (ibid., s. 17). Ett liknande exempel finns bland lärare med utländsk bakgrund, observerar Sandlund (2010). Dessa lärare med utländsk bakgrund, med varierande erfarenheter av att jobba som lärare från sina forna hemländer efter kompletterande utbildning i Sverige, har vid två tillfällen – med ett till fyra år mellan intervjuerna – intervjuats av Sandlund (2010). Hon konstaterar att de lärare som i första intervjun framhävt sina pedagogiska ståndpunkter om hur en bättre undervisning och utbildning ser ut, jämfört med vad de benämnt som det ”svenska arbetssättet”, i den andra intervjun poängterat att de börjat anpassa sig och använder det ”svenska arbetssättet”. De tolkar det ”svenska arbetssättet” som att ställa mindre prestationskrav på elever jämfört med deras tidigare arbetssätt. Anpassningen har medfört färre klagomål från föräldrar och elever, enligt dessa lärare (ibid., s. 187).

En orsak till uppkomna problem såsom upplevelser av utanförskap och exkludering, som uppkommer för studenter med annan etnisk bakgrund än svensk, kan enligt Fazlhashemi (2002, s. 42) vara de oskrivna kraven att anpassa sig till de enhetliga etniska och kulturella normer som ”svenskheten” föreställs innebära bland en studentgrupp som är heterogen. Detta medför svårigheter för studenter som inte definieras inom ramen för den föreställda enhetliga ”svenska normen” och exkluderas av den på grund av deras utländska bakgrund. Flera studenter med utländsk bakgrund tar i Fridlunds (2010) studie upp att de, i sina möten med systemet och en del studenter samt lärarutbildare med svensk bakgrund, upplever att de erfarenheter som de har med sig inte är något värda, utan att det bara gäller att anpassa sig till det svenska. De outtalade anpassningskraven till ”den svenska normen” uppmärksammas också av Sandlund (2010).

Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000) har i sin studie kommit fram till att de nyutexaminerade lärarna anser att deras utbildning varit mer lämpad för välbärgade områden i Malmö, än för ett mångetniskt område som har helt skilda villkor. Många av de tillfrågade skolledarna i dessa områden uttrycker också liknande synpunkter (ibid., s. 63). I en senare studie hävdar Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström (2002, s. 93) att det inte räcker att placera studenterna i mångetniska områden eller be dem reflektera

över frågor kring mångfald i sina loggböcker [under sin VFU]. De menar att det verkar vara svårt att förändra studenternas föreställning, då själva utbildningens struktur genom förväntningar, organisation och krav upprätthåller en traditionell lärarutbildning som inte är anpassad till mångvetniska elever och studentgrupper.

Fridlund (2010) pekar på de outtalade kraven på anpassning till den ”svenska normen”, med dess grundantagande att den är något bättre än vad dessa studenter/lärare har med sig från sina tidigare hemländer eller hem (ibid., s. 48, 55).

Dom flesta vanliga människor de är inte rasister men det finns en chauvinism bland svenskarna, att dom tror att dom är bäst och det är bra att vara svensk. Jag har hört det så många gånger – nu är du svensk! Men jag är inte svensk, varför skulle jag vilja vara svensk? (en student i Fridlund, 2010, s. 48)

Gustafsson (1998, s. 31) konstaterar att det är svårt att veta hur många lärarutbildare som är medvetna om vikten av det faktum att studentgruppen är mångvetnisk och hur de omsätter denna medvetenhet i lärarutbildningen. Dessa frågor behöver enligt henne ett kontinuerligt arbete för att vända och vrida på perspektiven; ”tolerans, respekt, och förståelse uppnår man inte” (s. 31) genom att läsa fakta, även om det också har betydelse. Hon hävdar att lärarstudenterna ska komma till insikten att arbetet med dessa frågor inte handlar om att kompensera eleverna för de brister som kan finnas i deras miljö. Istället ska det handla om att ”rusta eleverna för en ny miljö” (ibid., s. 31). Gustafsson (ibid.) menar att det interkulturella perspektivet ska finnas som ett ämnesdidaktiskt och metodiskt inslag, samtidigt som det ska stärkas i styrdokument för kurser: detta är något som behövs för att rusta studenterna inför deras framtida läraruppdrag (ibid., s. 33). Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000, s. 5) föreslår att det inom lärarutbildningen ska skapas en medvetenhet bland studenter om att deras bakgrund påverkar hur de förmedlar den ”svenska normen” som en värdegrund som är medvetet, eller omedvetet, styrande. Enligt dem kan detta vara till hjälp för studenter att förstå sin positionering inför andras erfarenheter (jfr Fridlund, 2010, s. 65).

Studenter med utländsk bakgrund och deras studiemiljö

I tidskriften *Universitetsläraren* (2013/15, s. 17) intervjuas Iman Aldebe och där beskriver hon sina sex år som slöjbärande student på universitet och högskola – där hon läste designlinje och juristlinje – som Davids kamp mot Goliat. Hon berättar om ”olust, främlingskap, rädsla och trakasserier”, vilket hon anser beror på hennes slöjbärande samtidigt som hon är en färgstark kvinna och entreprenör. Enligt henne själv har hon i sin relation med lärarna erfart ”osynliggörande, härskartekniker och särbehandlingar” (ibid.). Hon berättar om subtila incidenter som är svåra att sätta fingret på, som lärarnas menande blickar och när de inte låtit henne komma till tals. Det har hänt att lärarna tvivlat på att hon verkligen varit den som har gjort sina inlämnade kursuppgifter. I samma reportage berättar en slöjbärande doktorand att hon har goda erfarenheter från sina högskoleutbildningar och att hon aldrig har känt sig kränkt. Men hon berättar att hon känner en annan slöjbärande doktorand, som till slut tog av sig slöjan ”på grund av det tryck hon kände sig vara utsatt för av sin omgivning” i universitet (*Universitetsläraren*, 2013/15, s. 17).

Iman Aldebes berättelse är varken ny eller unik. De erfarenheter som studenter med utländsk bakgrund haft från svenska högskolor eller universitet har varit föremål för en del undersökningar under åren. Den äldsta liknande historia som refereras till i denna översikt är från 1979 (Stockholms Universitet, 1979, citerad i Sedigh Zadeh, 1994). Bland studenter med utländsk bakgrund finns det – parallellt med allmän uppskattning av utbildningen i sin helhet – många berättelser om uppgivenhet, erfarenheter av utanförskap, stigmatisering och även diskriminering (Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Åberg-Bengtsson, 2005). I den rapporten (citerad i Sedigh Zadeh, 1994) från en temadag om studenter med utländsk bakgrunds studievillkor (Stockholms Universitet, 1979) kan man läsa:

Rena utstöttningsprocesser har antydningssvis framkommit i våra intervjuer. Ett par svenskar visar öppet främlingshat. Men de flesta svenska studenterna i våra intervjuer tycks känna sig vilsna och tycker synd om de utländska studerande och vet inte vad de ska ta sig till för att förbättra situationen. Men att ’tycka synd om’ är ju också en slags fördom. (Sedigh Zadeh, 1994, s. 39)

Sedigh Zadeh (1994, s. 192) kommer fram till att ”en överväldigande majoritet av de tillfrågade ”utländska” studenterna hade en problemfylld tillvaro vid

högskolan”. Enligt Sedigh Zadehs studie har upplevelser av att vara maktlös, underlägsen, bli förolämpad och exkluderad – i takt med en växande utlänningsfientlighet bland en del studenter och lärare – genomsyrat studenternas studietid vid högskolor. Han fortsätter förklara att dessa företeelser är vanligt förekommande vid högskolor i Sverige och inte unika för de lärosäten som har varit med i studien. Även Fridlund (2010, s. 52) tar upp denna problematik och berättar att det bland intervjuade studenter i hennes studie finns de som för första gången känt sig som ”den Andre” eller ”som invandrare” i lärarutbildningen.

Samtliga intervjuade studenter i Fridlunds studie (2010, s. 48) uttrycker, att de upplever att lärarutbildare gör skillnad mellan svenska studenter och de studenter som har utländsk bakgrund. En student beskriver för Fridlund (ibid., s. 46) upplevelsen och konsekvenserna av att se sig själv som ”den Andre”; och berättar att om lärarutbildare och studenter med svensk bakgrund ”ser på mig som en människa, ser jag på mig själv också som en människa, och inte som min bakgrund”. Att få för korta eller nedvärderade svar av lärarutbildare, samtidigt som lärarutbildarens blick vänds mot studenter med svensk bakgrund och det pratas och skrattas med dem, är något som upplevs kränkande av de intervjuade studenterna (Fridlund, 2010, s. 49). Flera av studenterna anser att människors lika värde ska genomsyra lärarutbildarnas synsätt på studenterna. Studenterna i Fridlunds studie (2010) framhåller att man vill ha rätt till att uttrycka sina åsikter och att lärare i lärarutbildningen inte ska göra skillnad på vem som uttrycker en åsikt.

Ett par manliga studenter i Fridlunds studie (2010, s. 49) har upplevt att de blivit diskriminerade på grund av sin ålder och för att de är män med utländsk bakgrund. När en av dem pratar om det med en av lärarutbildarna, svarar lärarutbildaren att det kan bero på hans ålder och inte hans etnicitet. När det gäller synen på ”invandrarmän/killar” och relationen mellan könen, har Dovemark (2013) också observerat i sin fältstudie i skolor att lärarna framställer ”invandrarkillar” som dominanta och våldsbenägna, som ska uppfostras till en jämlikhetstänkande individ med hänvisning till ifall de i framtiden träffar en ”svensk” partner (se även Asplund & Lunneblad, 2007). Hon konstaterar också att när elever med utländsk bakgrund berättar att de blivit exkluderade eller rasistiskt behandlade av andra elever så tar lärarna inte upp frågan, utan byter istället samtalsämne.

Vilka föreställningar om studenter med utomeuropeisk bakgrund som finns i västländer begrundas i Jonassons (2009) studie. Hon har studerat de

inresande utomeuropeiska studenternas utbildningsvillkor och lärarnas föreställning om dem på ett universitet i Australien. Hon konstaterar att många av de intervjuade lärarna hade en uppfattning om att dessa studenter inte ville förstå eller tillägna sig kunskap, att de bara ville memorera vad läraren undervisade. I sin sammanfattning framlägger Jonasson:

Teachers’ misperceptions, based on stereotypical understandings about the nature of these learners as members of cultural groups, exacerbated these challenges. While cultural background (or conditioning) did influence some students’ challenges – for example, their reluctance to ‘question the master’-students consistently attributed their challenges to *English language*. Despite the challenges, students emphasised that they wanted to become more independent learners, wanted to participate in classroom and other discussions and, in short, wanted to learn the “way of doing” what were necessary to ‘succeed’ in this Western university. (Jonasson, 2009, s. 92)

Jonasson pekar även på hur lärarna stereotypifierar dessa studenter som ”den Andre” som anses bära på en ålderdomlig, omodern och icke-självständig egenskap, samtidigt som den ”västerländska” modellen uppfattas som progressiv och modern. En av studenterna berättar för Jonasson (2009, s. 61): ”[The teacher] says, ‘You guys just can’t sit here and learn, you have to talk more’. But how do you know that we are not trying to learn?”

How do you know that we are not trying to say?”. Jonasson framhåller att enligt de intervjuade studenterna, vill de delta i klassrumsdiskussionerna men de har dåligt självförtroende – särskilt för språket – samtidigt som de vill undvika en del attityder från australiensiska studenter som de uppfattar som rasistiska (ibid., s. 89). Även Dovemark (2013) konstaterar i sina observationer på två skolor, en med övervägande ”svenska” elever och den andra med ”invandrarelever”, att elever med svensk bakgrund beskrevs som ambitiösa, studiemotiverade och flitiga medan elever med ”invandrarbakgrund” beskrevs som icke-ambitiösa och inte studiemotiverade.

Återkommande inslag av objektifiering och stigmatisering av studenter med utländsk bakgrund som problembärare, konstateras också i Langelotz och Jämsvis (2008) textanalys av 177 kursplaner inom läroprogrammet ”allmänna utbildningsområde”, från 22 lärosäten i Sverige. I en rapport från en enkätundersökning av studiemiljön vid Göteborgs universitet, framhåller Åberg-Bengtsson (2005) att studenterna med utländsk bakgrund efterfrågar undersökningar och utvärderingar grundade på deras berättelser om sin situation och psykiska hälsa.

Att sakna kontakt med svenska studenter i en vänskaplig relation är en återkommande fråga som studenter med utländsk bakgrund tar upp (jfr Åberg-Bengtsson, 2005). Samtidigt kan man några år senare se att en av de studenter som intervjuats av Fridlund (2010, s. 52) inför utbildningen, inte berättar om hoppet att hitta svenska vänner, utan mest varit orolig för att utsättas för rasistiska handlingar, särskilt från lärarutbildare, vilket skiljer sig från de förväntningar tidigare studiers informanter haft inför sina högskolestudier (jfr Fazlhashemi, 2002; Åberg-Bengtsson, 2005).

När studenter berättar om sina positiva erfarenheter handlar det om att de blivit behandlade som vilken medstudent som helst, eller att lärarutbildaren inte gjort skillnad mellan dem och studenter med svensk bakgrund (Fridlund, 2010, s. 48).

Grupparbete i utbildningen

Grupparbetet är ett etablerat pedagogiskt arbetssätt i lärarutbildningen enligt Forsén (2013) och enligt honom finns det två åtskilda arbetssätt när det gäller grupparbeten. Ett av dem kallar han ”mindre konstruktiva grupparbeten”, vilket innebär att gruppen tilldelas en uppgift att genomföra. Forsén (2013) hävdar att det i sådana grupparbeten inte är ovanligt att det uppstår slitningar och konflikter om arbetsdelning mellan deltagarna, vilket gör att grupparbetets kollektiva kunskapsutveckling havererar. Det andra grupparbetet, som han kallar ”idealtypiskt eftersträvat grupparbete”, är konstruerat runt ett projektarbete som är valt av medlemmarna. Enligt Forsén (2013) tar var och en ansvar i ett sådant grupparbete och eventuella konflikter tas upp och behandlas helst ”med en tredje part som mediator om det skulle behövas” (Forsén 2013, manuskript utan sidnummer).

Många studier (Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Soltani, 2008; Åberg-Bengtsson, 2005) visar på en rasifierad segregation mellan högskolelärare och studenter med svensk bakgrund gentemot studenter med utländsk bakgrund. Flera av respondenterna i Fridlunds (2010, s. 48) studie berättar att svenska studenter undviker att jobba ihop med dem, och att de känner att det många gånger handlar om förutfattade meningar om deras kunskapsnivå och att de blir bedömda utifrån bakgrund och utseende. Studenterna upplever att det är oerhört generande och pinsamt att inte bli vald och stå utan grupp vid gruppbildningar (Fridlund, 2010, s. 54). En student hävdar att det är bättre att bli

utesluten av en person eller grupp på grund av att de inte gillar en, än att det ska bero på ens bakgrund (Fridlund, 2010, s. 54).

Med tanke på att många av dessa studenter haft förhoppningar om att under sina högskolestudier träffa svenska medstudenter och på så sätt kanske få svenska vänner – något som många av dem saknat i samhället utanför – så har upplevelsen av uteslutning och stigmatisering i utbildningen varit oväntad för dem (Fazlhashemi, 2002; Åberg-Bengtsson, 2005). Enligt Åberg-Bengtsson (2005) uttrycker en av studenterna med utländsk bakgrund: ”Jag är mycket nöjd med min utbildning och lärarna men det enda jag saknar... är kamrater. Jag har inte haft en enda svensk kamrat som varit villig att jobba med mig! Tyvärr så är det i livet.” (ibid., s. 30). Tre av sex studenter i Soltanis studie (2008) berättar att svenska studenter har ytlig kontakt med dem och att de högst säger ”hej” och ”hej då” till dem. De konstaterar att om det inte varit andra invandrare i klassen så skulle de varit helt ensamma (jfr Dovemark, 2004).

Om grupprocesser och dess konsekvenser diskuterar Tatum (2003) i sin bok med den talande rubriken *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?* Hon beskriver svarta studenters iögonfallande samlingar runt samma bord som en självexkludering, som en reflektion på historiska erfarenheter av rasism som erfars och fortskrider i dagens samhälle. Med referenser till västeuropeiska samhällen kallar Hall (1992, s. 308) liknande företeelser för ”defensive identities” som respons till ”Cultural racism”. Han förklarar företeelsen som en symbolisk identifiering bland andragenerationens afrikaner eller muslimer i Västeuropa.

Fazlhashemi (2002, s. 42) framhåller att ”Flertalet informanter vittnar om stereotypa föreställningar om ’de Andra’. Detta kan till viss del förklara oviljan hos ’svenska’ studenter att ta initiativ till nära vänskapliga relationer med studenter med annan etnisk bakgrund”. Åberg-Bengtsson (2005) skriver att studenterna känner sig utsatta för diskriminering och nämner att de får dålig acceptans vid grupparbeten. Därför är deras enda egentliga kontakt med högskolestrukturen genom sina lärare på högskolan, som dessa studenter förväntar sig ska hjälpa dem i den utsatta situationen.

Sammanfattning

Med utgångspunkt i denna översikt verkar fältet stå tämligen samstämmigt i frågan om bristen på mångfaldsperspektiv i högskolan och mer specifikt i

lärarutbildningen. Det ”svenska/västerländska” eurocentriska utbildningssystemet i ett mångkulturellt samhälle är i otakt med sin samtid, enligt samtliga studier som berör ämnet i denna genomgång (Carlson & Rabo, 2008; Fridlund, 2010; Lorentz, 2007; Norberg, 2004; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000). Krav på anpassning och assimilering till ett svenskt utbildningssystem har erfárts av aktörer med utländsk bakgrund i många studier (Norberg, 2004; Sandlund, 2010). Många av dessa aktörer upplever att deras flerkulturalitet eller flerspråkighet och andra kunskaper inte nämns eller räknas, men att nivån på det svenska språket påpekas som problem (jfr Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010). Diskriminering och rasifierade exkluderingsringar är frekvent förekommande erfarenheter i berättelserna hos studenter och lärare med utomeuropeisk bakgrund, och språket (se kapitel 3) blir många gånger ett alibi för diskriminering och nedvärderande attityder (jfr Bredänge, 2003; Fridlund, 2010; Sandlund, 2010).

Trots den samstämmighet som finns i studieresultaten i denna översikt, finns det brist på studier där den marginaliserades röst hörs. Därför kan denna avhandling, med sin interaktiva metodologi i den empiriska studien och de teorier som används för analys av dess resultat, bidra till att nyansera dessa komplexa frågor ytterligare.

3 Teoretisk inramning och forskning i fältet

I detta kapitel redogörs för den teoretiska inramning som använts för analys av den empiriska studiens resultat.

Avhandlingens teoretiska ram utgörs av socialkonstruktionism, postkolonial- och kritisk vithetsteori. Dessa metateoretiska perspektiv ramar således in och bestämmer – i kombination med dess användbarhet i analysen av det empiriska materialet – de teoretiska begrepp som används i analysen. En utgångspunkt i avhandlingen är att kapitalismen reproducerar koloniala kategoriserande metaberättelser och på så sätt försöker bibehålla kontroll över kunskapsproduktion, politiska samt ekonomiska maktordningar globalt (jfr Harvey, 2006; Said, 1978/2000). Denna dominans destabiliseras och möter motstånd från olika antikapitalistiska gräsrotsrörelser globalt och lokalt på olika fronter, bland annat freds-, miljö-, klasskamp, antirasism och kvinnorörelsen (Apple, Kenway & Singh 2005; Bagga-Gupta 1995; Harvey, 2006). En postkolonial teoretisk ansats avser att belysa de representationer av kulturella identiteter som tenderar att kategoriseras i termer av ”Vi” och ”de Andra” (de los Reyes & Kamali, 2005; Smith, 1999). Kritisk vithetsteori belyser de privilegier som är tillgängliga för de som ses som den vita rasen med överordnad position utifrån en rashierarkiföreställning (jfr Hübinette, Hörnfeldt, Farahani & León, 2012, s. 16; Twine & Gallagher, 2008).

Social konstruktion, rekonstruktion och överskridande

Socialkonstruktionism är utgångspunkten för den teoretiska inramningen för den här avhandlingen. Det finns ingen enskild definition för socialkonstruktionism, då det har funnits ett flertal olika sätt att beskriva den; man kan dock konstatera att de definitioner som finns har liknande drag (Burr, 2003, s. 2). Dessa definitioner utgår från att diskurser, och därmed sociala kategorier, är ett resultat av människornas interaktiva relationer med varandra och omvärlden i en föränderlig historisk och situerad kontext (Burr, 2003; Eliassi, 2010, s. 44; Gustafson, 2010; Holmberg, 2010). Socialkonstruktionism som

idé är att vara kritisk mot våra förgivettaganden däribland ”kunskap”, ”tal” och ”tystnad”. Man får även komma ihåg att kunskap är sociala konstruktioner och att socialkonstruktionism utmanar talet om en objektiv och neutral kunskap, essentialismen och deterministiska förklaringar (jfr Burr, 2003, s. 2, 6).

Socialkonstruktionism som perspektiv kan belysa olika nivåer av de sociala fenomen som studeras. Med socialkonstruktionism på mikronivå menar Burr (2003, s. 21), att social konstruktion äger rum i vardagliga diskurser mellan människor i interaktion med varandra. Med socialkonstruktionism på makronivå betonas språkets konstruerande betydelse. Bland dem som influerat makronivån tydligast, räknar hon in Foucault; vilket enligt denna tolkning av socialkonstruktionism, kan handla om den samhällsövergripande eller historiska metaberrättelsen (ibid., s. 22). När det gäller aktörskap finns det en viss skillnad mellan dessa två. Den förstnämnda betonar aktörens roll och dess agentskap, medan socialkonstruktionism på makronivå fokuserar strukturens roll och ser i stor utsträckning aktörerna och deras agentskap som en produkt av strukturen (ibid. s. 23). Enligt Burr ska dessa två versioner inte uppfattas som uteslutande av varandra utan snarare sammanflätade i varandra.

Socialkonstruktionism på makronivå i denna avhandling, belyser den historiska och sociopolitiska dimensionen av samtida diskurser, som påverkar/påverkas och skapas i lärarutbildningen. Socialkonstruktionism som utgångspunkt på mikronivå kan bidra till att synliggöra aktörernas agentskap i en ömsesidig växelverkan med strukturer, som kan verka rekonstruerande eller överskridande av de dominerande diskurserna inom bland annat lärarutbildningen. Från en socialkonstruktionistisk utgångspunkt med begreppet rekonstruktion, menas här att diskurser ständigt är under omvandling och rekonstrueras varje gång de används i tal och praktik. Det innebär att diskurser, beroende på tid och rum och aktörernas påverkan och tolkning, kan få förändrade former och varierande platser i olika diskursordningar (jfr Foucault, 1971/1993, s. 16). Om relationen mellan diskurser, makt och begär hävdar Foucault (1972/2008, s. 8): ”Diskursen försöker förgäves framstå som om den inte är något att bry sig om, men de förbud den drabbas av avslöjar mycket tidigt och mycket snabbt dess koppling till begäret och makten”.

Med utgångspunkt i socialkonstruktionismen är poststrukturalistiska teorier tänkbara ansatser för analysen, på grund av dess maktkritiska förhållningssätt i relation till etablerade ”sanningar”. Eriksson et al. (1999, s. 18) framhåller att poststrukturalistisk forskning analyserar hur mening skapas med

hjälp av språkliga konstruktioner, och försöker synliggöra ambivalensen i de ”binära oppositionernas strukturer”. Detta för att öppna upp möjligheterna för en dekonstruktion av metaberättelserna och en destabilisering av de maktrelationer som dessa delvis medför (jfr Loomba, 2005, s. 030). Med fokus på ”svart erfarenhet” beskriver Kundnani (2007, s. 51) poststrukturalismens destabiliserande potential på följande vis:

Identities could only ever be ambivalent, shifting and contingent /---/
Methodologically, it mean[s] `bracketing` the question of what the black experience, however multi-faceted, actually [i]s and instead focusing on how the meaning of `blackness` had itself been textually constructed. (Kundnani, 2007, s. 51)

Genom att fokusera på hur något konstrueras – dess ”textuella” och institutionaliserade inskrivningar – avladdas även konstruktionens sanningsägande potential och dess anspråk på makt. ”Post” i poststrukturalism markerar i detta sammanhang att såväl identiteter som positioner vilar på tillfällig – ”contingent” – grund och är möjliga att dekonstruera (Wikström, 2007). Överskridande av hegemoniska diskurser och brott i rekonstruktion av ”den Andre” är även i fokus för avhandlingen. Överskridande praktiker – som en möjlig akt i dekonstruktionen av metaberättelsen, och försök att destabilisera maktrelationerna – rymmer till exempel vardagsantirastiska praktiker som erbjudande av alternativa diskurser, eller motdiskurser och motstånd i utbildningspraktiker. Skapande av alternativa diskurser och praktiker – som överskrider dominerande diskurser – bryter tystnader och skapar därmed utrymme/möjlighet för nya perspektiv, influenser och röster. Hall (1985, s. 113) talar om ”the shifts of accentuation in language and ideology” som ”a constant, unending process”. En viktig aspekt av detta är också poststrukturalismens misstro mot etablerade ”sanningar” (jfr Loomba, 2005, s. 050).

Konstruktionen av ”de Andra”, som samtidigt innebär en konstruktion av ”Vi”, förstås i den här avhandlingen genom ett intersektionalitetsperspektiv där ”kön, klass, och ras/etnicitet är konstituerande (bärande) principer” (de los Reyes, Molina & Mulinari, 2005, s. 25). Relationen mellan socialt konstruerade kategorier som ras, kön, klass, sexuell läggning och etnicitet, och konstruktion av makt i specifika sammanhang står i fokus för det intersektionella perspektivet. de los Reyes, Molina och Mulinari (2005, s. 25) beskriver att ett intersektionellt perspektiv förstår makten som en multidimensionell konstruktion och framhåller att, ”Intersektionalitet tillhandahåller en teoretisk ram för att analysera hur makt konstitueras utifrån socialt konstruerade skill-

nader som är inbäddade i varandra och som förändras i skilda rumsliga och historiska sammanhang”. Ahrne (2010) konstaterar, att budskapet med det intersektionella perspektivet är att det inte på förhand går att säga vilka av de sociala kategorierna som spelar den viktigaste rollen i en maktrelation. Enligt honom kan de olika sociala kategoriernas effekter, gentemot varandra för konstruktionen av maktrelationer, vara samverkande och förstärkande eller motverkande ”i konkreta historiska och geografiska situationer” (Ahrne, 2010, s. 150).

Konstruktion, rekonstruktion och överskridande som analytiska begrepp kommer bland annat användas för att analysera de historiska och samtida kunskapskonstruktioner som har ägt/äger rum i samband med rasifieringspraktiker såsom vardagsrasism – och även överskridande praktiker såsom vardags-antirasism – i lärarutbildningen.

Den historiska och samtida rekonstruktionen av ”den Andre”

The recognition that there are different social contradictions with different origins; that the contradictions which drive the historical process forward do not always appear in the same place, and will not always have the same historical effects. (Hall, 1985, s. 92)

Ovan har den diskursiva aspekten av konstruktionen av ”den Andre” fokuserats. Men dessa diskursiva formationer existerar inte i ett vakuum, utan har bäring i konkreta historiska och materiella skeenden. I den här avhandlingen är det den koloniala historien, eller historierna, som utgör dessa historiska och materiella skeenden. Under denna rubrik fokuseras dessa, som med Halls ord i citatet ovan beskrivs som tids- och platsspecifika, men också som att det finns många olika historier samtidigt och att dessa inte alltid följer en rätlinjig utveckling.

Enligt Hacking (2002) är historien en viktig aspekt av dagens tillstånd. Den visar hur vi kan förstå, agera och lösa nutidens problem; även om den också kan skapa nya problem. Ord och begrepp ska därmed analyseras som situerade och inte som om de vore tidlösa; ”That is because the concepts have their being in historical sites. The logical relations among them were formed in time, and they cannot be perceived correctly unless their temporal dimensions are kept in a view.” (ibid., s. 25). Hacking (2002) hävdar, med hänvisning till Foucaults arkeologiska- och genealogiska idéer, att diskussionen om histo-

ria inte är som de äldre liberala historieberättelser, som konstaterar hur historien oundvikligen tagit oss fram till var vi är idag. Enligt Hacking ville Foucault, i motsats till dessa historieberättelser, understryka de tänkbara möjliga situationer som har lett oss dit där vi befinner oss (Hacking, 2002, s. 24). Med samma utgångspunkt i denna avhandling uppfattas globaliseringsprocesser, och därmed den koloniala och postkoloniala historien, som de ”möjliga och tänkbara” processer som har tagit oss fram till det tillstånd som vi idag befinner oss i. Med begreppet ”postkolonial” menas inte att den koloniala historien, och dess konsekvenser, tillhör det förflutna och inte längre existerar. Tvärtom, vill postkoloniala teoretiker aktualisera kolonialhistoriens oupphörliga närvaro och dess diskursiva påverkan i samhället och dess institutioner (jfr Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 1995/2006, s. 3; Eriksson et al., 1999, s. 15; Hall, 1999, s. 81).

På en konkret nivå kan detta beskrivas exempelvis med hjälp av de folkomflyttningar som under kolonialismens initiala skeden främst gick *från* Europa, medan de i och med kolonialismens avslut kom att uppvisa den typ av folkomflyttning som vi framförallt ser i väst idag. Enligt Tesfahuney (1998, s. 27-28) emigrerade under kolonialismen 50 miljoner europeiska invånare från Europa. Tre av de stora invandringsområdena var Amerika, Australien och Sydafrika (jfr Amin, 2010, s. 184). Khayati och Dahlstedt (2013) poängterar att bland den periodens europeiska utvandrare, fanns 1,2 miljoner svenskar, varav de flesta sökte sig till Amerika. År 1930 var närmare 85 % av jordens yta under direkt kolonialt styre (Loomba, 2005, s. 010). De kolonialiserade områdena omfattade en stor variation av olika världsdelar, trossamfund, kulturer och språk. Det skapades diskurser om de kolonialiserade ländernas befolkning som ociviliserade, barnsliga och vildar, i behov av fostran och ”civilisation” genom ”rätt” språk, kunskap och gudstro, för att legitimera de koloniala övergreppen (Kamali, 2006b, s. 010; Kohn, 2013, s. 188). Först efter kolonialismens återgång och andra världskrigets slut, lämnade individer från de gamla kolonierna i stor skala sina hemländer – som följd av krig, politiskt förtryck eller ekonomiska problem – och sökte sig delvis till väst eller gamla kolonialisatörers hemvist³ (Alinia, 2004, s. 75; Borgström, 2012, s. 63; Hübinette & Lundström, 2011, s. 45).

³ Men vi måste komma ihåg, att när det gäller flyktingar hamnar enbart en av fem flyktingar i väst (Persson, 2011). Enligt António Guterrez, FNs flyktingkommissarie, finns det fortfarande (2012) färre asylsökande i hela den industrialiserade världen än vad som bor i ett enda flyktingläger, Dadaab, i nordöstra Kenya.

Andra konkreta uttryck är hur USA, som under 1800-talet gjorde några kolonialiseringserövringar, enligt Harvey (2006) från 1920 utarbetade en ny strategi, som sedan genomfördes efter andra världskriget under den globala avkolonialiseringen. När europiska makter vid denna tidpunkt tvingades ge vika för frigörelsemotståndet, behöll man kontrollen över de forna koloniernas resurser med hjälp av USA:s nya strategi; en strategi som gick ut på att tillsätta inhemska ledare som var västerländskt allierade. Dessa inhemska ledare kunde/kan, tack vare ekonomiskt och militärt understöd från de allierade, förtrycka sitt folk och oppositionen till förmån för sina egna och sina allierades intressen. Som exempel på dessa diktaturer från den perioden, nämner Harvey bland annat Somoza i Nicaragua och Shahen i Iran (Harvey, 2006, s. 24). Dessa politiska inblandningar som blev en fortsättning på de koloniala övergreppen och som även bidragit till utvandringar av de politiskt förtryckta från dessa västallierade länder mot västvärlden (jfr Azar, 2006; Habel, 2012, s. 67). Dessa folkvandringar beskrivs av idéhistorikern Azar (2006, s.36) metaforiskt som ”återkomsten av en bumerang”, att de som tidigare skildrades av kolonialisatorerna som barbarer, genom sin närvaro i vår samtid, utmanar talet om jämlikhet och demokrati på insidan av Europas gränser, vars länder gör ”anspråk på likhet inför lagen”.

”Vi” och ”de Andra”

Den postkoloniala teoribildningen arbetar i stor utsträckning med kritik av kategoriseringspraktiker som refererar till ett ”Vi” respektive ”de Andra”, vilka hänvisar till subjekt som förknippas med väst respektive icke-väst. Syftet med detta är, som tidigare nämnts, att destabilisera sådana kategoriseringspraktiker. Avseende olika kategoriseringspraktiker gör etnicitetsteoretikern Jenkins (1997, s. 23) en distinktion mellan gruppidentifikation och social kategorisering, där den förstnämnda görs inom ramen för gruppen; medan den andra handlar om hur gruppen beskrivs och kategoriseras externt av andra eller institutioner. Enligt Mäkitalo och Hertzberg (2006, s. 2) är extern kategorisering ”först och främst produktivt och meningsbärande för någon annan än de som kategoriseras”. I kategoriseringens mekanism är maktfrågan inbäddad. Den institution eller grupp som kategoriserar en annan grupp, tillskriver de egenskaper som skiljer ”den Andre” från det som de själva identifierar sig med (Heikkinen, 2008; Jenkins, 1997; Mäkitalo & Hertzberg, 2006; Mäkitalo, 2014; Risenfors, 2011). Stereotypifieringspraktiker,

som del av kategoriseringsmekanismer, handlar om att ”den Andres” egenskaper och identitet beskärs till ett hanterbart format och appliceras på en grupp av människor, oavsett deras individualitet (jfr Hall, 1997; Loomba, 2005, s. 067). Loomba (2005) beskriver, i citatet nedan, hur icke-européer konstrueras i väst till ”den Andre”, och vilka fördelar som väst har skaffat sig genom spridning av dessa stereotypa bilder:

Det är viktigt att komma ihåg att specifika bilder av bland annat afrikaner, turkar, muslimer, barbarer och antropofager cirkulerade i Europa långt innan kolonialismen inleddes. Dessa bilder förefaller ofta överensstämma med konstruktionen av ”Andra” i kolonialismens diskurser. /---/ Äldre föreställningar om icke-européernas underlägsenhet användes för att rättfärdiga den europeiska bosättningspraktiken, handelspolitiken, missionsverksamheten och de militära aktiviteterna, men omvandlades också i den koloniala vardagen. (Loomba, 2005, s. 066)

Kolonialiserade länders invånare, och de som levde utanför västerländers nationella geografi, kategoriserades i kolonistörernas hegemoniska berättelser bland annat som den ”svarta rasen”, primitiva, icke-civiliserade, mindre intelligenta, lata, utan vilja att jobba och ta vara på de naturresurser som fanns i deras länder. Samtidigt tillskrevs den ”vita rasen” hög arbetsmoral, som civiliserade och kloka nog att ta vara på naturens resurser i dessa kolonialiserade länder (Essed, 2005; Hall, 1997; Loomba, 2005, s. 065; Mulinari & Neergaard, 2005; Said, 1978/2000; Tesfahuney, 2005).

Hall (1997, s. 258-259) beskriver stereotypifieringen, som en signifikant praktik med tre huvuddrag. Det första draget innebär att reducera, essentialisera, naturalisera och fixera ”olikheter”. Det andra draget är den del av en symbolisk ordning som sätter gränser mellan ”normal”/”avvikande”, ”normal”/”patologisk” och ”den som tillhör”/”den som inte tillhör” (jfr Knocke, 2004, s. 58). Det tredje draget konstrueras i ojämlika förhållanden, där ett etnocentriskt normsystem utövas över den eller de grupper som står i underläge och är exkluderad i det specifika sammanhanget (ibid.). Hall (1997) sammanfattar med att stereotypifieringspraktiken har en nyckelroll i symboliskt våld.

Postkoloniala teoretiker framhåller att kolonialismens kunskapskonstruktion har varit avsedd för att stabilisera ett imaginärt ”vi”, så kallade rika ”i-länder”, eller ”första världen”, med hemvist främst i väst eller norr. Därmed konstrueras också en imaginär ”den Andre”, fattiga ”u-länder” eller ”tredje världen”, som geografiskt oftast klassificeras i öst eller syd (Bagga-

Gupta, 1995; Ekström, 2006, s. 14, Jonsson, 2005, s. 51; Said, 1978, s. 125, 477). De förstnämnda definieras och behandlas som ”center” medan de senare placeras i ”periferin” (Bhabha, 1986, s. 148; Jonsson, 2005; Loomba, 2005, s. 072).

Rekonstruktion av vithet

Ett närliggande forskningsfält till den postkoloniala teorin, av intresse för analys av avhandlingens empiriska studier, är ”Critical Whiteness theory” – kritisk vithetsteori. Forskningsfältet växte fram långt innan det fick sin benämning som etablerat forskningsfält, i slutet av 1980-talet i USA. Ett gemensamt fokus för den antirasistiska forskningen inom kritisk vithetsteori, är synliggörandet av vitas privilegier som en av orsakerna till ojämlikheter i samhället (Hübinette et al., 2012, s. 16).

Twine och Gallagher (2008) beskriver utvecklingen av vithetsteorin i form av tre vågor. Olika aspekter av det som ses som vita strukturer och privilegier har varit i fokus, i dessa tre vågor. I samtliga tre kan man dock hitta influenser från Du Bois idéer. Du Bois, som 1895 var den första afrikansk-amerikanska sociologen som erhöll doktorsgrad från Harvard, krävde och försvarade, som aktivist och forskare, de fulla medborgerliga rättigheterna för svarta. I sin essäsamling *The Souls of Black Folk*, manifesterar Du Bois (1903/1998) sin vision av att vara svart i Amerika:

He would not bleach his Negro soul in a flood of white Americanism, for he knows that Negro blood has a message for the world. He simply wishes to make it possible for a man to be both a Negro and American, without being cursed and spit upon by his fellows, without having the doors of opportunity closed roughly in his face. (Du Bois, 1903/1998, s. 4)

Enligt Twine och Gallagher (2008) har Du Bois (1899/1970) problematiserat hur vit hegemoni resulterar i förlust av materiella tillgångar, diskriminering, institutionell rasism och fördomar för de svarta, utan att vita är eller vill vara medvetna om detta. Den första vågen inom vithetsstudier utgår från Du Bois teori om hur den vita arbetarklassen i USA försöker att utnyttja sina vita privilegier och alliera sig med den hegemoniska vita, snarare än att alliera sig med den svarta arbetarklassen och identifiera sig genom sin klassgemenskap. Den andra vågen av vithetsstudier utvecklades som en reaktion på den akademiska förklaringsmodellen för rasism, som beskrev den snarare som en sjukdom hos en del individer, än som ett strukturellt problem.

Den tredje vågen skiljer sig från de två förstnämnda genom att använda innovativa och förnyade metodologier samt intresse för synliggörande av de kulturella praktikerna, som rekonstruerar och återställer vithetens hegemoni efter apartheid, och post-medborgarrättsrörelsen (Twine & Gallagher, 2008, s. 13). Ett annat fokus (ibid., s. 13) som återfinns inom den tredje vågen är att studera utformande av vit identitet mellan immigranter, som tidigare hade varit exkluderade från de vita. En av de intressanta subjektpositioner som uppmärksammas i den tredje vågen kallar Twine och Gallagher (ibid., s. 17) ”White dissident”. Med denna benämning pekar de på, reflexiv och politisk transformering hos vissa privilegierade vita individer. Det är de mindre men växande vita aktivistgrupperna, som i sitt rättvisesträvande samarbetar med underprivilegierade grupper på lokal nivå. De försöker att lära sig av den lokala befolkningen om orättvisor, dessas uppkomst, förslag på åtgärder, eller vilka krav som ska ställas på maktinnehavare (jfr Smyth & McInerney, 2011).

Samtidens kritiska vithetsteori har, med samma utgångspunkt som Du Bois (1903/1998), uppmärksammat och kritiserat de existerande ojämlika privilegierna, i förhållandet mellan de ”vita” och de ”icke-vita” i den amerikanska och europeiska kontexten (Ahmed, 2011, s. 13; Frankenberg, 1993; Hübinette & Lundström, 2011). Om vithetens sociala, politiska och kulturella dimensioners uttryck i samhällsstrukturer, skriver Frankenberg (1993):

First “whiteness” is location of structural advantage, of race privilege. Second, it is a “standpoint”, a place from which white people look at ourselves, at others, and society. Third “whiteness” refers to a set of cultural practices that are usually unmarked and unnamed. (Frankenberg, 1993, s. 1)

I likhet med Frankenberg (1993) menar Fusco (1998, s. 72), att genom att vitas etnicitet inte nämns bland rasifierade identiteter, fördubblas de vitas hegemoniska ställning genom vad som blir ett ”naturliggörande” av den vitas etnicitet. Hon tillägger att utan specifik adressering av den vitas etnicitet, kan det inte heller bli någon kritisk utvärdering av konstruktionen av ”den Andre” (ibid.). När det gäller de icke-vitas närvaro i den akademiska vita strukturen, uppmärksammar Sara Ahmed (2011, s. 145-146) sin icke-vita kropp som något som används för att argumentera för existensen, och därmed förkroppsliggörandet av mångfaldsloftet. Enligt henne understödjer detta samtidigt vithetens hegemoni.

”Vitheten”, som ständigt rekonstrueras, rekryterar nya medlemmar från olika klasser och etniciteter. Därmed skapas möjligheten för de tidigare

”Andra” att bli del av den maktavande vitheten, med villkoret att de accepterar vithetens hegemoni och anpassar sig till den, hävdar Hübinette och Lundström (2011, s. 46-47; Twine & Gallagher, 2008). Som en nödvändig och konstruktiv framtidsplan ser de ett lösgörande av ”vithet” från ”svenskhet” – med andra ord en dekonstruktion av den ”svenskhet” där ”icke-vit” inte är inkluderad (ibid., s. 50).

Hällgren, Granstedt och Weiner (2006) framlägger följande när det gäller just diskussionen om rasism, och konstruktion av vitheten i samhället och utbildningssystemet:

Motståndet mot rasism och främlingsfientlighet måste alltså med nödvändighet födas ur den offentliga diskussionen om fördelar som antirasism kan medföra för skolor, samhällen och Sverige om helheten i form av social rättvisa och demokrati. Teoretiska begrepp som ”ras” som en social snarare än biologisk konstruktion eller vithet som attribut ”whiteness as property” är viktiga, både i lärarens kunskapsbas och för allmänheten. (s. 334)

Med liknande uppmaning om dekonstruktion av vithetens hegemoni understryker Rosenberg (1997, s. 79) den roll och de möjligheter för förändring, som hon anser sig ha som vit lärarutbildare. Hon poängterar vikten av att i en lärarutbildning dominerad av vita aktörer diskutera frågor om ras och rasism.

Det som är av intresse i kritisk vithetsteori för denna avhandling, är dess fokus på den asymmetriska tillgången till privilegier och de sociala positioner som möjliggörs eller förhindras, delvis på grund av rasifierande praktiker bland annat i lärarutbildningen (jfr Ahmed, 2011, s. 13; Habel, 2012; Essed, 2005). Att ha tolkningsföreträde över sin egen representation och beskrivning av egna villkor är också ett privilegium som står i fokus i nästa teoretiska perspektiv, det vill säga ståndpunktsteori – som har inspirerat de metodologiska utgångspunkterna i denna avhandling.

Ståndpunktsteorier och tystnadens röster

Diskursen ska inte uppfattas som alla de saker som man säger och inte heller som sättet att säga dem. Diskurser finns lika mycket i det som man inte säger, eller i det som markeras av åtbörder, attityder, sätt att vara, beteendemönster och rumsliga dispositioner. (Foucault, 1971/2008, s. 181)

Citatet uppfattas här som att diskurser inte bara är det som sägs; lika viktigt är vad som inte sägs, till exempel tystnader eller subtila rörelser, såsom blickar som rör sig i rummen.

I globaliseringens tidevarv, med de förflyttningar av människor från vad som utifrån kolonialismens rashierarkiska ordning kategoriseras som ”rest” till ”väst”, har nya emancipatoriska frågor aktualiserats inom olika västländer (Azar, 2006; Hall, 1999; Loomba, 2005; Said, 1978/2000). Ståndpunktsteorier ligger i ett forskningsfält där intentionen är att med användning av olika metodologiska angreppssätt möjliggöra att marginaliserade grupper berättelser om sina erfarenheter i samhällsstrukturer – bland annat institutioner – ska bli hörda.

Ståndpunktsteorier kan vara stödjande för denna studies metodologiska tillvägagångssätt eftersom det finns en påtaglig tystnad när det gäller de erfarenheter och kunskaper som studenter med utländsk bakgrund har, både från det tidigare och det nya hemlandet och inte minst deras erfarenheter av etnisk andrafiering i samhället och utbildningen (jfr Schierup, 1991, s. 134).

Enligt Smyth och McInerney (2011, s. 2, s. 15) tar forskaren med hjälp av *advocacy perspective*⁴ ställning för de subjekt som har behandlats orättvist och utsatts för diskriminerande praktiker. hooks (1990) beskriver tystnaden av de marginaliserades röst i samhället och forskningen:

... Often this speech about the “Other” annihilates, erases: “No need to hear your voice when I can talk about you better than you can speak about yourself. No need to hear your voice. Only tell me about your pain. I want to know your story. And then I will tell it back to you in a new way. Tell back to you in such a way that it has become mine, my own. Re-writing you, I write myself anew. I am still author, authority... /---/ Silenced. We fear those who speak about us, who do not speak to us with us. We know what it is like to be silenced. We know that the forces that silence us, because they never want us to speak, differ from the forces that say speak, tell me your story. Only do not speak in a voice of resistance. Only speak from that space in the margin that is a sign of deprivation, a wound, an unfulfilled longing. Only speak your pain. /---/ I am still colonizer, the speaking subject, and you are the center of my talk. (hooks, 1990, s. 151-152)

Hon berättar att marginaliserade grupper egna röster och beskrivningar av sina villkor många gånger tystas, genom att de dominerande samhällsgrupperna tar tolkningsföreträde över de marginaliserades berättelse. hooks framhåller att de marginaliserade, genom att komma till tals och sätta upp agendan för diskussion om deras frågor, själva kan bryta tystnaden så att deras hemvist i marginalen förvandlas till ett residens för öppenhet och motstånd

⁴ Ett av de perspektiven som platsar inom ståndpunktsteoriens forskningsfält

mot rådande dominanta system (hooks, 1990, s. 152-153; jfr Freire, 1972). Smyth och McInerney (2011, s. 17) konstaterar en liknande process som genom aktivt motstånd kan förvandlas till ett aktiv agentskap: ”They cease being data mules in the carriage of other people’s academic careers, and instead are positioned as active agents of their own lives, agendas, and futures”.

Gällande tystnadernas olika innebörd framhåller Minh-ha (1988): ”Silence is so commonly set in opposition with speech. Silence as a will not to say or a will to unsay and as a language of its own has barely been explored”. Om ”invandrarnas tystnad” i samhällsdebatter och mediebruset med liknande utgångspunkt som Minh-ha påpekar Dahlstedt (2005a, s. 231), att i denna tystnad kan det rymmas en blandning av ett apatiskt tillstånd och självförnekelse, jämte stolthet och inte minst motstånd mot dominerande grupper. Enligt honom kan man ”... lika gärna vända på den vanliga så entydigt negativa problembilden och synliggöra tystnadens röster” (ibid.). Genom att ha ståndpunktsteorier som utgångspunkt i metodologin påverkas val och användning av metoder, vilket kan göra det möjligt att kasta ett alternativt ljus på forskningsfrågor eller ställa nya frågor om de marginaliserade aktörernas erfarenheter av de lärarutbildningspraktiker som står i fokus för den här studien (jfr Akom 2011, s. 124; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002, s. 191).

Epistemologisk etnocentrism

Genom att studera den koloniala och postkoloniala eran, med ett historiskt perspektiv som sträcker sig över några århundraden, träder vi alltså in i ett kunskapsområde som belyser ”historieberättelsen”, ”myter”, ”fakta”, och ”sanningar”, som konstruerades för att upprätthålla den koloniala maktordningen (jfr Hall, 1999, s. 239; Motturi, 2007, s. 60; Said, 1978/2000, s. 91). Enligt Said (1978/2000, s. 70) är ”orientalismen ingen luftig europeisk fantasi om Orienten utan en skapad massa av teori och praktik i vilken det i generationer gjorts avsevärda materiella investeringar.”

Den eurocentriska kunskapskonstruktion, som Mudimbe (1999, s. 142) kallar kolonialismens ”epistemologiska etnocentrism”, handlar enligt honom om, ”tron att det vetenskapligt sett inte finns någonting att lära från ’dem’ såvida det inte redan är ’vårt’ eller kommer från ’oss’” (ibid.). Denna kunskapsstro har konstruerats genom bland annat historieböcker, skönlitteratur,

reseberättelser, kurslitteratur och konst (jfr Said, 2000, s. 87) och har funnits långt innan kolonialismens utbredning (Loomba, 2005, s. 66; Amin, 2010; Said, 1978/2000, s. 87).

Om den kunskapsproduktion som bidragit till konstruktionen av stereotyper om ”den Andre”, har Ajagan-Lester (2011) gjort en granskning av läroböcker från andra hälften av 1800-talet fram till 1940. Han (ibid., s. 273) har bland annat påpekat hur afrikaner representerades under perioden 1768 till 1850-talet, genom påståenden som, ”Negro äro barnsliga och godmodiga men tillika lögnaktiga och opålitliga”, vilket upprepades nästan oförändrat senare i läroböcker fram till 1940-talet (jfr Sawyer, 2001, s. 26). Dessa idéer livnärdes av ”naturvetenskapliga” förklaringar, som till exempel hos vetenskapsmannen Carl von Linné som i *Systema naturae* (1758) beskrev den ”vita”, *Europaeus*, som ”Ombyttlig (listig), spetsfundig, uppfinningsrik” samtidigt som afrikanen beskrevs som ”slug, lat, likgiltig (obekymmersam)” (Broberg, 1975, s. 222). Flera forskare har därefter uppmärksammat Linnés bidrag till konstruktion av icke-vita till en underlägsen ”den Andre” (Hall, 1985, s. 111; Kohn, 2013, s. 188; Sawyer, 2002, s. 17). Detta är en stereotyp som också sammanfaller med den bild som ges av dem som kategoriseras som den rasifierade ”Andre” i vår samtid, däribland i Sverige med begreppen ”svartskallar” eller ”invandrare” (jfr Azar, 2006; Mulinari & Neergaard, 2005; Said, 1978/2000, s. 71). Tesfahuney (1998, s. 85) kallar denna koloniala kunskapskonstruktion ”a sampler of scientific discourses of racism”. Denna eurocentriska dominans över kunskap och talutrymme praktiseras genom det som Motturi (2007, s. 60) beskriver: ”... hela det register av koloniala mytologier som är nerlagt i vårt språk”.

När det gäller perspektivet på kunskapskonstruktion, väljer Motturi (2011) begreppet kosmopolitisk, där det finns möjlighet och erkännande av flera och olika kunskapskällor eller center. Därför kan kosmopolitism ses som ett mångdimensionellt perspektiv med flera centrum, som ger plats för olika berättelser. Trifonas (2002, s. 17) tolkar Derridas beskrivning av ett kosmopolitiskt perspektiv som:

Characterize it as those social and cultural conditions that effect the constitution of subject and subjectivity as a hybrid global and political entity. It is not only a question of cosmopolitanism- or the wider exposure of the subject to difference- but also a question of the politicization of the difference that leads to a recognition of the values of difference and their influences within the constitution of selfhood. (Trifonas, 2002, s. 17)

Kolonisatörernas utbredda eurocentriska kunskapskonstruktion gör postkoloniala teoretikers undersökande uppgift komplicerad, då det behövs ett tvärvetenskapligt angreppssätt för att bemöta och dekonstruera den koloniala kunskapskonstruktionen (Harvey, 2006; Jonsson, 2005, s. 14; Loomba, 2005, s. 016; Said, 1978/2000).

Trots att kunskap i olika discipliner under historiens gång produceras, såväl innanför som utanför Europa (jfr Amin, 2010), har eurocentristisk kunskapsyn fortfarande hegemoniskt tolkningsföreträde över definitioner av kunskap i vår samtid. Därmed osynliggörs de kunskaper, språk och kulturella bidrag som de icke-vita tillägnat världen. Epistemologisk etnocentrism används som ett analytiskt begrepp för synliggörande av olika medel såsom språk, kurslitteratur, medier, institutionella styrdokument, som har bidragit/bidrar till att skapa diskurser i form av tal eller tystnader som framkommer i resultaten.

Tal och ”den Andres” språk

Relationen mellan makt, kunskap och språk beskrivs av Lena Fridlund (2011, s. 100) som att ”beskrivningen av världen kan ses som präglade av dem som har möjlighet och makt att definiera vad kunskap är /---/ formulera de problem som anses viktigare än andra...”. Detta kan liknas vid Fanons (1997) berättelse ur en svart mans perspektiv, som har flyttat från Karibiska öarna och befinner sig i Frankrike:

På sin vakt mot minsta reaktion från andra, spänt lyssnade på sitt tal och misstänksam mot sin egen tunga, detta olyckligtvis förslappade organ, kommer han att låsa in sig på sitt rum och läsa högt i timal – i ett desperat försök att lära sig diktion. (Fanon, 1997, s. 36)

Den ständiga osäkerheten i att tala och skriva på det språk som inte är ens eget, utan den maktbärandes/kolonialisatörens språk som Fanon beskriver ovan, liknar det dilemma som studenter från utomeuropeiska länder handskas med såväl i Sverige (Fridlund, 2010) som i Australien (Jonsson, 2009).

Samtidigt har olika studier påpekat att den hegemoniska ställningen som svenska språket har haft i utbildningssystemet, osynliggör de andra språk som elever och studenter har med sig. I klasser med flerspråkiga elever, som Bagga-Gupta (2004, s. 18) benämner multilinguala och plurilinguala, resulterar den svenska monolinguala språkfokuseringen i att dessa elever utpekats som svaga trots sin mångspråkighet. Carlson (2009, s. 59) påpekar att man inte aktualiserar sådana diskussioner i dagens svenska lärarutbildningar, trots att

språkforskare ett flertal gånger tagit upp att flerspråkighet är en ”underutnyttjad resurs i Sverige”.

Hübinette och Tigervall (2008) har studerat adopterades erfarenheter av vardagsrasism och ser där samma mönster om relationen mellan språkhierarki och rashierarkitänkande. Deras informanter upplever det frustrerande att de hela tiden ska berätta om kopplingen mellan deras hudfärg, kristna namn, deras svenska språkkunskap och sitt ursprung. Hübinette och Tigervall (2008) ser det som ett speciellt fenomen som handlar om det förväntade sambandet mellan utseende och språk. Det är därför som många bland de som bor i vita medelklassområden blir tilltalade på engelska trots att de är adoptivbarn eller vuxna adopterade som pratar perfekt svenska. Hübinette och Tigervall hänvisar ursprunget till den sort av språkligt bemötande, till rastänkandets hierarkiserande förklaringsmodell (jfr León Rosales, 2010), som bygger på att vita västerlänningar talar europeiska språk och bär kristna namn men inte ”de Andra”. Att de adopterade inte blir tilltalade på engelska i ”mångkulturella områden”, uppfattar de kan bero på att i dessa områden är svenska av praktiska skäl det självklara språket, vilket gäller alla oavsett utseende och ursprung (Hübinette & Tigervall, 2008, s. 83). I diskussion om ungdomsspråk i mång-etniska skolor tar León Rosales (2010, s. 293) också upp hierarkiska strukturer av olika språk, där elevernas modersmål eller deras kamratspråk ”på olika sätt underordnades en ’riktig’ svenska, svenskarnas svenska” (ibid.).

För att de marginaliserade ska få talutrymme och bryta tystnader om deras kunskap och språk, förespråkar Freire (1972) att de ska verka som subjekt i sitt eget medvetandegörande:

Eftersom den grundläggande förutsättningen för ”medvetandegörande” är att dess agent måste vara subjekt (d.v.s. en medveten varelse) är ”medvetandegörande”, precis som utbildning, specifikt och uteslutande en mänsklig process. /---/ Utan den objektivering genom vilken människan också objektiverar sig själv, skulle människan begränsas till att vara i världen, och på så sätt sakna både självkänedom och kunskap om världen. /-- / Att existera är på så sätt ett livssätt som är säreget den varelse som är i stånd att förändra, att producera, att besluta, att skapa och att kommunicera sig själv. (Freire, 1972, s. 57-58)

I likhet med Freires uppmaning, i citatet tidigare, är en ståndpunkt i denna avhandling att de marginaliserade, genom självpresentation och med egna berättelser, ska dekonstruera hegemoniska berättelser och därmed förvandla sina

hemvister i marginalen till öppenheten och motståndets hemvister (hooks, 1990, s. 152-153; Freire, 1972).

Konstruktion av substituter till ”ras”

Dovemark (2013) påpekar i sin sammanfattande analys av sin empiriska studie, att rasism och ojämlikheter är en realitet för dagens elever i det svenska utbildningssystemet (jfr Mathiasson, 2013, s. 4). Hon framhåller att denna bild bekräftas av tidigare liknande studier och är i stark kontrast till den liberala bild av Sverige som fått benämningen ”svensk exceptionalism”, vilket refererar till föreställningen om Sverige som solidaritetens och jämlikhetens land (Schierup & Ålund, 2011, se även Habel, 2012). Den tystnad om rasism som finns i utbildningssystemet enligt Dovemark (2013) bevaras av elever/studenterna, lärare och systemet som gör den till en ”icke fråga” att diskutera, vilket upprätthåller befintliga ojämlika maktrelationer och motverkar motstånd.

Begreppet ras är idag i stort sett uttraderat från statliga och offentliga sammanhang (SOU 2001:39) och anses inte spela någon roll i samhället, exempelvis i relation till hur resurser ska fördelas och hur maktrelationerna i samhället etableras. Detta avskaffande beror också på det som Motturi (2007, s. 11) konstaterar: ”Det har påpekats att Adolf Hitler gav rasismen dåligt rykte. Det är en skruvad anmärkning: otäckt, absurt och skattframskallande på en och samma gång”. Begreppet ras var, enligt Motturi (2007), efter andra världskriget inte möjligt att använda i Europa på det sätt som man gjort tidigare. Därför integrerades annorlundahet och ”annanhet” implicit i begrepp som ”ethnicitet” och ”kultur” (hooks, 1990, s. 52; Kundnani, 2007, s. 52; Motturi, 2007, s. 19); och på så sätt kunde särskiljande praktiker fortsatt motiveras (jfr Hall, 1992, s. 298).

Begreppet ”etnisk” används för det annorlunda, vilket innebär att ingen dominant folkgrupp räknas som etnisk, såsom exempelvis ”svenskar” i en svensk kontext (jfr Coco Fusco, 1998, s. 72). Detta fenomen benämner Motturi, *Etnotism*, som används som en pragmatisk förklaringsmodell och ett substitut för ordet rasism för att undvika själva ”ras” begreppet (Motturi, 2007, s. 25). Enligt Molina (2005, s. 102) kopplades olika ”raser” till en föreställd gemensam kulturell bakgrund och bestämda geografiska områden i världen (jfr Furuhausen, 2007, s. 14).

Begreppet ”kultur” används också som substitut för begreppet ”ras” för att markera olikheten som föreställs ha samband med bakgrund. Hall (1992, s. 297) hävdar att existensen av en nationalkultur, kopplad till en särskild etnicitet och plats, är en myt i en modern värld, inte minst i västeuropeiska länder som befinner sig i en kulturell hybrid. För att avlägsna kulturbegreppets innebörd från ”rastänkande” hävdar Gilroy (1987, s. 16), att en reformerad diskurs behövs ”the culture not as an intrinsic property of ethnic particularity but as a mediating space between agents and structures”.

Forskare inom kritiska ras- och vithetsstudier (Hübinette et al., 2012) menar att avskaffandet av rasbegreppet från officiella dokument och offentliga diskussioner är problematiskt. De argumenterar för att när rastänkande och rashierarkier opererar i samhället, förklaras de i stället med diffusa substitutbegrepp som ”eticitet” och ”kultur”; vilket drabbar dem som utsätts för rasism, då det blir svårt att adressera icke-vitas erfarenheter utan rasbegreppet. Ett annat problem enligt dessa forskare är, att kunskaper som finns i litteratur och forskning i andra länder, om konsekvenser av rastänkandet i maktrelationer och i resursfördelningar blir svåra att referera till, då begreppet har avskaffats i Sverige. Detta drabbar också dem som utsatts för rasism då deras erfarenheter blir svåra att koppla till internationella erfarenheter, vilket samtidigt skapar svårigheter för att organisera ett motstånd och dekonstruera de strukturer som styrs av rastänkandet.

Rasifierad segregation

Hur ett rasifierat segregerat samhälle påverkar lärarutbildningen och studenternas möjligheter inom utbildningen, blir ett framträdande resultat i avhandlingens empiriska studie. Därför beskrivs, i detta avsnitt, den rasifierade segregationen, dess uppkomst, diskurserna om det och dess konsekvens för konstruktion av den rasifierade ”Andra” i lärarutbildningen.

De ”mångkulturella förorterna” bildades från början i samband med uppbyggnaden av det svenska folkhemmet och som en åtgärd för att minska bostadsbristen, i spåret av det svenska samhällets urbanisering. Samtidigt skedde, genom dessa förorters fysiska placering i storstäderna utifrån en samhällsplanering, ett medvetet val för att separera invånare med olika socioekonomiska villkor. En segregation som var planerad i förhand, långt innan

miljonprogrammets genomförande under 60-talet⁵. Angående den sociala konstruktionen av de geografiska platserna, hävdar Tesfahuney (1998, s. 56) följande:

Geographical space is socially constructed and the various ways by which arranged, managed and allocated, reflects and reinforces the multiple hierarchies and differentiations in societies, such as race, gender, class (for e.g., ghettos, working class zones, and wealthy neighborhoods). (Tefahuney, 1998, s. 56)

Dessa förorter som sociala konstruktioner, i likhet med Tesfahuney (ibid.) beskrivning av ”Geographical space”, blev konstruerade för vissa grupper. Bland de grupper som hänvisades till förorten och miljonprogrammet fanns många med arbetarklassbakgrund. Med tiden, när arbetarklassen fick bättre socioekonomiska villkor, flyttade många från förorten till andra områden. Samtidigt hänvisades nya grupper, det vill säga ”invandrare”, till dessa områden, som på så sätt förvandlades till ”mångkulturella” förorter (jfr Molina, 1997, s. 84-87; Tedros, 2008).

Molina (1997, s. 228) framför att ”stadens rasifiering” har uppstått genom olika processer där individer, grupper och institutioner handlar och har handlat diskriminerande utifrån en föreställning om ”ras” och ”rasskillnader”, som resulterar i en rumslig differentiering av bostäder. Samtidigt som dessa nya invånare kan ha haft olika villkor som exempelvis tidigare socioekonomisk klassbakgrund från det tidigare hemlandet eller har helt olika kulturella, religiösa och språkliga tillhörigheter (jfr Kundnani, 2006, s. 52). På så sätt konstruerades förorten till den annorlunda plats som ”den Andre” befinner sig på.

Dessa förorter och dess invånare stigmatiseras utöver den socioekonomiska eftersattheten – inte minst genom massmedia – till våldsbenägna problemområden eller offer (Dahlstedt, 2005, s. 133; Elsrud, 2008; Elsrud & Lalander 2007; Molina, 2005, s. 101). Liknande stigmatiserande processer mot de ”mångkulturella” förorterna kan vi observera vid händelser och medie-rapportering från ”mångkulturella” förorter i England i samband med kra-

⁵ Christian Björk, doktorand i konstvetenskap, refererar i sin artikel i DN (2012-04-13) till den inflytelserika planeraren Sidenbladh som angett inriktning på stadsplaneringen: ”En viktig förutsättning för känsla av verklig gemenskap är att gruppens medlemmar tillhör samma klass eller socialgrupp. [...] I dag måste man ta hänsyn till, att social gruppbyggnad uppstår lättare i enheter, som är homogena ur social synpunkt.” (1948, Plan 3:1948 s. 115). Björk menar att miljonprogrammet förstärkte den uppdelningen genom tydligare indelning mellan hyreshus och villaområden och därmed mellan olika grupper med olika socioekonomiska villkor.

vallerna i maj 2001. Kundnani (2007, s. 54) framhåller att samma grupp som blir utsatt för rasism också beskylls för att vägra integrera sig i mainstreamgemenskapen. Han nämner bland annat (ibid.): "A people that had been discarded for their class, excluded for their race, stigmatised for their religion, ghettoised and forgotten, was now blamed for refusing to mix". I svensk kontext hävdar Dahlstedt (2005, s. 40) att det existerar två förorter, en "imaginär" och en "reell". Enligt honom skapas den "imaginära" förorten med mängder av representationer. Detta sker ofta genom medierapporteringar långtifrån det "lokala fältet" utan någon förankring i den andra förorten, som han kallar "reell" – där folk bor, arbetar, och gör något av sin fritid.

Kundnani (2007) konstaterar att den rasifierade segregationens effekt i England fortsätter generation efter generation i form av parallella samhällen. Detta är enligt honom, bland annat ett resultat av utbildningens tillkortakommanden och skolans misslyckande att skapa möjlighet för att eleverna ska få förståelse för varandras historia (ibid.). De icke-vita svenska studenterna från de rasifierat segregerade förorterna träder in i en samhällsinstitution, vilken enligt Carlson och Rabo (2008, s. 11) beskrivs med formuleringar som "den viktigaste för landets framtid". Huruvida den rasifierade segregation rekonstrueras eller överskrids i lärarutbildningen utmärker sig i den empiriska studiens resultat.

Rasismen och antirasismen i vardagen

Our theory of racial formation emphasize the social nature of race, the absence of any essential racial characteristics, the historical flexibility of racial meanings and categories, the conflictual characteristics, of race at both the "micro-" and "macro-social" levels, and the irreducible political aspect of racial dynamics. (Omi & Winant, 1994, s. 4)

Denna beskrivning som Omi och Winant (1994) ger av begreppet "ras", som en social konstruktion och inte en essentiell egenskap, liknar denna avhandlings perspektiv på frågan. Om rasismen och främlingsfientligheten i dagens Sverige skriver Mathiasson (2013, s. 4): "[de] är en del av den politiska livsluften som formar våra barn och deras föreställningar om sig själv och andra människor". Om den samtida rasismen i England hävdar Gilroy (1987, s. 40), att det handlar om den nationella nivån och inte längre bara om Englands imperialistiska expansion i utomeuropeiska länder. Gilroy (ibid.) hävdar att den nationella rasismen inte är lätt att få syn på och att rasiala maktrelationer har blivit subtila och svåråtkomliga. Med liknande antaganden, beskriver Essed

(2005, s. 74) vardagsrasismen och att det inte handlar om extrema händelser, men det betyder inte att den är mer human i sig. Det handlar om ”vanliga och triviala praktiker”, som är svåra att peka på. Hon hävdar att ”... dessa mikro-orättvisor normaliseras och gjuts samman till familjära och förgivettagna praktiker, attityder eller beteenden som upprätthåller ras-orättvisor” (ibid.; jfr Ahmed, 2011, s. 10; Alinia, 2004, s. 75).

Essed (2005, s. 79) beskriver vardagsrasismen som en triangel. Ett hörn utgörs av marginalisering av dem som konstrueras rasmässigt eller som etniskt annorlunda. Det andra hörnet handlar om problematisering av gruppens tillskrivna kultur och egenskaper (jfr Dahlstedt & Tesfahuney, 2010, s. 268). Det tredje hörnet av vardagsrasism blir repression av motstånd, vilket tvingar många utsatta till tystnad. Van Dijk (2005) hävdar följande:

”Det finns flera skäl att fokusera på elitrasism istället för ”folklig” rasism/.../. För det första hävdar många av eliterna att de ”givetvis” inte har något med rasism att göra; i stället tenderar ansedda politiker från demokratiska partier, journalister på stora tidningar och framstående forskare att skylla rasismen på andra, ofta på dem som tillhör extremhögern eller på ”outbildade” människor som bor i fattiga bostadsområden och möter invandrare dagligen” (s. 113)

Van Dijk (2005) pekar också på den subtila vardagsrasism som den institutionella rasismen verkställer; han (ibid., s. 114) definierar ”institutionell rasism” som ”... eliternas organiserade diskursiva praktiker, det vill säga parlamentsdebatter, nyhetsrapportering i pressen, byråkratiska texter och budskap från stadsförvaltning eller regering, eller läroböckerna i skolor och universitet”. Samtidigt tar Essed (2005, s. 74) upp exempel från sina och andra icke-vita forskarkollegors erfarenheter i Nederländerna och USA, att vardagsrasismen inte bara drabbar de maktlösa och ekonomiskt marginaliserade grupperna. Den drabbar även de rasifierade forskarna, något som Sara Ahmed (2011, s. 145) också har upplevt, som den enda heltidsanställda icke-vita professorn i det universitet som hon är verksam (jfr Saxonberg & Sawyer, 2006).

När det gäller rasifiering, hävdar Frankenberg (1993) att vita inte ser sig själva som rasifierade, i likhet med män som inte ser sig själva som genusfierade, samtidigt som samhället är organiserat utifrån bland annat ras-hierarkier såväl som genushierarkier (jfr van Dijk, 2005). Hon (ibid., s. 9) uppmärksammar också den vita feminismen som hon själv tillhör, vilken inte räknar med rasifieringens effekt på sociala positioner och därmed missar de

specifika erfarenheter som icke-vita kvinnor och män drabbas av, på grund av effekten av rashierarkierna. Hon anser att denna ras-omedvetenhet beror på att vita är privilegierade av den dominerande rashierarkin (ibid.).

Om vardagsdiskriminering och rasism i Sverige, konstaterar de los Reyes och Wingborg (2002, s. 75) att forskning i dessa ämnen är lågprioriterade, vilket de anser beror på diskriminerande forskningsmiljöer. De tillägger att ”Ansträngningar att hålla isär etnisk diskriminering från rasistiska ideologier har till synes betydligt större förankring bland forskare och praktiker än intresset för att undersöka ett eventuellt samband” (ibid., s. 77).

Som motstånd till vardagsrasismen är vardagsantirasismen, som en del av överskridande praktiker, av intresse för denna avhandling. Pollocks (2008) definition av vardagantirasismen i utbildningssystem är att sträva efter ”rasiala” jämlikheter och bekämpa rasismen i skola och klassrum. Han argumenterar för fyra fundamentala principer för antirasistiskt arbete i utbildning: ”Rejecting false notion of human difference; Acknowledging lived experiences shaped along racial lines; Learning from diverse forms of knowledge and experience; and Challenging system of racial inequality” (Pollock, 2008, s. xx). Van Dijk (2005, s. 132) hävdar även att ett avgörande motstånd mot elitrasismen skapas genom ”konsekventa och kritiska alternativa diskurser som stöds av grupper och forskare från såväl majoriteten som de etniska minoriteterna”. Att söka svar på frågan hur vardagsantirasismen praktiseras och upplevs av aktörer i utbildningen, som ett motstånd mot existerande historiska stereotypifieringar och rasifieringar, har bidragit till intresset för överskridande praktiker i denna avhandling.

Sammanfattning

I den här avhandlingen uppfattas sociala konstruktioner såsom ”ras”, ”ethnicitet” och ”kultur”, som ambivalenta, kontextberoende och ständigt under förhandling. Maktordningar påverkas av intersektionell växelverkan mellan olika sociala kategorier såsom kön, klass, religion, ålder med mera vilket ger upphov till konstruktion av olika maktpositioner (jfr Bhabha, 1999, s. 285; Frankenberg, 1993, s. 1; Said, 1999, s. 266). Det intersektionella perspektivet, postkolonial teoribildning och kritisk vithetsteori bidrar till att synliggöra hur makt konstrueras. Samtidigt ska dessa teorier och perspektiv belysa komplexiteten i olika aktörers sociala positioner i lärarutbildningen. Ståndpunkten i den här avhandlingen är att de marginaliserades berättelser från sin utbild-

ningspraktik ska bidra till att dekonstruera hegemoniska berättelser genom egen talan och brytande av tystnaden, samtidigt som de ska vidga kunskapen inom fältet. Därför har ståndpunktsteorier varit inspirerande för metodologi och därmed val och genomförande av metoder. De analytiska begreppen som anses vara användbara för analys av avhandlingens empiriska resultat är: konstruktion, rekonstruktion, överskridande, tal, tystnad, stereotypifiering, språk, monokulturell utbildning, vardagsrasism, rasifierade segregation, motstånd och vardagsantirasism.

4 Metodologi

För att få en bild av hur den imaginära ”Andre” konstrueras, rekonstrueras och överskrids i lärarutbildningen, låg det i studiens intresse att skapa möjligheter för några aktörer från lärarutbildningen att berätta om och diskutera sina erfarenheter, funderingar, upplevelser och utmaningar. För denna avhandling har forskningscirkel och samtalsintervjuer använts som metoder för de empiriska studierna.

Sammanlagt 21 personer, mig själv inkluderad, har deltagit i den empiriska studien. Deltagarorienterad forskning och inspiration från ståndpunktsteorier står som utgångspunkter för metodologin (Holmstrand, 2008, s. 200; Smyth & McInerney, 2011, s. 2, 15). Efter beskrivning av metodologin och metoderna, presenteras genomförandet av forskningscirkeln och samtalsintervjuerna. Därefter diskuteras transparens, relevans och igenkännande. Med den utgångspunkt som Freire (1972, s. 57-58) kallar att objektifiera sig själv gör jag ett försök att vara reflexiv över mina sociala positioner i olika maktordningar, i relation till andra aktörer som har deltagit i denna avhandlingsstudie. Etiska överväganden avslutar kapitlet.

Ståndpunktperspektiv

I den här avhandlingsstudien finns ett klart ställningstagande för de röster som är marginaliserade i lärarutbildningen, gällande sina möjligheter för självrepresentation, uttrycksmöjligheter, igenkännande i utbildningens innehåll och struktur och makthierarkin. Den marginaliserade rösten, som står i fokus i denna avhandling, är icke-vita svenska studenter.

De metodologiska angreppssätten för den empiriska studien i avhandlingen är inspirerade av ståndpunktsteorier. Dessa teorier med ett emancipatoriskt perspektiv ligger i ett forskningsfält, där intentionen är att med användning av olika metodologiska angreppssätt göra det möjligt att bryta den tystnad som omger grupper, som är institutionellt och systematisk mest exkluderade från olika maktpositioner (Smyth & McInerney, 2011, s. 16-17). Smyth och McInerney (ibid.) anser att detta ställningstagande ska verka som ett erkännande av forskningens moraliska dimension, som överskrider tekniska mål och syften. Enligt Smyth och McInerney (2011, s. 2, 15) tar

forskaren, med hjälp av advocacy perspektiven, ställning för de subjekt som har behandlats orättvist och utsatts för diskriminerande praktiker. Att marginaliserade grupper i en samhällsstruktur eller en institution, själva ska definiera sina frågor, är ett kunskapsteoretiskt perspektiv och metodologiskt angreppssätt som riktar fokus mot den kunskap som inskaffats från livserfarenheter och praktik. Strävan efter att vara subjekt i världen och samtidigt kunna objektifiera själv eller vara reflexiv, så som Freire (1972, 1974) förordar, har varit vägledande i genomförandet av forskningscirkeln och intervjusamtalen.

Närvaron av marginaliserades röster i forskningen ser Lather (1992, s. 90) som en metodologi, som tillsammans med filosofiska och sociologiska kunskapsintressen alltmer skakar positivismens dominans i forskarvärlden.

Det finns en påtaglig tystnad när det gäller erfarenheter och kunskap, som studenter med utländsk bakgrund – både från det första och det nya hemlandet – bär med sig i samhället och i lärarutbildningen (jfr Schierup, 1991, s. 134). Därför har ståndpunkten i denna avhandling varit, att med hjälp av metodologiska grepp försöka dekonstruera de hegemoniska berättelser som finns i relation till avhandlingens fokus område.

Efter att jag för deltagarna i forskningscirkeln - och andra aktörer som jag intervjuat - redogjort studenternas berättelser och de problemområden som dessa lyft fram angående sina lärarutbildningar, blev många av studenternas frågor en utgångspunkt för vidare samtal med och mellan dessa aktörer. Deltagarna i forskningscirkeln valde att fokusera på frågor och ämnen som studenterna tagit upp i intervjuer, och lät studenternas berättelse sätta agendan för forskningscirkelns temadiskussioner; därmed hördes studenternas röster av andra aktörer redan från själva studiens början. Dessa aktörer – vilka hade en outsiderposition i relation till studenternas erfarenheter av rasifiering – kunde många gånger utifrån egna erfarenheter, från sina utbildningspraktiker och/eller livserfarenheter, bekräfta dessa studenters berättelser om utmaningar och upplevelser i lärarutbildningen.

I presentation och analys av den empiriska studiens resultat har det även funnits en intention att låta studenternas röster med deras inneboende nyanser få komma fram, exempelvis genom att presentera personliga porträtt av de studenter som deltog i intervjusamtalen och redovisa långa direkta citat från intervjutranskriptioner i resultat- och i den andra analysfasen.

Deltagarorienterad forskning

Deltagarorienterad forskning som utgångspunkt för metodologin har överensstämt med avhandlingens maktkritiska perspektiv. Starrin (1993, s. 120) menar att deltagarorienterad forskning – participatory research – har ambitionen att "... bryta ned distinktionen mellan forskare och beforskade och mellan kunskapsproduktionens subjekt och objekt genom ett brett deltagande i kunskapsproduktion". Enligt Starrin (1993) introducerades Participatory research efter andra världskriget och han framhåller att denna typ av forskning inte bara är ett medel för att skapa kunskap; den ska bidra till bildning, utveckling och ett medvetande som ska mynna ut i "mobilisering för handling" (ibid., s. 120).

Reason (1988) använder samlingsnamnet "Co-operative inquiry" för deltagarorienterad forskning och framhåller att grundidén kort sagt är "[d]oing research with people, rather than on people" (Reason, 1988, s. 18; Mosser & Holland, 1998, s. 47). Holmer och Eriksson (2001, s. 31) hävdar, angående den deltagarorienterade forskningens forskningsfält, att det är "[m]er än en fråga om metod eller design. Det handlar om makten över kunskapsbildning". Dahlgren (1993, s. 89) poängterar, att "... [F]orskarens kontroll över forskningsprocessen minskar till förmån för deltagarnas och som i sin mest extrema form gör den professionelle forskaren nära överflödig". "Kunskapsdemokrati" är ett annat uttryck som förekommer när forskarna inom detta fält vill beskriva meningen med den forskning, där alla deltagare tillsammans med forskaren, bidrar till en kunskapsproduktion (Starrin, 1993, s. 120; Blackburn, 1998, s. 159; Holmer, 1993, s. 153; Dahlgren, 1993, s. 93). Därigenom skapas möjlighet för alla att definiera och omdefiniera vad som är kunskap, vilket Gaventa (1991) uppmärksammar:

Genuine popular participation in the production of knowledge has implications, of course, not only for the realization of classical notions of democracy but also for the body of knowledge that is to be produced. By altering who controls knowledge the type of knowledge produced, and, indeed, the very definition of what constitutes knowledge – may also change. (s. 131)

Mitt tillvägagångssätt före, under och efter forskningscirkelperioden och de samtalsintervjuer, som ägt rum i denna avhandlingens empiriska studie, är mina försök att tolka deltagarorienterad forskning inspirerade av ståndpunktsteori-perspektiv. Det har också funnits en strävan att genom "dialog, reflexivitet och förmågan att lyssna till olika röster", som Berglund och Danilda (2008, s.

63) uttrycker, bidra till fältets kunskapsutveckling och därmed bädda för framtida förändringsarbete, en forskningspraktik, som av Berglund och Danilda kallas ”interaktiv kritisk forskning” (ibid.).

Forskningscirklar och deltagarorienterad forskning

Syftet med att använda forskningscirkeln som metod för den empiriska studien, har varit att den ska verka som en generator för nya insikter och utveckling av kunskapsområdet i en kollektiv mening (Holmer, 1993, s. 153; Fals-Borda, 1991, s. 4; Reason, 1988, s. 12; Wennergren, 2007, s. 61).

Forskningscirkeln har sin historiska bakgrund i studiecirklar inom fackföreningsrörelserna, beskrivet av Holmer (1993; se även Enö, 2005, s. 79-80) som ”en demokratisk arbetsform, och har vuxit fram i skilda tillämpningar i skandinaviskt utvecklingsarbete på arbetslivsområdet. /---/ Genom att skapa arenor för meningsutbyte, så ökar möjligheten för allas inflytande och påverkan av verkligheten” (Holmer, 1993, s. 143). Studiecirklar inom fackföreningsrörelsen har stått för den viktigaste delen av folkbildningen, från den senare hälften av 1800-talet i Sverige och framåt (Holmstrand, 2008, s. 198).

De tidiga bildningscirkelarna hade enligt Lundberg (1997, s. 52), ”en klar socialliberal och filantropisk inriktning”. Begreppet ”forskningscirkel” myntades för första gången av Karl-Axel Nilsson, i samband med utvärdering av utbildningar för fackligt förtroendevalda som bedrevs vid Lunds universitet läsåret 1976/1977 (Holmstrand, 2008, s. 192; Nilsson, 1990, s. 71). Nilsson skrev angående forskningscirkeln, att ”en mer konstruktiv arbetsform skulle åstadkommas om forskare medverkade i studiecirkeln utan att fylla den traditionella lärarens plikter”. Forskningscirklar introducerades mot slutet av 1970-talet, som svar på behovet av ett kunskapslyft inom fackföreningarna, inför de omfattande arbetsrättsreformerna (Lundberg, 1997, s. 54).

Beträffande skillnaden mellan en traditionell studiecirkel och en forskningscirkel definierar Wingård (2001, s. 88) den senare, som att ”föra samman kunskaper från forskning med den vardagsnära kunskap som deltagarna bär med sig”. Lundberg (1997, s. 62) poängterar forskningscirkelns mångsidighet som verktyg för den gemensamma kunskapsutvecklingen, och att den genom sitt sammanhang och syfte kan ”nyttjas för att åstadkomma förändring” (s. 63). Holmstrand och Härnsten (2003) ser en viktig poäng med forskningscirkeln, vilket beskrivs som ”att utmana strukturer som hindrar utvecklingen och förtrycker och förminskar människors och gruppers inneboende kraft att

utvecklas” (ibid., s. 256). Gällande de forskningsmässiga grunderna placerar Holmstrand och Härnsten (2003) forskningscirkeln i det deltagarorienterade forskningsfältet. Forskningscirkeln, i likhet med annan deltagarorienterad forskning, används med ambitionen att påverka kunskapsutvecklingens riktning och den kraft som finns i samarbetet mellan praktiker och forskare.

Angående forskningscirkelns hemvist inom olika forskningstraditioner, hävdar Lundberg (1997, s. 63) att den ”[ä]r uttryck för en speciell kunskaps- och bildningsideologi som är nära besläktat med de grundläggande principerna inom den partecipatoriska, ’deltagarbaserade’ forskningen” (Holmer, 1993, s. 143; Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 262; Lundberg, 1997, s. 63). Enligt Holmstrand (2008, s. 200) kan forskningscirkel ses som ett typexempel på en deltagarorienterad interaktiv forskning, där demokratisering av forskning är kärnan. Bland deras gemensamma nämnare kan räknas en kunskapsdemokratisk ambition där frågor, som i stor utsträckning varit inom akademins monopol (Fals-Borda, 1991; Starrin, 1993, s. 120, 132; Lundberg, 1997, s. 52), såsom ”Vad är kunskap?” och ”Vems kunskap räknas?”, utmanas av akademiker och det omgivande samhällets representanter som är intresserade av frågan; detta i en och samma cirkel (IDS workshop, 1998, s. 153; Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 262). Rörande forskningscirkelns pedagogiska grunder gällande demokratiska, humanistiska och emancipatoriska intentioner, ser Holmstrand och Härnsten (2003, s. 262) likheter med den pedagogik som Freire och andra teoretiker såsom, Bruner, Dewey med flera förespråkar.

När Reason (1988, s. 18) framhåller ”Co-operative Inquiry Group” som ett kunskapsinhämtnings-, utvecklings- och ett förändringsfrämjande forum ”[f]or any group of people who want to understand better some aspect of their life and work and who maybe want to find new ways of practice”, finner jag många likheter med de grundtankar som forskningscirkeln står på, enligt dess företrädare (Lundberg, 1997; Holmstrand & Härnsten, 2003). Forskningscirkeln är enligt Holmstrand och Härnsten (2003, s. 200) sällsynt i högre utbildning, vilket de menar beror på att högre utbildningar är hierarkiskt strukturerade och där en kritisk och ifrågasättande syn inte står högt på dagordningen.

Forskningscirkel i denna avhandling

Syftet med att initiera en forskningscirkel i denna studie, var att skapa en mötesplats för några aktörer från lärarutbildningen för att samtala kring

ämnen som stod i fokus för denna studie. Forskningscirkeln var i den här studien tänkt att, genom ett interaktivt och dynamiskt kunskapande (Holmstrand, 2008) bäras av deltagarnas problemformuleringar och strävan att dela med sig av sina erfarenheter gällande cirkelns syfte.

Den planerade forskningscirkeln hade några egenskaper som skiljde den från de cirklar som bildades i början av forskningscirkelns historia (Lundberg, 1997, s. 62). En avgörande skillnad var att deltagarnas arbete inte tillhörde den kategori av arbete som är utanför akademien. Deltagarna var lärarutbildare och studievägledare vid en lärarutbildning och hade själva gedigna erfarenheter av akademien som lärarutbildare och studievägledare. Men med detta inte sagt att de saknade erfarenheter av upplevelser av marginalisering i livet eller i relation till denna avhandlings kontextuella perspektiv som är lärarutbildningen, vilket är deras arbetsplats. Ett exempel på de omständigheter som kan bädda för uppkomsten av erfarenheter av marginalisering bland aktörer i lärarutbildningen, kan vara till exempel relationen mellan lektorer, adjunkter eller administratörer – som alla innebär olika maktpositioner.

En annan avvikelse, var att det var jag som ”forskare” som hade en fråga och sökte upp dem som var intresserade och motiverade, att i en forskningscirkel samtala om dessa frågor. Några av deltagarna i forskningscirkeln hade också arbetat, studerat och forskat med liknande fokus, och även skrivit vetenskapliga texter inom samma fält. Även om jag också var akademiker, var min roll långt ifrån en akademisk ”expert” i samarbete med det omgivande samhället, om man jämför med de första forskningscirkelns historia. Jag intog ”forskarrollen” i forskningscirkeln, vilket definieras längre fram i avhandlingen, när jag situerar min egen plats i maktordningen. Under den tid som forskningscirkeln genomfördes gick jag min forskarutbildning och var inte färdigutbildad, därför kommer jag i benämningen av min roll använda ”forskare” inom citationstecken, för att markera att det är en roll som jag intar.

En annan viktig skillnad mellan denna forskningscirkels genomförande, gentemot den ursprungliga idén om att forskningscirklar ska fokusera på deltagarnas egna frågor, var att deltagarna i studiens forskningscirkel tog studenternas frågor och berättelser som grund för tematisering, och därmed diskussionsunderlag för forskningscirkelns möten. I och med det kan man säga att studenternas berättelser, om sina upplevelser av lärarutbildningen, satte agendan för dessa möten. Därmed inte sagt att de ämnen och frågor, som togs upp i forskningscirkeln, bara var studenternas frågor eller deras be-

rättelser om utmaningar som de hade mött i lärarutbildningen. De ämnen som diskuterades i forskningscirkeln var sådana som även lärarutbildarna själva eller deras medarbetare kommit i kontakt med; därmed var frågorna lika angelägna även för dem.

Förutom den sammankallande rollen handlade min roll om att bidra med frågor och material hämtat från mina data från den empiriska studien, som exempelvis intervjuer med studenter, ansvariga för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och språkhandledare, eller att introducera litteratur relaterad till ämnet. Detta för att öka interaktionen mellan olika delar av studien. Dessutom var mina egna erfarenheter, som en icke-vit svensk deltagare, ett alternativt perspektiv i diskussionerna, vid de tillfällen när relevansen av mina perspektiv gentemot samtalsämnet aktualiserades.

Samtalsintervju

Intervju som metod – särskilt samtalsintervju som används i den här studien – och dess genomförande kommer att redogöras i det här avsnittet.

Mishler (1991) diskuterar två olika synsätt på att använda och genomföra intervjun som metod. Den ena kallar han "standard approach to interviewing", vilket han uppfattar som en sammansättning av frågor och svar, som "... stimuli and responses rather than as form of speech". Enligt Mishler utgår detta synsätt ifrån föreställningen hos intervjuaren, att alla respondenter får liknande stimulans av samma fråga (ibid., s. viii). Mishler menar att intervjuer med en sådan inställning är olämpliga som metod inom social- och beteendevetenskap, när studierna handlar om hur människor uppfattar sin omvärld, organiserar och ger mening till den. Det andra synsättet är att se intervjun som en form av diskurs, som omfattas av fyra grundläggande komponenter; intervjun som språklig händelse, konstruerad som en diskurs av intervjuaren och den intervjuade, frågorna och svaren är kontextberoende, och analysen samt tolkningen är diskursiva (Mishler, 1991, s. ix).

Kvale (1997, s. 11) använder två metaforer, för två olika förhållningssätt till intervjuprocessen och den kunskap som utvinns ur den. En av metaforen är "malmletaren", som är på jakt efter det värdefulla i vad som sägs vid intervjutillfället (ibid., s. 11). Den andra metaforen kallas "resenären" som kommer hem med en berättelse, som har utvecklats under resans gång och har påverkat intervjuarens kunskapsläge (ibid., s. 12). Han poängterar, att intervjun inte är ett samtal mellan likställda parter; då intervjuaren har ett definierat

syfte med intervjun och kontrollerar förloppet mot den övergripande frågan (Kvale, 1997, s. 13; Fontana & Frey, 2005, s. 710).

Samtalsintervju i denna avhandling

Samtalsintervjuer med lärarstudenter med utländsk bakgrund, språkhandledare och ansvariga för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) användes för att olika röster och perspektiv skulle synliggöras och mötas i avhandlingen.

En semistrukturerad intervjuguide (Kvale, 1997, s. 117, 119; Dalen, 2007, s. 31) skapades för de olika aktörsgrupper som intervjuades, studenter (Bilaga 1), språkhandledare (Bilaga 2) och VFU-ansvariga (Bilaga 3). Trots ingående teman har intervjuerna drivits av dynamiken i de samtal som utvecklats, med syfte att ge plats och tid för de intervjuade att utveckla sina historier (jfr Kvale, 1997, s. 121; Thor, 2006, s. 45).

Med hänsyn till de olika alternativa intervjumetoder, som delvis beskrivits tidigare, kan de intervjusamtal som genomfördes, som del av de empiriska studierna i denna avhandling, liknas vid metaforen ”resenär” i Kvales (1997, s. 12) beskrivning och som en diskursiv företeelse med Mishlers (1991) begrepp, där det är talet om ämnet som diskuteras och där situationen är kontextberoende. Med tanke på att huvudfrågan i denna studie handlade om hur konstruktion, rekonstruktion och överskridande av ”den Andre” äger rum, verkade samtalsintervju vara ett rimligt val. Den form av samtalsintervju där det finns en interaktion mellan intervjuaren och den intervjuade bidrar till utvecklingen av en berättelse, som är påverkad av dess kontext och samtalspartnernas interaktion (Esaiasson et al., 2007, s. 284-285; Maynes, Pierce & Laslett, 2008, s. 145; Mishler, 1991, s. 107). I jämförelse med andra intervjumetoder, uppfattar jag samtalsintervjun som den metod som bättre passar in i den interaktiva deltagarorienterade forskning, som jag har valt att använda som utgångspunkt för den empiriska studien i avhandlingen.

Urval av den empiriska studiens deltagare

Urvalet av olika respondenter i de empiriska studierna följde avhandlingens syfte, då det fanns en förförståelse baserad på att många studenter med utomeuropeisk bakgrund som ingått i tidigare studier haft erfarenheter av att bli föremål för andrafiering och exkludering i högskolor eller lärarutbildningar; deras perspektiv och röster hade marginaliserats i dessa institutioner. För att få en nyanserad bild och göra flera olika röster hörda tillfrågades icke-

vita/rasifierade svenska studenter, lärarutbildare, studievägledare, VFU-ledare/ansvariga och språkhandledare om att delta i den empiriska studien. Förutom i studenternas fall så fanns inte aktörernas etniska bakgrund bland kriterierna vid urvalet, men det visade sig bli så att alla andra aktörer hade svensk/europeisk bakgrund; vilket samtidigt är en spegling av lärarutbildningarnas demografiska sammansättning gällande dessa olika positioner i utbildningshierarkin (jfr Norberg, 2004; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000, s. 99).

Urval av deltagare till forskningscirkel

Den stora utmaningen i genomförandet av forskningscirkeln var att hitta lärarutbildare som var intresserade av avhandlingens fokusområde och som var villiga att bidra med sin tid och kunskap, genom deltagande i en forskningscirkel. Många lärarutbildare tyckte att ämnet var angeläget, aktuellt och intressant när det diskuterades i korridorerna och vid kaffebordet, men deras arbetsbörda utgjorde enligt dem ett stort hinder för att delta i en forskningscirkel. De menade att det inte fanns utrymme inom tjänstens ram, men kunde tänka sig att delta om detta utrymme skapades.

Jag kontaktade ledningen för en av de ansvariga fakulteter som deltog i lärarutbildning och berättade om min avhandlingens syfte och frågeställningar. Ledningen sa sig vara positiv till studien, men uppgav att det inte fanns medel för att frigöra deltagare från undervisningen för deltagande i cirkeln. Jag hänvisades i stället till att söka medel för kompetensutveckling. Medel ur olika fonder söktes med hjälp av olika intresserade kursansvariga och min handledare, men detta beviljades inte. Kursledare till två av de allmänna utbildningsområdenas kurser hjälpte samtidigt till att sprida en inbjudan om forskningscirkeln till lärarutbildare. Jag berättade även om projektet och metoden att bilda en forskningscirkel med lärarutbildare vid ett lärarlagsmöte. I allmänhet blev jag väl bemött med ett undantag, då en kursansvarig blev mycket upprörd över att lärarutbildningen hela tiden blir föremål för utredning; vilket enligt denne, leder till att det skapas mycket negativa rubriker om utbildningen. Genom allmän annonsering på universitetets olika webbsidor och mail-listor, visade en person intresse för deltagande i cirkeln. Ytterligare en person visade intresse, när jag personligen berättade om syftet med forskningscirkeln.

Efter nära ett år ändrade jag min uppsökandestrategi. Jag gick från allmänna annonseringar till att genom personliga kontakter och tips söka upp

lärarutbildare, som i sin utbildningspraktik visat engagemang för universitetets tredje uppgift, det vill säga samverkan med det omgivande samhället eller mer specifika mångfaldsfrågor. Under en period på tio dagar fick jag positivt svar angående deltagande i forskningscirkeln, från alla de aktörer som jag sökt upp. Nu fanns de sökta sju deltagarna, medräknat de två som tidigare anmält sitt intresse.

De enda urvalskriterier som följdes handlade om deras positioner i lärarutbildningen, där en praktisknära kontakt med studenter stod i fokus; lärarutbildar- eller studievägledarpositioner stämde, enligt min tolkning väl in på detta. Deras etnicitet eller kön var inte i fokus, men med tanke på lärarutbildningars sammansättning i Sverige – där könstillhörigheten övervägande är kvinnlig och etniciteten svensk eller västerländsk bakgrund – blev forskningscirkelns sammansättning nära hur det faktiskt ser ut på lärarutbildningar i Sverige (jfr Berhanu, 2006).

Sammantaget bestod forskningscirkeln av sex deltagare som var lärarutbildare (tre adjunkter och tre lektorer), en studievägledare och mig själv som ”forskare” (doktorand) och cirkelledare. Vi var sex kvinnor och två män. Fyra av lärarutbildarna tillhörde utbildningsvetenskapliga fakulteten och två var från den samhällsvetenskapliga fakulteten. Samtliga deltagare, förutom jag själv, hade svensk-etnisk eller europeisk bakgrund. Jag som deltagare, cirkelledare och ”forskare” är kvinna, med iransk-etnisk bakgrund. Våra åldrar var mellan 51 och 64 år. Deltagarna hade erfarenheter från det allmänna utbildningsområdet, specialiseringskurser och några hade även erfarenhet av att vara VFU-ledare. Under hela forskningscirkelperioden hade vi fyra frånvarotillfällen bland deltagarna, vilket berodde på olika praktiska hinder eller sjukdom. I Tabell 1 återfinns information om forskningscirkeldeltagarnas arbetstitlar.

Tabell 1: Sammanställning av deltagare i forskningscirkel under 2009-2010

Pseudonym	Stina	Laila	Lasse	Matilda	Amanda	Bosse	Ulrika	Zahra
Titel	Adjunkt	Lektor	Lektor	Adjunkt	Studievägledare	Lektor	Adjunkt	Doktorand

Urval av studentrespondenter

Ett urvalskriterium var att studentrespondenterna skulle ha utomeuropeisk bakgrund eller, tolkat i kritisk vithetsteori, vara icke-vita svenskar. Det andra

kriteriet var att han/hon antingen skulle gå sitt sista utbildningsår eller ha studerat färdigt på lärarutbildningen, under samma lärarutbildningsreform som föregicks av propositionen (Prop. 1999/2000:135) *En förnyad lärarutbildning* från 2001. Studenterna kom från tre olika lärosäten. Det var tänkt att se om variationen i lärosäten gav effekt i den empiriska studiens resultat. Någon skillnad mellan studenternas upplevelser, som hade att göra med deras specifika lärosäten, har emellertid inte påvisats i resultatet.

Enligt paragraf 13 i personuppgiftslagen, är det förbjudet att behandla personuppgifter som bland annat avslöjar etniskt ursprung (PUL 1998:204, § 13). Detta innebar att jag inte kunde använda mig av allmänna tillgängliga listor för att se studenternas etniska bakgrund och därmed direkt tillfråga studenter om medverkan. Ett första steg blev att kontakta ansvariga kursledare för den sista av allmänna utbildningsområdets kurser i lärarutbildningen, som gavs under det sista utbildningsåret, för att de skulle vidarebefordra min beskrivning av studien och avsikten med intervjun. Detta medförde att de skickade ett mail till alla studenter, så att studenter med annan bakgrund inte kunde urskiljas. Kursledare berättade att de mottagit några upprörda mail från ”svenska” studenter, som undrade varför de fått detta mail trots att det är uppenbart att de är ”svenskar”. Samtidigt kontaktade jag andra kursledare vid andra universitet, dock med liten framgång. Denna trend bröts då de lärare som personligen kände studenter med utomeuropeisk bakgrund, förmedlade kontakter mellan mig och dem. Genom dessa studenter fick jag kontakt med ytterligare lärarstudenter.

Alla de åtta studenter som intervjuades var kvinnor, utan att könsperspektivet hade varit i fokus. Samtidigt speglar detta könsammansättningen av studenter med utländsk bakgrund i lärarutbildningen, som är mer kvinnodominerad än den genomsnittliga könsammansättningen i denna utbildning (SCB 2010:2, s. 58, Tabell 3.8).

Att deltagande studenter är kvinnor har skapat möjligheten att rikta fokus mot en grupp vars röster och tankar har blivit marginaliserade och exkluderade från olika gemenskaper (se kapitel 3). Stereotypen av den icke-vita kvinnan i litteratur och massmedia, som förminskar henne till osjälvständig och hjälpbehövande i relation till män, kan sammanfattas i Spivaks (1988, s. 297) beskrivning av den civilisatoriska diskursen, som i många århundraden cirkulerat genom det europeiska koloniala projektet: ”White men are saving brown women from brown men”. Hill Collins (2000) framhåller om ”Black feminism” och dess i dubbel bemärkelse marginaliserade röster:

The assumption on which full group membership are based- Whiteness for feminism though, maleness for Black social and political though, and the combination for mainstream scholarship – all negate Black women’s realities. Prevented from becoming full insiders in any of these areas of inquiry, Black women remained in outsider-within locations, individuals whose marginality provided a distinctive angle of vision on these intellectual and political entities. /---/ Reclaiming Black women’s idea also involves discovering, reinterpreting, and analyzing the ideas of subgroups within the larger collectivity of U.S. Black women who have been silenced. (Hill Collins, 2000, s. 12-13)

Den bild av ”Svarta kvinnors” komplexa marginaliserade intellektuella perspektivs närvaro i mainstream, som Hill Collins pekar på som outsider-within, är jämförbar med icke-vita svenska deltagande studenters villkor i Sverige (jfr Mulinari & Neergaard, 2005). Med detta inte sagt, att de icke-vita svenska männens röster inte är marginaliserade i den västerländska/svenska intellektuella debatten. Men av empiriska skäl riktas fokus mot marginaliserade icke-vita svenska kvinnliga studenters röster, då det är dessa röster som har varit tillgängliga för den empiriska studien.

Tre studenter var från Iran, tre från Irak – varav en av dessa hade turkisk minoritetsbakgrund från Irak – en var från Marocko och en student hade en ”svensk” förälder och en förälder med polsk bakgrund. Samtliga var förstagenerationens invandrare, förutom den sistnämnda som definierade sig själv som andragenerationens invandrare. Deras ålder var mellan 25 och 55 år. Samtliga – förutom den som var andragenerationens invandrare – hade egna barn.

Trots att ett par av dessa respondenter var färdigutbildade, benämns samtliga som ”studenter”, eftersom studien och intervjufrågorna kretsade kring deras erfarenheter från lärarutbildningarna. I Tabell 2 återfinns den information som respondenterna gav om sig själva och sina livsförhållanden.

4 METODOLOGI

Tabell 2: Sammanställning av intervjuade studenter som deltog i intervjusamtal 2008-2009

Pseudo- nym	Ålder	Födelse- land	Antal år i Sverige	Familj	Högskoleutb. Bakgrund innan lärarutb.	Universitet studieår i Sverige
Mitra	43	Iran	20	Singel, har två barn (tonåringar)	Har studerat vid universitet i Iran	Uni. 1 2006-2009
Hiba	30	Marocko	11	Gift, har två barn	Har studerat vid universitet i Marocko	Uni. 2 2006-2009
Niloofer	Ca 40	Iran	Ca 25	Har barn	Arkitektexamen(S verige)	Uni. 1 Färdigutbildad
Mahin	55	Iran	29	Gift, har barn	Bachelor i kulturhistoria från Iran	Uni. 1 2004-2009
Banome	34	Irak	10	Gift, har barn		Uni. 2 2007-2010
Nezhat	39	Irak	16	Gift, har tre barn		Uni. 2 2007-2010
Fatima	46	Irak Turkmen	20	Singel, har två barn (tonåringar)	Master som Agronom från Irak Kemi (Sverige)	Uni. 2 2006-2009 Färdigutbildad
Irina	24	Polen/ Svensk (Blandad)	Född i Sverige	Gift, inga barn	Hela utbildningen i Sverige	Uni. 3 2005-2009 Färdigutbildad

Deltagande språkhandledare och VFU- ledare/ansvariga i studien

Tre VFU-ledare/ansvariga – varav en som även var VFU-samordnare i ett ”mångkulturellt område” i sin stad – och två språkhandledare intervjuades, med utgångspunkt i de frågor som aktualiserades under studiens gång.

I likhet med urvalskriterierna för forskningscirkelns deltagare, handlade det enda kriteriet för urval om VFU-ledarnas/ansvarigas och språkhandledarnas profession.

Genom mailkontakt eller personliga samtal med några av dessa aktörer bjöd jag in dem till samtalsintervjuer och samtliga tillfrågade tackade ja. Alla

dessa aktörer hade lång erfarenhet av att arbeta inom sin profession med varierande närhet till praktiken och lärarutbildningen; vilket var berikande för att få in olika perspektiv på de frågor som stod i fokus för dessa samtalsintervjuer. Alla var kvinnor mellan 40 och 62 år, och med svensk eller europeisk bakgrund. Tabell 3 visar en namnlista över de intervjuade språkhandledare och VFU-ledare/ansvariga och deras respektive arbetstitel.

Tabell 3: Sammanställning av de intervjuade språkhandledare och VFU-ledare/ansvarig

Pseudonym	Marie	Elin	Ester	Eva	Caroline
Titel	VFU- ledare/ansvarig	VFU- ledare/samordnare	VFU- ledare/ansvarig	Språk- handledare	Språk- handledare

Genomförande av forskningscirkeln

Ungefär en månad innan forskningscirkelns början skickades ett brev (Bilaga 4) till deltagarna, med frågor om deras motivation och förväntningar i att delta i forskningscirkeln. En av deltagarna ville bli intervjuad istället för att skicka sina svar, vilket ledde till en telefonintervju som senare transkriberades.

Före varje möte skickades ett förslag på dagordning, med utrymme för deltagarnas egna förslag. Cirkelns möten var en gång per månad mellan klockan 17:00 och 19:30, vid sammanlagt sju tillfällen från mars 2009 till och med november 2009. Vid samtliga möten fanns fika, då deltagarna kom direkt från sina olika utbildningsuppdrag. Tre månader efter det sista mötet, i februari 2010, hade vi en återträff för att diskutera det preliminära resultatet av första fasen i analysen av forskningscirkelns alla mötestransskript. Fem månader efter det sista mötet skickades mail med fråga om deltagarnas uppfattning om forskningscirkelns eventuella påverkan på deras praktik och om några nya funderingar kring frågor som låg i cirkelns fokus hade aktualiserats (se bilaga 11).

Efter varje möte skrev jag ett kort protokoll om vad som hade diskuterats i stort och vad som hade beslutats. Protokollen var interna och alla deltagare tillfrågades om de kände igen innehållet och om de ville tillägga eller ändra på något. Protokollen fick de mellan några timmar och ett par dagar efter varje cirkelmöte. Jag fick endast förtydligande synpunkter på det protokoll som jag skickade efter återträffsmötet. Samtliga möten samt återträffsmötet spelades in och transkriberades senare, dock transkriberades inte återträffsmötets ljudinspelning. Detta berodde på att avsikten inte var att diskussionerna från det

mötet skulle användas som ett empiriskt material på samma sätt som de ordinarie mötenas material. Diskussionerna på återträffsmötet var ett led i att involvera deltagarna i analysprocessen. Därför skrev jag efter detta möte ett mer utförligt protokoll, som jag skickade till deltagarna med extra poängtering kring vikten av deras kompletterande eller ändrande av synpunkter. Gällande de andra mötena hade de en större möjlighet till att ge synpunkter; då de, förutom protokollen, fick hela mötets transskript för granskning och eventuella kompletteringar. På dessa transkriptioner fick jag synpunkter av deltagarna, vilket för det mesta rörde sig kring förtydliganden om deras egna bidrag i diskussionerna. Samtliga deltagare fick själva välja en pseudonym, från vilken man skulle kunna avläsa deras kön och etnicitet så mycket som möjligt.

Genomförande av samtalsintervjuer

Intervjuerna genomfördes på platser i samråd med respondenterna, på alltifrån bokade rum på universitet till deras hem eller på kaféer. En respondent blev telefonintervjuad.

Samtalsintervjuerna började med att jag kortfattat berättade om mig själv och min bakgrund, i relation till avhandlingsstudien. Sedan ställdes en allmän fråga om hur de upplevt sin tid på lärarutbildningen. De intervjuade uppmanades att utveckla och klargöra sina historier och tankar (Esaiasson et al., 2010, s. 298-301). Sedan koncentrerade och tolkade jag den intervjuades inlägg i samtalen under intervjun och bad om bekräftelser eller dementering av respondenten.

Att tiden inte var begränsad av intervjuaren och att respondenten således hade möjlighet att styra omfattningen, har resulterat i varierande längd på intervjuerna och därmed transkriptionernas volym, som blev mellan 9 och 27 sidor. Enligt min uppfattning berodde inte intervjuernas varierande längd enbart på den tid som respondenten hade. Det kan även ha berott på den distans, igenkännande och tillit som fanns mellan mig som intervjuare och respondenten samt förstås innehållet av våra samtal (jfr Maynes, Pierce & Laslett, 2008, s. 9). Intervjuns omfattning påverkades givetvis också av respondenternas unika personliga historier och deras vilja att berätta eller inte berätta om sina upplevelser, särskilt om det var svåra erfarenheter, som kanske kunde uppfattas av dem själva som att det förminskade deras värdighet inför intervjuaren (de los Reyes, 2007, s. 13). Transkriptionen skickades per mail till de intervjuade, med uppmaningen att de skulle läsa den och se om de kände

igen sig i texten samt meddela om eventuella ändringar eller tillägg som de ville skulle göras i transkriptionen. I samma mail tillfrågades de vilken pseudonym de ville använda i den publicerade texten. De fick själva välja ett namn där man kunde urskilja deras kön och etnicitet så tydligt som möjligt. En del förtydliganden och kompletterande reflektioner på dessa transkriptioner kom från respondenterna. Några försökte rätta grammatiken, trots att jag poängterat att de inte skulle förvänta sig att ha lika ”grammatiskt” rätt när de talar som om de skulle ha skrivit.

Analysprocedur

Alla samtalsintervjuer och forskningscirkelmöten spelades in på digital diktafon och transkriberades sedan av en tredje person, som inte hade någon direkt kontakt med lärarutbildningen. I den här studien uppfattas transkription som avkontextualiserade samtal, som översätts och konstrueras av den som gör transkripten (Kvale, 1997, s. 152).

Transkriptionen omfattade allt hörbart som diskuterades angående studiens syfte och frågor omkring den. Diskussioner om till exempel planering och praktiska frågor i samband med forskningscirkelmötena, transkriberades inte. Uppkomna emotionella och kritiska moment under intervjuerna eller forskningscirkeln, som är av vikt för studien, tas upp explicit i diskussionen om etiska överväganden. En beskrivning av det allmänna kontextuella sammanhanget, runt det empiriska materialet, ingår i beskrivningen av hela studiens historiska och sociopolitiska villkor, som beskrevs i kapitel 1, 2 och 3.

Alla transkriptioner lästes i flera omgångar, särskilt de första fick läsas många gånger, med målet att hitta en form för bearbetningen. För att analysera innehållet lät jag materialet stå för utformningen av teman, ett arbetssätt där jag var inspirerad av Grounded theory (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Däremot var inte intentionen, såsom med Grounded theory, att konstruera någon ny teori. Bearbetning och analys av den empiriska studiens resultat gjordes i tre faser, vilket beskrivs mer utförligt vidare i texten.

Fas 1: Kodning, tematisering och beskrivning

Forskningscirkelns och intervjusamtalens transkriptioner kodades i meningssträngar, inspirerade av en analystillvägagång från Grounded theory (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 492-494). De meningssträngar eller citat som handlade om ett särskilt handlingsätt, eller en idé som aktualiserades i

materialet, tematiserades. För att underlätta spårning av citaten i transkripten av forskningscirkelns möten, numrerades citaten med forskningscirkelns mötesnummer, sida och dess ordningsföljd på respektive sida. Även deltagarens personligt valda pseudonym togs med. I den första bearbetningen redovisades citat, som hämtades från forskningscirkelns möten. Som exempel: Stina FC2.6.1: Stina är deltagarens egenvalda pseudonym, FC står för forskningscirkel, 2 för att visa vilket möte, 6 visar sidan, 1 visar på att det är det första citatet som hämtades från den sidan vilket underlättade för mig att orientera mig under analysprocessen. Men i den presentation som nu finns i avhandlingen, har den sista siffran inte tagits med för att förenkla läsandet av avhandlingens text. Forskningscirkelns olika mötesdiskussioner och andra betydelsefulla händelser eller kommunikationsresultat kommer att beskrivas kortfattat, för att vidga möjligheten att göra den empiriska studien så transparent och tillförlitlig som möjligt. I citat från intervjuerna ser man respondentens pseudonym och sidan som citaten är hämtade ifrån i transkripten, exempelvis: Banome (s. 5). I citaten används även två skilda sätt att markera utelämnningar från originalcitatet: /.../ ”användas för att markera kortare utelämnning (inom mening)” (Stukat 2005, s. 166). /---/ användas för ”En längre utelämnning” i ett citat (ibid.).

”Invandrarna”, eller de med utländsk bakgrund, är trots den heterogenitet som präglar grupper som kategoriseras under dessa benämningar, föremål för generaliserande diskurser i medier och institutioner i en asymmetrisk maktposition jämfört med majoritetens samhälle (Dahlstedt, 2005b). Därför presenteras studenterna närmare och det är ett försök att synliggöra detaljer, nyanser, likheter och olikheter i dessa studenters villkor och upplevelser av utbildningen (SOU 2000:47, s. 89; Thor, 2006, s. 22). Resultat från studenternas intervjuer ingick också i deras enskilda presentation i en komprimerad narrativ form (Thor, 2006, s. 25), något som liknar Dalens (2007, s. 100-101) fallinriktade redovisning. Enligt Dalen är fallinriktad redovisning en presentationsform av delar av intervjumaterialet i en kortfattad form, och koncentrerad runt det tema som står i fokus för studien. Denna presentation är enligt Dalen (ibid.) autentisk och inte typologisk, och presenterar olika fall i en intervjustudie. Presentationen är baserad på hela transkripten och en del faktainformation, som respondenterna fick fylla på om sig själva eller som jag fyllde på utifrån ett frågeformulär (Bilaga 5). Denna information var frivillig och det avspeglas i presentationerna, där det finns mer eller mindre detaljer om de olika respondenterna. Att informationen var frivillig, berodde på att det

skulle finnas utrymme för deras val av hur mycket de ville dela med sig av fakta om sig själva.

Fas 2: Analys genom en intertextuell rekonstruktion

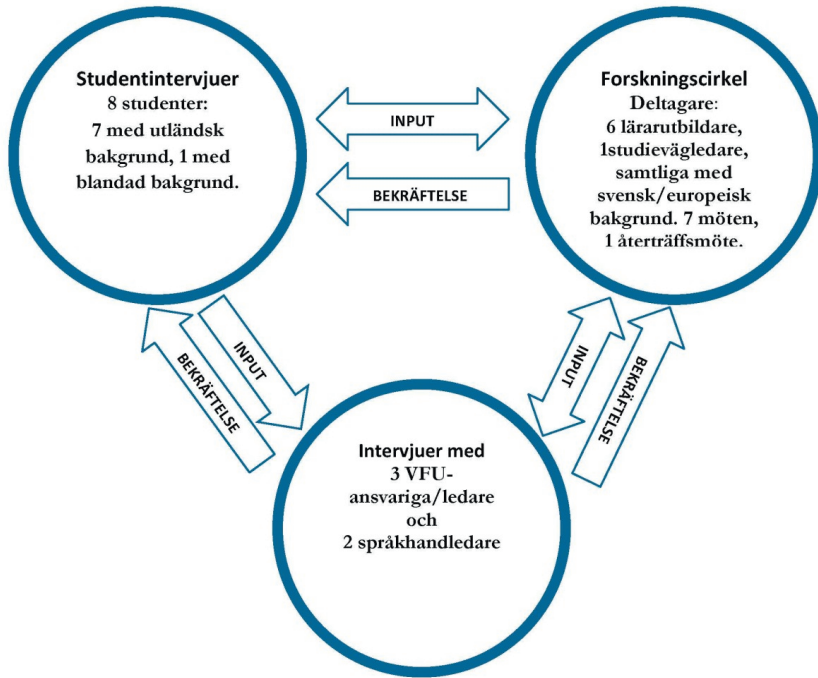
I fas 2 av analysen presenteras citat från transkriptioner från forskningscirkelmöten, och intervjuer i en intertextuell dialogliknande form. Analysen i den här fasen är inspirerad av Bakhtins (1981) begrepp ”språket är heteroglossia”, vilket beskrivs mer i kapitel 6. För att aktörerna – särskilt de aktörer vars röster är marginaliserade i fältet – ska framträda med sin egen röst och dess inneboende nyanser, förekommer längre citat från transkriptioner. Analysen är indelad i de teman som framkom i studentintervjuerna och forskningscirkelns samtal. De analytiska begreppen kommer att belysa de diskurser som explicit visar sig i citaten. Utöver den intertextuella analysen tillkommer en kvantitativ begreppsanalys av två propositioner (Prop. 1999/2000:135; Prop. 2009/10:89) som har föregått de två senaste viktiga lärarutbildningsreformerna.

Fas 3: Sammanfattande teoretisk analys

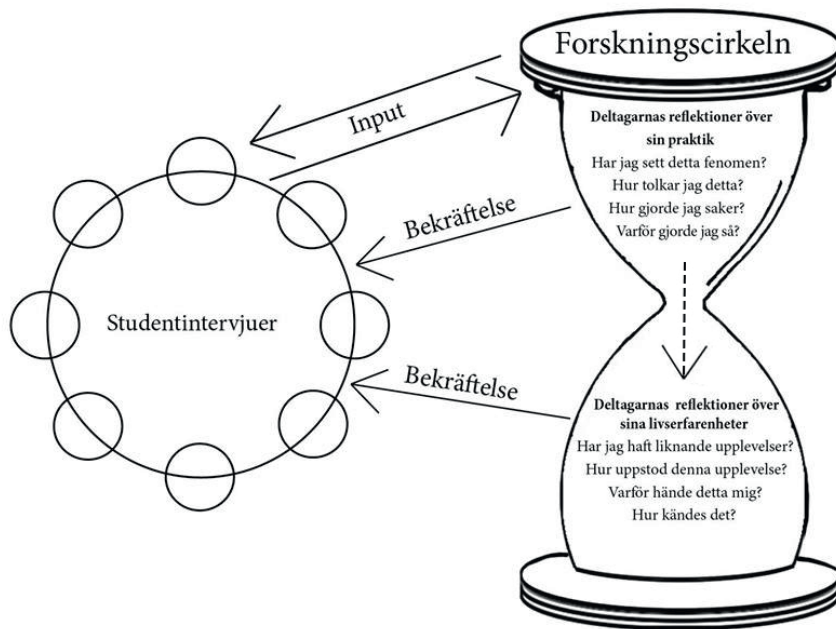
Resultatet av de tidigare fasernas analys genomlästes och analyserades vidare med hjälp av begrepp från socialkonstruktionism, postkolonial teori och kritisk vithetsteori. Detta för att identifiera de diskurser som omger lärarutbildningen, med fokus på konstruktion av den rasifierade ”Andre”.

Följande figurer visar schematiska bilder av interaktioner, mellan olika delar av den empiriska studien på olika nivåer under processen. Figur 1 visar en schematisk bild på interaktionen mellan alla delar av den empiriska studien. Figur 2 är ett försök att schematisk visa interaktionen mellan utvecklingen av forskningscirkelns diskussioner och igenkännande av studenternas berättelse genom denna utveckling.

4 METODOLOGI



Figur 1: Schematisk figur av interaktion mellan olika delar av den empiriska studien.



Figur 2: Schematisk figur av forskningscirkelns diskussionsutveckling och därmed igenkännande process av studenternas berättelse.

Med Figur 2 vill jag visa interaktionen med resultat från intervjuer med andra aktörer. I övre delen av figuren vill jag visa forskningscirkeldeltagarnas respons utifrån deras utbildningspraktiska erfarenheter. I den nedre delen av figuren vill jag visa, med fördjupning av diskussionerna under tiden, cirkeldeltagarnas inlägg utvecklade från utbildningspraktiknivå till en mer livserfarenhetsnivå.

Transparens, relevans och igenkännbarhet

Min utgångspunkt i redovisning och analys av den empiriska studiens resultat är att jag har tolkat resultatet utifrån min subjektiva förståelse av den insamlade datan samt de teoretiska begreppen. Det innebär att mina tolkningar är konstruktioner, som är påverkade av olika faktorer där jag har tagit tolkningsföreträdet. Därmed är jag med och påverkar konstruktionerna (jfr Mishler, 1991, s. 116). Då gäller det att klargöra mina tolkningars utgångspunkter. Detta innebär att jag, som forskare, är påverkad av den

sociopolitiska kontexten, historien och därmed det personliga intresset, eller med Halls (1999, s. 231) ord: ”Hjärtat har sina egna speciella skäl”. Halls ord tolkar jag, i min egen forskningspraktik, som att min egen rasifierade identitet – som är en av mina många identiteter – varit avgörande för att jag tagit mig an denna avhandlingsstudie, som därmed blivit påverkad av min positionering. Därför försöker jag göra mina utgångspunkter så transparenta som möjligt, vilket avsnittet ”Min plats i maktordningar” längre fram i detta kapital vill visa.

Starrin (1993, s. 132) framhåller att deltagarorienterad forskning, som mycket annan samhällsvetenskaplig forskning, utmanas av att välja mellan noggrannhetskraven som forskarsamhället ställer och relevans för praktiken, som utgör grundvalen för forskningsfältet. Han menar, att man genom att böja sig för det ena av kraven riskerar att komma till korta med det andra (ibid.). Argyris och Schön (1989, s. 612) diskuterar samma utmaning: ”A way of representing research results that enhances their usability, a complementary way of construing causality, and an appropriate methodology of causal inference”.

Deltagarorienterad forskning, med ambitionen att låta kunskapsutvecklingen konstrueras genom ett interaktivt förhållningssätt med deltagarna (Holmer, 1993, s. 161), ger möjlighet till en mer transparent forskning. Därmed ska forskaren se till att skapa möjligheter för deltagarna, att kritiskt granska forskarens insats och studiens gång (Holmer, 1993, s. 154).

I de empiriska studierna blev alla deltagare från början informerade om studiernas syfte och frågeställningar. Vid intervjutillfällena berättade jag sedan mer om studien och min bakgrund. Efter intervjuerna fick respondenterna transkriptioner av sina intervjuer, och fick samtidigt ge sina synpunkter på om något skulle ändras eller kompletteras.

När det gäller forskningscirkelns procedur och intervjuer, har jag redan redogjort för mitt tillvägagångssätt i genomförandeavsnitten tidigare i detta kapitel.

Vad gäller generaliseringar av forskningsresultat står detta å ena sidan i motsatsförhållande till intentionen med den här studien, som vill utforska alternativa bilder och berättelser, med Maynes, Pierce och Laslett (2008, s. 8) ord ”motberättelser”, för att nyansera de stereotypa, generaliserande meta-berättelser som florerar i medierna, samhället och lärarutbildningarna. Något som liknar Kvaless (1997, s. 212) beskrivning av en ”generativ teori”: ”I stället för att kartlägga det som redan är eller förutsäga framtida kulturella trender söker forskningen omvandla kulturen”. Å andra sidan ligger det i forskningens

villkor och ambition, även med tanke på det kontextens betydelse, att resultatet och tolkningen kommer att stödja ett av många sätt att berätta om vår samtid och detta sätt kommer att konkurrera med andra alternativa berättelser.

För att skapa möjligheten för alternativa berättelser, fanns ingen strävan efter konsensus i samtalen och diskussionerna i forskningscirkeln. Med samma intention valdes att intervjuerna skulle vara semistrukturerade och med karaktär av intervjusamtal, med målet att skapa en plattform, där unika berättelser kunde få plats. Men det går i vilket fall inte att bortse från det faktum, att jag i alla dessa intervjuer var intervjuaren som medvetet eller omedvetet kunde rikta samtalen i en viss riktning. När respondenten berättade om sin upplevelse kring ett fenomen, som exempelvis grupparbeten i lärarutbildningen, ställdes följdfrågor om exempelvis huruvida det funnits tillfällen då denne haft andra upplevelser kring samma fenomen.

Freire (1972) hävdar att relationen mellan subjektivitet och objektivitet är en dialektisk relation, inom en enhet ”där kunskap förenas med handling och omvänt“ (ibid., s. 34). Utgångspunkten i den här avhandlingen, i frågor om subjektivitet/objektivitet i forskning är, att inblandade parter oundvikligen påverkar och påverkas av en studie, vilket poängteras av Brenner (1981, s. vii): ”[K]nowing that unbiased measurement in socially reactive data collection settings is unlikely, if not usually impossible”. Detta innebär att det inte finns något neutralt subjekt och att jag och forskningscirkelsdeltagarna eller intervjurespondenterna inte heller är några undantag. Därför är det ett faktum att hela avhandlingens fokus, presentation av resultat och analys är påverkade av alla våra medvetna och omedvetna val. För att bereda utrymme för deltagarnas subjektivitet gällande deras bidrag till studien har jag, som tidigare nämnts, rapporterat studiens resultat till dem. De har fått läsa mina resultat och analyser, för att genom sina reflektioner bidra till en bättre överensstämmelse mellan denna konstruerade text och vad som har sagts och menats (jfr Santoro & Smyth, 2010). Som också nämnts tidigare, har det funnits tillfällen då de kommit med klagörande reflektioner eller diskuterat våra tolkningar av sina bidrag till de empiriska studierna.

Litteratur- och forskningsgenomgången (Kapitel 2 och 3) visar på många studier, som kan verifiera denna avhandlings empiriska studies resultat, det vill säga ett brett igenkännande av dessa frågor över en längre period. De genomgångna forskningsresultaten och litteraturstudierna täcker en tidsaspekt från slutet av 1970-talet till 2013. De historiska aspekterna av likartade

hegemoniska diskurser om samma geografiska platser och folk, det vill säga utanför västvärlden, kan kännas igen över några århundraden under den koloniala epoken fram till vår samtid. Den globala aspekten av igenkännande av den empiriska studiens resultat verifierar också liknande berättelser om diskriminering, rasism och exkludering över tid i de västerländska territorierna från Europa, Nordamerika till Australien gentemot ursprungsbefolkningar, minoriteter och invandrare (Jonasson, 2009; Kundnani, 2007; Tatum, 2003).

Forskarens insider/outsider position

I lärarutbildningens demografiska sammansättning och forskning råder, i frågor som handlar om ett ”mångetniskt samhälle och lärarutbildningen”, dominans av ett västerländskt perspektiv (jfr SOU 2005:56, s. 227).

I diskussionen om forskarens bakgrund och relation till den forskning som genomförs menar Smith (1999), som själv är från maorifolket – ett folk med lång erfarenhet av kolonialism – att när de marginaliserade själva blir forskare och inte längre är objekt för forskning, så ändras forskningsaktiviteten. Då blir frågor, prioriteringar och definitioner av problem annorlunda. På grund av detta deltar folk i forskningen på annorlunda villkor, jämfört med den tid då forskare från dominerande grupper forskade om dem (Smith, 1999, s. 193). Jag tolkar Smiths ord som att mina erfarenheter från livet, tillhörande marginaliserade diasporan har bidragit till att jag har ställt andra frågor som kräver en insiderposition i relation till studentrespondenternas gemenskap. Å andra sidan skiljer sig min sociala position, på grund av min bakgrund som forskarstudierande, från dessa studenters position i lärarutbildningens struktur. Detta skiljer sig på ett sådant sätt att privilegier, som är en följd av att vara forskarstudierande, är tillgängliga för mig men inte för dem.

Santoro och Smyth (2010, s. 495) diskuterar de utmaningar, som forskarna möter genom att kulturellt och erfarenhetsmässigt vara outsiders, som vit medelklass tillhörande ”hegemonic mainstream”. De hävdar att intersektion mellan subjektivitet och forskningspraktik aktualiserar en del överväganden som är viktiga i en “multiethnic context”. I likhet med de flesta forskare som använder kvalitativa metoder, accepterar de att deras forskningspraktik inte är neutral eller utan fördomar, men att den är konstituerad av och genom deras egna subjektiviteter (Santoro & Smyth, 2010, s. 495; Smith, 1999, s. 137; Rabo, 2008a, s. 149). Santoro och Smyth (2010) hävdar att de forskare som uppfattas som insiders har större möjligheter att ha tillgång till fältet, kommunicera och

ta kontakt med deltagare. Därför tycker de att det är viktigt för dem att i sådana studier samarbeta med forskare med rötter i samma grupper, det vill säga insiderforskare, samt att vara i nära kontakt med själva gruppen. De börjar dessa samarbeten från början av studien och under hela processen kontrollerar de alla steg med dem, exempelvis intervjuguiden och genomförandet av intervjuer. Enligt deras erfarenhet bidrar detta till ett rikare och annorlunda material, jämfört med om bara de själva som outsiderforskare hade genomfört studien (ibid.).

Min plats i maktordningar

Syftet med detta avsnitt är att diskutera maktrelationerna mellan de olika maktpositioner som jag och deltagarna intar, blir tillskriven eller överskrider inom den empiriska studiens ram.

I de maktordningar vi ingår i är varje bestämd kontext fylld av diskurser, som genom en ”motsättningsfylld interaktion” med varandra försöker bekräfta eller destabilisera de universaliserade metaberättelserna (jfr Thörn, 1997, s. 144). Hur sociala positioner intas eller blir föremål för motstånd genom överskridande är en öppen fråga, som förhandlas i varje positionering i den historiska och socialpolitiska kontexten (Hall, 1999), bland annat min roll i forskningscirkeln. I detta avsnitt försöker jag att inte lägga tid på att visa min objektivitet – en objektivitet jag finner är en omöjlig uppgift för vilken forskare som helst (Said, 1978/2000, s. 74; Brenner, 1981, s. vii). Istället koncentrerar jag mig på att förstå den påverkan som mina olika subjektpositioner kan ha på studien.

I det svenska samhällets kontext tillhör jag den marginaliserade ”diaspora”-positionen, vars grundläggande kännetecknande drag med Alinias (2004) ord är: ”[T]he centrality of home(land) and homing desire as responses to displacement, exclusion and marginalisation, and the centrality of constructing collective identities around politics of location/home” (Alinia, 2004, s. 123; se även Khayati & Dahlstedt, 2013). Om begreppet diaspora menar Hall, att det är ett erkännande av en oundviklig heterogenitet och mångfald och existerar genom skillnader eller hybridisering (ibid., s. 241). Individerna i diasporans identitetsspektrum är också, som andra identiteter i ett samhälle, påverkade av intersektionen mellan andra maktordningar som det ständigt förhandlas om. Exempel på detta kan vara kön, klass, religion, och andra socialt konstruerade kategoriseringar som aktualiseras i olika grad

i olika kontexter (de los Reyes & Mulinari, 2005). Förutom dessa samverkande faktorer, påverkas variationen av diskurser om ”den Andre” av den plats som har tilldelats vår nationalitet/etnicitet i den koloniala rasiala hierarkin i en och samma kontext (Alinia, 2004, s. 22).

I ett kolonialt och postkolonialt perspektiv räknas den gemenskap, som jag blir tillskriven, som stereotypen (Hall, 1997, s. 249) för ”the rest” eller ”den Andre” (Said, 2000; Loomba, 2005; Azar, 2006; Hall, 1999) eller som Halls beteckning, tillhörande ”periferin” eller alltid ”söder” om någon annans el Norte (Hall, 1999, s. 235). Utifrån kritisk vithetsteoris perspektiv är min tillgång till privilegier delvis beroende av att jag kategoriseras som icke-vit i det svenska samhällets rashierarki.

Jag har levt ett liv och bär därmed på personliga historier, som kan verka som en avgörande faktor för de konstruktioner, rekonstruktioner eller över-skridanden som jag ingår i eller tar avstånd ifrån medvetet eller omedvetet. Därför blir mina igenkännanden och mitt främlingskap påverkade av min tillgång eller icke-tillgång till olika sociala positioner. Jag bär även med mig historiska erfarenheter, som erhållits genom kampen att inta eller frigöra mig från dessa positioner, vilka har påverkat min blick på världen och mina återberättelser. Jag har oundvikligen under hela processen, som återberättare och analytiker, gjort många val som är påverkade av min plats i de olika maktordningarna som jag ingår i och den världs- och lokalhistoria som påverkar mitt perspektiv. Men vem står utanför dessa villkor? Med Saids ord:

Ingen har någonsin kunnat utveckla ett system för att isolera forskaren från livets verkliga förhållanden, från det faktum att han medvetet eller omedvetet har anknytning till en klass, ett antal trosuppfattningar, en social ställning eller från den verksamhet det innebär att tillhöra ett samhälle. (Said, 1978/2000, s. 74)

Jag tolkar Saids ord, som att både min och alla deltagares praktik är färgad av våra relationer till olika sociala kategorier och de maktordningar som rekonstrueras i intersektionen mellan dem. Vidare objektifierar jag min intagna/tillskrivna plats i lärarutbildningens maktordningar gentemot de subjekt-positioner som de andra deltagarna i den empiriska studien intagit eller blivit tillskrivna.

Jag och studentrespondenter

Jag och de intervjuade studenterna med utomeuropeisk bakgrund, hade många gemensamma maktordningsmarkörer som samvarierade. Bland dem kan

nämnas att tillhöra ”the rest” i ett kolonialt och postkolonialt perspektiv, vara kvinna, ha erfarenheter av att i svensk kontext tillhöra den marginaliserade diasporan och minoritetsgrupper, som har utvandrat från sitt tidigare hemland på grund av krig och politiska problem. Vi har erfarenheter av diskriminering med rasistiska förtecken samt, som de flesta av dem, vara ”förstagenations invandrare”.

Studentrespondenterna hade i regel stor öppenhet under samtalsintervjuerna, men denna öppenhet varierade och var mest känslig för gemensamma eller skilda erfarenheter av exkludering eller inkludering gentemot systemet.

Under flera intervjuer använde studentrespondenterna fraser i stil med ”som du säkerligen vet” eller ”du vet hur det är”. Detta tolkar jag som dessa studenters uppfattning om en för dem allmängiltig erfarenhet, som aktualiseras i relationen mellan människor med utomeuropeisk bakgrund gentemot det vita svenska majoritetssamhället. Detta förgivettagande, som kan vara antingen giltigt eller ogiltigt, kan ha sina fördelar och nackdelar i vår relation. Min uppfattning är att dess fördelar var övervägande för att en antagen gemenskap, och därmed tillit, blev en tillgång för djupare intervjuresultat. Nackdelen kunde vara, att de på grund av att de trodde att jag haft liknande upplevelser, inte berättade detaljerna; samtidigt som jag tog för givet att jag visste vad de menade. När de tog för givet en del gemensamma erfarenheter och använde de igenkännande fraserna gentemot mig, ställde jag för det mesta frågor såsom ”På vilket sätt?” eller ”Vad menar du att jag vet?”

Denna uppfattning om våra gemensamma erfarenheter kan ha bidragit till att de berättat historier och visat känslor som de skulle ha varit försiktiga med att dela med sig av till personer, som de uppfattar saknar liknande erfarenheter, vilket några av dem explicit uttalade (jfr Smith, 1999, s. 197). Det finns en del erfarenheter som några av dessa studenter har, som jag inte har från Sverige. Bland dessa erfarenheter kan exempelvis räknas in att jag, trots erfarenheter av att bära sådan klädsel som uppfattas som ”muslimska kvinnors klädsel” i mitt första hemland, saknar erfarenheten av det bemötande som några av de intervjuade studenterna, som bär sådan klädsel upplever i dagens Sverige, efter 11 september 2001. Detta innebär att jag som alla andra, har en pluralitet eller hybriditet (jfr Narayan, 1993, s. 681; Hall, 1999) i mina identiteter; vilket, beroende på kontext, påverkar mina sociala positioner och makt som insider- eller outsideraktör (jfr Dahlstedt, 2005a, s. 286; Hall, 1999, s.

241). Därför antar jag, att jag också haft varierande valfrihet eller motivation att rekonstruera strukturer eller förändra dem.

Genom min rasifierade identitet och erfarenheten att tillhöra en marginaliserad diaspora-position i Sverige, har jag fått privilegiet att ha insiderförståelse för studentrespondenters erfarenheter och de frågor som de aktualiserar; och därmed den ömsesidiga tillit som uppstår i en sådan relation.

Jag, språkhandledare och VFU-ansvariga

Språkhandledare och VFU-ledare/ansvariga, som ingick i studien, hade svensk eller europeisk etnisk bakgrund, vilket innebär att vi inte delade liknande erfarenheter i svensk kontext, gällande den rasifierade maktordningen. Men de, som jag, tillhör den akademiska maktordningen och har en position i relation till den institutionella maktordningen, som innebar tillgång till högre privilegier jämfört med studenterna. Åldersmässigt låg jag närmare dem, jämfört med majoriteten av studentrespondenterna. Några av intervjuerna med språkhandledare och VFU-ledare/ansvariga upplevde jag som ett öppet samtal, där både jag och respondenten var resenärer som funderade och byggde upp en berättelse som var ny och gemensamt konstruerad. Men min upplevelse av några andra av dessa intervjuer var, att det verkade som om de kände sig som strukturens representanter i relation till mig och de intervjuade studenterna, vars berättelser jag tog upp under intervjuens gång. Min uppfattning var att de var försiktiga med sina svar och ordval. Detta kunde bero på deras egen uppfattning om sin relation till mig och studenter med utländsk bakgrund, eller en effekt av de frågor som togs upp om de positioner som de upptar i strukturen. Deras försiktighet, uppfattade jag var i relation till min rasifierad svenskposition som ”den Andre” eller outsider gentemot deras gemenskap. Denna positionering/försiktighet var annorlunda jämfört med den osäkerhet som studenterna kände. Studenternas försiktighet var riktad mot en gemenskap som de uppfattade att både jag och de själva var exkluderade från. Det vill säga, studenterna såg mig som en insideraktör i deras ”vi”-gemenskap.

Jag i forskningscirkeln

I förhållande till forskningscirkeln har jag haft minst två olika roller, som man kan urskilja – deltagare och ”forskare”. Alla forskningscirkeldeltagare hade svensk/västeuropeisk bakgrund, vilket skilde sig från min etniska bakgrund.

Det fanns tillfällen där denna olikhet var utmanande i diskussionerna, samtidigt som det var en tillgång, eftersom jag hade erfarenheter som var ge-

mensamma med de studenter med utländsk bakgrund, som de träffade i sin vardagspraktik. Min upplevelse är att det i forskningscirkelns miljö, genom allas bidrag, skapades ett förhållande där det var lätt och okomplicerat att diskutera sina olika idéer och de diskurser som den enskilda deltagaren rekonstruerade eller överskred. Detta spelade enligt min erfarenhet en viktig roll för dynamiken i diskussionerna. I relation till lärarutbildningens strukturhierarki, hade jag en mer insiderposition bland dessa aktörer, i likhet med VFU-ansvariga och språkhandledare och därmed en mer outsiderposition gentemot studentgruppen (Santoro & Smyth, 2010). Hänsyn ska dock också tas till de rasifierande praktikernas reducerande effekt på de privilegier som en forskarstudentposition kan medföra för en som inte har den hegemoniska majoritetens bakgrund. Effekter av dessa marginaliseringar, kan ses i den vita svenska dominansen i lärarutbildningar, bland annat på den institution där jag genomförde mina doktorandstudier. Samtidigt bär jag, från mitt första hemland, med mig erfarenheter av att tillhöra majoritetsbefolkningen och ha tillgång till dessas privilegier. Denna identitet har likheter med deltagande aktörer, som är vita svenska, och som innebär särskilda privilegierna för dem. Denna erfarenhet har även bidragit till att få insikt om hur man som privilegierad medborgare, individer såsom jag själv, trots sina goda intentioner kan förbli del av en diskriminerande och rasistisk struktur.

Etiska överväganden

Från den tid som jag började ringa in mina forskningsfrågor och parallellt jobbade med val av metoder som skulle användas, har jag haft många forskningsetiska utmaningar i likhet med dem som Cohen et al. (2007, s. 51) nämner, “Ethical problems for researchers can multiply surprisingly when they move from the general to the particular and from the abstract to concrete”.

I den typ av forskning, som utgår från en ambition av att bidra till framtida förändringsarbete i en daglig praktik, behövs ett grundligt samförstånd och en gemensam strävan av alla deltagare. Det har varit viktigt att deltagarna själva varit intresserade av att undersöka möjligheter och hinder, och intresserade av kunskapsområdets utveckling.

De kodexar för individskyddskravet som vetenskapsrådet (2011, s. 18) anger handlar om ”vad forskaren skulle göra före forskningens genomförande (information, samtycke), under genomförandet (undvikande av risker, design-

frågor) och efter genomförandet (publicering, förvaring av material)". Diener och Crandall (1978) definierar de etiska kraven som kompetens, frivillighet, full information och förståelse för innebörden av forskningen. Cohen et al. (2007, s. 51) pekar på att en av de olika etiska svårigheter, som kan finnas i forskarens väg, är själva forskningsämnet.

Jag inser att det har varit en utmaning för mig, då jag själv är rasifierad svensk och undersöker dessa frågor kritiskt i en vit svensk-dominerad kontext (Santoro & Smyth, 2010). Därför är det viktigt att visa grunden för mina förutfattade meningar genom en öppen deklaration av mina ståndpunkter, som utgår från existensen av strukturer med asymmetriska maktförhållanden och därmed tillgången till privilegier. Min ambition är att vara öppen för prövning av dessa utgångspunkter i ljuset av resultatet av de empiriska undersökningarna. Därför berättade jag i början av alla intervjuer och i forskningscirkeln, mer om avhandlingen och dess fokus utöver den information som jag givit tidigare. Jag berättade även kortfattat om min bakgrund. Anonymiteten för deltagarna i studien försäkrades genom att de fick ha pseudonymer i resultatredovisningen, dock valde två av dessa att inte vara anonyma. Jag berättade om den empiriska studiens design och att de kommer att få transkripten av sin samtalsintervju eller de forskningscirkelmöten som de deltog i, för eventuella förtydliganden eller ändringar.

Transkriptionen av forskningscirkelmötena och intervjuerna gjordes av personer som inte kände cirkeldeltagarna eller de intervjuade och de ingick inte heller i lärarutbildningens struktur. Jag frågade deltagarna i forskningscirkeln vilken dokumentationsform de skulle kunna godta, vilket resulterade i att ha ljudinspelning. All personlig information var frivillig att delge. Detta kan man se i mängden och preciseringen av den personliga informationen, i synnerhet i studentpresentationerna. Vissa studenter har valt att inte beskriva sin bakgrund eller livssituation särskilt detaljerat. Alla deltagare i de olika undersökningarna blev informerade om att resultatet av de empiriska studierna kommer att användas i avhandlingen.

Dilemmat med att studera känsliga frågor

Det som påverkar i en intervjusituation – maktpositioner, insider- och outsiderposition, erfarenheter och deras påverkan när de berättas i ett pågående samtal/intervju, samtidigt som ”forskaren” inte står neutral i sitt fält – diskuteras i många forskningssammanhang (jfr Lundqvist, 2005, s. 109-110).

Men hur gör man som forskare med allt som inte ska berättas vidare, men som man har fått veta?

Hos de intervjuade studenterna märkte jag en stor försiktighet och vilja att vara anonyma. En hel del viktig information meddelades efter att diktafonen stängts av. Studenterna anförtrodde mig besvikelser när det gäller studie- och arbetsmiljön vid lärarutbildningarna. Under intervjuerna fanns det tillfällen då studenterna blev mycket ledsna eller rent av grät när de berättade om sina upplevelser av kränkningar och de ville inte att jag skulle spela in när smärtan kom så nära. Det hände också att någon inte ville spelas in när hon fortsatte att berätta om sina erfarenheter från lärarutbildningen. Hon sa att hon inte ville att svenskar skulle säga att invandrare bara gnäller eller är otacksamma.

Jag är medveten om att jag blir påverkad av dessa känsloladdade möten och all icke-inspelad information. Men hur hanterar man denna konstruerade ”tystnad”, som den drabbade, av rädsla för eventuellt kollektiv bestraffning, skapar och jag av etiska skäl måste ta hänsyn till och inte berätta vidare? Detta samtidigt som jag inser, som ”forskare”, att det handlar om viktig information för läsaren. Smith (1999) har berättat om det etiska dilemmat i att få den typen av tillit från respondenter, som uppfattat henne som en med liknande erfarenheter och därmed berättat om sina liv på ett personligt plan. Hon menar att, utöver upplevelsen av att ha fått den äran, så kände hon tyngden av sitt ansvar i att behöva vara ännu mer omsorgsfull i förvaltandet av deras förtroende (ibid., s. 197). Det hände även en gång i forskningscirkeln, när en av deltagarna berättade om sin utsatta lärarposition i lärarhierarkin i utbildningen och ville att jag skulle stänga av diktafonen. En annan fråga som jag märkte inför bildandet av forskningscirkeln och under de möten som vi haft, är lärarutbildarnas oerhörda försiktighet att diskutera avhandlingens ämne. Som första reaktion på inbjudan till forskningscirkeln avvisade en av deltagarna den, för att denne var rädd för att bli anklagad för rasism. Som exempel skapar begrepp som ”etnicitet”, ”invandrare”, ”utländsk bakgrund” mycket försiktighet och ord som ”ras” eller ”rasism” har jag inte hittat i transkriptionerna från forskningscirkeln. Denna rädsla att som en individ i en betydelsefull position eller åtminstone som ansiktet utåt i en struktur, kunna bli anklagad för att ha verkat och reproducerat en diskriminerande och rasistisk struktur, konstruerar också en tystnad som kan inverka på forskningen (jfr de los Reyes & Wingborg, 2002, s. 77).

Min tolkning är att det fanns en strävan efter en konsensus beträffande definitionen av de ovannämnda begreppen, för att man möjligen skulle försäkra

sig om att göra det rätta efter en överenskommelse med andra. Jag tror inte att det går att hitta sådana definitioner av olika begrepp som går att uppfatta på samma sätt alltid och av alla. Då dessa begrepp används i varierande sammanhang, ville jag inte börja med att hitta gemensamma definitioner. I relation till deltagarna med svensk/europeisk bakgrund hade jag dilemman kring hur man diskuterar ämnen där deltagarna kan uppleva sig ansvariga för vad som inte har fungerat. Detta kan bero på att oftast, när något kritiserats i utbildningssystemet, vänds strålkastarna mot lärarutbildningen. Lärarutbildarna som har en av de mest utåtriktade positionerna i strukturen känner sig, uttalat eller outtalat, utpekade som ansvariga.

Utgångspunkten i den här avhandlingen är att det är strukturer som har skapat dessa frågor och dilemman i första hand och inte enskilda lärarutbildare, studenter eller ansvariga inom området (van Dijk, 2005). Samtidigt är vi alla del av den strukturen och kan bidra till stabilisering av asymmetriska maktförhållanden, eller överskrida och destabilisera dem med sikte mot mer symmetriska maktförhållanden. För att diskutera den oerhörda försiktigheten kring att inte säga fel saker, hos några av deltagarna i forskningscirkeln, berättade jag under det andra mötet historien *Att gå i dimma*. Historien introducerades med en bild på min väninna Parichehr, en blind litteraturvetare från en av de iranska nomadfolkgrupperna. Historien handlade om en dags bergsvandring med henne. Trots att hon hade olämpliga skor och inte kunde se stigen på grund av sin blindhet, och därför snubblade på sin väg mot bergets topp, fortsatte hon att gå vidare för att nå högre höjder. Alternativet enligt henne skulle vara att stå stilla och inte gå vidare.

Tanken bakom återberättandet av denna historia, var att fundera över hur Parichehr handskades med sitt snubblande och sin blindhet och trots dessa hinder fortsätta sin vandring, som en metafor för vårt kunskapssökande i ett svårgenomträngligt kunskapsfält. Vi diskuterade komplicerade frågor med trubbiga begrepp, som används för olika syften och som är lätta att missförstå. Men om vi inte diskuterade frågorna och var rädda för vad som skulle komma upp, skulle tystnaden om dessa frågor fortsätta. Under forskningscirkeln kom olika metaforer och symboler till användning, som gav en större möjlighet för att få ett mer igenkännbart och allomfattande perspektiv än bara lärarutbildningen. Dessa kommer att framhållas i beskrivningen av forskningscirkelns möten.

Min intention med att situera min plats i maktordningen var för mig ett etiskt åtagande för att problematisera och synliggöra de kollektiva och indivi-

duella privilegier, som har varit tillgängliga eller svåråtkomliga för de positioner som jag har intagit eller placerats i. Detta har samtidigt påverkat relationerna med andra aktörer i studien och genomförandet av studien och min analys.

5 Analys fas 1 – Presentation

De empiriska bidragen till studien är samlade genom forskningscirkeln med lärarutbildare och studievägledare, samt genom samtalsintervjuer med studenter med utländsk bakgrund, språkhandledare och VFU-ansvariga. I detta kapitel redovisas fas 1 av analysen, som är den beskrivande fasen. Först presenteras studentporträtter med den bakgrundsinformation som de delade med sig, och en komprimerad version av deras berättelser om sina upplevelser och erfarenheter från lärarutbildningen. Därefter ges en kortfattad beskrivning av de diskussioner och aktiviteter som ägde rum under forskningscirkelns sju möten, inklusive dess återträff.

Studenters porträtt

Porträtten av de deltagande studenterna presenteras som fallinriktade berättelser, som beskrevs mer utförligt i metodkapitlet (Dalens, 2008, s. 100-101). Studenterna porträtteras, för att deras tankar om och erfarenheter av lärarutbildningen är de centrala rösterna i studien och hela avhandlingen. Porträtten är tänkta som ett bidrag för att åskådliggöra likheter och skillnader i deras bakgrund, erfarenheter och upplevelser. Intervjuernas längd varierade, eftersom det inte sattes någon gräns för dem. Intervjuerna utgick från respondenternas tid och/eller vilja att dela med sig. Porträtten är därmed inte av samma omfattning, utan varierar beroende på hur mycket respondenterna valde att berätta. De presenteras i den kronologiska ordning som intervjuerna är genomförda.

Mitra 2008-11-09 (intervjuns längd ca 75 minuter)

Jag träffar Mitra i hennes hem. Hon har dukat fram ett bord med ett färggrant och varierande innehåll för fika. Men först vill hon veta om jag redan har ätit mat, då hon har lagat mat så det räcker även för mig. Efter att jag tackar för gästfriheten och att jag är nöjd med enbart fika, börjar vi att prata allmänt. Vi talar persiska och lär känna varandra. Vi talar om våra barn och anledningen till att vi lämnade vårt första hemland, Iran, och vidare om livet därefter fram

till vad vi gör i Sverige idag. Under denna sista del av konversationen kopplar jag samtalet till anledningen att vi träffas och samtalet övergår till svenska.

Mitra kommer ursprungligen från Iran och vid intervjutillfället gick hon sin sjätte termin på lärarutbildningen. Hon är ensamstående med två tonårsbarn som är födda i Sverige. Mitra har läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Hon läste Svenska för invandrare (SFI) och Svenska som andra språk (SAS) A och B, innan hon gick vidare till att läsa barnskötarutbildningen och jobbade sedan som barnskötare under åtta år; därefter började hon utbilda sig till lärare (s. 2). Hon var 40 år gammal när hon började studera på ett universitet i Sverige. Hon hade då varit bosatt i Sverige i 15 år.

Mitras inriktning i lärarutbildningen är matematik och Svenska språket för lågstadielever, och terminen efter valde hon att även läsa naturvetenskap (NO) för olika åldrar. Hennes examensarbete (C-uppsats), som hon höll på att skriva vid intervjutillfället, handlade om läs- och skrivsvårigheter, och vikten av lärarnas kompetens i ämnet. Sina första upplevelser av att studera vid lärarutbildningen beskriver hon på följande sätt:

Det var mycket uppgifter, och det gällde inte bara mig utan även för de som hade svenska som modersmål hade problem med att förstå uppgifterna. Men just för mig som inte hade tillräckligt akademiskt språk för att förstå uppgifterna, jag var helt förvirrad jag visste inte vart jag skulle vända mig. Jag kommer ihåg exakt att under två veckor grät jag dygnet runt, jag tänkte att jag hoppar av och går tillbaka till den elaka chefen och säger att 'nej, jag vill komma och jobba, jag kan inte, jag klarar inte av den här lärarutbildningen för det finns ingen där som kan förklara för mig'. (s.1) Jag visste inte vart jag skulle vända mig, jag kände ingen från mitt hemland där som kunde hjälpa mig att ringa [och fråga] hur ska jag göra kan ni hjälpa mig? Jag läste och läste, jag har läs- och skrivsvårigheter själv, och jag visste inte ens att det fanns hjälp att få. Att det finns språkhandledning. Efter tre månader hörde jag av någon student [med utländsk bakgrund] att det finns språkhandledning där man kan få hjälp. (s. 2)

Om sina erfarenheter av att arbeta med andra studenter berättar Mitra, att hon många gånger hade svårt att hitta någon grupp som var villig att ta in henne.

Mitras språkliga utmaningar kantas av ifrågasättande från en del lärarutbildare och studenter med svensk bakgrund. Hon har upplevt sin lärarutbildningstid fylld med motgångar. Orsaken till det ser hon som den bild om hennes bakgrund som finns hos en del aktörer i utbildningen och systemet, som inte är i samstämmighet med det mångspråkiga/mångetniska samhället som studentgrupper, som går lärarutbildningar, utgör.

Irina 2008-12-30 (intervjuns längd ca 38 min)

Irina kommer till universitetet för intervjun. Hon har hörlurar på sig och lyssnar på musik när vi närmar oss från olika håll. Vid detta intervjutillfälle är hon 24 år gammal, men ska snart fylla 25. Hon identifierar sig som andragenerationens invandrare. Hon är född i Sverige med en förälder från Polen och en från Sverige. Hon hade hört talas om denna studie och själv tagit aktivt kontakt för en intervju. Hon är gift med en man från mellanöstern. Hon säger att hon blir irriterad på dem som tror att om man gifter sig med en muslim ska man konvertera. Och hon berättar för dem att det är olika hos olika kulturer. Hennes föräldrar är lärare, men det var av en slump att hon hamnade på denna utbildning, berättar hon.

Irina är kritisk till att många förstagenerationens invandrare släpps in på utbildningen utan att ha tillräckliga språkkunskaper, vilket hon menar blir en extra börda för andragenerationens invandrare, då de med ett svagt svenskspråk vänder sig till de invandrare som har bättre språkkunskaper för hjälp. Hon har haft många positiva erfarenheter i mötet med lärarutbildare, VFU-ledarna och LLU:are. Men en hel del erfarenheter har också väckt frågan hos henne, om vem som granskar dessa aktörers lämplighet i verksamheter inom universitet och utanför universitet.

Irina har saknat en kontinuerlig kontakt med lärarutbildare, då det hela tiden kommer nya när det blir olika kurser. Det blir därför inte tillfälle att tillsammans diskutera utbildningen och dess innehåll. Om det har förekommit tillfällen för att säga sina synpunkter har hon känt sig motarbetad (s. 2). Hon har med tiden börjat umgås mer och mer med dem som har liknande kulturell bakgrund, säger hon. Hon trodde inte att hon skulle bli sådan och vill inte ”avskärma mig från andra, men ibland har jag blivit irriterad på många svenskar för att de är så låsta och de kan inte vidga sina vyer” (s. 4). Om invandrare har åsikter och säger ifrån, uppfattas det som att ”vi är invandrarna, vi har sådant humör och vi ska alltid bråka” (s. 5) berättar Irina. Hon känner att som andragenerationens invandrare hamnar man i en gråzon, då man inte är svensk eller förstagenerationens invandrare; därför glöms man bort mellan dessa världar. Jag frågar henne vilken av följande tre ord: ”utanförskap”, ”mellanförskap” och ”innanförskap”, som beskriver hennes upplevelse av hennes egen plats gentemot gemenskaper som ”svenskt samhälle” och ”invandrama”? Hon svarar definitivt ”mellanförskap”.

Enligt Irina är det tyst om det mångkulturella samhället och dess villkor i utbildningen. Hon tycker att många inte diskuterar, eftersom de är försiktiga för att de inte ska säga något som uppfattas diskriminerande. Men hon tycker det egentligen är tvärtom, genom att inte prata om dessa frågor diskriminerar man invandrare. Hon efterlyser ”bättre litteratur, om det mångkulturella”, samt föreläsare och forskare med ”invandrarbakgrund”. Hon är intresserad av att skriva barnlitteratur och vill skriva böcker, till vilka barn från andra kulturer än svenska skulle kunna relatera sitt vardagsliv och de frågor som de möter.

Niloofar 2009-02-12 (intervjuns längd ca 43 min)

Niloofar träffar jag i hennes bostadsområde. Jag talar om för henne, att om hon vill kan jag komma hem till henne; men då hon föredrar att träffa mig på ett bibliotek eller på kafé, väljer vi det sistnämnda. Hon kommer ursprungligen från Iran. Vi utbyter en del artighetsfraser på persiska och går sedan över till svenska när intervjun börjar. Niloofar är cirka 40 år vid detta intervjutillfälle, och har bott i Sverige sedan slutet av 80-talet. Hon har barn. Hon utbildade sig till lärare och blev klar med utbildningen tre år före vårt intervjutillfälle; och vid detta tillfälle arbetar hon som förskollärare, då hon inte har hittat något lärarjobb. Hon understryker att hon har valt att bli lärare, men att hon dessförinnan utbildade sig till arkitekt vid KTH. Niloofar tycker att lärarutbildningen varit lärorik och mycket intressant för henne, och hon använder den i sitt vardagsliv, i sitt arbete och i hemmet. Hon tycker att utbildningen har gått problemfritt, vilket enligt henne kanske berodde på att hon ”... hade en annan utbildning från KTH som kanske var jobbigare och lite mer krävande” (s. 2). Hon behövde inte jobba i basgrupper, då hennes arkitektutbildning tillgodoräknades. Hon har upplevt att när hon har fått betygen VG eller G+, har hon mötts av en del svenska studenters avundsjuka och ilska, när de själva inte hade blivit godkända. Att hon inte har haft problem i arbetet med svenska studenter, förklarar hon kanske beror på hennes ”tankesätt”:

Om det är något problem [med hennes bakgrund för någon] då är det inte mitt problem utan då är det han eller hon som har problem så varför ska jag bry mig om detta, jag går vidare och låter folk fundera över sina problem.
(Niloofar, s. 2)

Niloofer fortsätter, ”Jag kommer inte på något speciellt att jag har blivit särbehandlad eller stått utanför” (s. 2). Hon tycker att hon som icke-svensk [Nilooferns egen benämning] har lätt att komma i kontakt med föräldrar från olika kulturer, för att hon känner igen deras problem med att inte kunna språket tillräckligt eller att inte förstå systemet. Niloofer tycker att man gör studenter med utländsk bakgrund en björntjänst, när man släpper in dem på universitetet med ett minimikrav på språket. Hon är kritisk mot de ganska låga kraven i lärarutbildningen, som exempel nämner hon: ”... en barnskötare alltså... måste läsa... ett halvår minst för att bli förskollärare på heltid och sedan när man jobbar läser man bara en dag i veckan, och sedan resten av veckan jobbar man, och sedan ändå fyller de poäng bara” (s. 10-11). Det är samma sak med barnskötare som utbildar sig till specialpedagog, fortsätter hon. Niloofer tycker att när man sänker nivån på utbildningskvaliteten, då sänks statusen på jobbet som lärare, och då förstör man för alla. Hon efterlyser höga inträdeskrav, så att det inte blir så att, om man inte har kunnat komma in på någon annan linje, så går man istället lärarutbildningen (s. 10).

Hiba 2009-02-20 (intervjuns längd ca 60 min)

Hiba kommer till universitet för att bli intervjuad. Hon bär islamisk klädsel och slöja. Jag bjuder på te/kaffe och fikabröd under intervjun. Hiba är 30 år vid intervjutillfället. Hon kommer ursprungligen från Marocko och har bott i Sverige sedan elva år tillbaka. Hon är gift och har två barn.

Hiba tycker att det var ”väldigt spännande” för henne, och inte minst familjen, att bli antagen till lärarutbildningen, då detta var hennes drömyrke. Men i början av utbildningen ”kändes det väldigt tungt”, trots att hon hade pluggat i Marocko. Hon hamnade i en basgrupp som den enda med utländsk bakgrund, och hon insåg att ingen hade förståelse för hennes situation då de var svenskar, unga och utan barn. I början, särskilt första terminen, kändes det så tungt att hon ”fick dåligt självförtroende” och hade ”tankar att hoppa av utbildningen”. Men tack vare en bekant, som hade läst lärarutbildningen och som talade om för henne att det kommer att gå bra, fortsatte Hiba. Hon tycker att det utbildningsmässiga och psykiska stödet, som hon fick av sin bekant, verkade som handledning för henne; och detta betydde mycket för hennes beslut att fortsätta med lärarutbildningen. När Hiba började på sin inriktning, som är matematik, upplevde hon att utbildningen blev mycket bättre, särskilt tack vare en lärare som hade en specialiseringskurs.

Hiba har erfårit många exkluderings gällande arbetet i basgrupp. Hon berättar att hon och några kurskamrater med utländsk bakgrund, har valt att bli tysta efter att många gånger ha upplevt fördomar, utanförskap och osynliggörande. Men hon har också positiva upplevelser av grupparbeten där lärarutbildaren i specialiseringskursen matematik, själv spelade en aktiv inkluderande roll. Hon upplevde att lärarutbildaren tog in allas olika perspektiv och synliggjorde deras kunskaper och däribland de olika räknesätten, som kunde skilja sig från det sätt som användes i svenskt utbildningssystem och beskrivs i den vanliga kurslitteraturen (s. 3).

Under sina VFU-perioder ville hon gärna hitta en skola i den svenska delen av staden, med svenska elever; detta för att se hur den pedagogiska verksamheten var i en ”vanlig” skola. Men trots försök hittade hon ingen sådan plats. I de mångkulturella områden, där hon gjorde sin VFU, var hon nöjd med mångfalden bland lärarna och att nästan alla barn där hade utländsk bakgrund. Hon uppmanar studenterna att inte ge upp när de upplever de svårigheter som hon har haft [exkludering], utan fortsätta och gå vidare. Annars upphör förändringen mot en mer mångfaldig-lärarkår.

Mahin 2009-06-05 (Intervjuns längd ca 61 minut)

Mahin kommer ursprungligen från Iran och har bott i Sverige sedan 28 år tillbaka. Hon är 55 år vid intervjutillfället. Mahin intervjuas på telefon, av praktiska skäl beträffande tid och plats. Vi pratar på persiska, och jag börjar med att presentera mig, vilket även hon gör sedan. Hon tycker att det finns mycket motsägelsefullt i budskap och praktik, såväl i högskolan som i grundskolan, när det gäller en respektfull miljö för alla oavsett bakgrund. Efter några minuter övergår vi till svenska för inspelning av intervju. Hon är sedan många år gift med en svensk man och tillsammans har de ett barn. Hon känner sig väldigt väl bemött av sin mans släkt. Hon har jobbat som hemspråklärare (persiska) och har undervisat i svenska och engelska under de senaste 20 åren. Hon har en Bachelor’s degree (Filosofie kandidatexamen) i kulturhistoria, från ett amerikanskt universitet i Iran och har studerat många olika kurser inom lärarutbildningen i Sverige. Den senaste är naturvetenskap för barn, och hon förmodar att hon hittills har studerat 400 högskolepoäng. Hon har goda erfarenheter från sina studier från det amerikanska universitet i Iran, då hon känner att det berikade henne med ett nytt perspektiv – detta var en utbildning där grupparbeten ingick. Hon poängterar att hon och hennes

närmaste vän alltid hjälpte andra som hade svårare för studier, eller till exempel var äldre och hade barn; själv var hon i 20 års-åldern då. På lärarutbildningen har Mahin träffat en del lärarutbildare som hon verkligen ”uppskattar för deras mänskliga sätt att tänka” (s. 10), samtidigt som hon även bevittnat uppenbara exkluderingar från lärarutbildarna sida. Hon har tagit upp frågan med lärarutbildaren och bett att denna ska reflektera över ”svenska” studenters beteende och problematisera det, har hon fått svaret att det är Mahin själv som ska ta upp frågan med studenterna. Mahin svarade lärarutbildaren, att detta sker i lärarutbildarens arbetsmiljö och att det är sådana frågor som ska tas upp av lärarutbildaren och i lärarutbildningen. Detta för att dessa blivande lärare ska bli medvetna om sina fördomar och handlingar, och inte fortsätta med samma agerande i deras lärarpraktik. Men lärarutbildaren reagerade inte.

Mahin berättar, att det var först i lärarutbildningen som hon förstod vad hennes elever i hemspråk och andra språkkurser med elever med utländsk bakgrund pratade om, när de berättade om ”hinder” som de hade varit utsatta för. De hade upplevt/trott att detta berodde på deras bakgrund. Mahin tycker att utbildningssystemet i Sverige, från grundskolan till lärarutbildningen, behöver få en bredare kunskap om olika undervisnings- och bedömnings-system. Hon upplever att den är mycket begränsad i nuläget. Hon understryker att lärarna i Sverige borde öppna sig för andra erfarenheter och utbildningssystem. Hon menar inte utbildningssystem från USA eller andra europeiska länder, utan från länder som Iran, Indien och liknande, som har sina utbildningstraditioner i den österländska kulturen. Hon saknar nyfikenheten på andra kulturer och kulturer som ligger utanför västvärlden hos lärare och lärarutbildare.

Enligt Mahin är det viktigaste i läraryrket att kunna svara på frågan, varför man valt detta yrke? Valet av läraryrket ska styras av idealet att dela kunskap med andra, inte att ha den som ägodel och se det i termer som individuella investeringar för betyg, jobb eller högre inkomst. Sin egen inställning att dela sin kunskap med andra, tror hon att hon har haft med sig i bagaget från sin uppföstran i ett österländskt land som Iran.

Fatima 2009-08-27 (intervjuns längd ca 52 min)

Fatima är försenad till vårt intervjumöte på universitetet. När jag ser henne håller hon på att ta av sig cykelhjälm och är genomsvettig, denna varma

augustidag. Hon ber om ursäkt för att hon är försenad. Hon visste inte att det skulle bli så krävande att cykla från förorten till stan, där vi skulle träffas, när hon har fasta. Enligt min egen erfarenhet vet jag att, när man fastar som muslim får man inte dricka eller äta mellan soluppgång och solnedgång och i augusti är dagarna långa i Sverige. Jag har redan dukat fram fika, och jag försöker ta bort det som vi i Iran gör, om vi vet att någon fastar – av respekt plockas allt drick- och ätbart bort. Fatima talar om att det går bra ändå och att jag gärna kan äta och dricka framför henne. Hon är förstagenerationens invandrare och har bott i Sverige cirka 20 år. Vid intervjutillfället är hon 48 år och ensamstående med två tonåringar. Hon är nyexaminerad lärare sedan i våras och varit på några intervjuer, men inte fått något jobb ännu. Men hon upplever att det är många utannonserade jobb, särskilt som förskollärare och hon är optimistisk om att få jobb.

Fatima har en mastersexamen som agronom från Irak och har haft erbjudanden att läsa kurser på andra universitet, som dock inte legat på hennes bostadsort. Meningen med de kurserna har varit, att hon skulle förbereda sig för det svenska fackspråket. Efter det var tanken att hon skulle söka doktorandtjänst som agronom, enligt det universitet som hade erbjudit henne kurserna. Men Fatima hade inte möjlighet att flytta dit, då det inte kunde garanteras plats i förskola och skola för hennes barn i den staden, och hon hade ingen som kunde passa barnen. Hon har däremot gått kurser inom kemiämnet i sin hemstad i Sverige. Inom dessa kemikurser hade de salstentor och individuellt arbete. Detta har hon upplevt som positivt med de kurserna, jämfört med lärarutbildningen där man har varit tvungen att arbeta i basgrupper, och hon för det mesta varit utan grupp. Detta då de flesta inte ville ha en invandrarkvinna i sin grupp, särskilt inte invandrare som var äldre, som hon själv. Efter att Fatima sökt många jobb som kemist utan något resultat, och gjort en del praktik samt vikarierat på skolor, sökte hon på arbetsförmedlingens inrådan till lärarutbildningen, vilken hon kom in på. Hon upplever att de flesta som läser till lärare antingen inte har fått annat jobb eller inte kommit in på någon annan utbildning eller valt läraryrket på grund av det långa sommarlov, som passar bättre i ett familjeliv med småbarn.

Fatima tycker att ”nästan 99 %” av lärarutbildarna är bra och förståndiga, och säger bra saker. Hon har fått höra att om man inte ser henne – exempelvis när man talar med henne över telefon – är det svårt att veta att hon har annan härkomst än svensk, eftersom hon pratar mycket bra svenska. En av de svåra situationer som hon hamnat i, var när hon blev tvungen att

skriva uppsats ensam, då svenska studenter inte släppte in henne i sina grupper. Hon berättar att hon skrev en mycket bra uppsats och fick VG, men när hon sedan skulle opponera, fick hon opponera på två av de svenska kvinnor som inte ville ha henne i sin grupp. De hade skrivit en ”jättedålig” uppsats enligt Fatima, och nu skulle hon ensam opponera på dem vilket hon tyckte var svårt, samtidigt som hon upplevde en viss revansch. Hon beskriver situationen såhär: ”för jag visade: ni ville inte ha mig, ni är svenskar och jag är invandrare. Jag har skrivit mycket bra arbete, mycket bättre än ert” (s. 6).

Fatima tror inte det kommer att bli en större skillnad gällande diskriminering av invandrare, när hennes barn är vuxna och utbildade för att söka jobb. Hon tror att om de utbildar sig i en utbildning som de är intresserade av, och om det inte är många arbetstillfällen i det området, kommer de garanterat inte att få jobb så länge det finns svenskar som konkurrerar med dem. Hon berättar att hon råder sina barn att flytta från Sverige till ett annat europeiskt land eller till och med USA, vars politik hon är skeptisk till. ”Men hamnar man i utbildningen där, då är man liksom garanterad att få arbete, oavsett bakgrunden, till skillnad från Sverige” (s. 9).

Banome 2009-09-10 (intervjuns längd ca 62 minuter)

Banome träffar jag vid universitetet. Hon är förstagenerationens invandrare och går vid tiden för intervjun sjätte terminen i lärarutbildningen, med inriktning mot yngre åldrar. Som sin sista specialisering läste hon grundläggande musikdidaktik. Hon är född och uppvuxen i Irak och har vid intervjutillfället bott i Sverige i tio år. Hon är 34 år gammal och har barn. Hon bär hidjab – sjal – och fastar. Jag har återigen dukat fram fika, men inte heller hon tycker att jag ska duka av och att det går bra att jag själv dricker och äter. Jag avstår från att fika trots det, med respekt för deras fasta. Banome tipsades om intervjun genom en annan student som redan hade blivit intervjuad.

Banome vill först berätta om de ”goda” (Banome, s. 1) sakerna med utbildningen, som hon menar överväger gentemot det som hon kallar de ”onda” (s. 1) sakerna. Bland de ”goda” saker räknar hon, att hon har lärt sig om barn, deras tankar och deras identitetsutveckling. Angående de ”onda” (ibid.) sakerna berättar hon om ensamheten och att vara utsatt för uteslutningar och mobbning, ibland från personalen men i de flesta fall från studenter med svensk bakgrund. Hon berättar också att det funnits ett ”starkt motstånd” bland en del ”svenska” studenter, att inte ha med invandrare i sina grupper.

Hon beskriver sina upplevelser av uteslutningar från basgrupper med studenter som hade svensk bakgrund och lärarnas bristande reaktion, som en ”mardröm” (s. 1).

Banome, som själv många gånger har hört att hennes språk inte är tillräckligt, tycker att lärarna ska ge vägledning om vad som är problematiskt i de texter som är skrivna av såväl henne som andra studenter med utländsk bakgrund. Om lärarna inte godkänner hennes text och bara skriver ”underkänd på grund av språket” hjälper det inte hennes språkutveckling. Å andra sidan tycker hon att det inte heller är rätt att lärarna godkänner dem och inte ger någon vägledning för deras språkutveckling, som om det är väntat att dessa studenter ska ha ett dåligt språk. Men hon har även haft lärare som har sett till innehållet och samtidigt gett förslag till hur hon kan förbättra språket (s. 3).

Hon reagerar på synen om ”invandrarfamiljens” relationer i kurslitteraturen, där kvinnor och barn utmålas som förtryckta eller tystade under invandrarväld, något hon uppfattar som starkt fördömsfullt (s. 5).

Hon tycker att utbildningen saknar en bas för att knyta ihop teorier med erfarenheter och praktiken utanför universitet och även att den missar att ta tillvara möjligheten att sammanlänka teorier och olika människors erfarenheter, svensk som invandrare (s. 11). Banome efterlyser flera forskare med ”invandrarbakgrund” i utbildningen. Hon tycker ”... så det blir självklart att de ... har mer teorier om oss, om hur de ska skapa en bra stämning i hela utbildningen...” (Banome, s. 11). Banome vill lära sina barn de ”bra saker” som hon har lärt sig i lärarutbildningen, till exempel att inte tänka på vilken ”ögonfärg” människor har och därmed behandla alla som medmänniskor.

Nezhat 2009-10-26 (intervjuns längd ca 98 min)

Jag träffar Nezhat vid universitetet. Vid intervjutillfället är Nezhat 39 år gammal. Hon kommer från Irak och har bott i Sverige i 16 år. Hon går sin sjätte termin på lärarutbildningen, med inriktning mot natur och matematik i barnens värld. Hon är gift och har tre barn i åldrarna 8, 10 och 13 år (s. 1). Hon beskriver sin klädsel på följande sätt: ”Jag är en kvinna och jag har en sån hidjab, en vanlig... En lång klänning med slöja bara. Det är som vanligt bara.” (s. 4).

När kriget började hade hon precis blivit antagen till lärarutbildningen med inriktning mot gymnasiet, på ett universitet som inte låg i hennes hemstad.

Men eftersom kriget gjorde det svårt att pendla eller flytta till annan ort, påbörjade hon aldrig sin utbildning (s. 1). Angående valet att bli lärare säger hon: "... Grejen var för att jag tänkte mig att jag skulle vara en lärare oavsett om jag var här i Sverige eller i mitt land" (s. 2). Hon fortsätter att tala om lärarrollen: "Den här rollen tillämpar mig väldigt mycket eftersom jag har mycket att ge barnen" (s. 17). Hon säger även: "Jag är ingen sån människa för att städa och laga mat och så... den viktigaste saken är, att hur vill jag tänka mig att leva i framtiden? Vilken person ska jag vara eller vart ska jag gå efteråt?" (s. 3).

Nezhat har erfarenhet av välfungerande grupparbeten, där hon har känt sig som del av gruppen och jämlik med andra. Men de flesta grupparbeten har upplevts som exkluderande och hennes idéer eller reflektioner har blivit osynliggjorda, därför har hon många gånger valt att förbli tyst. Hon har upplevt att i en grupp på fem eller sex personer i ett grupparbete, kanske bara en har respekterat henne (s. 6). Hon har upplevt att hennes svaga svenska språk för det mesta har varit i fokus, men också att hennes kunskap eller bidrag och nya perspektiv som hon kunnat bistå med inte heller tagits på allvar. Detta har hon upplevt i många möten med lärarutbildarna och studenter med svensk bakgrund. Hon vill även framhäva den underbara upplevelsen av jämlika grupparbeten med en del studenter med svensk bakgrund, så som LLU:aren som tog hennes idéer på allvar och hjälpte henne att utveckla dem.

När Nezhat har frågat lärarna om hur hon ska utveckla språket, har hon fått rekommendation att hon ska prata svenska. Men Nezhat undrar hur man kan utveckla sitt svenska språk, när man bor i ett segregerat samhälle och när, till och med i lärarutbildningen, de flesta studenter med svensk bakgrund inte vill prata med henne eller umgås med henne annat än i grupparbeten, där läraren bestämt sammansättningen av gruppen. Angående utbildningen tycker Nezhat att samma teorier upprepats från första terminen till den sjätte, som hon går i nu. Hon tycker det är nog med alla dessa upprepningar: "Man behöver inte ha det som vuxen [upprepnings]" (s. 25). Hon tycker inte att utbildningspraktiken, i lärarutbildningen eller i skolor, stämmer med de teorier som de får lära sig (s. 9). Hon tycker det är viktigt att man blir bra bemött på sin första VFU-plats och har en välutbildad handledare, som inte har en massa fördomar. Hon poängterar: "Jag inte har svenska som modersmål... men meningen är att man ska respektera den andra för att... människan är en

människa oavsett sin bakgrund eller tänkande eller ras eller vad som helst” (s. 3).

Forskningscirkeln

Meningen med följande beskrivningar av möten i forskningscirkeln med lärarutbildare och de aktiviteter som pågick där, är att ge en illustrativ bakgrundsbeskrivning av samtalsämnena som behandlades i cirkelmötena. Jag vill här rikta uppmärksamhet på att de intervjuade studenternas erfarenheter och upplevelser av lärarutbildning, blev vägvisare för mötenas teman. Men även intervjuer med språkhandledare och VFU-ledare, texter och forskarmedverkan var innehåll som bidrog till mötena. I detta avsnitt kommer fokus att läggas på de aktiviteter i forskningscirkeln, vars intention har varit att bidra till att vidga våra perspektiv samt att inspirera med idéer och alternativa metoder, som kan vara till nytta för vår framtida utbildningspraktik. Utöver denna redovisning, kommer diskussionsinnehållet i dessa möten citeras och utvecklas vidare i analyserna fas 2 (kapitel 6) och fas 3 (kapitel 7).

Forskningscirkelmöte 1 (2009-03-03)

Forskningscirkelns första möte började med personliga presentationer och motiveringar för deltagandet i cirkeln. Alla pratade om relevansen av cirkelns syfte i sin utbildningspraktik i ett mångkulturellt och mångetniskt samhälle. Laïla, en av deltagarna, påpekade att hennes bekymmer är kollegor som på olika sätt bidrar till konstruktionen av ”etnicitet”, och praktiker som befäster skillnader. Hon menade att det är svårt att diskutera dessa frågor, när man ser dem hända i arbetsmiljön.

I min egen presentation – förutom min bakgrund – berättade jag om min motivation för att studera och diskutera avhandlingens fokusämne, tillsammans med deltagarna. Utöver de utbildningsvetenskapliga intressena, har jag erfarit att vara medlem i majoritetsbefolkning med hegemonisk maktposition i Iran och som del av diaspora, med marginaliserade möjligheter i det svenska samhället. Den erfarenhet, att som medlem i ett hegemoniskt majoritetssamhälle i Iran ha varit privilegierad – trots alla mina rättvisesträvande politiska aktiviteter – kan samtidigt jämföras med till exempel den afghansk-iranska minoriteten, som hade betydlig mindre tillgång till dessa privilegier. Jag tog upp mina blinda fläckar i dessa frågor, som jag hade blivit medveten om tack vare min diaspora position i Sverige. Det handlade om att

erfara liknande svårigheter och utmaningar, som minoritetsbefolkningar och den afghansk-iranska minoriteten hade i mitt barndomshemland Iran.

Deltagarnas bakgrund har översiktligt presenterats i metodologikapitlet, i samband med urval av deltagare. Med en PowerPoint-presentation redovisade jag deras svar på frågor (Bilaga 6) om motivation för deltagandet. Trots att jag hade anonymiserat svaren valde några av deltagarna, att förklara mer om sin motivation när de visades på PowerPoint. Jag presenterade även tematisering av resultat från fyra studentintervjuer, som jag hade genomfört till det datumet.

För att bestämma tema, diskuterades olika förslag inför de kommande mötena. En av deltagarna hade förslag om att ha som tema att definiera begrepp, där ett av de centrala begreppen var etnicitet. Jag och ett par av deltagare var av den åsikten, att själva forskningscirkelsinnehållet kommer att handla om hur vi i vår utbildningspraktik förstår och tolkar dessa begrepp. Efter en del diskussioner föreslog en av deltagarna, att vi för olika möten kunde använda rubriker/teman som fanns på sammanfattningen av studentintervjuerna. Dessa rubriker överensstämde med många av de frågor som lärarutbildarna också hade tagit upp, med varierande betoning jämfört med studenterna. Samtidigt fanns en fråga, som lärarutbildarna hade tagit upp men inte studenterna, som handlade om lärarutbildares bekymmer om att uppfattas som rasister av studenter med utländsk bakgrund. Resten av gruppen tyckte också att detta var ett bra förslag. Med hänsyn till den begränsade tid som lärarutbildarna hade, ströks den ursprungliga tanken att lärarutbildare skulle skriva loggböcker, men de påmindes om att vara observanta kring etnicitetsrelaterade frågor i sin dagliga praktik, för att senare diskutera dem i forskningscirkeln.

Följande teman blev fokus i forskningscirkeln:

1. Grupparbete och språket – möjligheter och hinder (diskuterades i tre möten)
2. Lärarutbildares utbildningspraktik i en mångetnisk lärarutbildning
3. Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)
4. Kurslitteratur, att organisera kurser

Deltagarna fick en uppgift till nästa möte, att göra ett ”enkel” iransk maträtt som de fick smaka på i samband med fiket. Jag hade med mig de mer ”ovanliga” ingredienser som krävdes för rätten, och deltagarna fick två olika alternativ beroende på hur mycket tid de kände att de kunde avvara: antingen

att laga maten med hjälp av de ingredienser de fick av mig, eller att bara utgå från receptet (Bilaga 7) och inhandla alla ingredienser själva; med andra ord röra sig på den okända språkliga och kulturella marken. Detta innebar för dem att söka sig till sådana specialaffärer, som för det mesta ligger i rasifierade förorter eller i affärer där de flesta som jobbar eller handlar har utländsk bakgrund. I den lättare varianten behövde deltagarna inte inskaffa de speciella ingredienserna, men skulle liksom den första gruppen försöka förstå ett recept, som var skrivet för att vara så lättillgängligt som möjligt, av en person som är uppvuxen med och behärskar den sortens matlagning sedan många år och är därför i detta sammanhang expert.

Förutom ingredienserna/receptet fick de två olika frågelistor, beroende på vilket alternativ de valde, och en gemensam frågelista som de skulle fylla i efter matlagningen. Frågorna (Bilagor 8 & 9) var till stöd för att de skulle bli observanta på en del frågor som kunde bli aktuella under genomförandet av uppgiften.

Tanken med uppgiften var att involvera två olika dimensioner av kommunikation över språkliga och kulturella gränser. En handlade om perspektivtagandet i att röra sig i ett mindre bekant landskap. För att få vägledning och kunskap behöver man förmodligen hjälp av ”den Andre” som behärskar ämnet. Den andra dimensionen innebar, att förstå en text som var teoretisering av en ”självklar praktisk kunskap” hos en ”expert” med andra referensramar, vilket deltagarna skulle omsätta i praktik. Min tanke var att de problem som användarna – i det här fallet forskningscirkeldeltagarna – eventuellt kunde få i denna text, skulle bidra till att synliggöra de pedagogiska blinda fläckar som fanns i ”expertens” utsikt över sin omgivning. Vad kan ha tagits som självklart, trots ambitionen att vara detaljerad och tydlig? Vad var så självklart för ”experten”, att det hade förvandlats till blinda fläckar i hans eller hennes utsikt över sin omvärld i skuggan av dennes ”normalitetsuppfattning”? Vilka luckor fanns i denna kommunikation som ”experten” hade tagit initiativ till? Vad kan bli missförstått? Kort sagt handlade den delen av uppgiften om att få perspektiv på sina egna självklarheter hos ”läraren” och ”studenten” med rötter i olika uppväxtmiljöer.

Forskningscirkelmöte 2 (2009-04-07)

Temat som hade bestäms för andra mötet, handlade om grupparbeten; vilket studenterna hade tagit upp i sina intervjuer som en problematisk del av deras

utbildning. Förutom diskussioner som handlade om grupparbete, fanns en punkt på dagordningen som jag hade föreslagit, med rubriken *Att gå i dimman*, som hade skickats i förväg till deltagarna. Orsaken till att denna punkt hade hamnat på dagordningen var att det i diskussionerna från första mötet, fanns en märkbar ”oro” hos en del deltagare. Oron att säga fel sak och att använda ord som kan uppfattas som ”fel”, diskriminerande, stigmatiserande. Grunden för denna oro är att det är svårt att hitta de ord eller uttryckssätt som inte är stämplade som stigmatiserande eller laddade med negativa associationer i fältet. En av deltagarna ville att vi skulle befria oss från denna så kallade politiskt korrekta⁶ attityd, som enligt henne inte tjänade något syfte annat än att dölja våra tillkortakommanden och förutfattade meningar. Denna uppmaning tolkar jag som en önskan att bryta den tystnad som finns om dessa frågor.

Som forskningscirkelns ledare såg jag detta som en viktig fråga, som behövde diskuteras för att cirkeln skulle få möjlighet för öppna samtal och så mycket som möjligt komma ifrån självrensning. Det var viktigt att kunna diskutera vad man inte förstår sig på och eventuella fördomar, utan att vara rädd för att bli kallad för rasist. Fokus måste vara att se sina och verksamhetens styrkor och svagheter i dessa frågor. Viktigast var att vi fick se eller bli medvetna om dessa blinda fläckar hos oss själva. Med den rädslan hängande över oss skulle vi inte kunna gå in djupare i frågan än vad som händer i vardagspraktiken, där det finns en stor diskrepans mellan policydokumentens innehåll, där mångfald och olikhet uppmuntras, jämfört med vad som pågår i praktiken.

Presentationen av temat *Att gå i dimma* handlade om min väninna Parichehr, en blind nomadkvinna i Iran som är litteraturvetare. Hon bergsvandrade med mig som ledsagare på en svår bergsstig. När vägen blev svårare och svårare, särskilt för att sikten var osynlig för henne, lät hon inte detta bli ett hinder att fortsätta vägen. Trots mina oroliga upprepade frågor, om vi ska fortsätta eller stanna, fortsatte hon och svarade, att om vi stannar upplever vi inte den vackra utsikten från bergstoppen.

⁶ Det är viktigt att påminna om att uttrycket ”politiskt korrekt ” är ett omstritt begrepp som används i olika syften, både av rasister och av antirasister. Här använder lärarutbildaren det med betydelsen att veta vad som är ”korrekt” att säga, samtidigt som man inte avslöjar sina egna åsikter – som kan vara de direkt motsatta till vad man uttalar. Den antirasistiska definitionen av politisk korrekt är att göra det som är politisk korrekt, det vill säga göra det som stämmer med ens värdegrund (jfr Jonsson 2011).

Slutfrågan som ställdes till oss var: vad är det vi väljer? Stanna i vår blindhet om verkligheten, i rädslan att göra fel och kanske bli bedömd för våra tillkortakommanden? Eller att gå i dimman, medveten om vår blindhet, se rakt in i våra blinda fläckar och okunnighet; och se hur vi kan bli medvetna om dessa, för att få en bättre utsikt över vår omvärld i dimman? Som en symbolik för att våga gå i dimman, fick deltagarna varsin kopia av ett fotografi (bild 1) – som jag själv hade tagit – på Parichehr vilande på berget, när hon har nått dit hon ville. Att göra Parichehr eller inte lyckas göra Parichehr samt frasen ”Att gå i dimma”, användes senare i forskningscirkel ett par gånger av deltagarna, som metafor för att våga göra saker som man inte hade provat tidigare på grund av att sikten varit oklar.

Diskussionen om grupparbeten, som var temat för forskningscirkelmöte 2, blev livlig och engagerade deltagare tog upp olika aspekter av ämnet. Det fanns skilda arbetssätt. Det bestämdes att vi skulle fortsätta med den diskussionen till kommande gång. Även deltagarnas hemuppgift från gången innan/tidigare diskuterades i detta möte.

En av deltagarna tipsade om en rapport (Fridlund, 2008), som är en uppföljningsstudie av arbetsförhållanden för utländska lärare med kompletterande studier. Jag delade ut en artikel av Rosenberg (1997) *Underground Discourse: Exploring Whiteness in Teacher Education*, som exempel på erfarenheter från internationella studier, samt en kort historia ur en av Mark Levengoods böcker (2006), som handlade om att ta sina första simtag i det oklara vattnet på havets botten. Det ställdes inget krav på deltagarna att läsa något till nästa gång, men dessa texter erbjöds som en tillgång för vidare funderingar eller reflektioner runt frågor som vi höll på att diskutera inom ramen för forskningscirkeln.

Från en resa som jag hade gjort till Marocko hade jag med mig en mot-historia från berberfolket som gav en annan bild av dem, än den västerländska. Historien handlade om landets berberfolk som tycker att de har blivit svartmålade som ett folk som begår fruktansvärda, brutala handlingar och som har fått sitt namn orättvist befläckt av européer – därav ordet ”barbarer”. I Marocko har berberfolket ett väldigt positivt rykte, exempelvis påstår/framhäver många försäljare i bazaren i Marrakesh att de är berber, för att övertyga köparen om sin ärlighet i prissättning. Denna historia var en kontrast till mina egna inlärdade förutfattade meningar om berberfolket. Jag hade tagit kolonialismens berättelse som självklar och hade inte reagerat tidigare på begreppet. Jag gav alla deltagare en symbolisk gåva från berber-

folkets, hantverk (bild 2), och föreslog att deltagarna skulle berätta mothistorien om berberfolket, för att se vilken reaktion de får, då den första berättelsen under århundraden cementerats hos oss. Ett par av deltagarna var tveksamma till huruvida denna mothistoria var sann eller inte. Detta skulle undersökas av några deltagare och även mig till nästa gång.



Bild 1 – Parichehr tar pulsen på dagen



Bild 2 – Ett hantverk från berberfolket

Forskningscirkelmöte 3 (2009-05-05)

Mötet inleddes med att jag berättade om planeringsseminariet för min avhandling, samt de synpunkter och frågor som jag hade fått av diskutanten och auditoriet. En av de frågor som togs upp i seminariet, som jag tyckte kunde vara intressant för forskningscirkeldeltagarna, var de svårigheter som jag hade haft att hitta deltagare till forskningscirkeln.

Frågan diskuterades av forskningscirkelns deltagare. Tänkbara orsaker till svårigheten att hitta lärarutbildare, som ville delta i forskningscirkeln kunde vara att många inte bryr sig om frågan, brist på tid hos lärarutbildare, brist på utrymme i systemet för en sådan kunskapsutveckling eller kanske brist på verkligt intresse hos ledningsansvariga.

Angående mothistorien till den västerländska konstruktionen av historien om berberfolket, hade vi hittat olika motstridiga förklaringar på Internet. En deltagare hade berättat mothistorien om berberfolket för folk i sin omgivning, men detta hade inte väckt något större intresse hos åhörarna.

Den här gången diskuterades även grupparbete och gruppprocesser. För reflektion delade jag ut ett förslag för självutvärdering av gruppprocessen som jag ursprungligen hade skrivit, för deltagare i en studentgrupp i en kurs i utomhuspedagogik.

Temat för nästa möte bestämdes bli att fokusera mer på lösningar av problem som finns runt studenternas grupparbeten. Vilken kunskap är meriterande? Lärarutbildningens struktur, kursplanering, tiden och prioriteringar i samband med frågan om gruppprocessen diskuterades. Det bestämdes även att forskningscirkeln skulle förlängas med en halvtimme, då de tidigare mötena hade överskridit två-timmarsgränsen. Efter mötets avslutning påminde en av deltagarna mig om att jag har pratat mycket, och han fick medhåll av en annan deltagare. Jag tackade för kommentaren och sa att jag ska försöka att skärpa mig i frågan.

Forskningscirkelmöte 4 (2009-06-09)

Vid detta tillfälle hade jag bjudit in Lory Dance, associate professor vid universitetet i Nebraska, som själv forskade om och hade erfarenheter av liknande ämnen som vi behandlade i cirkeln. Inför mötet hade en av hennes texter, ett bokkapitel (Dance, 2008), som var relevant för våra diskussioner samt hennes förkortade CV, skickats ut till deltagarna med syftet att de skulle ta ställning till om vi skulle bjuda in henne. Medverkan av Lory Dance skulle

innebära att deltagarnas identiteter blev kända för henne och anonymiteten därmed minska, vilket jag var tvungen att beakta i mina etiska överväganden för min undersökning. Alla deltagare gav sitt medgivande. Diskussionspråket var svenska, då Lory Dance kunde tillräckligt mycket för att förstå, och hon själv talade på engelska. Hon berättade om sin forskning och olika erfarenheter av att arbeta med studenter runt frågor om ras och etnicitet. Hon berättade att hon haft olika workshops för att jobba med dessa frågor tillsammans med studenter och doktorander. Enligt henne har dessa workshops spelat en roll för perspektivtagande och för att bryta isen i gruppen, för att kunna diskutera svåra och känsliga frågor.

I enlighet med cirkelns tema, fortsatte diskussionen om grupparbeten med funderingar och exempel på nya alternativ eller ändrade arbetssätt, men inget färdigt enhetligt svar fanns. Detta var inte heller forskningscirkelns syfte. Att få nya perspektiv och tänka i termer av gruppprocesser verkade vara en bra grund för att prova nya arbetssätt. I dessa diskussioner kom det upp frågor om strukturens roll, lärarutbildarnas arbete och svenska språket.

Förslag till litteratur- och filmlista för sommaruppehållet delades ut (Bilaga 10). Listan var ett kombinerat förslag av mig och Lory Dance. Lory Dance skickade senare ett workshop-program till oss, som hon hade använt för att jobba med studenter och elever om perspektivtagande i sina kurser i samband med ämnet ras och etnicitet. Av den deltagare som vid förra cirkelmötet sade att jag hade pratat mycket, fick jag beröm för att bättrat mig.

Forskningscirkelmöte 5 (2009-09-15)

Detta möte var första mötet efter sommaruppehållet. Vid ett par tillfällen visade sig en deltagare vara tveksam över kunskapsvärdet i det som togs upp och diskuterades i forskningscirkeln. Detta uppfattade jag som en fråga om vad som uppfattas som kunskap när det skrivna ordet och forskarens kunskap premieras vid lärosäten, medan vi i vår forskningscirkel utgick från praktikers erfarenheter som kunskapskälla. Därför svarade jag några gånger muntligt angående vad som hittills varit intressant och viktigt under diskussionerna. En mittredovisning, resultaten av datainsamlingen, presenterades också i detta möte. Jag berättade hur jag arbetat med det transkriberade materialet från de tre första mötena i forskningscirkeln och redovisade vad jag hittills kommit fram till gällande kategoriseringen av materialet. Detta gjordes med hjälp av en PowerPoint-presentation, som hade titeln *Att se människan*, en fras som åter-

kommit vid olika diskussionstillfällen. Presentationen skickades sedan elektroniskt till deltagarna för eventuell vidarereflektion. Deltagarna reflekterade under, och även efter, presentationen och diskuterade innehållet av hittills framkomna resultat och studentintervjuer.

Dagens tema, som hade bestämts redan i början av sommaren, handlade om lärarutbildares förhållningssätt till frågor om rättvisa, kvalitet och språk vid bedömning av studenters kunskap, och lärarutbildares upplevelser av studenternas reaktion i samband med bedömningen. Hur hanterar man olika upplevelser och tolkningar av bedömningssituationen? Diskussionerna från resultatredovisningen (PowerPoint) fortsatte i temadiskussionen. Kritik mot bristperspektivet på dessa studenters behärskning av svenska språket, som hade tagits upp av intervjuade språkhandledare – jag berättade om det i forskningscirkeln – väckte vidare diskussioner bland deltagarna i cirkeln. Det fanns en allmän uppfattning, att den pedagogiska traditionen som funnits hittills för det mesta utgått från bristperspektivet, oavsett olika samhällsgrupper. En av deltagarna, Stina, berättade om en modell som hon hade läst (Sjöqvist, 2005) om inför forskningscirkelns möte. Modellen handlade om att få bättre förberedd kursplanering för olika nivåer och målgrupper, där kognitiva nivåer, abstraktion, kontextens betydelse diskuteras och även hur vi lärare kan använda denna kunskap för vår planering. Stina rekommenderade texten som senare skickades ut till alla deltagare. Cirkeldeltagaren förklarade modellen med en figur på tavlan för oss andra.

Deltagandeperspektivet, att vara ett subjekt i sitt sammanhang, diskuterades utifrån student- och lärarutbildares perspektiv. Under ”övriga frågor” tog jag upp frågan om den litteratur som tas bort från utbildningen på grund av att studenterna tycker den är för svår, samtidigt som kursledarna tycker att det är nödvändig kunskap. Hur kvalitetssäkrar lärarutbildningen utbildningen samtidigt som den värnar om studentinflytandet? Frågan kunde vara relevant för teman som handlade om kursplanering och litteratur, som var planerade att diskuteras på sista mötet.

Forskningscirkelmöte 6 (2009-10-13)

Diskussionerna började med ett exempel från lärarutbildarnas vardagspraktik i lärarrollen. En av deltagarna hade en färsk erfarenhet av att när han i gruppdelen ville ta hänsyn till markörer som genus och etnicitet kan det bli

problematiskt, då man inte känner studenterna och utgår från namnets vanlighet eller ovanlighet.

Som sedan tidigare var planerat, diskuterades det om verksamhetsförlagd utbildning (VFU), relationen till högskoleförlagd utbildning (HFU), kommunikationen mellan kursledare/VFU-ledare, studenter/VFU-ledare. Anledningen till den upplevda bristande kommunikation mellan HFU och VFU, som en del deltagare hade upplevt, förklarades som bristen på utrymme för sådana tidskrävande samarbeten. Att studenterna placerades i sitt närområde, tolkades som ett lättare sätt att placera studenter när man håller på med massutbildning⁷, det vill säga stora studentgrupper som börjar samtidigt. Att utgångspunkten i den tidigare lärarutbildningen för placeringar i praktik var icke-närmiljö, i motsats till nuvarande modell, diskuterades. Att underkänna någon student för hans/hennes VFU upplevdes som en av de svåraste uppgifterna, jämfört med att underkänna för en kurs i HFU. När komplettering av en praktik eller kursuppgift krävs kan det bli problem då de begränsade ekonomiska resurserna – som är lika för alla – kan passa en student med svenska som modersmål bättre än en student med svenska som andraspråk, då VFU-perioden kan ta längre tid på grund av språket. Saknaden av en tydlig riktlinje för hur allt tal om den goda mångfalden i praktiken ska tolkas i VFU-systemet, diskuterades också.

Temat för nästa gång bestämdes att handla om kurslitteratur och hur kurser organiseras. Inför nästa gång hade jag också ett förslag om att alla skulle tänka på om de tycker att det är någon idé med en återträff som en fortsättning på dessa diskussioner. Jag tänkte att det kunde vara ett tillfälle för deltagarna att vara med i analysprocessen av resultatet.

Forskningscirkelmöte 7 (2009-11-10)

Mötet inleddes med en diskussion om hur mycket strukturen spelar roll i aktörernas handlingsutrymme, hur det ”normala” och det ”avvikande” därav konstrueras och hur vi hanterar strukturens och våra individuella tillkortakommanden; speciellt när det gäller förhållningssättet till den etniska mångfaldsfrågan i lärarutbildningen, som varit vårt fokusämne. Många av del-

⁷ ”Massutbildning” som uttryck, används av lärarutbildare och andra aktörer som deltagit i studien. De använder ordet när de syftar på det stora antalet studenter som ska utbildas till lärare. Sjögren (2005, s.11) hävdar att under högre utbildningens demokratiseringsprocess, tidigare elitutbildningen ersattes med det som kallas massutbildning.

tagarna var överens om att viss litteratur i kurserna verkar vara ett självändamål utan att vara speciellt givande i sammanhanget. Exempelen var engelsk litteratur som ska tas med i kurser, samtidigt som det kan finnas bättre motsvarande svensk litteratur utifrån svenska erfarenheter. En av deltagarna berättade, att det kommer forskare och studenter från andra länder och dessa vill skapa sig en bild av svenska förhållanden och inte av de engelskspråkiga som de själva redan kan. En annan fråga som togs upp handlade om litteraturen på andra nordiska språk, som skapar extra problem för dem som inte har svenska som modersmål. Tredje frågan i litteraturdiskussionen kom från studentintervjuer där studenter med utländsk bakgrund uppgav, att de känt sig som objekt i litteratur som handlar om ”invandrare” och deras villkor i samhället. Här diskuterades också handlingsutrymmet i valet av litteratur, lärarinflytande och studentinflytande när seminarieledare och studenter möter en färdigplanerad kurs.

Ett datum, cirka tre månader framåt, bestämdes för en återträff för att ge synpunkter på resultatet av forskningscirkeln, så långt jag då skulle ha hunnit bearbeta det. Ytterligare ett datum bestämdes angående en träff hos mig för avslutning, samvaro samt för att använda ett sällskapsspel som handlade om intersektionalitet för workshop skapat av Lory Dance. Som minne av deltagande i forskningscirkeln, fick deltagarna två böcker var: *Den koloniala bumerangen: Från schibbolet till körkort i svenskehet* (Azar, 2006) och *Sucka mitt hjärta men brist dock ej* (Levengood, 2006).

Återkoppling av resultat till forskningscirkeln (2010-02-23)

Cirka tre månader efter forskningscirkelperiodens slut samlades deltagarna igen enligt det beslut om återträff som hade tagits vid sista cirkelmötet.

Återträffen handlade till stor del om en redovisning av analys av transkriptioner av forskningscirkelns samtliga möten, som jag hade hunnit göra vid den tidpunkten. Dessa redovisningar och de diskussioner som pågick under och efter forskningscirkeln hade varit till hjälp för att få ett större perspektiv på analysmöjligheter av materialet.

I samband med redovisningen, som var en PowerPoint-presentation med bilder uppdelade på de olika teman som blivit berörda i forskningscirkelns diskussioner, gav deltagarna sina kompletterande eller särskiljande bilder gentemot vad som redovisades. Diskussionerna i återträffen påverkade vidarebearbetningen av den empiriska studiens resultat.

Diskussionerna handlade om frågor som blev extra poängterade, bland annat utformandet av grupper för grupparbeten. De bland deltagarna som hade erfarenheter från gruppbildningar som utgick från studieintresset och ämnesvalen hos studenterna, berättade att de anser sig ha bättre möjligheter och resurser jämfört med andra deltagare i cirkeln, som är inne i lärarutbildningens fysiska byggnad och har de allmänna kurserna. De menade att de resurser som de har för sina speciella och mindre kurser låter dem arbeta friare, samtidigt som det finns ett speciellt kunskapsintresse för grupprocessen och en öppenhet för studentinflytande i själva kursinnehållet. En annan deltagare som har arbetat i det allmänna utbildningsområdets kurser poängterade, att det finns olika aspekter av att jobba i grupp. En aspekt är intentionen att grupparbete och därmed gruppdiskussioner ger möjlighet att få insikt i andra perspektiv, tolkningar och lärande. En av deltagarna nämnde, att grupparbeten också använts för att hantera problemet med att det inte finns tillräckligt med pengar för lärarledda lektioner. Ett bättre alternativ vore om det fanns resurser som stödde arbetet med grupprocesser som en del av utbildningen, menade deltagarna. Dessa resurser har funnits tidigare, vilket deltagande lärarutbildare också hade erfarenhet av.

Beträffande förhållningssätten till mångfald som kompetens eller problemområde, underströk en av deltagarna att man som lärarutbildare kan ha båda dessa förhållningssätt samtidigt. Deltagarna konstaterade att vi i vår praktik stöter på många hinder i strukturen i mångfaldsfrågan. Beträffande likheter, olikheter och kategoriseringar tog en av deltagarna upp faran med att hela tiden kategorisera. Han ville att man skulle ha jobbat med den minsta gemensamma nämnaren, dvs. ”Jag och du”-gemenskapen. Om man där börjar se varandra och lyssna på varandra blir detta grunden, istället för de konstgjorda kategorier som vi hela tiden är omgivna av. Han fortsatte med att detta kanske är för idealistiskt eller utopiskt, men att han ville ha det så för att komma ifrån kategoriseringar.

En av deltagarna tog upp diskussionen om att studentkåren som en facklig företrädare för studenterna, inte är representativ för sammansättningen i studentgruppen. Dessa traditionella kårverksamheter drivs av ett perspektiv, som har sin utgångspunkt i svensk medelklasshorisont och som utgår från skolgång i Sverige. Hennes förslag var att studenter med utländsk bakgrund antingen med höjd representativitet i dessa traditionella studentkårer eller genom till exempel speciella utskott ska få driva sina intressen och sätta ljus på dem. En av deltagarna manade till försiktighet med att dra för stora slutsatser

från de få studentintervjuer som jag gjort, då de kan vara missvisande. I deltagarens långvariga kontakt med studenter, som haft lärarexamen från sina tidigare hemländer, har dessa blivit förstärkta i sin självbild som lärare, för att de har känt att de trots alla svårigheter klarat av lärarexamen på ett annat språk än sitt modersmål. Hon tyckte att inställningen att man inte tror att man kommer få jobb, kan bidra till att man inte får jobb. Enligt henne har alla de som har gått den kompletterande lärarutbildningen – för dem som inte har svenska som modersmål – fått jobb, men kanske fått vänta olika länge.

Jag poängterade vikten av att cirkeldeltagarna, i den mån som var möjligt för dem, reflekterade över mina analyser av materialet framöver och att jag skulle bjuda dem till de seminarier där min text diskuteras offentligt. De skulle få möjlighet att läsa texter från avhandlingen gällande empiri och analys och reflektera över texten, särskilt där deras del av diskussionerna citeras. Under arbetet med resultat och analys kunde det bli tillfällen då det kom upp frågor som behövde ventileras med forskningscirkeldeltagarna, till exempel om förskjutningar i innehåll, rubrik eller liknande. Då skulle jag skicka frågan till maillistan och få en del reflektioner som var värdefulla att tänka på. Jag berättade att de längre fram skulle få tillfälle att dela med sig av sina tankar om forskningscirkeln (Bilaga 11). Detta sista möte blev samtidigt en sammanfattning av de samtal som pågick under vår forskningscirkel.

I nästa kapitel presenteras resultat av intervjuer och forskningscirkelns transkripter i en intertextuellt arrangemang utifrån olika teman som kom fram i den empiriska studiens resultat.

6 Analys fas 2 – Intertextuell analys

Analysen i den här fasen är inspirerad av Bakhtins (1981) koncept ”språket är heteroglossia”, som beskrevs av honom:

Thus at any given moment of its historical existence, language is heteroglot from top to bottom: it represents the co-existence of socio-ideological contradictions between the present and the past, between different epochs of the past, between different socio-ideological groups in the present, between tendencies, schools, circles and so forth, all given a bodily form. These ”languages” of heteroglossia intersect each other in a variety of ways, forming new socially typifying ”languages”. (Bakhtin, 1981, s. 291)

Heteroglossia uppfattas i denna avhandling som att aktörer artikulerar med det talade språket, kroppsspråket, institutionella och/eller individuella diskurser om samma teman/ämnen utifrån sina perspektiv, vilket i interaktion med varandra formar nya språk/tal. Bakhtin (Emerson & Holquist, 1986, s. 92) hävdar vidare att alla artikulationer är i dialog med ”den Andre”, för att de är präglade av samma historia och kontextberoende och formas i relation till ”den Andres” artikulationer i samma sfär (jfr Emerson & Holquist, 1986, s. 91; Jonasson, 2009, s. 128). I detta sammanhang tolkas Bakhtins ”den Andre” som motparten/motparterna i den dialogiska relationen. Därmed är artikulationer inte självständiga utan beroende av varandra, såväl bekräftande av varandra som motstridiga och ständigt under förvandling (ibid., s. 91-93; se även Forsberg Ahlcrona, 2009, s. 89).

I den här fasen skapades intertextuella dialogiska konstruktioner med citat från forskningscirkeln och intervjuerna. Dessa konstruktioner handlade om lika eller olika perspektiv på samma tema eller aspekt av teman. Intentionen i denna fas är att få en översikt av de diskurser som omger och artikuleras av aktörer med liknande eller olika positioner i lärarutbildningen. I denna analys har jag valt att alla citat från transkriptionerna, utan hänsyn till längden, ska visas i blockcitatformat för bättre åskådliggörande. Beroende på intervjuernas längd och forskningscirkelns deltagares delaktighet i olika diskussioner, vilket var frivilligt, finns olika mängd empiriska material från enskilda deltagare tillgängligt för analys. Utöver denna intertextuella analys av empiriska resultat, tillkommer en kvantitativ begreppsanalys av två propositioner (Prop.

1999/2000:135; Prop. 2009/10:89). Analytiska begrepp kommer att belysa de diskurser som explicit visar sig i citaten. En sammanfattande teoretisk analys kommer att presenteras i nästa kapitel.

Grupparbete och konstruktion av ”den Andre”

I studentintervjuer visade sig frågan om hur grupparbeten fungerar och relationen mellan studenterna och/eller studenter och lärarutbildarna, vara den mest komplicerade frågan i deras HFU. Därför blev också den frågan den mest diskuterade frågan i forskningscirkeln.

Alla lärarutbildare i forskningscirkeln hade, under den tid de jobbat i lärarutbildningen, varit med om förändringar i grupparbetets användningsområde. I diskussionerna om grupparbete kom det fram variationer av tankar runt detta, dess innebörd och hur de organiserades. Deras arbetssätt eller uppfattning av grupparbete liknade mer eller mindre grupparbetets roll i utbildningen under den tid som den metoden har använts i utbildningen. Det innebär att i praktiken jobbade de med grupparbete alltifrån att vara en möjlighet för lärarstudenterna att socialiseras till sitt framtida uppdrag i skolan, till att den används instrumentellt som en del av att organisera utbildningen.

Upplevelsen av utanförskap och att vara icke-önskvärd var påtaglig bland de intervjuade studenterna, särskilt bland dem som är förstagenerationens invandrare. Lärarutbildarna i forskningscirkeln hade upprepade gånger märkt segregering mellan studenter med utländsk bakgrund och studenter med svensk bakgrund, när det gällde grupparbete, vilket stämde med de deltagande studenternas berättelse. Enligt citaten nedan verkar detta ha blivit uppmärksammat under olika tidsperioder:

Stina FC 2.12: exkluderingen i grupperna är nånting vi har blivit varse på senare tid kanske.

Amanda FC 2.12: det har vetat sen 1996, och det har egentligen de lärarutbildare som har jobbat hela tiden vetat om också, det beror bara på hur man väljer att hantera det och bemöta det. Jag har så mycket [att berätta] som jag tyvärr inte kan säga här idag, eller under den här forskningscirkeln [etiska aspekten syftade Amanda på].

Processerna kring bildandet av grupper var ett ämne som väckte funderingar och det har organiserats på olika sätt av olika lärarutbildare eller av samma lärarutbildare, beroende på den situation som de stått inför. Lärarutbildarna

har haft eller har varit i kontakt med följande strategier för indelning av studenter i grupp:

- Mångfald i gruppen
- Studenternas val, rekonstruktion och överskridande
- Studieinnehållsstyrd grupp

Mångfald i gruppen

I de flesta fall, där forskningscirkeldeltagarna varit i kontakt med mångfaldsmodellen, tas det hänsyn till sociala kategorier såsom etnicitet, kön, ålder samt studenternas studieinriktning. Denna modell grundar sig på uppfattningen att konstruktion av makt är ett resultat av intersektionen mellan olika sociala kategorier som varje aktör är tillskriven i en bestämd kontext. I de fall där lärarutbildare aktivt bestämmer grupperna finns en betoning på att behålla den ursprungliga sammansättningen efter att ha bildat grupper (Matilda FC 2.9; Ulrika FC 2.10).

Ulrika FC2.10: Jag har väl en del erfarenheter av när de väljer bort varandra när valet är friare så att jag lutar mer åt det sättet att tänka just nu. Så det har vi tillämpat då.

Lasse FC2.10: Vad är det sättet att tänka då?

Ulrika FC2.10: Att det är vi som, vi bestämmer basgrupperna. Utifrån, ja i det här fallet så är det utifrån en blandning av olika inriktningar, det är allmänna kurser vi gjort denna gången.

Det finns också slumpmässig gruppbildning, som bygger på att läraren fördelar studenterna i grupper, exempelvis genom alfabetisk ordning, lottning eller förslag på alternativa likheter som studenterna själva kan välja som grund för gruppbildningen. Laila låter exempelvis studenterna själva hitta på någon gemensam nämnare som grund för gruppering. Hon (Laila FC2. 6) anser att det inte finns något bättre eller sämre sätt att gruppera studenterna. Medan Stina argumenterar för lärarutbildarens aktiva agenskap och uppföljning av grupprocessen och detta ska diskuteras fortlöpande enligt henne:

Stina FC2.6: Jag håller inte riktigt med där, för jag menar att det finns bättre och sämre sätt att sätta ihop grupper och att man som lärare har ett ansvar för att grupperna sätts ihop på ett sätt som ger möjlighet till att de ska fungera men också att man inte tror att arbetsgrupper som det är frågan om här ska fungera utan att man pratar om grupprocesser.

De slumpmässigt konstruerade grupperna kan fortsätta med den ursprungliga indelning som läraren initierat, eller rekonstrueras efter studenternas önskemål. Lailas och Stinas diskussioner handlar om lärarutbildarens agentskaps betydelse för att påverka processer och strukturer.

Argumenten om det positiva med att ha mångfald i gruppen kan ha olika grunder, som tas upp samtidigt eller betonas enskilt i respektive kommentarer. Två olika utgångspunkter för att argumentera för det positiva och nödvändiga med mångfald i grupparbeten, konstaterades i resultatet av den empiriska studien. De två argumenten är:

- Överskridande av monocentrisk kunskapskonstruktion
- Globaliseringsperspektiv

Dessa två utgångspunkter kan även överlappa varandra i vissa aspekter.

Argumenten som kallas *överskridande av monocentrisk kunskapskonstruktion* kan tolkas som att det bidrar till gruppens dynamik. Olikheten i våra erfarenheter, kunskap och perspektiv bidrar enligt detta synsätt till kunskapsutvecklingen i gruppen, det vill säga en kosmopolitisk kunskapssyn, enligt Motturi (2011). Där finns det flera centrum för kunskap som möjliggör och värnar om rätten för flera berättelser, som man kan se i citatet nedan:

Stina FC 2.7: Det som jag ofta låter vara vägledande då, det är ju att jag tror att olikhet är en viktig förutsättning för att man ska kunna ta till sig, alltså att man ska lära sig av varandras olikheter. Det är jag ganska övertygad om att man kan lära sig i en grupp. Men då måste man också betala alltså /.../ kommunicera om grupper och grupprocesser med studenterna, sedan tror jag också att det är viktigt att under resans gång prata med grupperna om hur det fungerar och var de är någonstans i sin process, att man tar den tiden.

Stina ser olikheten och mångfalden i gruppen som en dynamisk potential som bidrar till den kollektiva kunskapsbildningen. Men hon ser samtidigt detta som en utmaning, som kräver tid och insatser från lärarutbildarens sida och som hon anser ska vara kontinuerlig under kursen och kommuniceras aktivt både med och mellan studenterna. Bevarandet av olikhet och förstärkandet av mångfalden av kunskaper, utan krav på att anpassa sig till en viss ”norm” samt rätten att presentera sig själv, betonades av Bosse:

Bosse FC 1.1: ... alltså olikhet är för mig intressant, olikhet i allmänhet, ... vi jobbar väldigt mycket [i den kurs där han är en av de ansvariga] med att försöka använda oss av människors olikheter... bortom kategoriseringarna

så långt det är möjligt och se var människa som den människan är och att var människa får presentera sig själv.

Att komma bortom kategorierna och se individerna som de är, var en återkommande kommentar i forskningscirkeln som ett önskvärt tillstånd i utbildningen och samhället.

Det andra argumentet om fördelar med att ha mångfald i gruppen, handlar om globaliseringen och dess villkor, med anledning av att utanför universitetet finns en mångfald av människor med olika bakgrund som ska mötas. Enligt detta synsätt, som bland annat framfördes av Stina, kan lärarutbildningen för många studenter vara en möjlighet för dem, innan de inträder i arbetslivet, att arbeta med människor som har annat modersmål eller annan social bakgrund än de själva. I fortsättningen av en diskussion om en del studenters önskemål att byta grupp för att jobba med sina kompisar, berättar Stina följande:

Stina FC 2.7: ... jag är demokratisk på alla andra plan men inte när det gäller att flumma omkring och byta grupper så för jag tror att om man kommer till exempel till en arbetsplats som lärare så gäller det ju att kunna hantera grupper, det är en av de stora utmaningarna. Både sig själv i ett arbetslag och grupper med barn och ungdomar. Jag är så övertygad om att det är en av de viktigaste kunskaperna man har, och det här [grupparbete i en mångfaldsgrupp] är ju ett sätt vi kan träna dem i det.

Stina tar upp behovet av att arbeta i grupper som speglar mångfald, för att man ska vara förberedd att möta verkligheten som framtida lärare (jfr Nezhat, s. 26).

Nezhat: ... att upptäcka att det finns nyanlända [elever] som kommer till Sverige och har inte språket med sig och de möter väldigt svåra svårigheter. (s. 27)

Nezhat och Stina ser på mångfaldsfrågan utifrån globaliseringens mänskliga villkor för lärare och elever. Även Banome använder samma argument.

Banome: ... vi finns i samhället, vi finns i utbildning, så vi finns överallt här i Sverige så vi måste arbeta tillsammans, vi har samma mål i Sverige att lyckas att bli utbildade människor, goda människor som gör någonting bra, vi vill ha inblandning även om vi inte har samma färg på hår, och ögon. Men vi vill göra någonting bra med. Kanske vi umgås inte på fritiden med dem men det är bra att man umgås även om det är fyra timmar här, fem timmar här. (s. 2)

Banome konstaterar att det inte finns så mycket annan kontakt mellan ”invandrare” och ”svenskar” i allmänhet, vilket därmed gör att mångfalden i sammansättningen av grupperna blir ännu viktigare (jfr Stina FC 2.7). Banome använder ordet ”Dem” gällande studenter med svensk bakgrund. Men sedan när hon diskuterar samarbetet för gemensamma mål använder hon ordet ”Vi”, för både studenter med svensk och utländsk bakgrund. Utifrån de analytiska begreppen kan detta tolkas som överskridande av dominerande rekonstruktioner av ”Vi” och ”De”.

Studenternas val, rekonstruktion och överskridande

Då lärarutbildarna låter studenterna själva välja vem de vill jobba med, argumenterar de utifrån individens rätt till valfrihet. Samtidigt föreslår en del lärarutbildare metoder som kan bidra till en blandad grupp genom slump. Men i praktiken blir utgången i de flesta fall ett aktivt val av grupptillhörighet särskilt från vita svenska studenters sida. I en majoritet av fallen formerar sig vita svenska studenter i grupper, vilket leder till att icke-vita svenska studenter blir bortvalda.

När studenter själva får bestämma kan valet förklaras med olika argument. Bland dessa argument eller strategier kan man, enligt forskningscirkelns deltagares erfarenheter och studentintervjuerna, räkna in:

- Likheter och gemenskaper
- De flitiga och motiverade studenterna
- Motståndsstrategier

Likheter och gemenskaper

Förklaringen som ges av grupper där sammansättningen endast – eller till en hög procent – består av vita svenska studenter, kretsar i de flesta fall kring ”praktiska likheter” såsom boende i samma stadsdel, barn i samma ålderskategori eller pendlande mellan samma sträckor eller att de känt/arbetat med varandra sedan tidigare. Alla lärarutbildare i forskningscirkeln hade erfarenhet av sådana gruppbildningar. Dessa praktiska likheter är en verklighet som delvis kan ha sin orsak i den rasifierade boendesegregationen (Molina, 1997), särskilt i stora städer. Stina kommenterar argumenten ”likhet” eller ”att känna varandra sedan tidigare” och ser ett mönster som behöver brytas.

Stina FC 4.15: Och sedan det här med att man känner varann, ja just därför ska ni inte vara ihop, för då blir ni en grupp i gruppen. Ni har ju pratat om

en massa saker innan, ni har ju ett försprång mot resten av gruppen.... jag tänker såhär att om de får leva länge så är tio veckor ett kiss i Atlanten, men sedan de här reaktionerna mot att vara med den eller vi vill inte bryta oss vi vill vara ihop och så vidare tror jag kommer i början, och då har man inte provat på det här annorlunda sättet [att arbeta med någon man inte känner sen tidigare]

Stina diskuterar frågan med att ta upp två aspekter av ämnet. Detta skulle kunna vara, att vara vänner eller känna varandra sedan tidigare kan bidra till en viss homogen kunskapsbas. En annan aspekt som Stina pekar på är problemet att bilda grupper i gruppen. Uteslutningspraktiker blir ännu svårare att se av omgivningen och därmed av lärarutbildarna, när studenter i en grupp behandlas exkluderande (jfr Hiba, s. 3).

Andra monoetniska grupper som bildas, förutom en del vita svenska grupper, förklaras för det mesta med att deras gemensamma modersmål hjälper dem att bättre klara studierna på svenska. Enligt Ulrika och Laila (FC 2.6) hjälper dessa studenter varandra. De som har sett denna form av grupp-bildning reflekterade över den som förståeligt, då icke-vita svenska studenter med samma modersmål kan hjälpa varandra i sina studier inom svensk lärarutbildning. Med utgång i de teoretiska utgångspunkter kan det konstateras, att när de icke-vita svenska studenterna med samma modersmål söker varandra av språkanledning kan det också bidra till etnocentrisk kunskap, liksom de grupper med dem som har svenska som modersmål.

De flitiga och motiverade studenterna

Detta argument sammanfaller med många förutfattade meningar och stereotyper om ”den Andre” och sig själv. Sådana uppfattningar och olika kunskap och förhållningssätt får betydelse för bedömning och betygsättning, som kommer under en senare rubrik.

Grupperingar utifrån flit och motivation bildas eller ombildas efter lärarutbildarens initiala gruppdelning då studenter, som tycker att de jobbar hårt, effektivt eller flitigt vill jobba tillsammans, enligt Laila och Matilda (FC 2.9). I de exempel som Laila och Matilda syftar på, bildas grupper med medlemmar som enbart eller till största delen är vita svenska studenter. Matilda beskriver, i citatet nedan, ett sådant fall där en del studenter med svensk bakgrund bryter sig ur grupper där det finns ”invandrare”, med hänvisning till sin flit, motivation och vilja att jobba hårdare jämfört med de andra i gruppen.

Matilda FC 2.9: ... en grej som brukar hända det är att just de som vill jobba på, de som är duktiga eller vad man ska säga, de avskiljer /---/ om man inte är väldigt sträng och liksom skapa en grupp där de kan jobba på och då dem som inte kan jobba på [de som blir kvar] blir lätt en grupp med invandrare, ja som har ett par invandrare i iallafall. Det är inte alltid det är så, det kan vara en annan grupp då där de tycker att "äh de gör ingenting, de arbetar inte" /---/ men sedan så visade det ju sig att, visst tog de [studenter med utländsk bakgrund] hårt på studierna men på ett annat sätt än dessa tjejer gjorde för de [svenska studenterna] var liksom skraddarsydd efter våra syften och vår tid, de hade anpassat sig till 100 %.

Matildas slutsats är att det handlar om olika studiestilar eller studievana. Men hennes berättelse visar på konstruktioner som liknar varandra i olika kurser och olika fall. Vita svenska studenter uppfattas som flitiga och arbetsamma och när de bildar en ny grupp eller går från en grupp, så att det enbart blir icke-vita studenter kvar, innebär det att de senare konstrueras till motsatsen – det vill säga inte flitiga, motiverade eller arbetsamma. Frågan om att ha rätt som individ att bestämma vilka man vill bilda grupp med, blev i forskningscirkeln en diskussion om moral, etik, individens rättigheter och meningen med lärares samhällsuppdrag. Laila, som låter studenter byta plats mellan grupper eller välja sin egen gruppsammansättning, argumenterar utifrån individernas rätt till fria val.

Laila FC 2.9: Men då kan det bli så att, de som går fram, de har hjälpt och hjälpt och hjälpt, de får inga utmaningar själva utan de ägnar sig bara åt att hjälpa.

Stina FC. 2.9: det är ingen dålig utmaning.

Laila FC 2.9: Nej, men de upplever inte det.

Stina FC 2.9: Det som är viktigt då är alla motfrågor [till studenter], ”Hur har du hanterat det”? Hur har ni pratat om det? Att ambitionsnivån är olika. Hur hjälper du de som inte jobbar lika fort som du? På vilket sätt gör ni då? Alltså att våga konfrontera dem med sina [fråga], alltså att de är en grupp. /---/jag menar att, det är ju det som är det viktigaste i läraryrket. Det är ju just att hjälpa andra människor [att lära]. Folk som säger att de har hjälpt färdigt, de blir jag väldigt tveksam till alltså. Jag tar mycket sådana diskussioner.

I Lailas inlägg beskrevs, utifrån hennes erfarenheter, studenter som har svenska som sitt modersmål som de som hjälper och de andra som hjälptagare. Stina hänvisar till läraruppdraget och synen på deltagandet i kunskapsutvecklingsprocesser som en yrkesetisk uppgift. Hon bjuder på motstånd och föreslår arbetssätt för att motverka hegemoniska diskurser och den ojämlika tillgången till privilegier, då ”den Andre” konstrueras till icke-motiverad och

lat. En konstruktion som har likheter med den eurocentriska konstruktionen av ”den Andre” i kolonialismens epok (Said, 1978/2000; Loomba, 2005). Amanda, som jobbat länge som studievägledare, säger:

Amanda FC 2.10: ... och det Stina säger då "jag tar tid till de här diskussionerna". Det skulle jag vilja höra varena lärarutbildare säga för det är det jag tror att det någonstans också handlar om. Att man inte sätter sig och diskuterar vad det här handlar om, det här med relationen mellan människor och hur kan jag umgås med någon som jag kanske inte riktigt tycker om? /.../ Dit skulle jag vilja att man kom inom lärarutbildningen eftersom att det är en sådan stor del av läraryrket [sociala] oavsett vilka åldrar vi arbetar med. Men det jag känner igen från olika berättelser det är också den här betygshetsen, ... det finns vissa sådana som är kanske snabbare eller på något sätt och man följer vad läraren sa ungefär som man gick i grundskolan, man svarar på vad läraren har sagt om vad man ska göra, men att många strävar efter VG osv. Då är det vissa som kommer tillkorta, och då är det bland annat de som har ett annat modersmål men det behöver inte bara vara de faktiskt. Utan det är det här med de som upplevs annorlunda eller svagare på något sätt, det ges inte tid till, antingen det handlar om skillnader i sätt att tänka eller uttrycka sig eller skriva.

Ulrika FC 2.10: Jag tycker att det är svårt att få tid till att prata om grupprocessen.

Amanda FC 2.10: Det förstår jag, men jag tror att det är väldigt mycket förlorat i lärarutbildningen att den tiden inte finns om man säger så.

När det gäller att dela med sig av sin kunskap berättar Mahin, en av de intervjuade studenterna, om ett exempel från sin ungdom i tidigare hemlandet Iran:

Mahin: Jag var alltid en duktig student som ville hjälpa andra som var lite svagare... Till exempel, vi hade en kvinna som hade barn och sedan hon kunde inte plugga mycket, hon hade inte möjligheten att läsa mycket, men jag och min kompis, vi var bara 21 år gamla, och vi älskade att läsa böckerna. ... Och då hjälpte vi till, ... okej de fick kanske inte lika bra betyg som vi fick, men ändå, de var med i de här diskussionerna ... vi hade, jag i alla fall kände att jag hade nytta av vad jag hade lärt mig. (s. 5-6)

Att dela med sig av sin kunskap och de privilegier som det medför är en lärdom som Mahin ser att hon hade ”nytta” av, hon kände att hon fick ut något av det. Hon berättar vidare om sin uppfattning av ”svenska” studenters förhållningssätt till kunskap:

Mahin: Jag har märkt. ... Folk erbjuder inte sin kunskap, jag menar, deras kunskap för att dela det. De tycker att kunskapen är bara mitt. Jag har lärt mig, och jag ska använda det, och jag ska använda det i för examen för att jag ska få VG. De har, jag vet inte om det är rätt ord, men ja, trångsynta,

narrow-minded, ... det finns säkert bra också men det här har jag inte sett då särskilt ... det är deras metod, att man ska lära sig bara för sitt eget. (s. 6)

Enligt Mahins beskrivning har ”svenska” studenter en individualistisk syn på kunskap med egen vinst i sikte. Detta liknar den konkurrens som uppmantras av det rådande nyliberalistiska politiska systemet (Liedman, 2011). Mahins beskrivning kan tolkas som en kunskapssyn om vem som äger kunskap, som skiljer sig från den syn som hon uppfattar är rådande i Sverige. Stina (FC 2.9) är av samma uppfattning om att det borde handla om att hjälpa varandra i kunskapsutvecklingen.

Samtidigt kan de icke-vita studenterna, som klarar sig bra i sina studier bli föremål för avundsjuka och misstänksamhet. Deras betyg ifrågasätts av vissa vita svenska studenter, enligt Niloofar. Hon – som inte deltagit i grupparbeten eftersom hon hade fått dispens från dem (se presentationen i kapitel 5) och inte heller hade svårigheter med det svenska språket – blev föremål för avundsjuka när hon fick bättre betyg än någon ”svensk” student.

Zahra: Att skriva de texterna som man brukar skriva, fick du inget problem med dem?

Niloofar: Nej utan det var snarare tvärtom, asså problem fick jag någon gång när jag fick asså när jag till exempel fick G+ eller VG i någon uppsats, var det någon svensk som inte fick godkänd och fick göra om det. Då var det där som man kände lite av den här ilskan eller avundsjukan, men personligen har jag inte haft några problem med att skriva. Som sagt jag tycker mycket om att läsa och jag har inte haft något problem att skriva heller. Så det var inget problem alls. (Niloofar, s. 2)

Laila har som lärarutbildare upplevt liknande problem när studenter med utländsk bakgrund fått bättre betyg än studenter med svenska som modersmål. Som svar på ifrågasättandet, har Laila åberopat kunskapsinnehållet i texten, trots brister i språket.

Laila FC 2.14: Eller att man ser igenom språket och ser till någonting annat, en kvalité som man tycker finns i arbetet trots att det är dåligt språk, och att man då får kritik från andra som ser bara det dåliga språket av studenterna, ”Varför fick den VG?” och att liksom våga vara stark i detta att säga: men jag såg andra kvalitéer.. ”men får man verkligen skriva så dåligt?” [Undrar studenter med svenska som modersmål] det blir jättejobbigt [diskussion].

Enligt Laila kan det krävas motståndskraft/energi och aktiv argumentation för att ge ett högt betyg till studenter som inte har svenska som modersmål, när man som lärarutbildare blir ifrågasatt för sin bedömning. I den empiriska

studien har det inte framkommit att icke-vita svenska studenter har ifrågasatt ”svenska” studenters bättre betyg.

Det kan finnas orsaker till bristande motivation, som inte har någon direkt koppling till ens bakgrund och egna val att göra. Niloofar berättar om en erfarenhet av ett pararbete i uppsatsskrivning, där medförfattaren, som också var förstagenerationens ”invandrare”, var omotiverad. Enligt Niloofar hade hennes medförfattare, efter att ha blivit uppsagd från sitt tidigare jobb, blivit hänvisad till lärarutbildningen och därför inte varit entusiastisk att jobba effektivt i utbildningen (Niloofar, s. 3). Niloofar tyckte då att det var en belastning för henne själv att jobba med en omotiverad partner i uppsatsskrivandet.

Motståndsstrategier

Motstånd mot exkluderande praktiker, vilket med fokus på denna avhandlings analytiska begrepp kan benämnas som vardagsantirasism, görs i olika nivåer och av olika aktörer. Som exempel på motståndsstrategier bland lärarutbildare kan vi ta de tillfällen där de bjuder på motstånd och försvarar sina bedömningar av kunskapsinnehållet i texter, snarare än språknivån, eller när de ställer motfrågor ifrågasättande studenter och/eller följer upp grupprocesser. De intervjuade studenterna berättar också om två motståndsstrategier som används av icke-vita svenska studenter. Ena strategin är bildande av mång-etniska grupper samtidigt som vita svenska studenter bildar egna grupper; medan den andra strategin är ensamt arbete. Även deltagare i forskningscirkeln har haft erfarenheter av dessa strategier.

Enligt studentintervjuerna finns det minst två olika sorters mång-etniska gruppbyggnader. En sådan är då vita svenska studenter samlats i grupper, och sedan bildas grupper av de som blivit kvar eller ”resten”. Det innebär att dessa studenter inte gjort något aktivt val, i de flesta fall ofrivilligt hamnat tillsammans som icke-valda. Lasse nämner att en av studenterna med utländsk bakgrund i en av hans kurser har varit mycket aktiv med att motverka sådana delningar:

Lasse FC 4.10: och hon har varit väldigt mån om att se till just då att vi får inte skaffa en invandrarhylla här nu så att det sitter några som ska inte ta plats, utan hon har liksom dragit med, och där kan jag se då att hon har jobbat med etnicitetstemat, så att det ska inte bli så utan få in allihopa.

”Invandrarhyllan” tolkas här som en samling av de invandrare som blir kvar när grupper har bildats. Mång-etniska grupper bildas samtidigt som de vita

svenska grupperna. Dessa studenter förutser utifrån tidigare erfarenheter – den egna eller andras – hur det kommer att se ut och för att inte hinna bli exkluderad och ”tvingas” vara med varandra, väljer de frivilligt att direkt bilda grupp med andra icke-vita svenska studenter. Denna strategi liknar fenomenet som Hall (1992, s. 308) kallar ”defensive identities”, som respons till ”Cultural racism”. Dessa studenter visar samtidigt, enligt studentintervjuerna och Laila (FC 2.6), att de är öppna för om någon ”svensk” student vill vara med i deras grupp.

Hiba beskriver i citatet nedan utförligt hur det, parallellt med de vita svenska studenternas segregering av icke-vita svenska studenter, konstrueras ”defensive identities” som reaktion och motstånd mot det som Hall (1992, s. 308) kallar ”Cultural rasism”:

Hiba: Den första gruppen bara försvann [den grupp där läraren hade valt sammansättningen] och jag stod bara där, den andra utländska tjejen sprang till en annan grupp där de flesta hade utländsk bakgrund, de kände att de inte var välkomna så de bestämde att de skulle göra en egen grupp med bara invandrare. Jag minns att under den stunden kom det en utländsk tjej som sa till mig "Fattar du inte att dom inte vill ha dig?" För att hon ville att vi skulle skapa en grupp med utländsk bakgrund, de vågade inte säga till läraren att det inte är någon som vill ha oss. Jag stod där som ett frågetecken för jag visste inte vad jag skulle göra, ska jag springa efter de som läraren hade bestämt som vi skulle vara med? För de var utspridda över hela rummet, jag ville följa det läraren hade sagt helt enkelt för vi är vuxna och vi är mogna, så en respekt ska ju visas för läraren tycker jag, ... Och jag såg att fyra tjejer med utländsk bakgrund hade skapat en egen grupp för att ingen ville vara med dem, en av dem var ju hon som skulle vara med i min grupp men hon såg att svenskarna hade sprungit iväg och bildat egna grupper så hon gick till den gruppen med bara utländska tjejer. Och hon tjejen som jag nämnde tidigare hade sagt "Fattar du inte att dom inte vill ha dig" Hon pratar samma språk som mig och om jag ska översätta så sa hon att "Varför ska du slänga dig på dom?" Om det är någon betydelse att jag översätter det på svenska, och de här orden, tills nu känner jag dem i min kropp i min hjärna, är det, det jag gör? Att jag slänger mig på dom? Jag var där helt ensam och hittade ingen grupp, till slut såg jag på tavlan att det fanns en grupp med fyra personer så frågade jag högt "Vilka är grupp 3?" så sa dom "Det är vi" jag frågade "kan jag vara med?" och de sa "aaa joo, varmt välkommen" sen så gick jag till tavlan och skrev mitt namn, jag minns också att under de omständigheterna så sa en klasskamrat [student med utländsk bakgrund] till läraren, "vi är vana vid det här, det har hänt nu i många år". Men läraren reagerade inte. (s. 2)

Hiba blir förtvivlad över att hennes insisterande att grupper ska behålla samma sammansättning som läraren har bestämt kan uppfattas som ett tecken

på hennes bristande stolthet över sin identitet, särskilt när även hennes landsmän ifrågasätter henne; dessa frågor sätter hennes självrespekt på prov. Hon visste fortfarande inte vid intervjutillfället om hon gjorde rätt i att gå med svenska studenter, där hon förblev ”den Andre”, eller om hon skulle ha gått med den gruppen som bildades av alla icke-vita svenskar: det vill säga att vara med gruppen ”den Andre”. Något som även är intressant i citaten ovan, är de starkt markerade ”Vi” och ”De” uttrycken när studenterna vill beskriva sin utsatthet för exkludering. Hiba klargör i sin beskrivning, proceduren för konstruktionen av ”den Andre” och ”defensiva identiteter”, samtidigt som hennes inre konflikter åskådliggörs. Dessa processer pågår samtidigt som lärarutbildarna inte agerar, inte heller för att genomföra sin egen planering för gruppdelning. Med sin passivitet tystar lärarutbildaren ner Hibas strävan efter förverkligande av dennes plan, och därmed överskridande av segregationens gränser. Hibas överskridande försök blir osynligt, och tolkat av kompisarna som acceptans av dominerande diskurser om ”invandrarnas” underlägsenhet jämfört med ”svenskarnas”.

Det händer att enskilda vita svenska studenter kommer med i någon grupp med en majoritet eller enbart icke-vita svenskar, med olika motiveringar. Det kan exempelvis vara en vardagsantirasistisk aktion, för att överskrida samhällets rasifierade segregationsgränser, eller en upplevelse av att inte höra hemma i någon av de vita svenska grupperna.

Fatima berättar att hon har arbetat ensam många gånger då ingen grupp ville ta in henne. När tiden kom för examensarbete blev hon även då bortvald. Då hon inte hade någon grupp eller partner, att göra sitt examensarbete och sin opponentuppgift med, gjorde hon allt ensam. Hon beskriver situationen:

Fatima: De två svenskarna gick med någon annan, och den andra svenska tjejen med den andra invandrarkvinnan. De ringde, eller mejlade, en annan svensk tjej som var sjuk hemma i ungefär två veckor och frågade henne om hon vill vara med dem, och de frågade inte mig. När det fanns ingen annan att skriva med jag frågade dem får jag vara med och skriva. "Nej vi två vill göra arbeten", sa den svenska tjejen, "Vi vill skriva själva". Och så det blev till slut att jag hade ingen grupp alls. Och när vi kom till den dagen när kursledaren skulle se vilka har grupperat sig i vilket ämne för att skriva... Nu finns det tre stycken som har till exempel ingen grupp [sa lärarutbildaren]. Jag frågar hur många är ni i grupp till exempel det fanns grupper på två personer, tre personer. Och då fick jag, liksom "tar ni emot en?" Då fick de liksom inte säga nej. Ibland de skämdes. Det blev så här, det är precis som med små barn till exempel när någon känner sig utanför [Fatima kände så]. Och det var en av orsakerna jag skrev examensarbetet själv, jag skrev inte

ihop med någon. Dels för jag hade bestämt redan om vad ska jag skriva. Och jag [inte]vågade liksom/.../ jag har inte den här förmågan att gå till folk och fråga "vill du skriva med mig", det går inte det heller. Så jag tog ansvar 100 procent och det är i och för sig tufft ansvar. Jag upplevde det inte tufft förrän examinationsdagen. Då måste jag opponera på en annan, två personer. Och deras examensarbete var jättedåligt också. Så jag visste inte hur jag skulle ta upp alla dessa [frågor] och dessa grejer. Och dessutom det fanns inte någon annan än mig som vi skulle försvara vårt arbete. Så även då, då kände jag mig... Jag hade precis pratat med min lärare. Jag menar det är sån person som bär på ansvar hela tiden. Även då kände jag. Även nu, även här ska jag bära hela ansvaret själv. Men det är liksom så här att man blir.. man vågar inte gå till någon: "Får jag vara.. kan vi skriva tillsammans" För de har liksom.. De stöter bort helt enkelt invandrarna. Särskilt vi som är liksom äldre än de andra. Så den här diskrimineringen upplevde jag många gånger mellan eleverna [studenterna menar Fatima]. Men däremot inte från lärarna. (Fatima, s. 1)

Fatima upplevde dessutom en situation, när hon kritiskt skulle granska ”svenska” studenters text, som jobbig. Hon tyckte även att äldre invandrare/förstagenerationen i högre grad blev utsatta för diskriminering. Amanda – deltagare i forskningscirkeln – berättar också om problemet med att studenter med utländsk bakgrund, särskilt de äldre förblir utan grupp eller partner att jobba med.

Amanda FC 3.14: Hur vissa studenter eller våra etnisk svenska studenter väljer bort att vara i grupper där vi har de här med utländsk bakgrund och framförallt då som jag upplever de som är lite äldre och som kanske har utbildning med sig och har en väldigt stark läraridentitet och gärna vill diskutera. Och alla de här [vita svenska studenter som exkluderar] som ska ut i den här verkligheten och möta barn, ungdomar, föräldrar med olika bakgrund. Antingen är det svenskar eller från andra länder, är det då de ska ställas inför reaktioner eller funderingar eller ska man göra det under utbildningen?

Laila FC 3.14: Det är självklart utbildningen som ska ge alla möjliga tillfällen till frågor, upplevelser, utmaningar, vad det nu kan vara va, tycker jag.

I dessa berättelser framkommer diskurser om ålder som en social konstruktion – vilket bygger på en västerländsk uppfattning av åldrande – som intersektionellt påverkar studievillkoren negativt för förstagenerationens ”invandrare” i lärarutbildningen. Trots att dessa studenter kan vara i samma ålder som sina lärarutbildare hamnar de i en position där de är exkluderade av dessa lärarutbildares gemenskap, på grund av sin ”icke-vithet” och akademiska position. Samtidigt exkluderas de av sina vita svenska klasskamrater på grund

av sin ”icke-vithet” och ålder. Denna paradox, att bli exkluderad av olika gemenskaper på grund av sociala positioner, kallar Hill Collins (2000, s. 12-13) ”outsider-within locations”. Stina tycker att det är tänkbart att studenter väljer strategier för att arbeta ensam, för att undvika upplevelser av exkluderingsar som de tidigare har erfårit:

Stina FC 1.9: Ett sätt att hantera detta det är ju att säga att man själv vill vara, ”jag vill helst arbeta själv, jag läser så långsamt jag vill helst arbeta själv”. Det är ju ett sätt att inte behöva bli försatt i en sådan förnedrande situation att ingen vill ha med en.

Citatet ovan är ett av många exempel, på hur deltagarna i forskningscirkeln försöker föreställa sig studenternas upplevelser och erfarenheter av att bli konstruerad som ”den Andre”. Stina försöker föreställa sig hur den som haft exkluderingserfarenhet hittar strategier för att hantera en förnedrande position som den exkluderade. Denna förklaring kan stämma i Fatimas fall, som väljer att skriva ensam. Fatima kände sig som ”ett litet barn” då hon blev exkluderad, och i citatet nedan beskriver även Hiba liknande upplevelse:

Hiba: ... och jag kände mig som ett litet barn som mobbades på något sätt... Och det är lärarutbildningen, där blivande lärare lär sig att inte utesluta barn och det här med rättvisa och allt det här man tjarar om; lika värde, ingen mobbing, ingen segregation förstå varandra, det har försvunnit, jag ser inte det längre... (s. 3)

I citatet använder Hiba, i likhet med Fatima, ord som att bli diskriminerad och mobbad, och hon nämner även segregeringen.

Irina som har en ”svensk” och en polsk förälder, och ser sig som andra-generationens invandrare, berättade att hon inte har känt sig exkluderad. Tvärtom var det hon som inte valde grupper där vita svenska studenter var i majoritet; med argumentet att hon uppfattade dessa studenter som ”väldigt naiva och i sin egen värld, de har ingen åsikt om någonting och det ger inte mig någonting som människa” (Irina, s. 4). Men enligt Irina finns det de ”svenskar” som har ”invandrarvänner”, och hon känner att de har större förståelse för hennes kultur och humör, på grund av deras egna erfarenheter och kunskaper.

Studieinnehållsstyrd grupp

Exempel på den studieinnehållsstyrda gruppbyggnaden förekommer i en specialiseringskurs som två av forskningscirkeldeltagarna, Lasse och Bosse,

haft i några år. Kursen har haft sin fysiska placering utanför universitets lokaler i en så kallad mångetnisk förort, vilket har varit ett medvetet val för att överskrida stadens rasifierade segregationsgränser. Kursen har delvis levt självständigt från lärarutbildningens struktur. Studieinnehållet har varit olika ämnesområden inom kursens ram. Tanken bakom detta arbetssätt är att studenterna ska bilda grupper efter sina studieintressen. Enligt de lärarutbildare, som använder denna modell, får dessa grupper automatiskt en sammansättning som har ett innehållsfokus och de överskrider därmed socialt konstruerade kategorier. I detta arbetssätt synliggörs aktivt olikheter utifrån erfarenheter och tanken är att använda de olikheter som finns som perspektiv-utvidgande verktyg, enligt Lasse:

Lasse FC 2.9: ... där har vi det mycket mer uttalat som ett syfte så att säga, det är ett kursmål som är det tydliga som detta är en del av lärandet, man ska jobba med att skapa en god kultur, man ska utveckla den typen av, ja den typen av kunskap är viktig, lika viktig som annan kunskap.

Lasse poängterar vikten av att skapa en mellanmännisklig ”god kultur” genom att ha ett medvetet grupparbete som en del av kursens process och mål. Bosse (FC 2.8) menar att verkliga projekt kopplade till idéer ger ett innehåll till grupparbeten, vilket skapar förutsättningar för en mångfald i gruppen. Bosse och Lasse har haft en aktivitet i kursen som kallas verkstadsövningar, där grupprocessen kontinuerligt bearbetas, utvärderas och diskuteras – av studenterna själva under kursens gång – tillsammans med lärarutbildaren. Enligt Bosse (FC 2.8) skapas möjligheter för alla, att genom dessa verkstadsövningar träda fram med sin mångfaldiga kunskap och sina unika livserfarenheter. Bland de intervjuade studenterna fanns det ingen som hade varit med om ett arbetssätt där man har haft grupprocessbearbetning som del av sitt kursinnehåll. Studenter som tidigare studerat andra program/kurser vid universitet i sina ursprungsländer (Niloofar; Fatima; Mahin; Mitra; Hiba) eller andra kurser i Sverige, som till exempel arkitektutbildning (Niloofar) och kemi (Fatima), gav exempel på studieinnehållsstyrda grupparbeten där de inte hade upplevt exkludering.

Enligt Lasse och Bosse, samt andra utbildare som studenter har erfarenhet av, verkar den exkludering som vi har sett i den empiriska studien inte förekomma, då studieinnehåll står i fokus i grupparbeten. Det betyder dock inte att grupprocesser i arbetsgrupper kommer att fungera optimalt, utan det krävs att lärarutbildare aktivt arbetar med den, enligt Lasse, Bosse och Stina.

Medlemmar i dessa grupper har fortfarande varierande tillgång till privilegier och därmed makt, som är tillgängliga för dem i bestämda kontexter. Lasses och Bosses arbets sätt, särskilt deras medvetna val av plats, kursplanering och uppföljning av gruppprocesser, kan ses som en antisegregering och vardagsantirasistiskt försök i lärarutbildningen. De menar dock att deras metod skulle vara svår att använda rakt av som modell för stora kurser.

Överskridande gruppprocesser

För att få en bild av vad de intervjuade studenterna upplevt som optimalt eller som en positiv miljö för grupparbete, ställde jag en fråga om positiva upplevelser från grupparbeten. I sina beskrivningar av sådana upplevelser understryker studenterna delaktighet på lika villkor i kunskapsutvecklingen. Att känna sig som en del av ”dem” har varit en av de stora positiva upplevelser som Nezhat (s. 6) haft i sina grupparbeten under utbildningen. Nezhat beskriver en sådan grupparbetsmiljö:

Nezhat: ... Det fungerade som en helhet. Det fanns inte delar hos oss som en grupp. Vi tänkte så här att vi ska jobba. Är den här delen okej? [de frågade Nezhat] ... Det är liksom som om det fanns en relation inom gruppen för att vi förstod riktigt vad vi ville komma fram till i gruppen. Vi kände (s. 6) ... Liksom varje person höjer upp hela gruppen tillsammans. ... Men på vilket sätt jag kan inte säga men att alla har varit engagerade och allas åsikter har varit värdefull. ... Liksom du blir hörd utav dom andra, att dom lyssnar på ... att det du säger är värdefullt. Förstår du vad jag menar Zahra? (s. 7)

Utöver upplevelse av likvärdighet mellan allas kunskaper och delaktighet i gruppens arbete, påpekar Nezhat också som en positiv upplevelse att bli hörd och lyssnad till; vilket skiljer sig från hennes tidigare refererade berättelse. Detta tolkar jag som exempel på tillfälle när de marginaliserades röster (Lather, 1992; Smyth & McInerney, 2011) får gehör bland de hegemoniska diskurserna och deras ofrivilliga tystnad bryts. I citatet nedan ger hon sin beskrivning av vad det kan bero på att det blir ett bra samarbete:

Nezhat: Det beror på personernas inställningar och så. Dom var jättegla
positiva människor det kan man säga det beror på dom ... Öh... kurs-
ledaren grupperade oss slumpvis. Alltså så här en, två, tre. (s. 7) ... Dom har
inte tittat på min klädstil [Islamisk hijab] eller min... Språkfel jag gjorde eller
grammatisk eller något. Dom tittade på min styrka och det jag kunde. Man
börjar från det man kan, inte från det man inte kan. Jag tror det är en orsak
också som hjälpte till att gruppen fungerade bra... och det utvecklade

väldigt mycket framåt. Oavsett om man har svårigheter i svenska eller grammatiska tror jag. (s. 8)

Nezhat uppfattar gruppmedlemmarnas inställning till studenter med utländsk bakgrund som viktig, vilket utifrån kritisk vithetsteori kan tolkas som studenternas användning av sina egna vita privilegier för bekräftande av Nez hats starka sidor. Detta blir en motsats till vad Nez hat ofta erfarit, när det har fokuserats på hennes svenska språk och hennes islamiska klädstil. Att inte få vara ett subjekt i sin utbildning, tycker Stina tillhör den underordnade studentpositionen, oavsett bakgrund.

Stina FC 5.15: Jag tänker så här, om man nu upplever sig som... Det de säger till dig är att de upplever sig inte bli bedömda utifrån sina kunskaper, att de blir bemötta på olika sätt. Att man hela tiden har den här upplevelsen som reducerad som man egentligen inte känner igen. Det handlar om att man inte blir sedd för den man är med sina kunskaper, med sina erfarenheter. Som ett subjekt i sin vardag, att vi ser invandrarestudenter istället för den person som egentligen är där. Då tänker jag ibland, och det tänkte jag också på innan jag gick hit att om vi skulle ställa de här frågorna eller låta alla studenter (otydlig), vilka drag skulle finnas då bland samtliga studenter i de frågorna som du tar upp. Jag tror att det finns nåt generellt i studentrollen. För att jag själv fullkomligt hatade min lärarutbildningstid.

I studenternas exempel handlade det om relationen mellan studenterna i en grupp, vilket skiljer sig från Stinas inlägg, som handlar om relationen mellan studentpositionen och andra positioner i lärarutbildningen. Överskridande inställning bland aktörer som har tillgång till hegemoniska privilegier diskuterades och uppmärksammades i forskningscirkeln av alla deltagare och sågs i olika sammanhang som önskvärd, med fraser såsom ”komma bortom kategoriseringar” eller ”se människan”.

Lasse FC 5.15: Om jag ser min resa som pedagog så har den handlat mycket om det du är inne på Laila, att se människan i sitt sammanhang, att vara med och kulturer där, själva den här övningen handlar just om det. Hur kan vi hjälpa studenterna att bli medvetna om att även de är med och skapar klimat, intresse för varandra, att lyfta fram deras erfarenheter så att de ska känna att de är viktiga. De kommer in som subjekt här i utbildningen och blir sedda. Jag tycker att det är spännande trådar så att säga.

Lasses beskrivning av tankarna bakom deras verkstadsövningar kan utifrån ståndpunktsteori tolkas som att ge plats till studenternas egna röster. Som ett positivt minne av grupparbete berättar Banome hur en av lärarna mitt under en kurs bröt upp segregerade grupper, till följd av protester av studenter med

utländsk bakgrund. Förändringen gjorde att Banome hamnade i en grupp där även vita svenska studenter deltog. Banome upplevde, liksom Nezhat, att det var positivt att i en arbetsgrupp nå ett tillstånd där man kunde dela sina erfarenheter och kunskaper och arbeta tillsammans i en miljö där det fanns öppenhet för allas insatser. Även Hiba har ett exempel på ett positivt grupp-arbete, där hon tycker att lärarutbildaren hade ett målmedvetet och inkluderande arbetssätt, vilket var en viktig orsak till att det funkade så bra i arbetsgrupperna:

Hiba: ... vi hade det bra, vi hade en bra basgrupp vi hjälptes åt, de säger att de lär sig mycket av oss och samtidigt säger vi att vi lär oss mycket av dem och tills nu så har vi kontakt med dem, och vi saknar den stämningen vi hade i gruppen, vi var två utländska tjejer i gruppen och fyra svenska tjejer... Vi hade bra lärare då också, som var väldigt engagerade, även om man läste matematik så kände man att de tar upp vårt räknesätt och hur man räknar i andra länder, vi fick visa hur vi gjorde i våra länder och så, så det var ett utbyte där också, man kände att jo de lyfter upp även den utländska undervisningen på något sätt och gör en jämförelse. Så den läraren vi hade var jättebra tycker jag, även om det var matematik så tog hon upp hela tiden 'hur gjorde ni i hemlandet? Finns det andra räknesätt som ni gör? Hon var jättebra.' (s. 4)

Hiba upplever närvaron av olika kunskapskällor som givande, något som stämmer med det kosmopolitiska perspektivet på konstruktion av kunskap. I citaten ovan kan man också observera hur Hiba, Nezhat och Banome växlar mellan begreppen ”Vi” och ”De”, och att gränserna delvis suddas ut när de nämner gruppens gemensamma arbete i ett enat ”Vi”.

Grupprocesserna och tystnader

Det förekommer olika situationer i utbildningen när icke-vita svenska studenter väljer tystnaden, i exempelvis gruppdiskussioner. Några av de intervjuade studenterna (Mitra; Nezhat; Hiba; Banome) känner att deras inlägg i diskussionen bemöts av små rörelser som uttrycker en subtil handling som de inte kan sätta ord på, eller att de får nedvärderande kommenterar av vissa vita svenska studenter. Därför är en del av dessa studenters reaktion att tystna, för att inte bli utsatta för ytterligare kränkande handlingar (Banome; Nezhat; Hiba). Mitra beskriver en sådan situation:

Mitra: Hur jag märkte, alltså det är jättesvårt att förklara sådana, man kan bli särbehandlad med teckenspråk kan man säga, med mimik och rörelser.. och med vissa konstiga frågor som dom ställer ibland. (Mitra, s. 6)

En annan situation där de väljer tystnaden är när de står i valet huruvida de ska synliggöra diskriminerande eller rasistiska handlingar. Hiba redogör i följande citat för de argument, farhågor och tvivel som omger gruppens och individens tystnad:

Hiba: Det första vi kände var att nej, vi ska inte vara tysta, och vi sa ju till läraren att, nej nu är det inte som du har bestämt och vi är här utanför, men läraren gjorde ingenting, sen tänkte vi gå vidare med problemet men alla var inte överens.

Zahra: På vilket sätt var ni inte överens?

Hiba: Som jag har berättat så en del av de gjorde en egen grupp där majoriteten hade utländsk bakgrund för att visa att de också kan, andra var tysta och nämnde ingenting, jag och en klasskamrat kände att vi behövde prata med någon kanske studentkåren.. jag ville göra det för att jag upplevde det för andra gången, jag ville inte vara tyst och jag kände att jag är en ... som i framtiden ska möta mobbade barn eller barn som kanske känner sig utanför, och jag vill träna redan nu på att säga ifrån så att jag kan lära mina elever i framtiden, en klasskamrat hade samma åsikt men det var en annan som backade och förklarade att det är bättre att vi är tysta för att annars blir vi ”de upprörda invandrarna i högskolan” och den här bilden som media ger av invandrare att ”de är upprörda och skapar problem” vi tänkte att ... det här är lärarutbildningen, det var egentligen inte jag som tänkte utan det var hennes åsikt, men vi blev till viss mån påverkade av hennes åsikt och tänkte att det kanske är bättre att vara tyst, det kommer gå vidare och det kommer gå bra, vi ville inte ge median en annan tråd för att utvidga den här negativa synen på invandrare, vi hör talas om invandrare i skolan och förskolan, och hur de beter sig, den synen som dominerar iallafall som median påpekar är ju den negativa, upprörda elever i gymnasiet och vi ville inte ge dem en tråd för att peka på det här i högskolan, man kan ju acceptera det i gymnasiet, de är ungdomar, tonårsåldern och saker som barnen upplevt i hemlandet eller på väg hit, men studenter i högskolan är ”vuxna, mogna” framtidsblivande lärare.. så som ja sa, det var det sista som jag minns att vi diskuterade innan vi bestämde att inte gå vidare med problemet, men tills nu så känns det för min del iallafall att det inte var bra gjort.

Zahra: Du menar att ni borde gått vidare?

Hiba: Ja, hade jag varit själv hade jag kanske gått vidare, men det är den känslan man får, kommer de göra nånting? Kommer det kännas värre om man går och pratar med något i styrelsen? Och inte få något gjort för vår del. (Hiba, s. 8)

Hibas redogörelse för hur de resonerar visar att valet av tystnad som strategi grundas på deras rädsla för ett förstärkande av de stereotyper som cirkulerar om ”invandare” i samhället och medier. Dessa stereotyper, som enligt Hall (1997) är en del av det symboliska våldet, blir orsaken till deras tystnad.

Dessa studenter ser inte studentkåren som en organisation som bevakar alla studenters rättigheter. Kontakt med dem kan vara likvärt med att ta kontakt med ”svenska medier” eller lärarutbildningens organisation, vilket kan innebära repressalier enligt dessa studenters farhågor (Hiba, s. 8). Om dessa studenters upplevelse av bristande rättsäkerhet i lärarutbildningen uttrycker Stina:

Stina 7.4: att de här studenterna, om vi ska prata om som grupp, har ju ingen möjlighet eller har väldigt liten möjlighet att känna trygghet i situationer, alltså när du pratar med dina studenter så känner jag att de känner sig, jag tror det är ett bra ord det här med otrygghet alltså "blir jag rättvist behandlad? kommer jag kunna uttrycka det jag vill säga? kommer jag få tillräckligt med tid att bli förstådd?". Jag tycker att det var ett väldigt bra ord hon [Stinas kollega] gav mig, de är i en väldigt otrygg situation och det är klart att då kan det ju också leda till att man blir besvärligare än vad man skulle blivit i en annan situation där man känner sig tryggare.

Stina föreslår att dessa studenter ska bilda egna grupper i studentkåren för att bevaka sina speciella intressen:

Stina Fc 7.11: jag kan inte ställa mig utanför och säga att ”ag tänker inte etnicitet, jag tänker inte kön, jag tänker inte klass” för det gör jag, jag är en svag människa i det avseendet, jag kan säga att jag försöker att inte göra det men jag är inte perfekt, jag tänker etnicitet, jag tänker kön jag tänker klass utan att jag egentligen vill det eller menar det, jag försöker vara en sån bra människa och jag försöker vara så reflekterad jag kan och jag är glad när folk pekar på när jag går i fallor eller gör dumheter, men jag skulle ha väldigt svårt att säga att jag inte gör det, och jag tror faktiskt att ni allihopa skulle ha svårt att säga att ni inte gör det, även du Zahra.

Stina uttrycker oro över att hennes fördomar och förutfattade meningar kan påverka studenternas rättssäkerhet. Jag hade redan i mötet innan (FC 6.20) berättat om hur jag själv gjort rasifierad skillnad och ställt flera misstänkliggörande frågor när en i min närmaste krets hade träffat en iransk bekantskap – frågor som jag inte hade ställt angående dennes tidigare bekantskap, som var svensk. Jag anser att jag därför handlat rasistiskt, då jag utifrån personernas bakgrund ställt misstänksamma frågor.

Lärarytbyggare och rekonstruktion eller överskridande av ”den Andre”

I intervjuerna berättade studenterna att de överlag har haft bra erfarenheter av lärarnas bemötande. De var i de flesta fall nöjda med lärarytbyggarnas tal om, och utbildningens uppmaning till, att respektera människors lika värde. De var även nöjda med vad de hade lärt sig om pedagogikens historia och olika pedagogiska teorier. Samtidigt har sex av studenterna (Mitra; Fatima; Nezhat; Hiba; Banome; Mahin) uttryckligen varit kritiska mot att många lärarytbyggare inte gör som de lär. Studenterna berättar att en del lärarytbyggare ser mobbning och diskriminerande handlingar mot studenter med utomeuropeisk bakgrund utan att agera och reducerar problemen till individens personliga problem. Stina (FC 2.1) konstaterade, att hon som lärarytbyggare med svensk bakgrund har utbildningsmässigt många gemensamma referenser med studenter med svensk bakgrund, vilket kan skilja sig från erfarenheter som studenter med utländsk bakgrund har.

Mitra berättar att hon har erfarenhet av att bli särbehandlad och stigmatiserad av lärarytbyggare. Mitra ger ett exempel på hur en lärarytbyggare öppet inför studenterna ifrågasatt hennes yrkesval:

Mitra: en gång som vi läste svenska.. och då frågade läraren, ’klarar du av att ta hand om de svenska eleverna också och undervisa dem?’. då sa jag ’Ja, varför inte?’. läraren: ’nej, jag tänkte bara på din bakgrund... hur gammal var du när du kom till Sverige?’. ’Jag var 25 år’... ’Nej jag tänkte bara på din brytning.’ /---/ Det var sådana meningar alltså, hon uttryckte sig många gånger och på många olika sätt under den där kursen.. en hel månad./---/,... det roliga var att hon själv var från Skåne... det var inte bara jag som hade problem [att förstå vad läraren sa] utan till och med de andra studenterna som var svenska. När vi satt och jobbade i grupp frågade jag, ’förstår ni helt och hållet hundra procent vad hon säger?’ Så skrattade de och sa ’har du problem med att förstå henne Mitra?... ’Ja’ sa jag.. och då sa dom ’det har vi också, det är inte så lätt att förstå när någon pratar skånska’. Men efter ett tag vände jag mig och lärde mig att det bara är till att lyssna till, och så tänkte jag att ska vara samma sak med barnen, med min brytning när jag undervisar dem... det är kunskapen som ska vara i centrum och inte brytningen när man undervisar tycker jag. (Mitra, s. 7)

På så sätt försöker Mitra inge sig själv mod till att studera vidare för att bli lärare, trots alla ifrågasättanden av hennes språk.

De flesta av de intervjuade studenterna, som tagit upp frågan om exkluderingsringar, har fått rådet av lärarytbyggaren att vända sig till de studenter som ex-

kluderat dem. Dessa studenter (Mahin; Hiba; Banome; Nezha; Fatima; Mitra) tycker att lärarna i deras fall inte har agerat och inte heller diskuterat dessa frågor öppet som ett problem som ska tas på allvar i en lärarutbildning. De tycker att det är lärarutbildarens ansvar att se hur grupper fungerar och vilka som blir uteslutna. Fatima som har liknande erfarenheter, av att inte ha en grupp att arbeta med, skrev till lärarutbildaren, men upplevde samma problem som Banome, att läraren inte diskuterade frågan öppet med andra studenter.

Fatima: Jag mejlade henne [lärarutbildaren] och berättade hela incidenten från början till slut och dagen efter hade vi seminarium hon sa att det blev problem att många hade inga grupperingar och hon kunde inte liksom säga till den här personen "varför gjorde du som du gjorde" eller "du får inte göra så" för att egentligen i det här läroprogrammet det är nästan obligatoriskt ... att man inte ska diskriminera folk. Det är obligatoriskt för att är man lärare i dagens samhälle, i dagens skolor, det finns alla möjliga folkgrupper. Vi invandrare kan inte få till exempel det jobbet som vi vill ha, eller bo i de bostäder vi vill bo. Men vi har faktiskt en rättighet ..: vi kan söka den skola som vi vill söka. (Fatima, s. 2)

Fatima återoppar de intentioner som hon uppfattar som grundläggande i högskolans och skolans värderingar. Hon vill påminna sina medstudenter med svensk bakgrund att de kanske kan ta sig rätten att välja egna grupper i lärarutbildningen, men i slutändan kan de inte fortsätta så i samhället, på grund av den globaliserade skolvärld som väntar dessa blivande lärare. Hon vill att aktörer i utbildningen, i detta fall lärarutbildare som kommer i kontakt med dessa yttringar av exkludering, öppet ska ta itu med problemet:

Fatima: Man kan säga "nej jag särskiljer inte, nej", men sedan de gör på nåt annat sätt. Men däremot det felet som lärarna gör här, man måste... när de grupperar sig, när läraren frågar om det är någon som vill ha Fatima i sin grupp, och ingen ville ha. Då måste man ta ett snack,... med de [Lärarutbildare med de vita svenska studenter som exkluderar icke-vita svenskar] här. Så får man egentligen inte göra, ni är utbildade för att bekämpa mobbningen eller särbehandlingen, och ni själva gör på det här sättet. De [lärarutbildarna] gör inte detta [att prata med de studenter som inte tar med icke-vita svenska studenter i sin grupp]. Å andra sidan är läroprogrammets budskap att varje individ är en självständig individ, de får bestämma jättemycket över sina egna handlingar, då blir det dubbla budskap." (Fatima, s. 7)

Mahin, med erfarenheter från ett annat universitet, berättar en liknande historia:

Mahin: Jag kommer ihåg när vi skulle dela i gruppen, alla har rymt från mig. Jag sade till läraren som var fysiklärare, jag tror inte att de menade något dåligt men det känns obehagligt när jag ser, okej, jag känner som att de rymmer från mig. Och hon sade till mig, ... det är du som ska gå och säga till dem, nej, så får ni inte göra. Hur kan ni klara jobbet när du ska ta hand om eleverna i skolan? Och då sade jag, det är en enorm skillnad att man jobbar som lärare[Mahin har jobbat som modersmåls lärare i Sverige] och när man är student i en klass, ... jag vill inte vara obehaglig för dem, jag menar jag vill ju inte att de ska känna sig obekväma, det kan jag inte tänka mig in i, jag kan inte bara... så banala grejer jag skulle ha bekymmer? Jag tyckte det var löjligt! Och faktiskt jag själv kritiserade läraren. (s. 7)

Vad som är intressant i Mahins och Fatimas fall, är det faktum att de blev bortvalda, och detta kan varken kopplas till deras bristande språkkunskaper, eller till en icke-akademisk bakgrund eller okunskap om den svenska kulturen. Som svar på frågan huruvida Mahin tror att det var hennes ålder, som var orsaken till att de svenska studenterna inte ville jobba med henne, svarar hon:

Mahin: Nej nej, det här problemet hade många, även yngre också, jag tror inte att det hade någonting med ålder att göra. Jag tror mest att det hade att göra med att jag var från Iran, tror jag. Det kan vara att, jag vill inte vara så negativ heller men de var lite rädda att samarbeta med en invandrare. (s. 7)

Mahin berättar fortsättningsvis att hon, av sina elever i modersmålsundervisningen, hade hört om diskriminering och exkluderingar. Hon hade dock inte förstått eller trott på detta, förrän hon själv började studera på lärarutbildningen (Mahin, s. 9). Banome tar i citatet nedan upp dessa frågor och hänvisar till lärarens pedagogiska och moraliska ansvar:

Banome: För att hon [lärarutbildaren] sa ingenting, hon lät dem [vita svenska studenter] göra vad de gjorde och hon stod och gjorde ingenting, så efteråt sa jag till henne att hon måste göra någonting /---/ De bytte basgrupper, de [lärarutbildare] har blandat svenskar med invandrare [från början] i gruppen, varje basgrupp, och det är de som bestämmer och inte studenten. Jag tyckte att det var en jättestark situation för mig, fortfarande när jag kommer ihåg så det är nästan som en mardröm [att bli exkluderad]. Det är självklart att hon [lärarutbildaren] måste förklara för dem att vi finns. (Banome, s. 1)

I detta fall tar lärarutbildaren, enligt Banome, tag i frågan om exkludering av icke-vita svenska studenter och ändrar på grupsammansättningarna efter deras protester. Banome tyckte att dessa frågor ska tas på ett större allvar och diskuteras. Det räcker inte bara att omgruppera.

Nezhat beskriver i sin intervju upplevelsen av att bli misstänkliggjord av vita svenska studenter i grupparbeten, samtidigt som lärarutbildaren också visar misstänksamhet mot hennes språkförståelse. Samma dag som gruppen ska träffas får hon tandvärk och måste åka till tandläkaren. Hon ringer till en av gruppmedlemmarna och berättar att hon är på väg till tandläkaren och därför blir försenad. Hon fortsätter:

Nezhat: När jag kom klockan halv elva [mötet började nio] var det... innan jag kom så fick jag ett sms från henne så och det fanns en mening, det är jätteviktigt... jag måste nämna det. "Nezhat du får hålla utkik efter dig själv eftersom vi är nästan klara". Faktiskt måste jag [Nezhat] erkänna att jag inte kunde läsa mellan raderna... vad ville hon med den här meningen? Så jag visste inte vad hon ville säga kanske att /---/vi väntar utanför klassrummet /---/ när jag gick fram till de så jag märkte /.../ att alla hade blivit sura på nåt sätt. Ingen frågade mig hur det gick hos tandläkaren och jag har... hur man kan säga? Jag var bedövd i tandkötet /---/ Dom ville bara ta en svag punkt från mig för jag hade inte boken, hade lämnat den dagen innan [kursboken hade kort lånetid]. (Nezhat, s. 11)

Framme vid universitetet får hon beskedet, att de är färdiga med sin gemensamma uppgift och att hon måste göra en egen individuell uppgift trots att de hade planerat en mycket längre mötestid. Senare diskuterar Nezhat denna händelse i ett möte tillsammans med lärarutbildaren och medstudenterna. Under detta möte visar hon kvitto från det akuta tandläkarbesöket samt sin lagade tand, kvitto på den återlämnade boken och sina anteckningar från boken. Detta för att hennes medstudenter, som argument hade sagt att Nezhat inte hade jobbat med uppgiften och pekat på att hon inte haft någon bok med sig den dagen. Lärarutbildaren reagerar däremot inte på de vita svenska studenternas ifrågasättande av Nezhat's trovärdighet och att hon måste bevisa sitt påstående med kvitton och sin lagade tand. Hon frågar inte heller efter de "svenska" studenternas individuella anteckningar, eller om de hade boken med sig. Lärarutbildaren frågar istället Nezhat om hon har missförstått de "svenska" studenternas sms: "Nezhat du får hålla utkik efter dig själv eftersom vi är nästan klara". Nezhat var tveksam kring innebörden av detta sms, men hon kände att försöket att utestänga henne från grupparbetet genom att ifrågasätta hennes trovärdighet, inte handlade om ett eventuellt språkligt missförstånd. Snarare handlade sms:et om att meddela deras beslut att Nezhat inte ska vara med i gruppens gemensamma inlämning. Nezhat upplevde att det handlade om misstänkliggörande och brist på medkännande

med henne, då de inte frågade hur det var med henne efter akutbesöket hos tandläkaren.

Denna händelse var en av de starkaste exkluderingserfarenheterna som hon hade upplevt och hon var besviken på att lärarutbildaren inte tog tag i frågan och problematiserade den. Istället riktade lärarutbildaren problemsökarljuset mot Nezhat. Lite senare i intervjun berättar Nezhat, att hon måste lära sig att läsa mellan raderna och som exempel tar hon upp sms:et som läraren fokuserat på. Hon tror att problemet kan ligga i hennes bristande språkkunskaper, som lärarutbildaren antydde när de vita svenska studenterna ifrågasatte hennes trovärdighet.

Det finns andra exempel i resultatet som visar att de diskriminerande och exkluderande handlingar som studenterna utsatts för av lärarutbildarna, har gjorts om till studenternas individuella problem. Med hänvisning till att de är vuxna människor, uppmanas studenterna att själva lösa problemen (jfr Mitra; Fatima; Hiba; Mahin). Studenterna sätter dessa lärarutbildares handlingar i relation till vad de uppfattar förespråkas i utbildningen, nämligen att de som lärare ska motverka aktiv mobbning, exkludering och diskriminerande handlingar på sina framtida arbetsplatser; och önskar att lärarutbildarna kunde göra som de lär (Banome; Hiba; Fatima; Mitra; Mahin).

Läroretbildarna i forskningscirkeln hade olika sätt att engagera sig i de frågor som uppkom i studentgruppen, vilket togs upp i avsnittet om grupp- bildning. Lasse och Bosse hade utarbetat en rutin som en naturlig del av kursens organisering, genom veckovis tid för reflektioner över olika pågående grupprocesser. Även Stina hade gjort detta genom att ta tag i frågorna när de aktualiserades och arbetade med grupprocesser. Amanda, som är studie- vägledare, önskar att lärarutbildarna var mer aktiva och följde upp grupprocessen hela vägen med vägledning och rådgivning då det förekommer problem under processen.

Amanda FC 1.10: Men det är ju inte studenternas ansvar tycker jag, utan jag anser att det är lärarutbildarnas ansvar att se till att det här fungerar och lärarutbildarna i lärarutbildningen måste hitta ett sätt att ta det här problemet med gruppindelning. Man måste våga ta diskussionerna.

Amanda uppmanar lärarutbildare att våga ta ställning, något som många av de studenter som varit utsatta för exkludering uttryckligen tagit upp i intervju- samtalen. Det som Amanda efterfrågar och några av lärarutbildarna berättar om, är strategier att försöka överskrida och motstå rådande ojämlika tillgångar

till privilegier. Stina berättar hur oförberedd och okunnig hon själv känner sig som lärarutbildare i en lärarutbildning som blir mer och mer präglad av en mångetnisk studentgrupp:

Stina FC 3.10: Men man måste ju komma ihåg att man arbetar i en struktur som ger vissa förutsättningar och det gäller etnicitet också tycker jag ibland va, vi fick utbildning om mångfald, var det tre dagar [Mångkultur året 2006]?

Amanda FC 3.10: Men sedan blev det ju faktiskt inget mer och det är ju en ledningssvagheter [Efter de dagarna i 2006 har inte funnits någon efterföljare].

Stina FC 3.10: och då kan man känna så här 'ja, nu har de fått tre dagar, nu ska de veta tillräckligt om det här'.

Amanda FC 3.10: ja fast det var ju inte tanken.

Stina FC 3.10: nej, men det kan lätt se ut så, det är mycket möjligt att det inte var tanken men nu har all personal gått igenom en utbildning om mångfald och jag kan känna att jag är djupt okunnig, jag söker mig fram hela tiden.

Amanda FC 3.11: vad som sedan händer när det inte blir så som man tänker sig, då kan man fundera över var ligger ansvaret då? Och det här har med tid att göra, alltså precis det vi pratar om, vi har inte tid att diskutera saker och ting färdigt, vi har alltså inte tid att ta de här frågorna i de olika arbetslagen tillräckligt.

Stina FC 3.11: men du säger att man inte är beredd att [ersätta] en krona till folk som är beredda att sätta sig ner [och diskutera dessa frågor], så att man måste säga att även om viljan är god och intentionen är god så varar den ju inte längre än näsan räcker.

Stina berättar också om Barack Obamas bok där hon har läst:

Stina FC3.10: hur otroligt mångdimensionell rasfrågan i USA är och hur otroligt lite jag vet om alla aspekter av den, och åtminstone fick en liten inblick i hur oerhört komplext det är. Så det var liksom behållningen av den boken och det är samma när det gäller det här fältet etnicitet, jag vet så förbaskat lite och jag trevar mig fram hela tiden och det som min arbetsgivare egentligen gör för att underlätta för mig det är bara ge mig tre snapshots ungefär.

Att få en tre-dagars temautbildning i ämnet mångkulturellt samhälle/ utbildning under mångkulturåret 2006, med tanke på komplexiteten i frågan, anser deltagande lärarutbildare som otillräckligt (jfr Gustafsson, 1998, s. 31).

Betyg och bedömning

Stina och hennes kolleger hade diskuterat att studenter med svenska som andraspråk kan känna otrygghet och ständig oro, över att inte bli rättvist bedömda för sin kunskap eller att språket kommer att stå i vägen för dem. Detta kan även kännas igen i studenters intervjuer (Mitra; Banome). Denna känsla av otrygghet blir ännu starkare när lärarutbildare eller VFU-ledare lägger mer fokus på studenternas svenska språk än på deras kunskap och det som var föremål för betygsättning. Att lärarutbildare gör skillnad när det gäller bedömning av studenternas studieprestation, tar Mitra upp i sin intervju. Hon berättar hur hon blev förvånad när hon vid ett tillfälle fick rest på en uppgift, som hon hade jobbat länge med och även fått kontrollerad av språkhandledaren, som tyckte att hon hade jobbat bra. När hon frågar ett par vita svenska kompisar om hur det har gått för dem, har en av dem fått VG. Mitra ber en av dem att skicka sitt arbete till henne, för att hon ska se vad hon saknar i sin egen uppgift. När hon jämför texterna upptäcker hon att ingenting i strukturen skiljer sig åt. Hon ringer kompiserna angående det hon har upptäckt och kompiserna instämmer. Mitra berättar vidare:

Mitra: ... jag vet Mitra [kompisen säger], du berättade hela tiden för mig om hur du arbetade, jag snappade till och med dina synpunkter i min text ... Och det var faktiskt hon [den vita svenska kompiserna] som sa till mig gå till läraren och visa min text och fråga varför har hon fått VG? Det var första gången som en svensk sa till mig, och jag vågade faktiskt göra det. Jag mailade läraren och sa att jag vill boka en tid med dig. Jag vill komma med min text till dig och jag vill att du ska förklara vad det är jag ska komplettera. (Mitra, s. 5)

Mitra söker sig till lärarutbildaren, med sin egen och kompisens skriftliga uppgift, men utan att visa kompisens version. Hon vill att läraren, tillsammans med henne, går igenom texten för att sedan tala om vad som saknas. Lärarutbildaren går noggrant genom texten och ber sedan om ursäkt för felbedömning och ändrar betyget till godkänt. Mitra är fortfarande besviken, då hon har skrivit allt som den ”svenska” kompiserna har skrivit, men att hon får ändrat från icke godkänt till godkänt först efter att hon själv aktivt tar upp frågan med lärarutbildaren. Mitras vita svenska kompis erbjudande, att Mitra kan få visa upp kompisens text som jämförelse, är kompisens aktiva erkännande av Mitras jämförbara kunskapsnivå och kompetens. Samtidigt är det en alternativ praktik som överskrider diskurser om att icke-vita studenter inte är flitiga eller studiemotiverade. Detta kan tolkas i termer av vardagsantirasistisk handling: kompisens försök att använda sina privilegier för utjämning av tillgång till en

social position som är svårare för Mitra att nå själv, än vad det är för henne. Angående studietakten, ambitionen och olikheten i villkoren menar Amanda (FC 7.11), att studenter med utländsk bakgrund som pratar bra svenska inte blir ifrågasatta när de får bättre betyg än studenter med svensk bakgrund. Detta överensstämmer inte med Niloofars erfarenheter som behärskar språket ganska väl, men vars betyg trots det blir ifrågasatta (Niloofar, s. 2).

Amanda FC 7.11: ... för att den vanliga svensken inte orkar lyssna på den här som inte kan uttrycka sig ordentligt, alltså det är de beskrivningarna jag har fått [av studenter med utländsk bakgrund]. Och om det är så, så kan man ju också tro då att den här personen har ju inte den här kunskapen för man tror bara på det man hör och kan inte tänka sig att den här personen kan ha mer kunskap och kompetens och allt vad det nu kan vara fast den inte riktigt kan få ut det.

Amanda vittnar också om hur vissa vita svenska studenter ifrågasätter lärarutbildarnas bedömning, för att dessa inte kan tänka sig att personer kan ha kunskap i ämnet utan att ha tillräcklig språkkunskap att uttrycka den. Beträffande hårt arbete berättar Mitra om sin arbetsinsats och ambition, som ibland kan vara osynlig för vita svenska studenter eller lärarutbildare:

Mitra: Om svenskarna kan sitta och skriva en text på två dagar, måste jag satsa verkligen i en hel månad för jag vill först och främst att det ska bli bra, och sen lägger man så mycket energi och då blir man chockad när man får ett sånt svar från läraren, 'du måste komplettera det här och det här' och sen skriver hon så där flummigt så jag förstår inte vad det är egentligen hon vill ha av mig. (s. 5)

Mitra uttrycker att den otydliga kommentaren som lärarutbildaren ger inte är vägledande för hennes utveckling i skrivandet. Banome (s. 3) berättar även om det betungande arbete som finns bakom varje text som hon och hennes "invandrarklasskamrater" lägger fram och den refuseras av lärarutbildarna med en kort mening, som underkänd på grund av språk utan mer vägledning eller hjälp hur de ska göra [citaten kommer längre fram under rubriken: språkbehörighet...].

Mahin hade, utöver sin utbildning från Iran och studier i USA, gått sin första pedagogiska utbildning som hemspråklärare i Sverige 1985. Hon har jobbat som lärare sedan dess och var kritisk mot de trånga ramar för vilken kunskap som är godtagbar och den detaljerade styrningen av vad som är rätta svar för bedömning.

Mahin: till exempel bedömning, /.../ kriterier för betyg/.../. Jag tycker att det skulle vara lite ram, det skulle vara lite bredare, man behöver inte begränsa så mycket kunskapen, det är lite så här man säger begränsat, /.../ man ska följa det här, lag och regel, då är det trångt till slut, det är färdigt. Det är det som jag tycker är brister. Man ska ha lite bredare, man ska ha, ja, man ger mera möjligheter till studenterna, eleverna, att det är, jag menar även på Lärarhögskolan, att de ska lära sig lite grand om andra kulturer, hur verkligen undervisning är i andra länder eller i andra, inte bara i USA, inte bara moderna länder som man ser, ja, man kan faktiskt lätt se i media. I österländer till exempel. Samhällen som man inte har någon aning om, det finns gott om forskare eller, vad kan man säga, utbildade människor i österländer, att vi tar den här, Indien eller Iran eller andra länder, det finns gott om, men de [västländer] är aldrig nyfikna, och det här filosofi och undervisning, sådana länder, då tycker jag inte att det är brist för. Alla ska öppna ögonen. Det menar jag med detta. (Mahin s. 1)

Mahin pekar bland annat på det västerländska dominerande kunskapsperspektivet och den bristande nyfikenheten på kunskap och forskning utanför västländer. Hon uppmanar till ett beredare kunskapsperspektiv, vilket jag tolkar som en kosmopolitisk kunskapssyn (jfr Motturi, 2011) för undervisning och bedömning.

Föreläsare och lärarutbildare som förebilder

De intervjuade studenterna, från tre olika lärosäten, hade inte haft någon lärarutbildare som enligt deras uppfattning var representant för ”mångkulturella” samhällen utöver de europeiska och svenska. Detta påpekade studenterna utan att det var med bland intervjufrågorna. Det var samma eurocenteriska litteratur som de påpekade att de hade haft även när det handlade om det ”mångkulturella” samhället och skolan. Denna fråga togs upp av forskningscirkeldeltagare under cirkelns möte (som även nämndes tidigare).

När det gäller gemensamma erfarenheter mellan studenter och lärarutbildarna berättar Stina:

Stina FC 2.1: När det gäller de svenska studenterna har vi åtminstone någorlunda samma erfarenheter, men när det gäller studenter från andra länder så vet jag ju inte liksom vad det är jag pratar som de inte vet så att säga. Det finns blinda fläckar.

Amanda FC 2.1: Som man inte har referensram till.

Stina FC 2.1: Ja, som man inte har referensram till, tack. Alltså, jag ser inte de blinda fläckarna som de ser. De upptäcker dem naturligtvis så småningom men eftersom jag inte vet om dem så kan jag inte kommunicera dem.

Av samma anledning pekar Irina och Banome explicit på avsaknaden av lärarutbildare och föreläsare med utländsk bakgrund, som har haft liknande erfarenheter och upplevt utmaningar som dessa studenter.

Irina: Sedan mer föreläsare känner jag, även författare som kanske just skriver sådana här böcker. Hade varit roligt att se en författare med mångkulturell bakgrund, för det har jag inte sett på 3,5 år. Jag vill höra deras erfarenheter och åsikter, de tycker jag är ovärderliga för att få in det nya tänket. Inte bara professorer som är svenskar som har skrivit någon avhandling där man halvsover på deras föreläsningar, det ger inte mig nånting. (Irene, s. 8)

Banome: jag har en tanke att om de har invandrarforskare eller invandrare (oljud i bakgrunden) så det blir att de höras och de deltar med en speciell utbildning så det blir självklart att de blir lite, har mer teorier om oss, om hur de ska skapa en bra stämning i hela utbildning för att vi fortsätter att vi, det kommer nya och nya studenter till den här utbildningen jag tror att du [pekar på mig] måste ha en bra, nya teorier, nya utbildningar om oss själva och beblanda oss i samhället. (Banome, s. 11)

De pekar på icke-vita forskare, som med ett insider-perspektiv, kan bidra till bättre förståelse för dessa studenters villkor i det ”mångkulturella” samhället. Banome nämner explicit att dessa lärarutbildare skulle kunna bidra till förbättrad utbildning och nya teorier för ett integrerat samhälle. Enligt dem skulle dessa lärarutbildare ge ett vidare perspektiv på de utmaningar som de upplever, samtidigt som de skulle fungera som förebilder för dem. Frågan, om avsaknaden av förebilder, togs upp av några av de intervjuade studenterna i spontana möten eller mailkommunikation efter intervjun. Några av de intervjuade studenterna berättade att de ser mig som en förebild. Här nedan följer utdrag ur ett mail, när Nezhat svarar på mitt mail, där jag hade skickat hennes transkriberade intervju – för kontroll och eventuella ändringar/tillägg.

Hej syster Zahra!

Tack för din omtänksamhet, jag tror att du är den som är en bra förebild för alla utländska kvinnor i Sverige för att du kämpar jätte hårt för att kunna höja vårans röst till samhällsinvånare.

Lycka till och hör av dig och hoppas att vi kan hålla kontakten tills vidare.

Med vänliga hälsningar

(mailkommunikation Nezhat, 2010 08 26)

Studenternas uppmuntran, att min avhandling kommer att vara av stor betydelse för studenter med deras villkor i lärarutbildningen, har varit hedrande samtidigt som det i enlighet med vad Smith (1999, s.197) framhåller

också är förpliktande för mig att rätt förvalta deras förtroende, vilket tidigare diskuterades i avsnittet om etiska överväganden.

Kurslitteratur och konstruktion av ”den Andre”

Listan med kurslitteratur blir fixerad och antagen redan när kursplan skrivs av kursansvarige, berättade forskningscirkelns deltagare. Därför finns det inte utrymme för inflytande för lärare, som inte är kursansvariga, eller för studenterna. I utvärderingar kan studenterna uttrycka sin mening, men det hjälper inte i den kurs som pågår. I samtalen om kurslitteratur påpekade deltagarna att övervägande delen av litteraturen är svensk. Det kan ibland finnas något på annat nordiskt språk eller på engelska.

Amanda FC 4.3: Och konstatera att många författare är/var då och är fortfarande, oftast svenskar. Och om man relaterar till någon annan, eller tar in någon annan litteratur så är det oftast ifrån Storbritannien eller USA och så kan det finnas /---/ jag tror nämligen att det finns hur stora möjligheter som helst, utan strukturen eller begränsningarna sitter i huvudet på var och en som sitter och skriver kursplanen tillsammans.

Laila FC 7.14: det är så löjligt att man ”bara för att det ska vara engelska” det handlar inte om det är bättre eller någonting ”det ska vara engelska”.

Amanda FC 7.14: någon slags självändamål bara.

Matilda FC 7.14: det är inte den här nyfikenheten att ”wow, här finns det intressanta texter på engelska som vi inte har på svenska” så är det inte.

Amanda FC 7.16: det är alldeles för enkelspårigt om det är det du menar, mest svenska eller engelska och amerikanska [om kurs litteratur].

Att kurslitteraturen är på svenska – och skriven av svenskar – eller på engelska visar på den totala dominansen av ett eurocentriskt perspektiv, något som blir ifrågasatt av deltagarna. Bosse lägger fram sitt drömscenario beträffande kurslitteratur:

Bosse FC 7.15: Min dröm är ha en kurs/.../ utan litteratur, utan given litteratur. Om man säger att utbildningen ska vara en praktik att man ska tillägna sin kompetens och utbildning att också söka kunskap så måste man ju, kan man inte bli serverad hela tiden. /---/ Men skulle jag hitta texter bäst själv, att utveckla det bättre att man kan söka sin egna text och jag tänker möjligtvis om man gör så här att man ser att man har den klassen vi har nu t.ex. så skulle man ju ha, då kunde Saman läsa texter skrivna på farsi eller persiska och Doah kunde läsa arabiska texter, Mary kunde läst på engelska

eftersom hon är från Skottland, Christian skulle kanske kunna läsa finska också, förstår ni hur jag tänker?/---/att man skulle kunna föra in dem, det är ett sätt också att få in texter som vi själva inte har tillgång till att använda kompetens som finns i klassen, alltså språkkompetens..

Stina FC 7.15: den formen är omöjlig i dagens läge, jag säger bara att jag tycker det låter som ett utmärkt förslag och egentligen det som skulle vara styrande tycker jag, den gruppens behov som man tar emot.

Deltagarna i forskningscirkeln, enligt citaten ovan, är medvetna om den eurocentriska fokuseringen som ett av problemen med kurslitteraturen. Men med det befintliga utbildningssystemet verkar det enligt dem omöjligt att ha en litteraturlista som omfattar olika perspektiv.

De intervjuade studenterna var i stort sett nöjda med kurslitteraturen, men de hade en del kritiska åsikter om att ytterst lite kurslitteratur handlade om det samhället som de lever i:

Banome: jag tycker att de flesta litteraturer var bra men det finns /---/ litteratur som berättar negativt om invandrare, speciellt de menar mycket om kvinnor är förtryckta att de accepterat till exempel att männen slår dem, att de känner ofrihet och osäkerhet, sådana till exempel jag tycker att risken för att det kanske den är svensk som har (otydligt) med svenska samhället och läser den här litteraturen, vad ska den skapa tankar hos dom? /---/ att de säger att den här invandrarkvinnor som bär sjal är svaga, osäkra och till exempel att läraren ansvarar för att elever i hennes klassrum upplever inte dåliga erfarenheter med våld hemma så det måste läraren liksom anstränga sig för att forska de här invandrarföräldrar. Jag tyckte vad är det för litteratur att säga sådant här? (Banome, s. 5)

Banome berättade att när sådana diskussioner kommer upp i seminarier finns många med utländsk bakgrund som motsätter sig dessa stereotypa bilder, och en del lärarutbildare argumenterar för texten medan en del förblir tysta. Hon tyckte att när kursansvariga väljer bok ska de vara reflektiva och tänka:

Banome: Om vi tar den här [litteratur] vad är risken för att skapa mellan de här speciella folket? Vad skulle vi säga till dem vad skulle de säga om oss? (Banome, s. 6)

Hon berättade att de, förutom diskussioner i seminarier, även framför sin kritik av denna litteratur i kursutvärderingar. Banome reagerar på rekonstruktionen av en stereotypisk bild av ”invandrarkvinnor”, särskilt dem med islamisk klädsel. Irina, som önskade att det hade funnits böcker/forskning skriven av författare med ”invandrarbakgrund”, berättade om sina erfarenheter:

Irina: ... var finns alla böcker om det här utanförskapet, mobbning och konflikthantering allt det här som är enormt viktiga frågor? Det finns inte.

Zahra: i själva ämnet mångkulturalitet, eller den globaliserade tid vi lever i, fick ni diskussioner eller litteratur?

Irina: nej, vi har möjligtvis läst någon artikel om "svenska som andraspråk" och möjligtvis skrivit någon hemtentamen på lite det här då på fyra A4 sidor eller nånting själva bara hemifrån. Men vi har aldrig haft någon större diskussion, att det är problematiskt är ett faktum men vad gör vi åt det? Hur arbetar vi med det? Det känns som att det bara är lösa trådar överallt. (Irina, s. 6) /---/ ingenting om mångkultur så, om det ens finns så kanske det nämns i någon bok i nått kapitel i någon aning, men det är ingenting du kommer ihåg. /---/ När vi pratade om olika barns behov känns det som att vi hamnar på ett stadie mest för svenska barns olika behov, men inte de mångkulturella barnens behov. Det glöms bort totalt känner jag. (Irina, s. 7)

Irina saknade även barnböcker där barn med utländsk bakgrund känner igen sig och sina villkor. Hon berättade att barn med utländsk bakgrund har svårt att identifiera sig med aktörer i de barnböcker som finns tillgängliga för dem. Därför är en av Irenes framtida planer att skriva böcker som ”invandrarbarn” kan relatera till sig själva och sina livsvillkor.

När lärarutbildarna diskuterade mångkulturellt perspektiv i kurslitteraturen pekade de på det dominerande svenska och västerländska perspektivet, samtidigt som studenterna tog upp brist på litteratur där de kunde känna igen sig själva eller de villkor som de upplever. Studenterna ifrågasatte även den kurslitteratur som reproducerar stereotyper om ”invandrare”.

Stereotypifiering av kvinnor från mellanöstern och muslimer

Stereotypifiering av kvinnor från länder med islam som majoritetens religion, togs upp av några studenter. De uppfattade att det handlar mest om infantilisering av dessa kvinnor. Banome och Nezhat försöker under intervjuerna att reda ut varför de blir exkluderade av grupper med vita svenska studenter. De spekulerade om de stereotypifieringar som finns om muslimska kvinnor och deras klädstil – som likställer dem med hjälplösa kvinnor utan egen vilja och intelligens (jfr Schierup & Ålund, 2011, s. 54) – var grunden till de andrafierande och exkluderande handlingar som de blev utsatta för. I citatet nedan kan vi se det som Banome och Nezhat ser som en generaliserande föreställning, om relationen mellan olika könen i muslimska länder. Amanda berättar att hon har läst någonstans:

Amanda FC 6.3: att rädslan många gånger är grunden för hur du bedömer de som inte är som dig själv, eller de som man har omkring sig, och jag läste någonting om att om man tittar på invandrare som kommer hit, de känner sig väldigt... eller det nya samhället är väldigt skrämmande, det kan ha varit t.ex., om man tar Iran som exempel, där mannen har en väldigt stark ställning i familjen osv och så upplever han inte det, eller att han känner sig osäker på hur hans mansroll är här i Sverige eller i ett liknande samhälle men vi tar Sverige... Och kvinnorna i bästa fall kommer ut, tar för sig och blir egentligen de starka, men det kan också vara så att det blir tvärtom, att kvinnan hålls inne, inte får lära sig tillräckligt med svenska och blir bunden till hemmet, och så går mannen ut och kanske klarar sig och arbetar och så kommer man hem och för att ändå kunna klara av att vara ute i det här nya samhället så måste man ha den här tryggheten i lägenheten, innanför lägenhetens dörrar, med Iran. Och att det då också skulle förklara då varför vissa män då håller sina fruar inne och kanske även låser in sina döttrar för att man är så rädd för det där egentligen som är utanför och att man inte har så stora möjligheter många gånger att verkligen lära känna det nya samhället. Vi förfasar oss ju över de här männen som håller sina familjer instängda men alltså, rädslan är ju en fruktansvärd grogrund.

Amanda återberättar orsaken till en sådan relation mellan män och kvinnor från dessa länder, som resultatet av en intersektion mellan ”kultur” och rädslan för det nya samhällets annorlunda ”kultur” och struktur. Den beskrivning som Amanda presenterar, är den rådande diskursen i västvärlden om relationen mellan män och kvinnor i Iran eller andra länder i Mellanöstern enligt Banome, Nezhat, Fatima – något som de kritiserar. Banome och Nezhat motsätter sig stereotyper om deras familjerelationer och känner inte igen sina egna villkor i det. Nezhat beskriver sin klädstil som en vanlig hidjab och undrar hur den kan relateras till hennes tankekapacitet:

Nezhat: Jag... har en sån hidjab, en vanlig... En lång klänning med slöja bara. Det är som vanligt bara. Och jag brukar säga så här att ... Jag har en hjärna även om jag har en slöja på mitt huvud. Det spelar ingen roll om man har en mössa eller en slöja eller något annat. Det är liksom hjärnan som tänker, inte slöjan. (Nezhat, s. 4)

Banomes och Nezhat's kritik är riktad mot stereotypifiering om deras klädsel och huvudbonader. När det gäller upplevelser av stigmatisering av muslimska kvinnors klädsel berättar Elin, en av de intervjuade VFU-ansvariga (mailkommunikation 2010-04-17), om ett möte hon haft med en slöjbärande student, som berättat för henne att hon tänkte ta av sig slöjan trots att hon egentligen inte ville det. Studenten upplevde att hon blev sämre bemött med slöjan, till och med av vissa lärare i utbildningen och inte minst i sin VFU som

var i ett ”mångkulturellt” område. Elin tycker att det faktum att studenten känner sig tvingad att ändra sin klädsel för att inte bli sämre bemött av en del svenskar är hemskt tråkigt, särskilt i hennes stadsdel som är ”mångkulturell”. Hennes betoning på ”särskilt i ett mångkulturellt område”, kan tolkas som att hon förväntar sig att det ska finnas större tolerans bland vit svensk personal i dessa områden (jfr de los Reyes, 2007, s. 24).

Stereotypifiering av kvinnor från mellanöstern blir även ifrågasatt av Fatima, som tycker att hennes bakgrund till ”hundra procent” bidragit till de svårigheter hon har haft för att hitta jobb som agronom/kemist eller under studierna i lärarutbildningen. Det enda positiva som hon kan se, är att hon genom sin närvaro har kunnat sätta igång annorlunda tankar om invandrarkvinnor i många svenskars huvud:

Fatima: Att nånstans kanske de här personerna tänker att ”aha, det finns såna invandrare, duktiga människor”, till exempel. Eller det finns invandrarkvinnor, för att... så fort en svensk tänker på invandrarkvinnor ”aha, det är en invandrarkvinna, utsatt, underordnad, utbildad”... massa andra saker. Slöja och... måste lyssna på sin man, måste lyssna på sina föräldrar, såna grejer. Dom är ju dömande, såna grejer. Det finns inte någonting positivt kopplat till att vara invandrarkvinna. Men jag hoppas att jag har bidragit med det, att jag visat dom att det finns invandrarkvinnorna [som Fatima]. (Fatima, s. 8)

VFU och konstruktion eller överskridande av ”den Andre”

VFU-perioderna kan man beskriva som studenternas första möten med de olika pedagogiska verksamheterna, utifrån en subjektposition som blivande lärare. Det är en viktig del av deras socialiseringsprocess mot sin lärarprofession, samtidigt som de kliver in i en ny struktur och maktordning som redan är definierad för olika positioner. De studenter som gått i den svenska grundskolan har en mer praktisknära bild av verksamheten från ett elevperspektiv, jämfört med förstagenerationens invandrarestudenter. De sistnämnda har i bästa fall haft kontakt med svensk skola och förskolan som förälder eller under sin kompletterande vuxenutbildning inför universitetsstudier. Stina (FC 2.1.1) i forskningscirkeln konstaterar att denna gemensamma erfarenhet som svenska studenter delar med lärarutbildare som är ”svenskar”, saknas när det gäller studenter med utländsk bakgrund. Ester (s. 8) är en VFU-ledare/ansvarig som till en del av sitt ansvar arbetar med de fall

av VFU-frågor där det har uppkommit problem, som till exempel underkännande av VFU-praktik upprepade gånger. Hon har tittat igenom en lista på 90 fall som hade hamnat på hennes bord. Bland de 90 fallen handlade 18 fall om studenter, utifrån vilkas namn hon kunde tolka, att de hade utländsk bakgrund. Cirka 20 % av fallen med andra ord. Eftersom studenter med utländsk bakgrund utgör ca 10-13 % av alla studenter i lärarutbildningen, verkar de VFU-fall, som får sådana problem att de hamnar på hennes bord, vara nästan dubbelt så många än statistiskt förväntat för dem med utländsk bakgrund.

Enligt Stina (FC 6.13), som har erfarenhet som VFU-ledare, finns begränsade ekonomiska resurser för att förlänga eller gå om VFU-perioden. VFU-resurser är lika för alla, men kan passa en student med svenska som modersmål bättre än en student med svenska som andraspråk. Det kan ta längre tid för studenter med utländsk bakgrund att klara sina VFU-uppgifter på grund av språket eller för att den svenska skol- och barnomsorgskulturen är ny för dem, framhåller Stina. De intervjuade studenterna hade ingen erfarenhet av att gå om sina VFU, men Mitra berättade att en av hennes kurskamrater med mexikansk bakgrund, hoppade av utbildningen för att hon inte hade blivit godkänd. Anledningen för underkänt argumenterades med hennes bristande svenskaspråk. Mitra poängterade att kompiserna hade varit gift med en svensk man i många år och enligt Mitra pratade kompiserna bättre svenska än Mitra själv. Den godtyckliga bedömningen av studenternas färdigheter och språk i VFU:n har även Mitra erfarit. Hon bemöttes av uppmuntrande och jämlik behandling av en lokal lärarutbildare (LLU) samtidigt som en annan LLU:are bedömde att hon inte hade tillräcklig språkbehärskning och inte kunde genomföra sina pedagogiska uppdrag i klassrummet. VFU-ledaren konstaterade under sitt besök och sin observation av Mitras lektion, att Mitra jobbar och klarar sig bra och att LLU:aren har betett sig oansvarigt. Amanda i forskningscirkeln berättar också att hon har träffat studenter som har fått underkänt på sin VFU med förklaringen ”bristande svenskaspråk”, vilket Amanda inte tycker stämmer på de studenter som hon har träffat.

I studentintervjuerna framkom olika erfarenheter av inkludering men de flesta berättelser handlade om exkludering under de olika VFU-perioderna. Några av de intervjuade studenterna (Fatima; Nezhat; Banome; Mitra; Hiba; Irina) har berättat om diskriminering, försummande eller dåligt utnyttjande av deras kunskaper och arbetskraft under VFU. Fatima berättar att LLU:aren under en VFU-period vägrade att se på henne eller prata med henne, trots att

LLU:aren pratade med andra och hade vanlig kontakt med andra. Till slut orkade inte Fatima mer och bytte VFU-plats, vilket enligt henne blev bättre för hennes lärande.

När studenter börjar sin VFU har de många idéer om den ”goda pedagogiken” och alla teorier för barnens bästa som de har studerat i utbildningen. Samtidigt kan de, enligt studentintervjuer, uppmanas att inte ha ambition att förverkliga det som de har läst i HFU. Nezhat, som gjorde sin VFU i ett så kallat mångkulturellt område, berättar om en händelse under de första VFU-perioderna:

Nezhat: När jag försökte diskutera det med handledaren ... hon sa så här att du inte ska bry dig om. Du ska vara som vanligt ... sen jag sa till handledaren: Kanske han [eleven som LLU:aren skickade ut] har ett problem hemma? Man vet ju aldrig hur han upplevde det innan han kom till klassen? ... Jag sa det att jag pratar för barnets skull inte för något annat. Hur tänkte hon [läraren]? Jag visste aldrig och kanske jag hade fel, men på vilket sätt hade jag fel då enligt vad hon tyckte då... Förstår du vad jag menar? (Nezhat, s. 19)

Vid intervjutillfället var det fortfarande oklart för Nezhat varför hon skulle vara ”som vanligt”, vilket hon uppfattade innebar att hon inte skulle reagera eller ifrågasätta. Nezhat summerar sina lärdomar av händelsen:

Nezhat: ... måste jag veta hur det styrs, eller. ... ska fungera i praktiken. ... Jag ska inte låta mina kulturella bakgrunder komma emellan här i Sverige. ... vi bör... fördjupa oss i det svenska samhällets grunder och baser. (s. 16)

Nezhat har accepterat, att hennes kulturella bakgrund är problemet och den inte ska ”komma emellan” i Sverige, och att hon tycker att ”Vi:et” som hon ingår i ska ”... fördjupa oss i det svenska samhällets grunder och baser”. Niloofar får också rådet att inte uttrycka sina tankar under VFU-perioden, utan observera hur hon vill eller inte vill göra som professionell lärare i sin framtida roll. Amanda i forskningscirkeln pekar på denna frånvaro av reflexivitet över att svenskhet också är en av de diskursiva identitetsmarkörer som tas för givna som normgivande utan att definieras, men som det finns ett outtalat krav att förhålla sig till, till exempel i Nezhots fall.

Dessa studenter uppfattar att huruvida de inkluderats eller exkluderats i verksamheten har berott på hur personalen på VFU-platsen, särskilt deras LLU:are, förhållit sig till deras etniska bakgrund (Mitra, s.11; Banome; Nezhat; Fatima). De deltagande VFU-ledare/ansvariga i den empiriska studien medger, att det förekommer fall där studenter med utländsk bakgrund uttryckt

att bemötandet av dem i verksamheten präglats av särbehandling och kränkningar från en del LLU:are eller rektorer (Marie, s.10; Elin). Elin, som är VFU-samordnare, berättar att samordnarna känner till LLU:are och verksamheter som de inte ska skicka studenter med utländsk bakgrund till, på grund av tidigare erfarenheter. Hon berättar inte explicit vad ”tidigare erfarenheter” innebär, men att de inte skickar studenter med utländsk bakgrund till dessa verksamheter kan tolkas som att det har med dessa studenters bakgrund att göra.

VFU-placering

VFU-placering blir en central fråga i intervjusamtalen med deltagande VFU-aktörer och studenter. Det verkar finnas en intention hos VFU-ledare att studenterna ska börja i de områden där de känner sig trygga, vilket tolkas som deras närområden, för att senare prova andra områden (Marie). Men i kölvattnet av den utbildning som reformen (2001) medförde, med stort antal studentgrupper, blev den mest pragmatiska lösningen att studenter placerades i sitt eget närområde. VFU-placeringar sammanfaller då i de flesta fallen med den rasifierade boendesegregationen i städerna, vilket en av VFU-ledarna/ansvariga (Elin, s. 4) tycker är problematiskt men svårt att motverka, när samhället ser ut som det gör. En annan av VFU-ledarna/ansvariga, Ester, berättar om placeringsmetoden och en av dess konsekvenser, i relation till lärarutbildningsreformen 2001:

Ester: Samtidigt så, när vi utplaceras så försöker vi ju alltid tänka på att studenterna inte ska ha en VFU så långt hemifrån utan man ska ha en VFU-skola som ligger ganska nära där du bor. Då blev det så efter ett tag att eftersom majoriteten av studenter med utländsk bakgrund bor i [invandrartäta områden] så fick de oproportionerligt många studenter på sina områden med utländsk bakgrund. Då får vi reaktioner från våra samarbetspartners, alltså våra samordnare och våra VFU-ledare som säger att det är inte alls bra att det blir den här uppdelningen att studenter med utländsk bakgrund, alltså de är uppvuxna i [dessa områden], i den kulturen, och de genomför sin VFU [i samma område] – det måste ske någon blandning /.../ reaktionen från dem, alltså ute i verksamheten som säger det är inte bra när det blir så här snedfördelat. (s. 4)

Elin är också VFU-samordnare i ett så kallat mångkulturellt område och en av dem som föreslår de VFU-ansvariga att sluta skicka studenter med utländsk bakgrund till dessa områden. Hon berättar att många av dessa studenter inte har någon erfarenhet av de ”svenska” områdena (Elin, s. 3). Samtidigt tycker

hon att det är mycket värdefullt att ha mångspråkig personal i dessa områden, något som hon uppfattade att även skolorna välkomnade. Hon tillägger att i en segregerad stad, oavsett på vilken sida av staden man bor, är det viktigt att dessa blivande lärare i utbildningen får tillfälle att få en mer komplex bild av samhället än sitt eget område.

De flesta av de intervjuade studenterna hade fått hyreslägenhets-erbjudanden i invandrartäta områden och bodde därmed i dessa områden, trots varierande längd på den tid de har bott i Sverige.

Några av dessa studenter (Mitra; Nezhat; Hiba; Banome) hade försökt att få VFU-placering i andra områden, det vill säga ”svenska” områden, men inte lyckats. VFU-placering i eget bostadsområde är uppskattat av de intervjuade studenter som har barn i förskolan och i skolåldern, men de skulle föredra att jobba i andra områden om det var möjligt att praktiskt hinna med. Detta uttrycks av flera studenter som vill se hur förskolor och skolor, där en majoritet har svensk bakgrund, ser ut (Banome, s. 6; Hiba, s. 7). Hiba (s. 6) resonerar kring varför hon ville göra sin VFU i ”svensktäta” stadsdelar:

Hiba: men efter ett och ett halvt år av utbildningen så ville jag jättegärna byta och se annat, se hur den vanliga verksamheten fungerar, jag ville egentligen hamna i stan, på en skola med helsvenska barn för att få en annan syn på undervisningen, men tyvärr så kunde inte min VFU samordnare fixa en plats till mig, för jag ville jättegärna hamna i en skola. (Hiba, s. 6)

Hiba benämner skolorna med ”helsvenska barn” som ”vanliga” och utgår samtidigt från att i dessa skolor skulle hon ha fått en annan syn på utbildningen. Dessa benämningar kan bero på att hon inte har haft kontakt med den andra sidan av staden, där ”helsvenska” barn bor och ser därför på de verksamheter som finns i hennes område som ”ovanliga”. Några av de intervjuade studenterna hade hört av andra icke-vita svenska studenter, som hade gjorde sin VFU i en annan del av staden – det vill säga i ”svenska” områden – att det inte blev någon särskilt ny lärandeupplevelse; förutom att upplevelsen av utanförskapet hade varit starkare för dem i dessa områden (Hiba, s. 8). Brist på tid, resurser och verksamheternas ovilja att ta emot studenter, verkade påverka VFU-placeringar mer än någon genomtänkt plan för studenternas kunskapsutveckling i formandet av en yrkesroll. Ester berättar:

Ester: Och för oss ... ibland handlar det ju bara om att överhuvudtaget skaffa en plats till en student. Och då finns det på något sätt inte utrymme för, tyvärr, alltid de här pedagogiska överväganden utan det handlar om att

vi måste till varje pris ordna placering åt den här studenten och då får man vara glad att man överhuvudtaget får en plats. Sedan kanske den inte alls är så lämplig egentligen men, för det är ju, man står ju inför fakta att såhär ser det visst, vi kan inte,..., det motsäger ju inte att man ändå hade /.../ en riktning och ett förhållningssätt till studenter med, om det är nu är just utländsk bakgrund eller om det är studenter som på något sätt inte tillhör... (Ester, s. 12)

Ester argumenterar, att trots svårigheter med att hitta VFU-platser kan man ändå ha haft ett förhållningssätt till studenter med utländsk bakgrund, eller till dem som ”på något sätt inte tillhör”. Med de analytiska begreppen i denna avhandling kan ”inte tillhör” tolkas som de som inte inkluderas i ”Vi:et”.

Elin exempel, på studenter som inte haft sin VFU i sitt bostadsområde, visar ofta att studenten fått plats i ett närliggande mångkulturellt område. Elin tycker att det är angeläget att studenterna kommer till en helt annan del av staden, samtidigt som hon tillägger att det kan vara ensamt och svårt att vara en av få studenter med annan etnisk bakgrund i ett ”svenskt” område. I ett senare tillägg till intervjun skriver Elin:

Elin: För det andra kräver det en extra lyhördhet från VFU-samordnare och VFU-ledare. Jag tror att många VFU-samordnare känner till vilka skolor och LLU:are där det finns risk för att studenterna inte ska trivas. Samtidigt är det ju viktigt att dessa studenter kommer dit. Det kan vara ett dilemma. Alla studenter passar ju inte för att vara spjutspetsar. (Tillägg 2010-04-15)

Detta stämmer med vad studenterna själva upplevt. Även deras klasskamrater har upplevt diskriminerande och kränkande handlingar från en del ”svenska” LLU:are eller rektorer, såväl i ”mångkulturella” som ”svenska” områden (Fatima; Banome: Hiba; Nezhat; Mitra). Elin resonemang om ”spjutspetsar” uppfattas här, att hon menar dem som orkar eller uthärdar de förekommande exkluderande och diskriminerande praktiker, trots att de är ensamma ”invandrare” i ett ”svenskt” område och en ”svensk” arbetsmiljö. Det gäller även de som överskrider de givna ramarna för vad som möjliggörs och vad som är svåråtkomligt eller inte möjligt, i en struktur för olika subjekspositioner; med de los Reyes (2007) ord ”de som seglar i motvind”. Marie, en annan VFU-ansvarig, understryker behovet av att ha studenter med utländsk bakgrund i andra delar av staden än deras egna. Hon hävdar att dessa studenter med sin närvaro tillför ett vidare perspektiv i det område som saknar mångfald. Men enligt henne känner sig många av dessa studenter inte trygga i dessa områden (Marie, s. 1; Elin, s. 6). När jag presenterar delar av intervjurest resultaten som

handlar om VFU, där studenter med utländsk bakgrund berättar att de känt sig diskriminerade och stigmatiserade under VFU:n, säger Marie följande:

Marie: Visst förekommer detta. Det är... det kan vara väldigt subtilt, men det kan också vara oerhört explicit. Och det framgår från vissa studenter och... Det handlar om... vi – om jag får säga så – svenskars oförmåga och i vissa fall tror jag rädsla för det okända, som får oss att bete oss i många fall väldigt kränkande gentemot vissa utav våra invandrargrupper. För det är kanske så att det du belyser som exempel, det gör väldigt många lite... rädsla, känner de inför det. men rent generellt finns det alltså inte någon förberedelse för det, nej. (Marie, s. 5)

Marie vittnar om förekommande kränkningar av ”invandrargrupper” under deras VFU. Hon konstaterar med en kritisk reflektion att det finns ett svenskt ”Vi” utifrån en grupp tillhörighet: ”Det handlar om... vi – om jag får säga så – svenskars oförmåga...”. Amanda, i forskningscirkeln, har träffat många VFU-aktörer med ett ”fantastiskt förhållningssätt” till studenter med utländsk bakgrund. Samtidigt har hon även erfarenhet av och har hört av studenter, att det bland dessa aktörer kan finnas särskilda förhållningssätt och bristande kompetens i att bemöta studenter med utländsk bakgrund. Hon berättar att vissa LLU:are vid underkännandet av vissa studenter nämner deras bristande språk som orsak, trots att dessa studenters språk inte har märkvärdiga brister (Amanda FC 6.10). Ester (s. 13) framhåller att, trots goda intentioner om placering på VFU från början, kan olyckliga saker hända när studenterna är på plats, men att de ändå kan lösas väldigt bra på platsen. Angående riktlinjer, berättar hon att det inte finns några sådana omplaceringar.

Positiva och överskridande erfarenheter av VFU

De intervjuade studenternas berättelser, av de utpräglade positiva erfarenheterna från VFU, är också en informationskälla för att se hur deras olika bilder av utbildningen konstruerades.

Nezhat berättar att personal och lärarstudenter på en VFU-plats hade skilda bord i matsalen och att hon var den enda med utländsk bakgrund av de fyra studenterna. Hon tycker att detta förde något gott med sig, då hon och de ”svenska” studenterna enbart hade varandra att prata med (s. 23, 24). Hon berättar även om en annan positiv VFU-erfarenhet, där LLU:aren på plats varit den bästa pedagogiska handledaren som hon har träffat:

Nezhat: ... hon var jätte... professionell i sitt jobb. Hon kunde upptäcka... varje elevs behov! Hon utgick från det. Man ser det tydligt när man iakttar hennes lektion, varje elev [var] engagerad i sitt jobb för att hon [läraren] först är engagerad i sitt arbete då och att fånga in elevernas intresse till ämnet oavsett om det är matte, NO eller vad som helst. När jag var hos henne så jag lärde mig jättemycket av henne så jag kan erkänna att jag tog henne som förebild som en pedagog till min framtid faktiskt...(s. 20)/---/ Hon accepterade alla mina förslag... Det var så här att hon hjälpte hela tiden mig. Hon tog mina tankar och hon bara... la till... Nezhat om du tänker så här va, vad tycker du? Hela tiden! Det fanns en relation mellan mig och henne men hon gick utifrån mig, mina tankar... (Nezhat, s. 20)

Nezhat berättar om inkludering och erkännande av sin kunskap i verksamheten, som en mycket speciell och oförglömlig behållning från utbildningen. Hon beskriver LLU:aren som:

Nezhat: Rätt kvinna på rätt plats/.../Det är ett stöd för mig /.../ jag vet det redan så är det något som stärker mig väldigt mycket. Jag kände mig/.../ Förankrad i den här rollen genom att höra ... vad bra och jag fortsätter vidare med det och utvecklar det. (Nezhat, s. 21)

Hiba (s. 6) beskriver också upplevelsen av en bra VFU-period:

Hiba: det var i början av min lärarutbildning, det gick hur bra som helst där, jag kände mig som en av personalen, det var både svenska och utländska personer som jobbade där/---/. Jag trivdes jättebra även med barnen, för man kände att man gjorde någonting där, för även det minsta man gjorde kände man att man fick en glädje av att vara med. (Hiba, s. 6)

Hibas känsla av tillhörighet och att vara del av gemenskapen och göra något betydelsefullt för samhället, går inte att ta miste på. Hiba beskrev en svensk handledare, från ett senare VFU-tillfälle, som ”underbar”, att hon var ”rättvis, motverkade mobbning, hade kommunikation med barnen”. Hiba beskriver att ”det jag brinner för, hittar jag hos henne” (Hiba, s. 6). Irina understryker också att de besvikelser som hon erfarit i sin VFU inte gäller alla handledare. Det har funnits många LLU:are som hon har upplevt som öppna och engagerade och som inte känt sig hotade av den yngre generationen (Irina, s. 1).

I de fall där studenterna berättar explicit om sina positiva erfarenheter av lärarutbildare, handlar det om att dessa ser studenterna som någon med kapacitet att gå vidare i utbildningen, som i Mitras fall (s. 8), eller att de inkluderar dessa studenters specifika kunskap i det pågående lärandet, som i Hibas berättelse (s. 4). Som svar på frågan om positiva upplevelser av lärarutbildarna berättar Mitra:

Mitra: ... fanns det två lärare som hade [annan nordisk] bakgrund, och även om de också hade brytning och inte alltid pratade grammatiskt rätt så hade de mycket kunskap om sitt ämne som dom undervisade. Där uppmuntrade de mig väldigt mycket och jag blev bemött på ett mycket bra och mänskligt sätt. Jag kände mig aldrig handikappad där. De uppmuntrade mig och sa ”Mitra du har jättemycket bra erfarenheter och kunskaper, du måste någon dag skriva din doktorsavhandling” sa de till och med till mig... ”du får aldrig sluta studera du måste fortsätta att läsa” och det kändes faktiskt bra, även om jag är en vuxen människa så behöver man ändå den här uppmuntran och uppmärksamheten. Att någon förstärker dina starka sidor hos dig, att man inte bara får syn på dina svaga sidor utan positiva och starka sidor också. (Mitra, s. 8)

Det är intressant att Mitra tolkar deras bemötande som ”ett mycket bra och mänskligt sätt” och att hon inte kände sig ”handikappad” på deras kurs. Att de inte använder språket för att förtrycka Mitra, samtidigt som de bemöter henne som en jämlik människa, uppfattas av Mitra som positivt; eller med annat ord, överskridning av det som hon ofta erfarit i lärarutbildningen.

I studenternas berättelser om positiva upplevelser, har förhållningssättet som LLU:arna visar i sina pedagogiska uppdrag blivit avgörande för hur studenterna har upplevt sin VFU. De egenskaper som de nämner är rättvisa – mot barnen i det exempel som finns – aktivt motverkande av mobbning och ett inkluderande och erkännande av studenternas kunskaper.

Språket och rekonstruktion eller överskridande av ”den Andre”

Frågan om språket togs upp både av deltagarna i forskningscirkeln och av de intervjuade VFU-ledarna, då de uppfattade att språksvårigheter kan vara en orsak till att studenter med svenska som modersmål eller personal på VFU-placeringar inte vill jobba med studenter med ”invandrarbakgrund”. Deltagarna i forskningscirkeln diskuterade olika aspekter av att kommunicera och omständigheter som kan påverka tillgängligheten till språket som ett redskap för kommunikation. I diskussionerna togs det också upp att språket som diskurs är kontextbundet och påverkas av de tillgångar man har eller inte har, exempelvis klass (Matilda FC 2.3), ett hem med akademisk bakgrund (Stina FC 2.3), språklig kulturtillhörighet (Amanda FC 2.3), med mera. Även kroppsspråket (Lasse FC 5.13) diskuterades. Det ansågs kunna avgöra om den andra upplever tillhörighet och inbjudan eller exkludering och avvisning i ett möte. I forskningscirkeln diskuterades även dilemmat att språket inte gör

studenternas kunskap rättvisa. Studenternas erfarenheter av att språket har blivit hinder eller alibi för att exkludera eller förringa deras kunskap i HFU och VFU, kommer upp när de berättar om dessa verksamheter.

Språkhandledning och två/mångspråkiga studenter

Under studentintervjuerna berättade studenterna om erfarenheter, då deras svenska språk stått i fokus och om de kontakter de hade med språkhandledningen. Detta aktualiserades även utifrån språkhandledarnas perspektiv genom intervjuer med Eva och Caroline, språkhandledare i lärarutbildningen. Två år senare intervjuades Eva igen på grund av hennes intresse för att vidareutveckla sitt tidigare bidrag till studien.

På de flesta universitet finns det en enhet med språkhandledare/rådgivare för att bistå studenterna. De intervjuade språkhandledarna förklarade att de hjälper studenterna att organisera sina texter för att bli mer vetenskapliga. Denna handledning är till för alla studenter, utan någon särskild specialisering på två- eller flerspråkighet (Eva, 2009, s. 1; Caroline, s. 6, 24). De hjälper inte till med korrekturläsning, men det händer att de ger texter till studenter med grammatiska anvisningar, när det finns återkommande brister. Caroline och Eva hävdar också att det behövs specialiserad språkhandledning för dem som har svenska som andraspråk. Studenterna uttrycker att den hjälp de får är nödvändig, men långt ifrån det innehåll och omfattning som de behöver (se även de los Reyes, 2007, s. 23). De två intervjuade språkhandledarna instämde i behovet av korrekturläsningshjälp för studenter med andra modersmål än svenska, vilket är en annan typ av språkstöd än deras nuvarande uppdrag (Eva, 2009, s. 3; Caroline, s. 22). Caroline och Eva berättar att språkhandledningen alltför ofta har haft ett bristperspektiv, istället för utvecklingsperspektiv på studenternas språk (Eva, 2009, s. 1; Caroline, s. 6).

Caroline: Så att jag tycker inte att språkhandledningen ska ses som ett stödperspektiv eller ett bristperspektiv, jag vänder mig väldigt mycket emot det, för jag tycker /.../ att inte ha kommit så långt i sin språkutveckling är egentligen inte en brist på det sättet för man är ju på väg så att säga va, det finns så mycket annat hos den individen, så mycket andra kompetenser som man kan välja att se istället men, men språket behöver ju utvecklas men det är inte bara ett andraspråksperspektiv utan det är ju vem som helst som kommer in från icke-akademisk miljö står ju främmande inför det akademiska språket och alla behöver ju få syn på de här strukturerna, på de här kraven som finns inom akademien och när man får syn på dem, det är ju då på något sätt som man kan förhålla sig till dem, lära sig dem och

utvecklas och ta dem till sig och bli en duktig skribent, och bli en akademiker så att säga va. Så det kan hända att man jobbar på ett annorlunda sätt med, med någon som har svenska som modersmål jämfört med någon som har svenska som andraspråk, men fortfarande är ju den här processen så att säga. (Caroline, s. 6)

Caroline hävdar att andra kompetenser som dessa studenter har, däribland deras eget modersmål, överskuggas av deras mindre utvecklade svenska språk. Hon hävdar att, hur lärarutbildarna förhåller sig till studenters olika språkkunskaper påverkar studenternas svenska språkutveckling. Caroline framhåller (s. 10) utifrån sin långa erfarenhet av fältet, att hon har träffat många studenter och elever med utländsk bakgrund som kan vara ”superintelligenta”, men som inte har tillräckligt med språkkunskaper för att kommunicera och skriva fram vad de vill.

Det händer att informationen om vilka stöd som finns och vad de innebär inte når studenterna eller är bristfälliga. När Mitra, långt in i utbildningen, fick veta att det fanns speciella villkor och hjälp för dyslektiker, sökte hon upp den som hade ansvar i området:

Mitra: Så sa hon att jag kan fråga studenterna om dom kan anteckna när läraren pratar om det är något som behöver antecknas så får dom pengar för just det arbetet. Samtidigt kunde man be läraren lämna kopior i förväg eller efter undervisningen eller seminariet./---/ I den kursen som jag gick frågade jag alla eleverna [studenterna], men ingen av dem ställde upp. Ingen ville hjälpa till på något sätt. Och till lärarna sa jag "Kan du vara snäll att lämna kopior på den overheaden du skriver för jag har den här svårigheten, om jag ska koncentrera mig på vad du säger så hinner jag inte med att skriva, och koncentrerar jag mig på att skriva hör jag inte vad du säger". De lovade hela tiden att de skulle göra det men de glömde av det, de var på något sätt väldigt slarviga.

Zahra: Gick du inte och frågade igen?

Mitra: Jo det gjorde jag, men efter ett tag ger man upp faktiskt... man blir trött på att fråga folk "kan du vara snäll att göra det här? Och det här?" och ändå säger de hela tiden "oj jag har glömt den här gången, jag kan göra det till nästa gång o nästa gång"... det kändes inte så bra för mig att hela tiden behöva ställa den frågan". (Mitra, s. 6)

Utifrån studentintervjuerna kan det konstateras att det finns en ständig osäkerhet hos dessa studenter att studera på ett annat språk, när man ska bli lärare i ett dominerande monocentriskt utbildningssystem. De upplever att det för deras svenska språkliga utmaningar inte finns större förståelse eller stöd från utbildningen.

Språket på VFU

Icke-vita svenska studenter hamnar, liksom vita svenska studenter, i de flesta fall i ett VFU-område som är deras närområde, vilket i regel innebär ”mångkulturella” områden för de icke-vita svenska studenterna. Detta kan enligt Elin bli ett bekymmer för rektorer i dessa pedagogiska verksamheter då barnen saknar möjlighet att ha pedagoger med svenska som modersmål, vilket kan vara värdefullt för barnens språkutveckling. När det gäller icke-vita svenska studenter visar de erfarenheter som togs upp i denna studie att de i ”svenska” områden får många anmärkningar på sin brytning och sitt uttal och känner sig stigmatiserade allt för ofta. Även om de med svårighet lyckats få plats i vita svenska områden – byter de därför många gånger tillbaka till ”mångkulturella” områden. En av deras förhoppningar har varit att arbeta med kolleger som har svenska som modersmål och därigenom utveckla sitt språk och samtidigt se hur verksamheten fungerar i andra delar av staden (Banome; Hiba; Nezhat). Men trots att de själva har valt att göra sin VFU i svenska områden, orkar många alltså inte med den ständiga stigmatiseringen och upplevelsen av utanförskap, som blir starkare och mer synligt för dem i dessa områden (Marie; Elin; Nezhat).

Enligt Elin och Ester ställer VFU-ledarna specifikt frågor till LLU:aren, om dessa studenters svenska språknivå under sina besök på VFU:n där studenter med utländsk bakgrund är placerade. Hur den bedömningen görs är mycket individuell av LLU:aren eller VFU-ledaren. Bedömningen verkar vara mer beroende av deras personliga förväntningar och förståelse av en adekvat svensk språkkunnighet, än utifrån någon särskild standard i svenska som andraspråk. Banome, en av studenterna, fick av VFU-ledaren kommentarer om sitt svenska språk och de förödande konsekvenser det kan ha för verksamheten:

Banome: Min VFU-ledare själv var lite osäker på mig, första termin sa hon till mig att det är en lärarutbildning och du måste utveckla ditt språk, för att du ska bli lärare för små barn och små barn behöver bra språk för att de ska lära sig, annars de ska växa upp med dåligt språk hela tiden. Hon sa även att om svenska föräldrar hör dig så ska de inte låta deras barn gå i den skola eller den här förskola. Så från första träff hon sa det direkt, och hon kom en gång och skrev en blankett VFU-handledarutvärdering om mig, hon påminner mig också [om bristande språkkunskaper] (Banome, s. 6)

För Banome har denna varning och skuldbeläggning för eventuella konsekvenser varit mer skrämmande och destruktiv än konstruktiv. Mot slutet av

den första VFU-perioden säger samma VFU-ledare att Banome jobbar bra med barnen och att språket kanske löser sig under VFU-periodens gång. En annan LLU:are på en av VFU-platserna är mycket uppmuntrande angående Banomes arbetssätt med barnen och hjälper henne då och då med att rätta hennes svenska, men nämner dåliga språkkunskaper i bedömningen. Dessa språkbedömningar vittnar även Elin om (s. 16). Hon jobbar i ett sådant mångspråkigt område, och förklarar att folk i sådana områden är vana vid att folk ser olika ut, klär sig olika och har diverse brytningar.

Språket, klassperspektiv och akademisk bakgrund

Skillnaden mellan det akademiska språket och vardagsspråket togs upp av en del deltagare i forskningscirkeln. De menade att detta innebär ytterligare utmaningar för de studenter som kan ha olika förutsättningar kulturellt, språkligt och klassmässigt (Bosse; Matilda; Laila; Stina). I forskningscirkelns diskussion antyds implicit att dessa studenter kan ha svårigheter med det akademiska språket i sina studier och att detta även är kopplat till studenternas klasstillhörighet.

Eva gör en jämförelse mellan villkoren för studenter med utländsk bakgrund och ”svenska” akademiker vars föräldrar har jobbat på Volvo. Hon jämför denna person med en familjemedlem till en högt uppsatt aktör vid universitet, som gör forskarkarriär i samma struktur som släktingen. Enligt Eva (2009, s. 3) innebär detta att denna familjemedlem får betydligt mycket mer ”hjälp” på vägen i sin akademiska karriär, jämfört med dem som inte har sådant socialt kapital. Eva kan ha rätt i sin jämförelse; studenter med utländsk bakgrund saknar det sociala och kulturella kapitalet i kontakten med den akademiska världen i Sverige. Men det betyder inte att de inte har varit akademiker eller inte kommer från en sådan bakgrund. När det gäller akademiskt språk och vardagsspråk, hade Nezhat diskuterat frågan med en kurskamrat med utländsk bakgrund:

Nezhat: ... så vi pratade om hur man kan förbättra språket via kommunikationen så hon sa så här att hon hade en väninna ... att hon inte också var svensk men hon har jätte jättestora kunskaper i sig. Hon har läst och studerat på universitetet och så men hon har inte haft nån kontakt med svenskarna /.../ då när jag pratar med henne förstår jag inte vad hon menar för hon använder så abstrakta ord som i böckerna/.../ inte vardagligt språk... det är samma som mig eller liksom flera av oss /.../ även när vi går på praktiken, vi behöver träna extra på den här delen för att komma in i samhället. Bara en del av samhället, vi måste träna mycket. Vi gör det

mycket men bara med kompisarna och inte med svenskarna eftersom svenskarna inte alltid vill det och jag kan aldrig använda det och generalisera det men det finns svenskar som inte vill prata med dig eller vara med dig hela tiden, och då tappar vi väldigt mycket av det vardagliga språket. Inom utbildningen eller verkligheten det är alltså som jag har upplevt under dom sista dagarna och den sista perioden vi hade också grupparbete. (Nezhat, s. 10)

Nezhat och kompiserna hade kommit fram till att många studenter har mer problem med vardagsspråket än det akademiska språket, vilket skiljer dem från det fokus som forskningscirkelns deltagare har om samma ämne. Detta är motsats till diskussionen om det akademiska språket och ”invandrarstudenter” som tas upp i forskningscirkeln. I forskningscirkel togs svårigheter med det akademiska språket upp. Enligt citatet ovan är det vardagsspråket som dessa studenter saknar, för att de inte har ett naturligt vardagsliv tillsammans med de personer som har svenska som modersmål.

Mångspråkighet eller utan-språkighet

Betoningen på studenternas språk handlar för det mesta om brister i deras svenska språk. Deras modersmål och andra språk som de behärskar nämns sällan som en tillgång, hävdar Lasse liksom de intervjuade språkhandledarna. Han tillägger samtidigt att lärarna i en del ”mångkulturella” områden börjat visa medvetenhet om elevernas andra språk:

Lasse FC 5.7: ... Att vi måste se det som viktiga språk som de tar med sig in i Sverige och att vi i skolan måste se att de inte bara, att de inte kan svenska, att de inte kan engelska eller vad det är för någonting utan vad kan de för språk? Hur kan vi som institution lyfta fram de språken eller stärka de språken eller uppvärdera de så att de kommer in som kompetenta och får ett mer jämlikt möte med svenska skolan. Men om de inte får känna [sina andra språkliga kompetens betydelse] /.../ så är det klart att då sitter man och känner att man har brister som är de viktiga och samtidigt blir bedömd och så där... Alltså man har ingen bas för självkänsla och självtillit.

Att studenternas svenska språk får ett bristperspektivfokus i utbildningssystemet och språkhandledningen, är en fråga som språkhandledarna Eva och Caroline vill uppmärksamma. Laila håller också med om att detta är en återkommande fråga inom pedagogiken:

Laila FC 5.8: Det patogena sättet att se på både hur vi är och också på barns utveckling och det vi har lärt ut hela tiden, och man kan se Eriksson stadier,

det handlar väldigt mycket om vad som kan gå fel, ... istället för att vända på hela kuttingen och se på det salutogena.

Nezhat berättar hur lärarutbildare fokuserar på studenternas språk utifrån ett bristperspektiv och inte ser deras utmaningar och studieprestationer:

Nezhat: Det är en jätteviktig grej som vi har lärt oss under utbildningen, jag tror att dom bör föras in i praktiken. Som jag nämnde med språk /---/ Den svenska kursledaren som vi hade, hon bara tittade på mina svaghetspunkter som jag hade i mitt arbete istället hon kunde göra det på andra sätt /---/ Hon skulle höjt arbetets innehåll istället för att tänka på språket. Vi ska inte vara perfekta i det svenska uttalet, det kan aldrig vara så även om vi kan prata snabbt men meningen är att hur mycket kan den här studenten? Hur mycket förstår han kursens innehåll? Det är det viktigaste /---/ Jag har pratat väldigt mycket med mina väninnor om det, det finns svenskar som inte studerar så mycket som oss när det gäller litteratur /.../ Men dom kommer om dom har hemtenta och så då pluggar dom inte som oss som vi gör som har /.../ Utländska bakgrunder. Vi dubbelbelastar oss när det gäller språket ska vi läsa det noggrant för att du vet /.../ För att knäcka koden i och på andra sätt för att vi ska kunna läsa den om för att kunna fatta och det vill vi, för att meddela oss. För det tredje är att referera det till vårt arbete som vi har jobbat med i praktiken menar jag. Så det finns det kommer en del svenskar som kommer direkt innan en timma och skriver ner deras tankar och så eftersom dom har språket. Dom kan du vet strukturera direkt som dom vill liksom arbetet men det kan vi inte göra alls som... för att du vet språket är stort och djupt. Du [Zahra] vet hur jag menar så... (Nezhat, s. 15)

Nezhat efterlyser att de teorier och pedagogiska läror som tas upp i utbildningen, och att man som pedagog skall skapa en gynnsam och uppmuntrande studiemiljö, även ska gälla själva lärarutbildningen och lärarutbildaren.

Mitra, som är dyslektiker och studerar vid ett annat lärosäte än Nezhat, upplever samma problem. Mitras mångdubbla studieinsatser förblir obemärkt av många lärarutbildare och medstudenter med svenska som modersmål; och enbart hennes bristande språk kommer enligt henne i fokus (Mitra, s. 5). Här nedan beskriver hon samtalet mellan henne och några medstudenter med svenska som modersmål.

Mitra: ... Så sa dom [studenter med svenska som modersmål] ”tror du att ditt språk är tillräckligt för att du ska ta hand om eleverna”? Självklart sa jag, jag kommer klara det precis så som du gör det. Jag har mycket andra kunskaper och erfarenheter i ryggsäcken som du inte har alls, för jag har både från mitt land och här, efter 18 år så har jag lärt mig jättemycket här också. (Mitra, s. 3)

Mitra framhäver sitt sociala och kulturella kapital samt studiebakgrund, som resurser som ska rusta henne inför hennes läraruppdrag när hon blir ifrågasatt kring sitt yrkesval. Sådana här fall, där några medstudenter eller lärarutbildaren bara ser det som hon för tillfället har svårt med, är något som många av de icke-vita svenska studenterna blivit förvånade över i lärarutbildningen (jfr Nezhat, s. 15; Banome).

Hur ska man förhålla sig till frågan att språket inte gör rättvisa för att spegla kvaliteten av studentens kunskap? Detta har varit en fråga som lärarutbildare brottats med när det gäller den språkliga nivån på studenter med andra modersmål än svenska, enligt forskningscirkelsdeltagare. Stina vill föreställa sig en situation där hon känner igen känslan av att språket inte gör tankarna rättvisa.

Stina FC 5.9: Alltså vad jag har för kunskap egentligen när man inte uttrycker sig på sitt språk, när man inte har möjlighet att göra det som studenter med annan bakgrund inte har eftersom jag då inte kan deras språk. ... jag hade läst av Lena Sjöqvist i den här boken som heter *Pedagogisk bedömning* [Lindström & Lindberg 2005]. Där pratar hon om när språket inte gör tankarna rättvisa och det tycker jag är ett sånt himla bra uttryck för att det är ju väldigt mycket det som jag tror ligger bakom när man inte känner sig förstådd, alltså att man har tankar som är mycket mer än det man kan uttrycka. Det kan man känna själv när man kommer i ett sammanhang där inte språket duger.

Här ser vi också en av fördelarna med forskningscirkeln, att deltagarna hinner tänka på de uppkomna frågorna för att reflektera vidare och koppla sina erfarenheter och kunskap från olika perspektiv. Vi såg tidigare att när Laila (FC 2.14) bedömer kvaliteten i studenternas arbete före deras språkkunnighet, så kan hon bli ifrågasatt av en del studenter med svenska som modersmål

Språkbehörighet och studenter med svenska som andraspråk

Alla de studenter med annat modersmål än svenska, som kommer in i utbildningen har minst uppfyllt kravet på Svenska 2B för invandrare, som ska vara jämförbart med det allmänna kravet för alla sökande till högskoleutbildningar i Sverige, det vill säga Svenska B. Amanda (FC 2.14.10) diskuterar studenternas språkbehörighetskrav och tycker att nivån på Svenska 2B är en fråga som bör diskuteras. Hon undrar vilken nivå av språkfärdighet som förväntas av dessa studenter, då lärarutbildare och studenter med svenska som modersmål ser på

språket ur sitt modersmålsperspektiv jämfört med de som inte har svenska som sitt modersmål (Amanda FC 2.14). Caroline ser som språkhandledare också en diskrepans mellan vad som finns i kursplanen för svenska 2B och en del studenters verkliga språkkunskaper:

Caroline: Och det är ett problem därför att kravet är ju Svenska 2B, och tittar man på kursplanerna i Svenska 2B så är det högt ställda krav så att säga för att klara den kursen men vi har studenter här som har gått via vuxenutbildningen framför allt, som har då på VUX läst in Svenska 2B som har väldigt, väldigt bristfälligt språk. (Caroline, s. 10)

Att studenterna får godkänt för behörighetskravet, utan att ha tillräckliga språkkunskaper för att klara av studierna, är något som även språkhandledarna är bekymrade över. Eva (2009) menar att det även kan gälla studenter med svenska som modersmål:

Eva: Problemet idag är att väldigt många studenter kommer med Svenska B eller Svenska 2B, alltså det kan vara svenska studenter eller andra, som har alldeles för otillräckliga kunskaper i [svenska] språk. (Eva, 2009, s. 8)

Hon nämner att hon har hört om en proposition att höja språkravet till C-nivån, vilket hon tycker ”låter klart intressant”. Två år senare berättar Eva i ytterligare en intervju, om de språkliga utmaningar som studenter med utländsk bakgrund har:

Eva 2011: Då kommer det in en grupp studenter som får enorma problem, och gråter, och känner sig missförstådda, föraktade osv. Jag brukar säga, som språkhandledare är min uppgift att lindra smärtan hos studenter, men också höja kompetensen, det måste gå hand i hand. För de här studenterna inser ju ganska snart att de *har blivit lurade* [min kursivering], de har fått ett godkänt som det inte finns någon täckning för. (Eva, s. 2)

Eva hävdar att dessa studenter blivit lurade att tro att det godkända betyg som de fått för språkravet (Svenska 2B) är tillräckligt för universitetsstudier. Caroline (s. 26) nämner också, att de studenter som har svenska som andraspråk kan gråta på grund av att de känner sig maktlösa inför uppgiften att språkligt klara av sin lärarutbildning. Det är svårt för en som har ambitioner att studera på universitetet att själv veta vilken språknivå som är tillräcklig för studier. Några av studenterna i denna studie uttrycker att språklig förberedelse för studenter med andra modersmål bör förbättras (Niloofer, Irina, Banome). Studenterna vill att det ska skapas möjligheter att kunna förbereda sig för den nivå som verkligen krävs för vidare studier, vilket stämmer med vad de

intervjuade språkhandledarna och Amanda i forskningscirkeln rekommenderar.

Banome konstaterar att lärarna inte har någon utformad metod, eller nödvändiga kunskaper för att visa hur dessa studenter ska jobba och agera för att deras språk ska utvecklas i utbildningen, något hon efterlyser.

Banome: De säger bara att "det är språket" men det blir liksom, ... jättekaos när vi fick underkänt pga. språket för att vi kan inte rätta hela språket, jag tror inte att de svenskar skriver helt bra hela meningen [deras text] är rätt och korrekt. Så jag tror att de [lärarutbildare] inte har den här strukturen att vad är det för att jag ska underkänna studenter för att de har brist på språket! De måste ha en sådan struktur, vad måste jag säga till den här studenten ... för att bättra sig och utveckla sig i språket? [lärarutbildare] måste ha en tydlig exempel, tydlig struktur för att följa den för att det är jättesvårt för oss, när vi lyckades att skriva ett A4 papper och sedan den här tillbaka till oss att det är dåligt språk. Det är skada för oss själva, vi protesterar mycket om det här när vi samlas invandrarestudenter. (Banome, s. 3)

Banome visar oro när lärarutbildare inte tar deras språkproblem på allvar och därmed inte stödjer eller vägleder dem i deras språkutveckling. Hon är också kritisk till att en del lärarutbildare godkänner studenter med utländsk bakgrund utan att de egentligen uppfyller kraven.

Banome: vi ser att seminarieledarna, kursledarna är olika, ibland anstränger de sig inte. De tycker att nej det är bra, det går bra att vi ha berättat några saker i seminarium, att vi deltog i aktiviteterna att vi skrev någonting bra i tentan, [sådana lärarutbildare tycker att] vi behöver inte bra grammatik, bra språk eller bra dialekt. (Banome, s. 3)

Banome, som själv ofta fått höra att hennes språk inte är tillräckligt, vill få stöd för att veta vilka som är hennes svaga sidor i det svenska språket och hur hon ska åtgärda dem. Irina, som anser sig själv vara andragenerationens invandrare, tycker att det svaga svenska språket, som en del förstagenerationens invandrare har, blir en börda för andragenerationens invandrare då dessa ständigt förväntas hjälpa dem. Niloofar, som själv är förstagenerationens invandrare, men bott en längre tid i Sverige, diskuterar också bristande språk hos en del förstagenerationens invandrare i utbildningen. Niloofar var mycket kritisk till att ta in studenter med svag svenska. Hon tyckte att det var en björntjänst gentemot dessa studenter samtidigt som det var en belastning för de studenter som fick jobba med dem, vilket främst var andra ”invandrarestudenter”.

Caroline och Eva, liksom de intervjuade studenterna, berättar om behovet av att lärarutbildare utbildas i hur de ska stödja studenternas språkutveckling, såväl det vetenskapliga som det svenska språket för studenterna med annat modersmål än svenska. Stina har funderat på lärarutbildarnas kompetens:

Stina FC 5.10: Jag tänkte när jag läste den här artikeln att jag måste ta med och visa er att det handlar om våran kompetens. Inte bara förhållningssätt och bemötandet utan det handlar kanske också om våran kompetens, att vi faktiskt har studenter med annan språklig bakgrund och att vi borde vara mer kompetenta och hantera det men vi ser hur lite universitet är beredda att satsa på det. Man lämnar hela paketet åt några enstaka språkhandledare och så har man två mångfaldsdagar för oss. Sen ska vi vara beredda.

Stina, såväl som studenterna och språkhandledarna, har kommit fram till att hon som lärarutbildare borde få möjlighet att utveckla den kompetens som behövs för att ge en adekvat utbildningsmöjlighet till de studenter som inte har svenska som sitt modersmål.

Språkligt förhållningssätt i kommunikation

Forskningscirkelsdeltagarnas personliga erfarenheter av språkligt utanförskap, och att vara i en beroendeposition i förhållande till majoritetsbefolkningens språk, kom till uttryck i fördjupade diskussioner. De relaterade situationen för studenter med andra modersmål, till egna erfarenheter av att vara ”den Andre” i språkliga sammanhang. Bosse (FC 5.12) berättade om sina erfarenheter. Han beskrev hur det förhållningssätt, som befolkningen i Frankrike och Italien hade gentemot hans språkkunnighet i franska eller italienska, också var avgörande för hans språkutveckling. Det förhållningssättet påverkade hans upplevelse av inkludering eller exkludering i samhället, och därmed språkligt självförtroende.

Studenterna nämner inte språket som ett hinder i deras grupparbeten, något som många deltagare i forskningscirkeln annars antar kan vara problemet. Studenterna uppfattar sitt språk som tillräckligt för att göra sig förstådda under grupparbeten. När de inte inkluderas i grupper, där de flesta deltagare har svenska som modersmål, hamnar de i mångspråkiga grupperingar där det enda gemensamma språket fortfarande är svenska. De icke-vita studenter, som inte blir inkluderade i vita svenska grupper, ser orsaken till exkluderingen i de förutfattade meningar som en del vita svenska studenter har. Nezhat vill ge perspektiv på att vara tvåspråkig och att inte ha språket i studierna som sitt modersmål:

Nezhat: Men om man tänker sig att någon kommer till något annat land och lär sig deras språk och går på universitetet, jag vet att det är mycket krävande att skriva på perfekt akademisk svenska och ... vi har kommit till Sverige när vi har varit vuxna ... och jag kan inte perfekt svenska eftersom jag inte är svensk... Och för att det inte finns några relationer mellan svenskarna och utlänningarna på något sätt och för att genom det [relationer med svenskar] så kan man utveckla sitt språk. (Nezhat, s. 10)

Saknaden av relationer mellan ”svenskar” och ”invandrare” som följd av den rasifierade segregationen i samhället, som en orsak till svårigheterna att utveckla det svenska språket, förekommer explicit i Mitras, Banomes, Nezhat och Hibas intervjuer. Vad de efterlyser är att det åtminstone i utbildningen hos lärarutbildare och ”svenska” lärarstudenter, ska finnas ett inkluderande bemötande av deras språk som kan bidra till deras svenska språkutveckling.

Utifrån sina internationella erfarenheter hävdar Caroline (s. 7), att språkhandledningsfunktioner och kunskapen om dem och de olika dimensioner som den kan ha, är ”oerhört underutvecklade” i Sverige jämfört med engelskspråkiga länder som USA och Kanada.

Tal och tystnader i propositioner

Läroverksamhetens innehåll bygger på politiska beslut som föregår olika läroverksamhetsreformerna. I denna studie har jag valt att göra en kvantitativ begreppsanalys av propositionen *En förnyad läroverksamhet* (Prop. 1999/2000:135), som föregick läroverksamhetsreformen 2001 och den utbildning som gällde när den empiriska studien genomfördes. För att göra en jämförelse har jag även tittat närmare på propositionen *Bäst i Klassen* (Prop. 2009/10:89), som föregick den läroverksamhetsreform som trädde i kraft 2011. Anledningen till denna kvantitativa begreppsanalys är att studera de uttalade riktlinjer som är centrala, eller de tystnader som finns i dessa propositioner inför läroverksamhetsreformerna.

Att öka mångfalden och minska den sociala snedrekryteringen i läroverksamheten, är en fråga som har varit central och finns uttalad i olika dokument och utredningar som handlar om läroverksamhet (jfr Prop. 1999/2000:135; Prop. 2009/10:89; SOU 2000:47). I propositionen *En förnyad läroverksamhet* (Prop. 1999/2000:135) nämns till exempel att man eftersträvar ”en lärarkår som så långt som möjligt speglar befolkningens sammansättning så eleverna kan identifiera sig med de vuxna i skolan” (s. 49).

Utifrån studiens fokus riktas sökarljuset mot de delar av dessa dokument (Prop. 1999/2000:135; Prop. 2009/10:89) där uttalade diskurser och tystade diskurser om det mångkulturella samhället i relation till lärarutbildningen, träder fram. När det ”mångkulturella” samhället aktualiseras i propositionen handlar det om den förändrade tidens krav. Blivande lärare ska därför förberedas för att möta en mångkulturell och mångkulturell sammansättning av elever och i sin lärargärning förbereda eleverna för ett sådant samhälle (Prop. 1999/2000:135, s. 6,8,9). Denna kunskap och förberedelse syftar till att studenterna i sitt kommande yrkesliv ska kunna hantera konsekvenserna av att ”Sverige har tagit emot ett stort antal flyktingar” (ibid., s. 7).

Att utöka rekrytering av ”invandrare” till lärarutbildningen uppmuntras, för att det ska resultera i att eleverna genom att möta en mångkulturell lärarkår i skolan förbereds för ett mångkulturellt samhälle (Prop. 1999/2000:135, s. 51; Prop. 2001/02:15, s. 1). I sammanfattning av remissyttringar inför lärarutbildningsreformen 2001 står:

Skolverket, TCO, Integrationsverket och flera kommuner, som yttrat sig över möjligheterna för tillgodoräknande av tidigare studier och arbetslivserfarenhet, delar uppfattningen att högskolorna bör bli generösare i sin prövning. Integrationsverket anser att systemet med tillgodoräknande av utländsk utbildning måste förändras så att faktiska kunskaper utgör utgångspunkt för bedömningen och inte snäva formella jämförelser. Lärarutbildningen bör upprätta handlingsplaner för att öka andelen medarbetare med annan etnisk bakgrund. (Prop. 1999/2000:135; Bilaga 1, s. 95)

Som framgår av citatet, understryker dessa remissinstanser (Prop. 1999/2000:135, s. 95) att den ”faktiska kunskapen” ska vara avgörande och ”inte snäva formella jämförelser”.

Värdegrundsfrågan togs även upp frekvent till diskussion kring förhållningssättet till det mångkulturella samhället (jfr Rabo, 2008b, s. 55). Att värdegrundsfrågan aktualiseras kan tolkas som att texten har formulerats av dem som ser behov av att stimulera solidaritet inom sin grupp, gentemot en grupp som har behov av deras solidaritet (Bayati, 2012). Denna solidaritet är riktad till de som är ”svaga och utsatta” (Prop. 1999/2000:135, s. 9). Det påminns också om ”människors lika värde” som något som behöver poängteras. Om denna värdegrund ska förmedlas och förankras utifrån ”de värden som vårt samhällsliv vilar på”, blir frågan vilka som är ”vi” och vilka som är ”den Andre” som inte delar dessa samhällsgemenskapliga värden. Trots den solidariska framtoningen i dessa vägledningar går det inte att ta miste på att

dessa diskurser om ”den Andre”, är konstruerade från en hegemonisk makt-position som föreställer sig själv som bärare av det goda värdet.

Om tystnaden ska tala

För att få en uppfattning om hur de två propositioner (Prop. 1999/2000:135; Prop. 2009/10:89) talar om eller är tysta om den etniska mångfalden i lärarutbildningen, har jag sammanställt en tabell som jämför propositionerna (tabell 5). Tabellen visar frekvensen av de begrepp som vanligtvis används/icke-används när diskurser, relaterade till den etniska mångfalden i samhället, aktualiseras (jfr Sjögren, 2005, s. 14) och/eller utifrån denna avhandlings utgångspunkter är intressanta.

TABELL 5: Frekvensen av några av de vanligaste begrepp som använts/icke-använts, när diskurser om det mångetniska samhället aktualiseras i propositionerna *En förnyad lärarutbildning* och *Bäst i klassen*.

Dokument ->	Prop.1999/2000:135 En förnyad lärarutbildning (101 sidor)	Prop. 2009/10:89 Bäst i klassen (88 sidor)
Begrepp som förekommer i dokumenten		
Mångkultur	5	0
Mångfald	3	2
Invandrare	4	1
Etnicitet	0	0
Etnisk	5	2
Tvåspråkig	1	1
Andraspråk	1	4
Modersmål	5	4
Svenska	37	52
Svensk bakgrund	0	0
Utländsk bakgrund	3	0
Svensk	2	18

Att det finns synliga skillnader mellan frekvensen av utvalda begrepp i de olika dokumenten kan ha olika orsaker. En del begrepp blir förbrukade och andra begrepp uppfattas mindre laddade och blir mer gångbara i samhällsretoriken. Ett sådant begrepp kan vara ”mångkulturell”, som mer och mer kritiserats för att ha blivit uttryck för skillnadsskapade praktiker i diskussioner om mångfald i samhället (hooks, 1990; Motturi, 2007; Nejadmehr, 2008). Men olikheten i frekvensen kan även bero på det globala och svenska politiska klimatet, då diskurser som handlar om mångfalden i samhället som en resurs övergår till att ”mångfaldsprojektet” förklaras dött av europeiska makthavare eller av det växande rasistiska samhällsklimatet (jfr Mathiasson, 2013; Dahlstedt & Neegard, 2013).

Om man jämför frekvensen mångetniska samhällsfrågor så är det en minskning av dem i propositionen *Bäst i klassen*. Minskningen av förekomsten av dessa begrepp kan tolkas som tecken på att dessa frågor inte varit lika angelägna för denna proposition och att det råder en större tystnad om dem. Att de sökta begreppen finns i dokumenten innebär inte per automatik att de har effekt på utbildningspraktiker, men den växande tystnaden om dessa frågor kan vara ett tecken på förändringar i vårt samtida politiska landskap och därmed inom utbildningspolitiken. Om tystnaden i språket, kommunikation och text menar Ajagan-Lester (2008, s. 108) att samtidigt som splittring och antagonism i samhället kommer till uttryck i texten, så kan frånvaron av mening – det vill säga tystnaden – också beaktas och tolkas och därmed få mening (ibid., s. 108).

En intressant siffra, som inte ändrats mellan dessa dokument, är frekvensen av begreppet ”svensk bakgrund”, vilket kan tolkas som en av de påtagliga tystnader som råder i debatten om det mångetniska och mångkulturella samhället. Att kombinationen ”svensk bakgrund” inte existerar i dessa texter kan bero på förgivettagandet att svenskheten eller västerländsk bakgrund är det neutrala och därmed normen, vilket innebär att ”de Andra” står för icke-normala eller icke-neutrala. De som har skapat dessa propositioner har, om man ska döma utifrån deras namn, ”svensk” eller västerländsk bakgrund. Ett reflexivt förhållningssätt över författarnas egen bakgrund – vad som uppfattas som ”svenskt” eller ”svenska” – lyser med sin frånvaro. Frågan är hur dessa förgivettaganden och normaliseranden av en dominerande grupps bakgrund, i dessa för lärarutbildningsreformers viktiga propositioner, påverkar hela utbildningen (jfr Rabo, 2008b, s. 149).

En allmän genomgång av de diskurser som aktualiseras om etnisk mångfald i *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135), visar att trots att det finns mer fokus på mångfaldsfrågor, jämfört med den senare propositionen *Bäst i klassen* (Prop. 2009/10:89), handlar förslagen om hur lärarstudenter i sitt kommande uppdrag ska förhålla sig till dessa frågor. Däremot finns nästan ingenting om hur medvetenhet och kunskap inför dessa uppdrag ska främjas och utvecklas inom lärarutbildningen, som del av studenternas socialiseringsprocess mot sitt kommande uppdrag i ett globaliserat samhälle.

Av tabellen kan man se att trots att kombinationen ”svensk bakgrund” inte existerar i dessa dokument, förekommer begreppen ”svensk”, ”svenska” i större frekvens jämfört med enskilda begrepp som används inom begreppsapparaten kring mångkulturalitet. Hur dessa begrepp träder fram i dessa texter kan vara intressant att studera närmare. Som exempel kombineras begreppet ”svensk” med begrepp som skola, lärarutbildning, författning, kultur/religion och examen. ”Svenska” används i dessa dokument i de flesta fall som benämning av språket, samtidigt används det som adjektiv för t.ex. skolsystem, utbildning, arbetsmarknad och studenter. ”Etnisk”, som är ett av begreppen som används i sammanhang kring det mångkulturella, används exempelvis i kombination med ”diskriminering”, ”annan etnisk bakgrund”, ”mångetnisk” och ”etnisk tillhörighet”. Begreppet ”invandrare” förekommer i kombinationer som första eller andra generationens invandrare, arbetslösa invandrare, eller svensk undervisning för invandrare. ”Mångkulturell” kombineras exempelvis med skola, samhälle, förskola, och miljöer; och detta signalerar i en svensk kontext – med ett segregerat samhälle – platser och institutioner som är ”icke svenska” eller där andra etniska grupper i större utsträckning vistas. Begreppen som kombineras med ”svenskhets” och ”nationen” handlar om samhällets fundament, system och värderingar. Begreppen som används i samband med beskrivning eller diskussion om ”mångkulturellt” eller mångetniskt samhälle används för att markera skillnader, icke-svenskhet och peka på särskilda problem. Vad dessa begrepp och formuleringars närvaro och frånvaro kan betyda för lärarutbildningen diskuteras vidare i teoretisk analys kapitlet (7) och diskussionskapitlet (8).

7 Analys fas 3 – Teoretisk analys

I detta kapitel kommer en sammanfattande analys av resultaten från den empiriska studien göras, med hjälp av begrepp från den teoretiska inramningen.

I kapitel 3 beskrev jag de teoretiska inramningarna med socialkonstruktionism och poststrukturalism som utgångspunkt, varifrån sociala konstruktioner och kontexter kan betraktas. De övergripande analytiska begreppen kommer därmed att vara konstruktion, rekonstruktion och över-skridande. Baserat på transkripter av den empiriska studien och de två tidigare faserna av analys, har några begrepp utkristalliserats i ljuset av postkolonial teori och kritisk vithetsteori. De begrepp som används för vidare analys i detta kapitel är ”tal”, ”tystnad”, ”stereotypifiering”, ”språk”, ”monokulturell utbildning”, ”vardagsrasism”, ”rasifierad segregation”, ”motstånd” och ”vardagsantirasism”. Ambitionen är att alla citat från den empiriska studien som hänvisas till i den här fasen (kapitel 7) ska finnas i fas två (kapitel 6). Information om sidor eller möte hänvisar dock fortfarande till transkripten.

Tal/tystnader och den imaginära ”Andre”

Silence is so commonly set in opposition with speech. Silence as a will not to say or a will to unsay and as a language of its own has barely been explored. (Minh-ha, 1988)

Tystnaden – liksom andra sociala företeelser – konstrueras i specifika sammanhang och maktordningar. Tystnaden utövas, väljes eller påtvingas av strukturer och aktörer utifrån olika överväganden och/eller på grund av särskilda historiska och kontextuella omständigheter. Jag tolkar Minh-has (1988) citat om tystnad, som att tystnad är en aktiv handling.

En växande tystnad från de politiska styrsystemen om det månggetniska samhället (jfr Khayati & Dahlstedt, 2013) - samt en starkare betoning på den svenska/västerländska värdegrunden som utgår från ett västerländsk ”vi” som ”de Andra” ska inordna sig i (jfr Rabo 2008b; Åberg 2008a) - har under de senaste åren varit tydlig i Europa. Detta återspeglas även i policydokument såsom Lgr 11 (Skolverket, 2011) liksom i resultatet av den kvantitativa begreppsanalysen med jämförelser mellan de två propositionerna som

presenterades i tabell 4 (kapitel 6). I denna avhandlings empiriska resultat framkom olika tystnader som omger frågor som handlar om den mångetniska studentgruppen i lärarutbildningen.

Exempel på tillfällen då tystnad uppstår i lärarutbildningen kan vi se när Banome (s. 6) och Nezhat (s. 6) i sina intervjuer berättar om hur det händer att en del studenter väljer att vara tysta i seminarier eller gruppdiskussioner. Nezhat beskriver en sådan situation:

Nezhat: Om det finns fem eller sex i en grupp så det finns en som bara respekterar dig /.../. Innan dom pratar, deras blick, ögonblicket eller hur man kan säga... Vandrar för dom själva, inte för dig. Det... Man känner att du är inte här heller. Du är inte här alls liksom att dom inte tittar på dig när dom pratar. Det har jättestor påverkan för att man känner att varför dom bara vänder sina blickar mot varandra och inte på mig? Det är liksom, det blir en jättestor... Vad kan man kalla det? Underskattning eller på något sätt. Det påverkar jättemycket. Så du blir... Du behöver inte säga något. Jag behöver inte delta i den här gruppen. Jag kan bara hålla mig tyst då. Jag behöver inte säga något eller genom jag har en viktig sak. Det betyder inte att jag liksom inte är en stark människa eller... Vad menar jag med stark? Att jag kan prata, jag kan säga vad jag vill. Men om jag inte ser det engagemanget från den här gruppen av vad jag säger ska jag inte säga något då. (s. 6)

I kapitel 3 redogjorde jag för Esseds (2005, s. 74) vardagsrasismtriangel. Det tredje hörnet i vardagsrasismens triangel kallar Essed (ibid.) repression av motstånd, där den utsatte tvingas till tystnad. Detta kan likna Nezhat (s. 6) berättelser om de tystnader som en del studenter med utomeuropeisk bakgrund väljer i lärarutbildningen, när de blir utsatta för diskriminering eller stigma. Det sammanhang och den process som Nezhat beskriver tolkar jag som uppgivenhet då de rasifierade svenska studenternas upprepade försök att delta i den kollektiva kunskapsutvecklingen i grupparbeten eller seminariediskussioner ignorerats eller nonchalerats. Det är en tystnad som tvingas på de marginaliserade, när dominerande grupper tar sig rätten till tolkningsföreträde över vems kunskap som är giltig eller önskevård. hooks beskrivning, av hur hon upplevde bemötandet av hennes talan och hur hon förblev ”den Andre” vid universitet och i de institutioner som gör anspråk på kritiskt tänkande och jämlikhetssträvande, är talande:

Silenced. During my graduate years I heard myself speaking often in the voice of resistance. I cannot say that my speech was welcomed /---/I was made “Other” there in that space with them. In that space in the margins, that lived-in segregated world of my past and present. They did not meet

me there in that space. They met me at the center. They greeted me as colonizers. /---/ No need to hear your voice when I can talk about you better than you can speak about yourself. (hooks, 1990, s. 151-152)

hooks beskrivning av sin tid under universitetsstudierna har likheter med det som de flesta av de intervjuade studenterna (Banome, Fatima, Hiba, Mahin, Mitra, Nezhat) beskriver när de bemöts av stereotypifieringar om ”invandrare” och ”invandrarkvinnor” i lärarutbildningen. Essed (2005), som i sin arbetsmiljö på universitetet har sett hur marginaliserade studenter behandlas, framhåller att dessa studenter, genom den hegemoniska diskursen om deras bakgrund i västvärlden, tillskrivs egenskaper som förknippas med ”problem, lägre intelligens, språkliga brister, otillräcklig kulturell sofistikerad och bildning och bristande yrkesetik eller social kompetens” (Essed, 2005, s. 79; Ålund & Schierup, 1991, s. 14). Hon ser det som en del av den vardagsrasism som dessa studenter utsätts för.

Bland de olika tystnader som finns kan man också inräkna strukturella tystnadsutövningar, i form av ignorans eller icke-erkännande av de marginaliserades rättigheter och de hinder som de möter i ett system som gynnar de dominerande grupperna. Studenter berättar även om en del lärarutbildares tystnad och ignorans, när de ser de exkluderingar som dessa studenter blir utsatta för.

Stereotypifiering och ”den Andre”

I kapitel 6 beskrevs hur det förekommer att vita svenska studenter uppfattas av lärarutbildarna som de som ger, hjälper, är duktiga, arbetssamma och pålitliga (Laila, FC 2.9; Matilda, FC 2.9). Enligt de intervjuade studenternas berättelser presenteras och behandlas de själva utifrån stereotyper om ”invandrarkvinnor” som hjälpbehövande, icke-självständiga, icke-studiemotiverade och opålitliga (Banome; Fatima; Hiba; Mitra; Nezhat). Dessa kategoriseringar liknar Carl von Linnés, som i *Systema naturae* (1758) beskrev den ”vita”, *Europaeus*, som ”Ombyttlig (listig), spetsfundig, uppfinningsrik” samtidigt som afrikanen beskrevs som ”slug, lat, likgiltig (obekymmersam)” (Broberg, 1975, s. 222). Hall (1997) benämner sådana beskrivningar som ”symboliskt våld” (jfr Smith, 1999, s. 53).

Intersektionen av den eurocentriska föreställningen om relationen mellan de olika könen i kolonialiserade länder, med stereotypiska föreställningar om muslimska kvinnor, skapar en svårgenomtränglig situation för dessa studenter.

Dessa studenter får, tolkat i Collins (2000) begrepp, outsider-within position (se kapitel 3) gentemot olika gemenskaper som bär på statusgivande sociala positioner. Deras icke-vita kvinnokroppar och deras kunskap får en outsider-within position gentemot vita svenska kvinnors gemenskap på grund av sin icke-vithet. Samtidigt får de som icke-vita kvinnor en outsider-within position gentemot icke-vita manliga gemenskaper. Genom sina outsider-within positioner gentemot olika gemenskaper förblir de icke-vita kvinnornas kunskaper osynliga och marginaliserade i det intellektuella sammanhanget, såvida inte dessa kvinnor gör motstånd eller de privilegierade ifrågasätter sina sociala positioner och dessa strukturer. Dessa studenter – Fatima bland annat – upplever att de är omgivna av stigmatisering, infantilisering och misstänkliggörande i samhället och utbildningen (jfr Monshipouri 2010; Loomba, 2005, s. 66). Exempel på de stereotypa bilder som finns om familjerelationer och maktpositioner när det gäller familjer från Mellanöstern, kan man se i Amandas (FC 6.3) återberättelse av en text som hon har läst om dessa familjers relationer.

Amanda FC 6.3: Att rädslan många gånger är grunden för hur du bedömer de som inte är som dig själv, eller de som man har omkring sig, och jag läste någonting om att om man tittar på invandrare som kommer hit, de känner sig väldigt... eller det nya samhället är väldigt skrämmande, det kan ha varit t.ex., om man tar Iran som exempel, där mannen har en väldigt stark ställning i familjen osv och så upplever han inte det, eller att han känner sig osäker på hur hans mansroll är här i Sverige /.../ Och kvinnorna i bästa fall kommer ut, tar för sig och blir egentligen de starka, men det kan också vara så att det blir tvärtom, att kvinnan hålls inne, inte får lära sig tillräckligt med svenska och blir bunden till hemmet, och så går mannen ut och kanske klarar sig och arbetar och så kommer man hem och för att ändå kunna klara av att vara ute i det här nya samhället så måste man ha den här tryggheten i lägenheten, innanför lägenhetens dörrar, med Iran. Och att det också skulle förklara då varför vissa män håller sina fruar inne och kanske även läser in sina döttrar för att man är så rädd för det där egentligen som är utanför och att man inte har så stora möjligheter många gånger att verkligen lära känna det nya samhället. Vi förfasar oss ju över de här männen som håller sina familjer instängda men alltså, rädslan är ju en fruktansvärd grogrund.

Denna bild stämmer med Spivaks (1988, s. 279) konstaterande av den koloniala föreställningen om den vite mannen med det självutnämnda missionärskallet att befria den bruna kvinnan från den bruna mannens våld. Denna konstruktion av den icke-vite mannen som en våldsamt varelse, vilket varit en del av den koloniala diskursen, reproduceras i dagens massmedia

enligt Elsruds (2008) granskning av medierna (se även Dovemark, 2013). Även Ajagan-Lester (2011, s. 275) konstaterar i sin granskning av svenska skoltexter 1768-1959 att afrikaner – ibland öppet och ibland inbäddat – beskrivs som ociviliserade, grymma och som kannibaler. Banome berättar att utöver den litteratur som är ”bra” [lärandeteorier och litteratur grundad på empiriska studier] finns sådan litteratur som ger en negativ bild av ”invandrarna” och är ”fördomsfull”. Enligt henne beskriver denna litteratur, som handlar om det ”mångkulturella” samhället och skolorna, kvinnorna som förtryckta och under mannens våld (jfr Elsrud, 2008, s. 428; Kundnani, 2007, s. 53). Banome (s. 5) berättar hur ”invandrarkvinnan” i sådan litteratur målas upp som den som accepterar våldet som hon utsätts för och de som bär sjal adresseras som ”svaga och osäkra”. Samtidigt får lärarna höra att det är deras ansvar att vara uppmärksamma på ”invandrarelevens” hemförhållanden i avseendet våld. Enligt henne reproduceras samma bild som ges i massmedier även i denna sortens kurslitteratur. Banome (s. 5) framhåller att det, när diskussioner runt beskrivningar av ”invandrarfamiljer” kommer upp i seminarier, finns de med utländsk bakgrund som motsätter sig dessa bilder, samtidigt som det även finns de som väljer att förbli tysta (jfr Hiba, s. 8). Enligt Loomba (2005, s. 066):

Bilder av bland annat afrikaner, turkar, muslimer, barbarer och antropofager cirkulerade i Europa långt innan kolonialismen inleddes. Dessa bilder förefaller ofta överensstämma med konstruktionen av ”den Andre” i kolonialtidens diskurser. 1100- och 1200-talens beskrivningar av muslimer som barbariska, degenererade, tyranniska och promiskuösa ... (s. 066)

Den stereotyp som de upplever att det finns om ”invandrarkvinnor” och män i vår samtid, stämmer i sin tur överens med den bild av muslimer som kolonisatörerna spred och som fortfarande reproduceras idag (Loomba, 2005, s. 066; Said 1978/2000; Spivak, 1988, s. 279). Nezhat och Banomes inlägg stämmer med Wikströms (2007, s. 23) formulering kring mediernas roll i att beskriva relationerna i ”invandrarfamiljer” på ett sätt som sprider och reproducerar stereotyper, vilket påverkar ”människors meningsskapande i relation till andra människor”. Men som Wikström (ibid.) också påpekar betyder det inte att alla ”invandrare” låter sig förbli offer för denna bild.

Enligt Hiba (s. 8) och hennes vänners resonemang (citerat i kapitel 6) avstår hon och hennes ”invandrarklasskamrater” från att söka sig till studentkåren och ta upp problemet med den diskriminering och exkludering som de utsatts för. Enligt deras resonemang (kapitel 6) blir de rädda att deras protest

kan ge vatten på mediernas kvarn och att de ska uppfattas som upprörda och arga ”invandrarstudenter” från lärarutbildningen. Detta tyckte de skulle skapa ännu fler tillfällen för medierna att tala om ”invandrare” som samhällsproblem. Så för att undvika en negativ bild och de stereotyper som kan drabba alla ”invandrare” kollektivt, samt av rädsla för att deras situation ska förvärras utan att deras problem blir lösta, vänder de sig inte till studentkåren. Denna påtvingade tystnad, trots att den är en vald strategi, är orsakad av rädsla för att deras synliggörande och klagan ska leda till mer exkludering och förstärkta stereotyper istället för att förbättra deras studievillkor.

Bland de stereotyper som Ajagan-Lester (2011, s. 273) noterar i sin granskning av äldre svenska läroböcker, kan vi läsa att svarta beskrivs som ”barnsliga och godmodiga men tillika lögnaktiga och opålitliga”. I kapitel 6 såg vi i ett citat av Nezhat (s. 11) att hon kände sig tvingad att visa upp sin lagade tand, kvitto från tandläkaren samt kvitto från biblioteket om att hon lämnat tillbaka kursboken. Läraren ignorerar att Nezhat blivit utsatt för exkludering och frågar istället om Nezhat inte missförstått sms:et, där de ”svenska” studenterna meddelat att hon exkluderats från gruppens gemensamma arbete. Genom att visa sin lagade tand och kvitton vill hon visa att hon inte ljuger, samtidigt som ingen ifrågasätter huruvida de andra studenterna hade böcker eller anteckningar med sig. Essed (2005) och Ahmed (2011) berättar att även vid de tillfällen när icke-vita aktörer synliggör diskriminering och rasism, anklagas de många gånger för att vara överkänsliga eller för att ha missförstått situationen.

Språket och konstruktion av ” den Andre”

När det gäller det svenska språket och icke-vita svenska studenter visar det empiriska materialet att språkfrågan handlar om två olika aspekter av språket. En aspekt handlar om hur ”språket” används som ett substitut för begreppet ”ras”, i likhet med begreppen ”kultur” och ”etnicitet”, vilka försöker stabilisera diskurser om en imaginär väsensskillnad som legitimerar exkludering och rasifierade handlingar (de los Reyes & Wingborg, 2002; de los Reyes, 2007; Essed, 2005; Stroud & Wingstedt, 1989). Den andra aspekten handlar om språkkunskap inom svenska språket inför högskolestudier. Även denna aspekt kan betonas eller bortses från beroende på föreställningar om ”den Andres” bakgrund, exempelvis de som har ett anglosaxiskt språk som sitt modersmål

jämfört med de som har ett utomeuropeiskt språk. Därför blir det svårt att separera dessa aspekter från varandra. Med denna scen i citatet nedan inleds Azars (2006) bok *Den koloniala Bumerangen. Från schibbolet till körkort i svensket*.

Gileaditerna spärrade vadställena över Jordan för efraimiterna, och när någon av de flyende efraimiterna ville gå över floden frågade Gileaditerna: >Är du efraimit?< Om han svarade nej sade de: >säg schibbolet!<. Om han då sade >sibbolte<, därför att han inte kunde uttala ordet rätt, grep de honom och högg honom vid vadstället. Vid detta tillfälle stupade 42000 efraimiter. (Domarboken 12:5; Azar, 2006)

Azar (2006, s. 45) anser att ”tvånget att ta till orda på ett språk som inte är ens eget och på en arena som definierats av makter som närs av denna förlamnings bevarande” utsätter den utsatte för ”ett dubbelt hinder, en dubbel tal-förlamning”.

Föreställningen om en förmodad bristande språkkunnighet medför konsekvenser vid bedömningen av kursuppgifter. Mitra har erfarit detta, då hon fått underkänt på en tenta som inte skilde sig från den tenta som en ”svensk” kompis fått väl godkänt på. Laila i forskningscirkeln berättar att när hon försökt att se bortom studenternas svenska språkbrist och betygsatt deras kunskap i kursens innehåll, så har betygsättningen av dessa studenter ifrågasatts av en del ”svenska” studenter. Laila tillägger att man som lärare måste vara tillräckligt stark och stå för sin betygsättning i dessa situationer.

Essed (2005) framhåller att det inte är ovanligt att stavfel hos praktikanter eller studenter med annat modersmål direkt misstolkas som språkbrist. Hon motsätter sig förgivettaganden som till exempel ”det är allmänt känt att etniska minoriteter har problem med språket och brister i sin utbildning” (Essed, 2005, s. 77). Sådana uttalanden påminner om Mitras VFU-period, då hon fick ett mycket gott omdöme av en LLU:are och VFU-ledare, samtidigt som hon fick ett dåligt omdöme för sitt språk av en annan LLU:are – den som minst av alla hade sett henne i arbete. Att skriva en text och ge röst åt sina tankar och sin kunskap, tolkar jag som att bryta tystnaden. Men när dessa texter refuseras på grund av att de anses vara odugliga och underkäns på grund av dess språk, utan att lärarutbildare anstränger sig att förstå studenten eller diskutera den med henne, tolkas här som ett tvingande av studenten tillbaka till tystnaden.

Från diskussionerna som Bosse (FC5.12) tar upp i forskningscirkeln kan man se att språkhierarkin (León Rosales, 2010, s. 259) följer den föreställda koloniala rashierarkins ordning. Med utgångspunkt ifrån den föreställda

språkhierarkin i Frankrike, värderades Bosses svenska språk och bakgrund inte högt och det var han själv som skulle klara sitt franska språkdilemma. I Italien däremot värderades hans bakgrund klart högre och hans italienska togs emot mycket bättre, fastän hans italienska enligt honom själv är klart sämre än hans franska. Den koloniala språkhierarkin osynliggör utomeuropeiska studenters modersmål, något som deltagare i forskningscirkeln och språkhandledare (Caroline; Eva; Laila; Lasse) ser som ett bristperspektivsfokus, vilket ignorerar de viktiga språk som dessa studenter har med sig (jfr Bagga-Gupta, 2004; León Rosales, 2010, s. 259; Carlson, 2009).

Det eventuella sambandet mellan svensk språkkunnighet och exkludering från den ”svenska” gemenskapen blir ifrågasatt när Hübinette och Tigervall (2008) visar hur vuxna adopterade utsätts för liknande rasifierade handlingar som ”invandrarungdomar”, trots att det svenska språket är deras modersmål. Detta kan visa på att de exkluderingsmekanismer som studenter med utomeuropeisk bakgrund blir utsatta för inte har med deras svenska språkkunnighet att göra. Däremot kan det handla om hur den som har svenska som sitt modersmål förhåller sig till deras bakgrund. Fatima och Mahin, som bott i Sverige i 20 respektive 29 år och har haft ett aktivt studie- och arbetsliv i Sverige, berättar om exkluderingar och ignorans från vissa vita svenska studenter, lärarutbildare och LLU:are (Mahin, Fatima). Bagga-Gupta (2004, s. 18) pekar även på att det finns elever, som trots att de är ”tredje generationens invandrare”, separeras från vanliga svenskaklasser för att läsa svenska som andraspråk. Hon tycker att denna sort av kategorisering av bakgrund i generationer utmanar demokratiska principer i samhället.

Amanda i forskningscirkeln (FC 6.10) refererar vid ett tillfälle till Ingegerd Wärnersson, skolminister under 1998-2002, som kritiserade stigmatisering och diskriminering av dem som har andra modersmål än svenska, där deras svenska språkkunnighet bedöms från ett bristperspektiv. Enligt Amanda är ett påpekande av brister i svenskaspråket den vanligaste och lättaste vägen för att rättfärdiga diskriminering.

Studenters berättelser från VFU, seminarier och grupparbeten visar att dessa studenter är utsatta för språkbedömning på godtyckliga grunder. Dessa bedömare kan vara vita svenska studenter, lärarutbildare, VFU-ledare och LLU:are och även barnens föräldrar. Scenen i domarboken som Azar (2006) uppmärksammar, om prövningen att uttala schibbolet – tolkat i dagens samhälle – kan jämföras med när dessa studenters språk bedöms från olika håll av människor som har svenska som sitt modersmål. De intervjuade

språkhandledarna visade upprepade gånger förståelse för studenternas problem, när det gäller bristande språkresurser för studenter med svenska som andraspråk. De pekade även på det rådande bristperspektivet på dessa studenters svenska språkförmåga, utan att deras andra språk värdesätts. Denna svenskspråkfokusering medför samtidigt att många elever eller studenter som inte har svenska språket som sitt modersmål utpekats som svaga, vilket har problematiserats av olika forskare, däribland Bagga-Gupta (2004, s. 18) och Carlson (2009, s. 59). Caroline berättar att hon som språkhandledare träffar intelligenta studenter som saknar tillräckliga svenska språkkunskaper för att klara sina studier. Enligt Eva och Caroline söker många av dessa studenter förtvivlade och med dåligt språkligt självförtroende, och ibland även gråtande, upp språkhandledarna för att få hjälp. De intervjuade språkhandledarna poängterar behovet av en ändrad attityd mot studenter med svenska som andraspråk, samt införande av speciella insatser för att främja svenska som andraspråk.

Monokulturell utbildning i ett pluralistiskt samhälle

Trots förändrade tider och större möjligheter för mångfaldiga kunskapsperspektiv i globaliseringens tidevarv, är lärarutbildningens kurslitteratur och organisation monokulturell och eurocentrisk. Något som har kritiskt uppmärksammats av många forskare i forskningsfältet (Norberg, 2004, s.17; Batelaan, Gundara, Markou & Pippo, 1992; Carlson & Rabo 2008; Lorentz 2007). Den monokulturella utbildningen ifrågasätts också av deltagarna i den empiriska studien.

Bristande kunskap om hur lärare kan jobba i ett mångdimensionellt kunskapsfält (jfr Bagga-Gupta, 2004), i en elevgrupp med mångfald i olika avseenden, beror enligt Norberg (2004, s.17) på att lärarna är utbildade i en monokulturell lärarutbildning. Irina, som nyligen hade blivit färdig med sin lärarutbildning, berättade att hon och hennes klasskamrater inte kände sig förberedda för de månggetniska skolor som de mött under sin VFU. Även Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000, s. 63) hävdar att den utbildning som lärarstudenter får, inte förbereder blivande lärare för månggetniska områden i de segregerade städerna. Banome och Irina kände inte igen sina erfarenheter i den kurslitteratur som handlade om den ”mångkulturella” skolan och efterlyste litteratur skriven av dem som har erfarenheter av att vara invandrare i Sverige, samt föreläsare och lärare som delar deras erfarenheter.

Den historiskt koloniala ”civilisatoriska” praktiken (Smith, 1999, s. 43) har ignorerat den kunskap, religion och språk som den icke-vite mannen hade; samtidigt som den påpekade det som han saknade – tillämpade bristperspektiv – i förhållande till vad den vite mannen hade med sig från västerlandet såsom kunskap, religion, språk eller idévärld. Mudimbe (1999, s. 142) kallar denna koloniala diskurs för ”epistemologisk etnocentrism”, ett antagande som utgår från att det inte finns någonting att lära sig från ”den Andre” om kunskapen i sig inte ursprungligen kommer från ”oss”. Mahin pekade explicit på den västerländska dominerade kunskapssynen i Sverige och särskilt i lärarutbildningen, som hon tyckte skulle kunna få ett mer nyanserat och bredare kunskapsfält om den tog in kunskap från exempelvis länder i öst, med deras rikedom på filosofi och andra kunskaper. Amanda nämnde den eurocentriska kunskapsfokuseringen som ”enkelspårig”, vilket fick medhåll av andra deltagare i forskningscirkeln. Motturi (2007, s. 60) beskriver den koloniala eurocentriska kunskapssynen som ”register av koloniala mytologier som är nerlagt i vårt språk”. Många studier och statliga utredningar har uppmärksammat problemet med att ”svenskheten” som dominerande norm verkar i utbildningssystemet, men inte nämns – som om det handlade om ett neutralt, värderingsfritt och naturligt tillstånd. (jfr Åberg, 2008a; Lorentz, 2007; Fazlhashemi, 2002; SOU 2006:40).

Vardagsrasism i lärarutbildningen

Hur jag märkte, alltså det är jättesvårt att förklara sådant, man kan bli särbehandlad med teckenspråk kan man säga, med mimik och rörelser och med vissa konstiga frågor som dom ställer ibland. (Mitra, s. 6)

Den upplevda vardagsrasismen ute i samhället är svår att peka på, då den normaliserats och för det mesta är subtil. Samtidigt finns det, på grund av upprepade upplevelser, en förväntan hos de drabbade att dessa praktiker ska ske (jfr de los Reyes & Wingborg, 2002, s. 76; Essed, 2005, s. 72-73). Men vardagsrasismen i lärarutbildningen upplever de intervjuade studenterna starkare då de inte förväntat sig den, och för att den står i motsats till allt som förespråkas i lärarutbildningen och styrdokumentet för deras kommande lärarpraktiker (Banome, Mitra, Nezhat, Mahin, Fatima). Dessa studenter beskriver både upplevd vardagsrasism som är subtil – såsom utväxlade blickar, kommentarer på deras svenska språk och utbildningsval som Mitra berättar om ovan – och vardagsrasism som är explicit, såsom fysiska exkluderingar

från grupparbeten (jfr Nezhat, s. 6). Dessa subtila handlingar, som inte alltid är verbala, kan räknas som del av de diskurser som omger dessa studenters livsrum och tystar ner dem i lärarutbildningen.

Essed (2005) framhåller att vardagsrasismen inte handlar om extrema händelser, det kan vara ”vanliga och triviala praktiker” eller ”till synes små orättvisor”; det betyder dock inte att de är mer humana (ibid., s. 74; jfr Ahmed 2011, s.10; Alinia, 2004, s. 75). Hon (ibid., s. 74) hävdar: ”Det resulterar i att dessa mikroorättvisor normaliseras och gjuts samman till familjära och förgivettagna praktiker, attityder eller beteenden som upprätthåller rasorättvisor”. De los Reyes (2007, s. 7) menar att ”Subtila markeringar mellan dem som anses tillhöra universitetsvärlden och dem som förpassas till en utanförstående position är varken tillfälliga eller oskyldiga”.

När det gäller bedömning eller betygssättning av studenternas arbete hävdar Essed (2005, s.79): ”Trots att det är meningen att betyg ska sättas på ett rättvist sätt lyckas inte vissa lärare erkänna svarta studenters prestationer, samtidigt som det finns bekräftelse att få för de vita studenterna”. Detta påminner om betygssättningen på Mitras arbete, som fick underkänt medan hennes ”svenska” kompis fick väl godkänt på en text – fastän de hade liknande innehåll då de diskuterat ämnet tillsammans. Efter att aktivt ha sökt upp lärarutbildaren och visat på detta fick hon till slut godkänt, vilket dock fortfarande var lägre betyg än hennes kompis. Enligt några av de intervjuade studenterna (Banome, Fatima, Hiba, Mitra, Nezhat) kan detta osynliggörande resultera i studenters tystnad eller känsla av hopplöshet, eller avhopp som i fallet med en av Mitras (s. 11) klasskamrater med ”invandrarbakgrund”. De känner att deras prestationer, som de ofta uppfattar som större än hos studenterna med svenska som modersmål, går förbi obemärkta eller att deras inlägg i pågående diskussioner nonchaleras (jfr de los Reyes, 2007, s. 21) som om de inte existerade. Samtidigt kan en icke-vit svensk student, som exempelvis Niloofar (s. 2) bli utsatt för avundsjuka och bristande acceptans från en del av de vita svenska studenterna när hon får ett bättre betyg – vilket bekräftas av Laila (FC 2.14). Detta stämmer med Tesfahuney (1998, s. 69; jfr Mudimbes, 1999, s. 142) konstaterande, att acceptansen av att den icke-vite mannen/kvinnan har likvärdig eller bättre kunskap än den vite mannen/kvinnan, är svår för dem som utgår ifrån den västerländska epistemologin. Amanda i forskningscirkeln tyckte att detta enbart handlar om de icke-vita svenska studenter som inte har ”bra” svenska språk, något som inte stämde in på Niloofars berättelse. Att bli utsatt för den sortens

ifrågasättande i sin studiemiljö utifrån föreställningar om ens bakgrund, som att denna kan vara en indikator för ens kunskapsnivå, kan tolkas som vardagsrasism i utbildningssystemet.

Rasifierad segregation och lärarutbildning

De flesta av de intervjuade studenterna bodde i så kallade ”mångkulturella” områden i sina städer. Detta stämmer med den bild som beskrevs av Molina (1997, 2005), Tedros (2008) och i SOU 1990:36 om att ”invandrare” med utomeuropeisk bakgrund hänvisas till förorter. Det är intressant att studenter i den här studien nämner att det har varit en ny erfarenhet för dem att leva i ett mångkulturellt samhälle, och att denna erfarenhet sammanfallit med deras migration till Sverige (Nezhat, Banome, Hiba, Mitra). De hänvisar till den mångetniska omgivningen i sitt bostadsområde i Sverige och konstaterar att världen i vår tid ser ut så här och att vi får lära oss att leva tillsammans och göra vårt bästa av det (Banome, Nezhat, Hiba). Detta innebär att livet i ett så kallat ”mångkulturellt” samhälle inte enbart är nytt för många i majoritets-samhället, utan att det är lika nytt och samtidigt mer intensivt för många som invandrar till Sverige och hänvisas till dessa ”mångkulturella förorter”.

I analysen av den empiriska studiens material kan vi tala om att rasifierad segregation i samhället speglas i utbildningen och påverkar deltagande studenters möjligheter och hinder däri. Med Schierups (1991, s. 128) ord är denna ”forced segregation”, eller ”ofrivilliga påtvingade segregation”, resultatet av diskriminering på bostadsmarknaden. Studenterna har själva, genom sina berättelser om önskemål vid VFU-placering och sin strävan att vara med i basgrupper som ”svenska” studenter bildar, visat på viljan att integrera sig med ”svenskar” i samhället och i utbildningen – vilket bekräftas av VFU-ledare/ansvariga som har deltagit i intervjuerna. Men många av dessa icke-vita svenska studenter bemöts istället av exkludering från en del basgrupper som ”svenska” studenter bildat. De har även erfarenheter av stigmatiseringar och exkluderingar i sin VFU i de ”svenska” områdena. Kundnani (2007, s. 54) pekar på den missvisande och felaktiga bilden, där ”invandrare” skuldbeläggs för segregation och misslyckad integration i det engelska samhället, vilket även överensstämmer med de mediala och institutionella diskurser som finns om segregation och integration i Sverige (kapitel 3).

Som del av den rasifierade segregationen i utbildningen, kan också inräknas den iögonfallande vithetens hegemoni bland andra aktörer än studenterna i

lärarutbildningen. Den hegemonin blir ännu starkare när positionen i strukturen är högre upp i hierarkin. Studenterna (Banome, Irina) påpekade avsaknaden av lärarutbildare och föreläsare med utländsk bakgrund. Irina hade i sin utbildning saknat böcker som var skrivna av ”invandrare” och att ha dessa författare som föreläsare, som skulle kunna berätta om sina erfarenheter, skulle ha varit mer givande än att höra på föreläsningar och läsa texter av de som själva saknade sådana erfarenheter. Banome (s. 11) tyckte liknande och gav argumentet att de forskare som har erfarenhet av att vara ”invandrare” i Sverige, kan ha teorier och metoder som kan vara belysande för att analysera dessa specifika erfarenheter och kan därmed bidra till ett integrerat samhälle.

Studenternas synpunkter om bristen på att möta lärare med ”invandrarbakgrund” eller läsa litteratur om dagens mångkulturella samhälle, av författare och forskare med ”invandrarbakgrund”, blir även tydliga när man tittar närmare på sin egen institution som doktorand. Av cirka 150 anställda (alla kategorier 2011) hade enbart en person med utomeuropeisk bakgrund heltidsanställning som lektor, som då från början hade kommit som gäststudent till Sverige (GU Journalen, 2011). Detta innebär en ytterst liten andel i en stad där över 30 % av befolkningen har utländsk bakgrund (SCB 2012).

Stina pekade i forskningscirkeln på att hon har många erfarenheter från sin skolgång som liknar erfarenheter som de ”svenska” studenterna har, men hon har ingen aning om ”invandrarstudenternas” skolgång och deras erfarenheter av den (kapitel 6). Hon menade att förförståelsen, eller bristen på den, spelar en viktig roll för henne och studenterna för att man ska kunna kommunicera och förstå varandra. Den dominerande vitheten i västländer bland högskoleutbildningarnas forskare och lärare, trots att samhällena och studentgrupperna är mångkulturella, har uppmärksammats bland annat av många forskare i Sverige (Berhanu, 2006; Norberg, 2004; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000).

Ahmed (2011) och Essed (2005) pekar på att problemet med stigmatisering och andrafiering inte enbart drabbar dem som har mindre makt i utbildningshierarkin – exempelvis studenter – den drabbar även forskare med icke-vita kroppar inom universitetsvärlden (jfr de los Reyes, 2007). I sin utredning om anställningar i högskolor, med fokus på anställdas etniska bakgrund, kommer Saxonberg och Sawyer (2006) fram till att det finns strukturella problem som gör det svårt för dem som har utländsk bakgrund att stanna kvar vid sina lärosäten. Saxonberg och Sawyer (2006, s. 430) framhåller: ”Inom de

ämnesområden som vi undersökte mer detaljerat genom att genomföra djupintervjuer, var det helt klart en mycket större andel av de svenskfödda än de utlandsfödda doktoranderna som lyckades stanna kvar på sina institutioner”. Det innebär att monokulturella och svenskt/västerländskt dominerade lärosäten fortsätter att reproduceras. De har visserligen doktorander med utländsk bakgrund, men dessa blir i mycket lägre grad anställda jämfört med svenskfödda doktorander. Detta medför med Mudimbes (1999, s. 142) benämning epistemologisk etnocentrism, som även påverkar vilken kunskap som synliggörs och privilegieras samt vilka som marginaliseras.

Motstånd, överskridande och vardagsantirasism i lärarutbildningen

Som det beskrevs i kapitel 6 bildar en del studenter med utländsk bakgrund ”multikulturella” grupper med olika etniska och språkliga bakgrunder, parallellt med att studenterna med svensk bakgrund bildar egna grupper. Enligt Hiba bjuder dock dessa mångetniska grupper även in de studenter med svensk bakgrund som har intresse av att vara med (Hiba, s. 2). Exempel på sådana grupperingar, där icke-vita bildar grupper utan att ha blivit tvingade till att bilda grupp med varandra, förekommer ofta bland svarta studenter i USA enligt Tatum (2003). Denna ”självexkludering” är enligt Tatum (2003) en konsekvens av den historiska erfarenheten av att ha blivit utsatta för rasifieringshandlingar av vita amerikaner. Hall (1992, s. 308) ser det som en respons på ”cultural racism” och som en symbolisk identifiering bland andra-generationens afrikaner eller muslimer i Västeuropa; han kallar det ”defensive identities” (kapitel 2). I studien framkom det att studenter som bildar sådana grupper är på sina sista terminer och förstagenerationens invandrare. Det kan innebära att deras strategi är grundad på egna eller kollektiva erfarenheter av exkludering. Sett från Halls (ibid.) perspektiv försöker de återupprätta en självdefinierad identitet från en motståndsposition, utanför den marginaliserade maktpositionen. Detta är ett exempel på när studenterna i skuggan av sitt utanförskap som motstånd skapar nya kulturella identiteter där olika strategier framkommer – från självexkludering och defensiv identitet till tystnad.

När Banome, Nezhat, Hiba, Mitra och Fatima berättar om sina positiva upplevelser under HFU eller VFU kopplar de dessa upplevelser till specifika

tillfällen. Dessa tillfällen sammanfaller med upplevelsen av att känna sig inkluderad genom att ens egna idéer och tankar blir mottagna och får respons, som jämlika medlemmar i gemenskapen (jfr Azar, 2006). Dessa studenters beskrivningar av hur de positiva upplevelserna i lärarutbildningen uppkommer, motsäger den stereotypa bild av ”invandrarkvinnor” som tillskrivs dem, såsom vana vid ojämlikheter, förtryck och utan egen vilja eller egna tankar om livet och sakernas tillstånd. Tvärtom visar resultatet på deras uppmärksamhet, strävan efter och krav på att bli behandlade som jämlikar (Nezhat, s. 4; Banome, s. 6; Mahin, s. 5-6). Azar (2006, s. 72) beskriver liknande likvärdighetsanspråk: ”de ’barbarer’ som de [vita] föreställde sig måste civiliseras/.../ gör samtidigt anspråk på att tala i egenskap av likvärdiga representanter för den universella civilisationen”. Det är dessa likvärdighetskrav som de deltagande studenterna ställer på lärarutbildningarna, som gör anspråk på demokratiska värderingar som utgår från människors lika värde.

Ett exempel på överskridande och vardagsantirasistiska företeelser är när Mitras vita svenska medstudent uppmuntrar henne att ta dennes uppsats med sig för att Mitra ska få en rättvisare bedömning av läraren. Med denna uppmuntran bekräftar medstudenten samtidigt Mitras rätt och vill förstärka hennes röst och bryta en tystnad.

I forskningscirkeln lät deltagarna studenternas berättelser sätta agendan för mötena, samt erkände och bekräftade en övervägande del av studenternas berättelser genom sina egna utbildnings- och livserfarenheter (se figur 2, kapitel 4). De språkhandledare och VFU-ansvariga som deltog i intervjuerna hade liknande överskridande och reflexiva förhållningssätt till studiens och studenternas framlagda frågor, berättelser och åsikter. I analysfas 2 såg vi exempel på hur en av de VFU-ansvariga (Marie, s. 5) reflekterar över exkludering som utövas mot ”invandrastuderter”: ”Det handlar om... vi – om jag får säga så – svenskars oförmåga och i vissa fall tror jag rädsla för det okända, som får oss att bete oss i många fall väldigt kränkande gentemot vissa utav våra invandrargrupper”. Hennes erkännande av studenternas utsatta situation är ett överskridande av den rådande tystnaden runt dessa frågor och en viktig bekräftelse av studenternas berättelser.

Genom att bli en resonansbotten för studenternas berättelse förvandlade de ovannämnda sina sociala positioner till ett emancipatoriskt ställningstagande för de marginaliserade rösterna (jfr Smyth & McInerney, 2011; Rosenbergs, 1997, s. 79). De deltog i samtalen utan att förflytta fokus till att svära sig själva fria från ”skuld” genom att skuldbelägga ”den Andre” eller gå i

försvarsposition. Dessa aktörer överskred genom sin reflexivitet den stereotypa bilden av studenter med utländsk bakgrund som problem, och använde istället studenternas berättelser som kunskapskälla för att fundera över och eventuellt utveckla sin utbildningspraktik. Angående de retoriska försök som många gör för att intyga om sin antirasism eller antidiskriminering uttrycker de los Reyes och Wingborg (2002, s. 77): ”Ansträngningar att hålla isär etnisk diskriminering från rasistiska ideologier har till synes betydligt större förankring bland forskare och praktiker än intresset för att undersöka ett eventuellt samband”.

Deltagarna i forskningscirkeln önskade även upprepade gånger att komma bortom alla kategoriseringar, och använda olikheter i erfarenheter hos individer som en värdefull resurs för kunskapsutveckling. Detta kan jämföras med strävan efter en mångdimensionell kunskapssyn som kan kallas kosmopolitisk syn (Motturi, 2011; Trifonas, 2002, s. 17). Att det finns lärarutbildare som uppmuntrar Mitra att söka doktorandutbildningen – i motsats till de erfarenheter Mitra har där hon blivit ifrågasatt för sitt yrkesval – upplevs av henne som något positivt och överskridande. Dessa vita svenska/europeiska deltagande aktörers förhållningssätt kan jämföras med Twine och Gallaghers (ibid., s. 17) beskrivning av ”White dissident”-positionen. De kan även visa på relevansen av Rosenbergs (1997, s. 79) uppmaning och betoning på ”vita” aktörers viktiga roll och betydelse i att upplysa om, och motverka, rasismen i utbildningssystemet.

En annan överskridande praktik kan stämma in i metaforen ”spjutspetsar”, som Elin använder när hon talar om de icke-vita svenska studenter som uthärdar att befinna sig i de VFU- och arbetsmiljöer där de möts av diskriminering och exkluderingspraktiker.

Sammanfattning

I avhandlingens empiriska studieresultat framstår bilden av en eurocentrisk kunskapskonstruktion i lärarutbildningen. Denna kunskapskonstruktion uppkommer genom innehåll i dokument som föregåtts av politiska beslut, kurslitteratur och de språk och kunskaper som får erkännande, synliggörs eller osynliggörs.

De stereotypa bilder av den rasifierade ”Andre”, som började konstrueras långt före den koloniala bosättningspraktiken (Loomba, 2005) och som senare användes för att legitimera den, fortsätter att spridas i vår tid genom mass-

medier, flertalet samhällsinstitutioner och inte minst genom utbildningssystemet. Studenter med utomeuropeisk bakgrund som medverkat i den empiriska studien berättar, trots sina olikheter och olika lärosäten, om likartade erfarenheter av stigmatisering, exkludering och diskriminering. Trots de förhoppningar som icke-vita svenska studenter har inför sin högskoleutbildning, upptäcker de genom bemötandet i olika delar i lärarutbildningens struktur sig själva som svenskhetens ”den Andre”, vilket liknar deras erfarenheter från bemötandet i resten av samhället. I likhet med dessa studenters upplevelser av hur deras bidrag i diskussionerna kan behandlas med nonchalans, uppmärksammar Tesfahuney (1998, s. 69) hur västländers akademiska diskurser exkluderar och marginaliserar de kunskaper som har sitt ursprung utanför västerländska akademier. Genom den eurocentriska kunskapsdominansen i lärarutbildningen tystas dessa studenters andra språk och deras icke-eurocentriska kunskap.

Vardagsrasismen i lärarutbildningen uppenbarar sig i studenternas berättelser från olika delar av lärarutbildningen, det vill säga HFU och VFU. Beskrivningar av det mångkulturella samhället i kurslitteraturen, där ”invandrare” – många gånger i välmenande ordalag – stigmatiseras och kategoriseras utifrån särskilda stereotypifieringar, är del av den vardagsrasism som förblir normaliserad som en del av utbildningen. Det finns alltid något som någon kan peka på är fel med ”den Andres” kunskap och språk (jfr Essed, 2005, s. 77) och där står de icke-vita svenska studenterna, som de flyende efraimiterna, och försöker att i en segregerad lärarutbildning lära av varandra (Nezhat, s. 10) hur man uttalar ”schibboleth” för att ta sig igenom HFU och VFU under lärarutbildningen.

Van Dijk (2005) hävdar att institutionell rasism är ett resultat av eliternas diskursiva praktiker och att den i första hand ska bekämpas genom ”konsekventa och kritiska alternativa diskurser som stöds av grupper och forskare från såväl majoriteten som de etniska minoriteterna” (ibid., s. 132). I likhet med van Dijks (ibid.) konstaterande om antirasistiska praktiker, aktualiserades ”överskridande” som benämning av praktiker på olika nivåer såsom kursplaneringar, kursorganisation, bemötande och inte minst aktiva vardagsantirasistiska handlingar. Som exempel på de icke-vita svenska aktörer som överskrider samhällets segregationsgränser, nämnde Elin de studenter med utländsk bakgrund vilka verkar som ”spjutspetsar”. Men lika viktiga är de vita svenska aktörer som med Twine och Gallaghers (ibid., s. 17) beskrivning intar ”White dissident”-positionen. Dessa aktörer trotsar med hjälp av sina privile-

gier det rasifierade samhällets gränser och utmanar ojämlikheter, samtidigt som de uppmuntrar sina icke-vita svenska medaktörer till att ställa likvärdighetskrav till systemet. I utbildningen finns aktörer med olika etniska bakgrund som bär upp alternativa och överskridande diskurserna genom motstånd, vardagsantirasism, organisering av kurser eller genom att ifrågasätta och ställa motfrågor och erkänna existensen av diskriminering och exkludering i lärarutbildningen (jfr de los Reyes & Winborg, 2002, s. 76; van Dijk, 2005). Dessa erkännanden är av stor betydelse för att förändra den rådande ojämlikhetsskapande monokulturaliteten i lärarutbildningen.

8 Diskussion och slutsatser

Resultatet av den empiriska studien visar hur koloniala konstruktioner av ”den Andre” rekonstrueras och/eller överskrids i lärarutbildningen, i en växelverkan med det omgivande segregerade samhället. En lärarutbildning med rötter i folkhemmet och idéer om ”ett folk, ett språk” kan inte längre svara upp till de pedagogiska utmaningar som dagens utbildningssystem står inför, i globaliseringsens tidevarv. Resultatet visar även, i samstämmighet med tidigare studier, att det i en monokulturell lärarutbildning utbildas lärare utan de nödvändiga kunskaper som krävs för att bemöta de diversifierade barn/elev/studentsammansättningar som finns i olika pedagogiska verksamheter. I resultaten framkallas även exempel på motståndsstrategier och överskridanden av dominerande diskurser som genomförs av aktörer med olika sociala positioner i lärarutbildningen.

I detta kapitel reflekteras över metodologi och teoretiska utgångspunkter, sedan diskuteras språket och huruvida det påverkar eller används för konstruktion, rekonstruktion och/eller överskridande av den imaginära ”Andre”. Därefter prövas den empiriska studiens resultat mot avhandlingens frågeställningar. Kapitlet avslutas med framkomna slutsatser och framtida möjligheter inom forskningsfältet.

Val av metodologi i denna avhandling

En viktig ståndpunkt för denna avhandling har varit att de marginaliserade rösterna i lärarutbildningen ska få möjlighet att representera sig själva och sina ståndpunkter. Därför har ståndpunktsteori i kombination med deltagarorienterad forskning, som båda två har emancipatoriska intentioner som gemensam nämnare, valts till utgångspunkter för metodologin. Användningen av dem har inte skapat kompatibilitetsproblem, utan tvärtom varit fruktbart för studien. Således valdes samtalsintervjuer och forskningscirkel som metoder för den empiriska studien. Forskningscirkeln är den metod som främst hamnar i fokus, en metod som inte har använts lika frekvent som intervjuer i tidigare utbildningsvetenskapliga studier (se kapitel 4).

Erfarenheter från denna avhandlings forskningscirkel visar att den som metod har många fördelar, bland annat möjligheten att vända och vrida på

frågor och fördjupa sig i dem under en längre tid jämfört med exempelvis intervjuer. Som svar på frågan om vilken effekt deltagandet i forskningscirkeln har haft på deltagarnas praktik eller tänkande, svarar de flesta av dem att det resulterat i omvärdering och/eller utveckling av deras utbildningspraktiker (se Bilaga 11). Några av deltagarna uttryckte redan under mötena att de önskade ha sådana cirkel som en del av sitt ordinarie arbete, med stöd från sina institutioner, för att utveckla sin undervisning och kursplanering. När det gäller min roll som ”forskare” och cirkelledare försökte jag, med varierande framgång, låta deltagarnas erfarenheter och kunskaper vara centrala. Jag försökte också verka för interaktionen mellan olika delar av den empiriska studien, det vill säga mellan intervjuer och forskningscirkel. Jag ställde frågor och delade också med mig av mina erfarenheter, inte minst berättelser om tillfällen då jag själv verkat stigmatiserande eller begått rasistiska handlingar.

De frågor som studenterna hade tagit upp i intervjuerna satte största delen av agendan under forskningscirkelns möten; deltagarna lät sig inspireras av, och interagerade med samtalsintervjuerna. De bemötte inte studenternas berättelser med misstänksamhet eller förnekande, vilket kan ha berott på att de redan, med en nyfiken och positiv inställning, hade ett intresse för frågor kring det pluralistiska samhället och lärarutbildningen. Samtidigt visade det sig att de i praktiken hade olika arbetsmetoder som motiverades med olika utgångspunkter, vilket bidrog till diskussionernas dynamik. Genom dessa fördjupade diskussioner och sina erfarenheter av livet och utbildningspraktiken kunde de upptäcka igenkännanden och möjligen därför ge erkännanden till studenternas berättelser. De kunde på så sätt även lättare erkänna sina egna tillkortakommanden (se figur 2 kapitel 4). Det kom även tillfällen då någon deltagare undrade över mina urvalskriterier eller hade synpunkter på den tid som jag tagit upp av mötet för att informera eller rapportera, vilket fungerade som en värdefull utvärdering under arbetsgången.

Intervjuresultaten med de andra aktörerna i studien bekräftade också studenternas berättelser. Dessa aktörer kände igen de intervjuade studenternas berättelser, som stämde överens med andra röster från studenter med utländsk bakgrund som de träffat på. Interaktionen mellan olika delar av den empiriska studien, såsom mellan intervjuer och forskningscirkel, skapade en resonansbotten för de rasifierade svenska studenternas röster, som i den här avhandlingen uppfattas som marginaliserade röster. Den största utmaningen med forskningscirkeln i det här arbetet var svårigheten att hitta deltagare, då deltagandet fick ske på deras fritid eftersom medel saknades. Men forskningscir-

keln förverkligades ändå till slut tack vare engagerade och motiverade personer som valde att delta.

De tre faserna av analys har haft som syfte att belysa resultaten utifrån de tre analysmetodernas skilda analytiska möjligheter att fylla olika kunskapsbehov – ett angreppssätt som har varit lärorikt. Fas 1 har fungerat för att ge en narrativ bild och bakgrundshistoria till studenternas berättelser och till hur forskningscirkelns diskussioner fortgick. Fas 2 blev, med en intertextuell dialogisk design, det mest omfattande kapitlet av analysen. Analysen i fas 2 är tänkt att vara användbar för att komma under ytan och studera hur rekonstruktioner eller överskridanden görs. Vilka diskussioner pågår bakom handlingar som tystnad, självexkludering och överskridanden? I detta kapitel fick också Bakhtins mening ”language is heteroglot” en av sina möjliga innebörder. Olika aktörers upplevelser, erfarenheter och uppfattningar hamnade i en intertextuell dialog med varandra i fas 2, varvid nya möjliga förklaringar och perspektiv möjliggjordes. Analytiska begrepp användes punktvis för att senare kunna verka som en länk mellan fas 2 och fas 3. Fas 3 blev, som en sammanfattande teoretisk fortsättning på analysen, mer teoribetonad. Ett problem som hängde med till fas 3, var att behovet av citat från empirin gjorde att det stundtals blev nödvändigt med upprepningar av citat som redan nämnts i fas 2; detta gjordes dock så sparsamt som möjligt. Som sammanfattning kan sägas, att alla tre analysmetoderna hade sin funktion i arbetet med att komma åt de olika lager av konstruktioner och begrepp som uppenbarade sig i resultatet.

Valet av teori och begrepp i denna avhandling

Det finns många parallella historier som påverkar varandra och har existerat under många sekel, men fortfarande har stor betydelse för hur vi uppfattar, ser och gör i vår samtid – den koloniala historien är en av dessa. Postkolonial teori bidrog därför till att sätta studiens resultat i ett större historiskt perspektiv än vår samtid, och visade samtidigt att historien inte är en statisk och tidsbunden händelse. Den gav möjlighet för ett större och bredare perspektiv på dagens lärarutbildning och de diskurser som dominerar eller marginaliseras där. Användningen av kritisk vithetsteori i den här avhandlingen belyste hur vithetens privilegier gynnas i dagens globaliserade Sverige, genom ett etnocentriskt och monokulturellt utbildningssystem. Ett gynnande som äger rum trots att Sverige är ett pluralistiskt samhälle där det genom ständig interaktion

emellan individer uppkommer olika konstellationer av multipla identiteter, i en accelererande fart.

Begreppet ras och rasism som diskuterades i teorikapitlet förekom inte alls – eller väldigt begränsat – i de samtal som pågick i olika delar av den empiriska studien. Detta kan tolkas som att rasism för dessa deltagare handlar om explicita och extrema fall som händer i andra länder, exempelvis USA (Dance, 2006). Som nämndes i kapitel 3 är samtidigt begreppet ras idag i stort sett uträderat från statliga och offentliga sammanhang (jfr SOU 2001:39) och anses inte spela någon roll i samhället, exempelvis i relation till hur resurser ska fördelas eller hur maktrelationerna i samhället etableras. I den här avhandlingen är utgångspunkten dock att ”rasismen” eller ”rasistiska handlingar” inte försvinner av att man undviker att använda begreppen. Frånvaron av dessa benämningar kan istället försvåra arbetet med att motverka rasismen, då man samtidigt exkluderar både forskning och erfarenheter som handlar om rasism och bortser från antirasistiska åtgärder såsom handlingsplaner – insatser som numera är vanliga på andra håll, exempelvis när det handlar om antimobbingsarbetet i skolor eller jämställdhetsfrågor.

När det gäller benämningar av olika aktörer, har det i avhandlingen funnits en intention att använda benämningar såsom ”utländsk bakgrund”, ”invandrare” eller ”svensk bakgrund” främst när tidigare litteratur eller deltagarnas bidrag återberättas. I mina egna beskrivningar har jag försökt använda benämningarna icke-vita svensk student, vita svenska studenter och rasifierade svenska studenter. Användningen av dessa tre benämningar har inte varit problemfritt, då det finns olika pågående diskussioner mellan forskargrupper om dessa benämningars tillräcklighet, samt farhågor om hur de kan bidra till stigmatisering av redan marginaliserade grupper.

De som kritiserar det ”icke-vita” begreppet menar att man redan genom att sätta en negation som ”icke” framför ”vita” bidrar till att tillskriva en grupp att något saknas hos den/dem. Detta besvaras med att dessa benämningar handlar om sociala positioner och inte om att ha en viss färg eller sakna den (jfr Hübinette, Hörnfeldt, Farahani & Leóne, 2012). Som exempel används användningen av ”icke” för att signalera en positionering, såsom begreppen icke-hetero och icke-heteronormativ.

”Rasifierad svensk” som benämning kritiserar också för att den kan befästa idén om att ”ras” eller ”etnicitet” handlar om ”den Andre” och att de dominerande grupperna därigenom uppfattas som ”normala” och inte påverkade av sin socialt konstruerade ”ras” eller ”etnicitet”. Kritikerna av begreppet menar

att alla är rasifierade. Men enligt Miles (1989) är rasifiering något som ”görs” och reproduceras och kopplas till vissa kroppar, och därmed kategoriseras människor i olika grupper.

Jag har varit medveten om att dessa begrepp förespråkas av olika forskningsläger. Men liksom de som förespråkar dessa benämningar, ser jag ingen av dem som tillräckliga och heltäckande i vårt samtida Sverige. Det är inte heller vetenskapligt eller realistiskt att tro det kan finnas sådana preciserade och heltäckande begrepp eller benämningar. Jag har använt begreppen beroende på den kontext som de används i, vilket blir synligt då jag exempelvis använder ”vit” och ”icke-vit” när jag beskriver eller återberättar praktiker som äger rum utifrån aktörernas berättelser i samtiden i kapitel 6. ”Rasifierad” har jag å andra sidan använt då det främst har handlat om större perspektiv, historiskt eller kontextuellt. Dessa skillnader i användning har inte varit helt förutbestämda och vattentäta, men de verkar signalera effekterna av att se genom den kritiska vithetsteorins perspektiv alternativt den postkoloniala teorins perspektiv. Jag håller också med i de diskussioner som pågår i fältet, om att vi i Sverige saknar adekvata benämningar som signalerar tillgängliga eller icke-tillgängliga privilegier, eller dominerande alternativt marginaliserade maktpositioner. Detta betyder inte att dessa benämningar handlar om fasta grupper med essentiella skillnader emellan sig. Dessa benämningar har sina användningsområden i speciella kontexter i sin historiska tid, och är benämningar av sociala positioner som är resultat av intersektionen mellan olika sociala kategorier; de är inte enskilda individers eller grupper ”egenskaper”.

Kritiska och emancipatoriska perspektiv i forskning, såsom ståndpunktsteorier, har kritiserats av en del forskare som tycker att forskningens validitet riskeras med dessa metoder. En av dessa kritiker är Hammersley (1992, s. 119), som med exempel från kritisk etnografi pekar på problemet i att fokusera på bara en marginaliserad grupp, vars intressen kan vara i konflikt med andra grupper – inte minst andra marginaliserade grupper – intressen. Banfield (2004, s. 60) bemöter denna kritik och hävdar att teorier vars studieobjekt finns i ett öppet system inte kan avfärdas på grundval av misslyckade förutsägelser eller motexempel. Det innebär inte att dessa teorier ska isoleras från granskning, men man måste komma ihåg att en konkret social verklighet är mångfacetterad. Banfield understryker att det är forskarnas uppgift att påvisa relationen mellan de olika samverkande mekanismerna. I den här avhandlingen anses ståndpunktsteorier relevanta som metodologiska utgångspunkter när de marginaliserade vill göra sig hörda och bryta tystnaden.

Samtidigt har det i olika teoretiska perspektiv alltid funnits ett intresse och en motivation för varför just dessa frågor ska studeras. Ståndpunktsteorierna uppfattas i denna avhandling ha fördelen av att vara uttalat transparenta kring de frågor som studeras.

När det gäller kritisk vithetsforskning har kritiken handlat om att teorierna kretsat för mycket kring ojämlika privilegier i USA. Annan kritik handlar om att komplexiteten i konstruktionen av vithet – genom intersektionen mellan olika sociala kategorier såsom etnicitet, klass och kön och dessas förändring i olika kontext – blir osynlig i den amerikanska vithetsforskningen (jfr Grandin, 2007, s. 332). Denna kritik kan bemötas med exempelvis Du Bois (1899/1970) problematiserande av den vita arbetarklassen i Amerika, som i första hand hellre allierar sig med den ”vita” medelklassen än den ”svarta” arbetarklassen; denna allians medför privilegier för dem, privilegier som inte är tillgängliga för svarta; samtidigt får de dock inte lika stora privilegier som de högre samhällsklasserna. Twine och Gallagher (2008) uppmärksammar dessa nyanser när de pekar på de utomeuropeiska/icke-västerländska identiteter som tidigare varit exkluderade, men som i vår samtid försöker assimileras i vithetsprivilegierade gemenskaper för att inkluderas i vitheten. Detta innebär att komplexitet i vita eller icke-vita identiteter inte varit främmande för den kritiska vithetsteorins forskare. Det senaste halvseklets emigrationsprocesser, då invånare från gamla europeiska kolonier eller andra utomeuropeiska länder flyttat till väst, har bidragit till en starkare pluralism i olika avseenden. Detta medför vissa maktordningar där vitheten fortfarande sätter agendan för tilldelning av privilegier. Trots vithetsteoriernas längre tradition i USA anser jag att den har unika perspektivtaganden, som är användbara för att belysa det europeiska/svenska samhällets maktordningar och fördelningen av olika privilegier.

En marxistisk kritik som finns om postkolonial teori och dess förklaringsmodeller handlar om att teorins territoriella indelningar, såsom exempelvis väst eller rest, osynliggör kapitalismens globala utbredning och inhemska asymmetriska maktrelationer – lokalt och nationellt – i ett globaliserat kapitalistiskt system (Ahmad, 1992). Dessa territoriella koncentrationer av länder som kategoriseras som industriländer eller utvecklingsländer, rika och fattiga, sammanfaller även med territoriella benämningar som Öst och Väst eller Syd och Nord, och följer samma resursfördelning eller utnyttjande av resurser som kapitalismen verkar för. Kapitalismen tar nytta av kolonialismens metaberrättelse för att i likhet med den berättiga sina övergrepp på naturresurser,

ekonomi och inte minst påverkan på kunskapskonstruktion i andra delar av världen (Harvey, 2006). I den här avhandlingen anses den poststrukturalistiska utgångspunkten för postkoloniala teorin som en kritisk ställningstagande, för att synliggöra ambivalensen i de ”binära oppositionernas strukturer” (Eriksson et al., 1999, s.18).

Den svårighet som jag utmanades av i användning av dessa teorier, var att de inte har i en större utsträckning använts i pedagogisk forskning i Sverige. Därmed blev det många gånger nödvändigt att ta kontakt med forskare i andra närliggande ämnesområde som jobbar med dessa teorier, för att diskutera eller fråga om teoriernas användning. I Sverige saknar vi en del av de begrepp som är centrala för dessa teorier, trots att de behövs för att beskriva särskilda konstruktioner som existerar. Bland dessa begrepp som är ovanliga i Sverige är benämningar/begrepp som ”vita”, ”icke-vita” eller ”ras”. Frånvarande av dessa begrepp skapar även tystnader runt om existerande realiteter.

Vems språk, vilket krav?

Forskningscirkeldeltagarnas erfarenheter visar att krav på bra språk och värdering av språket som ”rätt” svenska (jfr Bagga-Gupta, 2004) varierar beroende på de föreställningar om ”den Andre” som finns hos den som har majoritetens språk som sitt modersmål. Dessa föreställningar visar sig följa en språkhierarki som i sin tur följer en rashierarki (jfr León Rosales, 2010). Till exempel Lory Dance, som har varit och är gästprofessor från USA på olika svenska universitet, berättade (under en muntlig kommunikation våren 2012) att hon vid vistelser på universitet – där hennes kollegor vet om hennes position och bakgrund – får positiva och beundrande kommentarer om sina svenska språkkunskaper. Men utanför universitetet förväxlas hon – utifrån sitt utseende som svart amerikan – med afrosvenskar, vilket har lett till att hennes svenska bemötts som bristande, oförståelig och konstig. Så fort de förstår att hon är amerikan får hon i dessa situationer ett mycket bättre bemötande gällande sin svenska, till och med beröm. Hon har upprepade erfarenheter av att bemötandet av hennes språk ändras genom att hon får bättre ställning i den rasiala hierarkin bland svarta, som amerikan. Detta kan innebära att de rashierarkiska diskurserna om olika folk och nationer har betydelse för hur mycket de som har språket som sitt modersmål – i den här kontexten svenskar – anstränger sig för att förstå och bemöta ”den Andres” språk.

Att språket kan framställas som en orsak till att bli utsatt för diskriminering och rasism är inte ovanligt. Märkligheten i denna förklaring, som orsak till att studenter med utländsk bakgrund exkluderas eller utsätts för rasifierade handlingar, blir mer tydlig då en student under samma studieperiod kan bli inkluderad i en grupp med svenska studenter samtidigt som hon blir exkluderad från en annan, eller få beröm av en LLU:are och bli underkänd av en annan på grund av sitt språk. Att språket skulle vara orsaken till högre arbetslöshet eller utanförskap, håller inte heller som förklaring när svenskfödda ungdomar med föräldrar från utomeuropeiska länder samt adoptivbarn drabbas av utanförskap och arbetslöshet i högre grad än ungdomar med svensk bakgrund (Hübinette & Tigervall, 2008). Adopterade ungdomar har svenska som sitt modersmål, och även många av andragenerationens invandrare har svenska som sitt förstaspråk och studiespråk under skolgången; ett förstaspråk som ofta är mer utvecklat än deras modersmål.

Att reducera mångspråkiga studenters språk och kunskap till att handla om deras kunskaper i svenska kritiserades i forskningscirkeln och av de intervjuade språkhandledarna. Detta får även stöd av andra studier (Bagga-Gupta, 2004; Carlson, 2009; Fridlund, 2010), vilket Carlson (2009, s. 59) beskriver med ”underutnyttjade resurser i Sverige”. Den rasifierade bostadssegregationen har enligt studenterna i denna studie påverkat deras språkutveckling såväl i samhället som i lärarutbildningen. I lärarutbildningen har även de rashierarkiska föreställningarna om dessa studenters bakgrund påverkat relationerna mellan vita svenska studenter och dessa studenter, vilket i sin tur även påverkar deras svenska språkutveckling. Studenterna önskade överlag en bättre språkutbildning som förberedelse för en mer självständig högskoleutbildning, speciell språkhandledning anpassad till de med svenska som andraspråk, samt korrekturläsning som del av språkstödet – något som språkhandledarna (Eva och Caroline) håller med om. Eva och Caroline framhåller att den behörighetsgivande nivån i det svenska språket för högskolestudier är något som bör diskuteras, för såväl studenter med svensk bakgrund som studenter med utländsk bakgrund.

Jag hade ett samtal med Brennan Kemmis (Kommunikation 2012) – som under denna period var prefekt vid Charles Sturt University – om utomeuropeiska studenters och högskolelärares engelska språk i ett australiensiskt universitet, vilket visade sig vara intressant information även för oss i Sverige. Brennan Kemmis hävdade att hon, i den utbildning som hon var ansvarig för, inte hade många erfarenheter av språkliga problem mellan australiensiska

studenter och lärare/studenter som inte hade engelska som modersmål. Enligt henne var anledningen till detta att engelsktalande personer är vana vid att höra olika brytningar och dialekter. Men i ett par fall, där studenter kommit till henne och klagat över föreläsarens svårförståeliga språk, hade Brennan Kemmis uppmanat studenterna att lyssna noggrant och aktivt på dessa personer. Hon menade att om man jobbar på att vara en aktiv och villig lyssnare blir det snabbt mycket lättare att förstå den engelska som föreläsaren kommunicerar med. Hon betonar att kommunikation är en multilateral relation som alla parter får ta ansvar för – det går inte att lägga hela ansvaret på den som inte har språket som sitt modersmål. Hennes uttryck att *kommunikation är en multilateral relation som alla parter får ta ansvar för*, ser jag som en förträfflig sammanfattning av diskussionerna om språket och dess funktion som kommunikationsmedel – istället för en bortsorteringsindikator eller substitut för begreppet ”ras”.

Talet om den rasifierade ”Andre” i lärarutbildningen i ett historiskt perspektiv

Det har varit i fokus för denna avhandling att sätta den samtida lärarutbildningen i ett historiskt ljus (jfr Hacking, 2002) avseende konstruktion, rekonstruktion och överskridande av diskurser om den rasifierade ”Andre”. Lärarutbildningen som samhällsinstitution rekonstrueras ständigt i växelverkan med det samtida samhället (Lorentz, 2007; Rabo, 2008a, 2008b), som omges av olika historier. Fokus i denna avhandling ligger på den koloniala historien som en av de viktigaste globaliseringsprocesserna.

Tidigare studier, och avhandlingens empiriska studieresultat, visar på en eurocentrisk kunskapskonstruktion som har pågått sedan långt tillbaka i historien och in i vår samtid, genom olika samhällsinstitutioner och massmedier. Denna kunskapskonstruktion verkar genom styrdokument, kurslitteratur, tillsättning av aktörer i utbildningssystemet och deras handlingar – däribland i lärarutbildningen (jfr Ajagan-Lester, 2008; de los Reyes, 2007; Lorentz, 2007; Kamali, 2006; Langelotz & Jämsvi, 2008; Mudimbe, 1999, s. 142; Saxonberg och Sawyer, 2006).

Många av deltagarna i den empiriska studien nämner explicit eller implicit att den befintliga lärarutbildningen inte passar in i vårt samtida samhälle, som i en accelererande fart globaliseras och därmed kännetecknas mer och mer av pluralism i sin sammansättning. Enligt Norberg (2004, s. 17) beror denna

otidsenlighet i utbildningssystemet delvis på att lärarna är utbildade i en monokulturell lärarutbildning, samtidigt som skolklasserna blivit ”mångkulturella”. Det monokulturella utbildningssystemet har även i andra studier pekats ut som ett centralt problem i det pluralistiska samhället, där utbildningsinstitutioner – i globaliseringens fotspår – speglar mångfald i sin demografiska sammansättning, vilket innebär en mångfald i språk, religion och kunskapssyn (Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Lorentz, 2007; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Sandlund, 2010). Enligt Lorentz (2007) kan idéerna om folkhemmet, och det skolsystem som byggdes runt ideal såsom ”ett folk, ett språk”, relateras till det samtida monokulturella utbildningssystemet.

När det gäller stereotypifieringsprocesser framkommer det i studenternas porträtt i den första fasen av analysen att många av dem, trots olikheter sinsemellan, varit med om likartade erfarenheter. Med dessa olikheter syftas på exempelvis tidigare utbildning, lärosäten, etnicitet, ålder, arbetslivserfarenhet och kunskaper i svenska; den enda märkbara gemensamma nämnare de har utöver sitt kön är deras icke-västerländska bakgrund. De upplever att de blir behandlade utifrån stereotyper om hur deras kropp, etnicitet och religion uppfattas. Berättelser som liknar dessa studenters, om utsatthet för stereotypifierande och rasifierade handlingar, har förekommit i andra studier sedan slutet av 1970-talet (jfr Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Norberg, 2004; Sedigh Zadeh, 1994).

Bland de ”stereotypa bilderna” i analysen såg vi också att ”svenskarna” explicit eller implicit representeras som flitiga, motiverade och pålitliga samtidigt som icke-vita svenska studenter representeras och behandlas som omotiverade, lata och opålitliga, något som överensstämmer med koloniala stereotyper om ”den Andre” (jfr Hall, 1999; Ajagan-Lester, 2008; Fazlhashemi, 2002; Jonasson 2009, s. 89-90; Sedigh Zadeh, 1994; Soltani, 2005). Liknande upplevelser av exkludering och stereotypifiering har studenter med utomeuropeisk bakgrund i Australien erfårit (Jonasson 2009). Likheter mellan den stereotypifiering som studenter med utomeuropeisk bakgrund drabbas av i Sverige och Australien tolkas här som rekonstruering av den koloniala metabekämpningen, med kategoriseringar från ett eurocentriskt perspektiv.

Att komma ifrån de asymmetriska maktordningar som utgår från kategoriseringar, inte minst rasifieringar, har varit en återkommande vision för ett fungerande samhälle och lärarutbildning – något som artikulerats av många aktörer i denna avhandlings empiriska studie. Trots dominansen av praktiker som rekonstruerar koloniala diskurser med rashierarkiska föreställningar, visas

i denna studie att detta inte sker utan motstånd och överskridande praktiker genomförs. Studenternas positiva erfarenheter kännetecknas av upplevelser av jämlikhet, att bli hörd och att den kunskap och språk som man besitter räknas in i den kollektiva kunskapsutvecklingen. Det framkomna resultatet visar dock att dessa överskridanden och motstånd mot de hegemoniska diskurserna och rashierarkiska maktordningarna är på aktörsnivå, de saknar stöd och förankring i lärarutbildningens struktur. Enligt studiens deltagare begränsar ett bristande strukturellt stöd dessa aktörers överskridande praktiker avsevärt.

Inte helt oväntat så är det komplext att skilja mellan svaren från de två forskningsfrågorna – hur konstruktioner, rekonstruktioner och/eller överskridanden av diskurser om den rasifierade ”Andre” artikuleras i lärarutbildningen, samt frågan om det historiska perspektivet på dessa processer ur den teoretiska inramningen. Dessa artikulationer ser olika ut i olika delar av lärarutbildningen, till exempel i den högskoleförlagda utbildningen (HFU) jämfört med den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU), bland annat på grund av dessa verksamheters olika organisering och existensen av olika sociala positioner och maktordningar i dem. På strukturell nivå visar sig dessa artikulationer till exempel i kurslitteratur, organisering av kurser, fokus på svenska språket och därigenom ignorans av dessa studenters andra språk, kunskaper och erfarenheter.

Bilden som växer fram av lärarutbildningen i globaliseringens tid, i relation till en studentsammansättning med växande pluralism, visar på brister i anpassningen av resurser. Men som tidigare nämnts har det även funnits kurslitteratur, föreläsningar och kurser som studenterna har tyckt varit givande, och som de kommer att ha nytta av i sitt arbete som lärare.

Aktörers strategier i lärarutbildningen

De strategier som olika aktörer väljer när rasifierande diskurser aktualiseras har delvis tagits upp i tidigare delar av diskussionen och kan sammanfattas i tre olika huvudstrategier.

Den första strategin är att *rekonstruera de rasifierande diskurserna* aktivt genom uttalanden och praktiker, eller att ignorera eller förneka deras effekt och konsekvenser i utbildningen. Exempel på detta uppstod kring studenter som bar islamisk klädsel och upplevde att föreställningar om deras klädsel påverkade deras utsatthet och exkludering. En strategi som en del lärarutbildare enligt studenterna hade, var att ignorera studenternas synliggörande av exklu-

deringspraktiker, eller att vända problemsökarljuset mot de exkluderade studenterna själva. Misstänkliggörande eller att hävda sin egen flitighet, samtidigt som man konstruerar ”den Andre” till motsatsen, är riktade och valda strategier som bidrar till att skapa ett ”Vi” och ”De”.

Den andra strategikategorin är *tystnaden*, vilken kan utövas av den hegemoniska maktordningen, vara ett aktivt val som motståndsstrategi, eller vara ett uttryck för uppgivenhet (hooks, 1999) – något som även Minh-ha, (1988) och Dahlstedt (2005a) vill påpeka gällande tystnadens komplexitet och dess konsekvenser. I studien framkom att studenterna väljer tystnaden eller blir påtvingade den av olika anledningar, såsom bristande språklig självförtroende efter att upprepade gånger blivit underkända på grund av sitt svenska språk, eller på grund av nedvärderande blickar och kommentarer. Annan tystnad, som studenterna berättade om, var när de bestämde sig för att inte gå vidare till studentkåren, för att inte ”invandrarna” skulle framställas som problemskapande – en bild de tycker medierna ofta visar. De var även rädda att läget kunde bli värre för dem om de nämnde den diskriminering och exkludering som de utsatts för.

En strukturell tystnad kan också utövas genom föreskrifter och styrdokument. Vi kan se resultatet av detta i den enkla kvantitativa begreppsanalysen som gjorts i denna studie – som avslöjar olika tystnader, däribland tystnaden om de dominerande gruppernas bakgrund som påverkar vilka beslut som förbereds för lärarutbildningen. Det finns en tystnad och rädsla även bland en del aktörer med svensk bakgrund, som är rädda för att bli uppfattade som rasister om de ställer frågor eller diskuterar ämnet. Detta framkom i informella samtal under den period som jag sökte deltagare till forskningscirkeln och senare också i själva forskningscirkeln.

Den tredje kategorin av strategier är *överskridandet*, som olika aktörer väljer när rasifierande diskurser aktualiseras för att exempelvis synliggöra marginaliserade perspektiv och röster. I denna avhandling har det, förutom studerandet av konstruktion och rekonstruktion av diskurser om den rasifierade ”Andre”, funnits en strävan att sätta ljuset på just motståndsstrategier och överskridande praktiker. Detta fokus och dessa synliggöranden har varit ett medvetet val, för att studera dessa strategier som brytande av tystnader och/eller ”lyckade” praktiker som tänkbara praktiska modeller för överskridande och progressiva studiemiljöer.

Motstånd och överskridande positioneringar kan vara det som Twine och Gallagher (2008, s. 17) kallar ”White dissident-positionen”, som vi kan se

bland vita svenska aktörer, där ett exempel är Mitras ”svenska” kompis som självant lämnar sin examinationstext till Mitra för att hon ska kunna visa på den orättvisa bedömning som hon fått jämfört med kompisens. Andra över-skridare eller motståndsgupper är de som Elin kallar ”spjutspetsar” bland icke-vita svenska studenter, som trots diskriminering och exkludering står upp för att visa att de kan (Fatima och Hiba) och att det är deras rättighet att behandlas som jämlika medborgare. Enligt Azar (2006) är detta kravställande, som görs på likhet inför lagen, jämförbart med ”... den process genom vilken de forna svarta slaverna på den amerikanska kontinenten vann sin formella frihet” (ibid., s. 36). En annan motståndstrategi som framkom i studien var när icke-vita svenska studenter parallellt med vita svenska studenter bildade egna grupper, som respons på ”cultural racism” (Hall 1992, s. 308).

Icke-vita svenska studenters berättelser visar att upplevelse av jämlikhet med vita svenska studenter eller andra aktörer varit skiljelinjen mellan ”positiva” praktiker och ”negativa” erfarenheter. I studien nämndes positiva erfarenheter som när lärarutbildare eller LLU:are skapat en relation med dessa studenter och fått dem att känna att de har värdefulla kunskaper, eller när studenterna fått erkännande för sina prestationer och uppmuntrats till vidare studier.

Studiens implikation

Studiens resultat, i likhet med tidigare studier om lärarutbildningen pluralistiska sammansättning av studenter och andra aktörer, visar att finns många områden som behöver utvecklas för att utbildningen ska komma i takt med sin samtid. Bland dessa områden och frågor som väcks är hur vi bryter den rasifierade segregationen och rekonstruktionen av stereotyper i lärarutbildningen. Till att börja med bör existensen av dessa problem erkännas som strukturella problem och inte förminska till att handla om enskilda fall och ”gängse problem som alltid finns”. Att benämna handlingar som har sin utgång i ett rashierakiskt tänkande med dess rätta namn – det vill säga rasism – öppnar upp för möjligheten att använda sig av andra länders erfarenheter i motverkandet av rasism. Den antirasistiska praktiken bör bli en viktig del i utbildningssystemet för att utbilda medborgare som befinner sig i en globaliserad värld.

Vad som är vitalt är en perspektivförskjutning från ett bristperspektiv på studenternas svenska språk till att istället se och värdesätta de unika erfaren-

heter, kunskaper och språk de har med sig. Vidare måste lärarutbildare få strukturellt stöd och möjlighet att utbilda sig och genom aktiviteter såsom forskningscirkel diskutera och utveckla sin kompetens i kollegiala sammanhang; något som även deltagarna i forskningscirkeln önskade.

Utöver de avgörande och viktiga strukturella förändringarna finns andra möjligheter för aktörer att påverka strukturen och den befintliga studiemiljön. Bland sådana strategier finns, från lärarutbildarnas sida, medvetet sammansatta studentgrupper vid grupparbeten, med avsikten att skapa möjligheter för en mångfald av idéer, erfarenheter och interaktioner. Detta för att studenterna ska få erfarenhet av mångdimensionella/kosmopolitiska kunskapsfält utan krav på anpassning vilket kan vara till nytta för deras framtida lärarpraktik. Kontinuerlig uppföljning av gruppprocesser är en förutsättning för ett utvecklande grupparbete.

För att få till en förändring måste dessa problem tas på allvar, med ett mod att se bristerna i vitögat och en vilja att göra de nödvändiga ändringar som krävs för en lärarutbildning i takt med sin tid. Antirasistiska utbildningar och handlingsplaner måste liksom jämställdhetsplaner och antimobbingsplaner få sin självklara plats i utbildningssystemet. Som Banome sa ”Vi” [invandrare] finns i samhället och inom utbildningarna och det kommer att vara så framöver i alla länder. Vi kan jämföra närvaron av de icke-vita eller rasifierade svenskarna med självklarheten i kvinnors närvaro i manliga maktstrukturer. Hur otidsenliga dessa strukturer än är, så kan de inte vrida tillbaka tiden, åtminstone inte utan våld och därmed påföljande starkt motstånd.

Det finns många utforskade områden när det gäller frågan om utvecklingen av lärarutbildningen, inte minst kring de frågor som berör en lärarutbildning i ett pluralistiskt samhälle. Det behövs mer forskning för att synliggöra mekanismerna och artikulationerna av vardagsrasism och antirasism i lärarutbildningen och andra högskoleutbildningar. Detta behövs för att stödja aktörerna och systemet i utvecklingen av deras sensibilitet i att upptäcka rasistiska praktiker och idéer i explicit eller implicit form.

Den tystnad som visar sig på olika nivåer med varierande bakgrund har börjat brytas i samhället, då många icke-vita svenskar eller rasifierade svenskar, och många som kan beskrivas som ”white dissidents”, har börjat höja sina antirasistiska röster. I detta avseende pågår sedan cirka två år tillbaka, ett starkt brytande av tystnader som under flera år tyngt samhällsklimatet i frågor som handlat om det samtida pluralistiska samhället och kraven på allas likhet inför lagen. I olika förorter har ungdomar organiserat sig, exempelvis i grupper som

Pantrarna för upprustning av förorten i Göteborg och Malmö, *Megafonen* i Stockholm, eller kvinnorörelser som *Hayat* som finns i Göteborg, Stockholm och Malmö. Dessa organisationer har som sitt mål att synliggöra klyftorna i samhället, stödja barn och ungdomars studieframgångar och upprusta sina områden. I avseendet att delta i viktiga processer i ett pluralistiskt samhälle och bidra till likvärdiga möjligheter för studieframgångar, har utbildningssystemet mycket att lära av gräsrotsrörelserna innanför och utanför systemet.

Utbildningssystemet har fortfarande en stark ställning i samhället, trots konkurrens från massmedia och sociala medier. I denna avhandlings empiriska studie visar det sig att trots de starka traditionella, nationalistiska och koloniala diskurser och strukturer som finns och som gynnar de befintliga systemen, så finns ett växande intresse bland aktörer som är villiga att gå den överskridande vägen. Detta med sikte på strukturförändringar för att ändra de ojämlika studievillkoren och skapa ett mångdimensionellt – eller med ett annat ord kosmopolitiskt – kunskapsfält där alla aktörers kompetens och kunskapsintressen är del av helheten.

Summary

In this thesis the experiences of different agents at teacher education in Sweden are studied in relation to the multiethnic composition of the education. How teacher education relates to global and local changes, and how it is impacted by and impacts the racialized segregated surrounding society will come more into focus as the empirical study progresses, as different voices are heard in this dissertation. The hope is that these voices will shed further light on the myths surrounding the racialized “Other” in teacher education in today’s globalized Sweden.

School and teacher education is one of the most important areas politicians through political agenda strive to affect, and create a public debate, around. This is due to the important role that these institutions play in societal development. Carlson and Rabo (2008, p. 11) describe the broad societal interest in teacher education, pointing to phrases such as “the most important for the country’s future” [Rabos selection] being used to describe it. Concurrent with the change in demographic composition in Swedish society during the last 50 years – according to Statistics Sweden (SCB 2012) in 2012 about 20,1 % of the Swedish population had foreign heritage⁸ – there has been a change in the demographic composition among the students in teacher education.

Regarding the transnational nature of this period, Sernhede writes (2002, p. 31) that these changes have contributed toward destabilizing previously accepted national identities and doing so has “made traditional political strategies and solutions increasingly problematic and impassable”. Apple, Kenway, and Singh (2005, p. 6-7) claim that changes due to the colonial past –bringing with it changes in the power and alliance blocs in modern times – has affected educational policy and pedagogy in a neoliberal fashion (ibid., s. 10). Accord-

⁸ Foreign heritage and Swedish heritage, according to SCB: People with a foreign heritage are defined as people who are born outside of Sweden, or people born inside of Sweden to two foreign-born parents. People with a Swedish heritage are defined as people born in Sweden to two Swedish-born parents or one Swedish born and one foreign-born parent (SCB 20130523). “Foreign heritage” in this dissertation has a more narrow definition which limits itself to those who from a colonial perspective were construed of as a “remainder” – people of a third world or “Global South” heritage.

ing to them, “monoculturalism” is incorporated with the ethnonationalist premiss in such an alliance, and spreads fear of the “Other”. Gutmann (1994) points to the divide which exists between the educational system’s organization and its knowledge production, and the plurality of cultural identities in the global era in which we find ourselves:

It is today hard to find a democratic or democratizing society which does not have some form of import controversy on whether to and in which way its official institutions should give a stronger recognition to cultural and underprivileged minority identities. What does it mean to citizens with different cultural identities, which often are based on ethnicity, race, gender or religion, to be recognized as equals with respect to how our children are being taught in school, or how college and university curricula and social programs are drafted? (Gutmann, 1994, p. 17)

Earlier studies (Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Åberg-Bengtsson, 2005) show that most students of other than European heritage have been looking forward to the college education, with respect to studying and coming in contact with “Swedes” and Swedish society. But once inside, pursuing the education, many of them have experienced alienation, discrimination and ostracizing, which has contributed to their dejection (cf. Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Sedigh Zadeh, 1994). The students that have experienced alienation and marginalization believe that prejudices about their heritage and the stereotypes already existing about “them”, in society and education, have been the reason for the exclusion and discrimination to which they have been subjected (Fridlund, 2010; Soltani, 2008).

Carlson and Rabo (2008, p. 17) emphasize that the research on ethnic plurality in teacher education is very limited (cf. Lorentz, 2007). Hopefully this paper will then aid in making more voices from teacher education heard, and shed light on the questions raised regarding multi-ethnic teacher education, which also brings about the existence of a multidimensional field of knowledge. What knowledge is highlighted, and which silenced? How are these spaces of knowledge controlled by race-hierarchical discourses in an extension of the colonial era? How is this dominance or marginalization reproduced or transcended in contemporary Swedish teacher education in an era of globalization?

Purpose

The purpose is to study how the racialized “Other” is constructed, reconstructed and/or transcended in teacher education in light of contemporaneous and colonial history. Furthermore the study will cover how different agents in teacher education deal with discourses of the racialized “Other” in their work placements.

The study is aimed at the education internship of participating actors and is analyzed through postcolonial and critical race/whiteness theory. The following questions will guide the study:

1. How are constructions, reconstructions and/or transcendences of discourse of the racialized “Other” articulated in teacher education?
2. Which historical and contemporary conceptions of “the Other”, from a post-colonial and critical whiteness theory perspective, is constructed, reconstructed and/or exceeded in teacher education?
3. What strategies do different agents employ in encountering racializing discourses as they are articulated in teacher education?

Methodology

In order to form an idea of how the imaginary “Other” is constructed, reconstructed and/or transcended in teacher education, it was in the study’s interest to create opportunities for a group of people, playing different parts in the process of teacher education, to tell and discuss their experiences, thoughts, and challenges. Participatory research (Holmstrand, 2008 p. 200) and standpoint theory (Smyth & McInerney, 2011, p. 2, p. 15) thus are the theoretical and methodological basis for choice of method in this paper, whereby research circle and qualitative research interviews were the methods of the empirical study.

The research circle was formed by six teacher educators and one counselor, all with Swedish or Western European background; and myself, of Iranian background, as circle leader. The aim of initiating a research circle in this study was to create a venue for actors in teacher education to talk about the topics which were the focus of this dissertation. The research circle was intended for interactive and dynamic knowledge-creation to be carried by the problem formulations of the participants and their desire to share their experiences concerning the purpose of the research circle (see Fals-Borda, 1991, p. 4;

Holmer, 1993, p. 153; Holmstrand, 2008; Reason, 1988, p. 12; Wennergren, 2007, p. 61).

Qualitative research interview was chosen as interview method as it permits an interaction between the interviewer and the interviewee, which contributes to the development of a story which is shaped by its context and the interaction of the different parties (Mishler, 1991, p. 107; Maynes, Pierce, Laslett, 2008, p. 145; Esaiasson et al., 2007, p. 285). Eight students from three different universities were interviewed, seven of them with non-European background, and one with a mixed background.

I started by conducting four student interviews, and presenting the results from these at the first research circle meeting, with results categorized by the questions raised by the student respondents. It was found that the students' stories of their experiences were consistent with the participating teacher educators' implicit or explicit experiences of work placement. As a result, the research circle participants chose to let the questions of the students set the agenda for much of what they discussed during their meetings. As the research circle meetings progressed and more student interviews were conducted, certain blind spots became apparent in the results of the empirical studies. This being the case, a need to include the experiences and perspectives of other agents in the process than those aforementioned became apparent. Thus some language tutors and internship consultants were interviewed. These respondents were of Swedish or European background.

Analytical procedure for the empirical results of the studies

Processing and analysis of the empirical results of the studies was done in three phases.

Phase 1: Coding, thematization and description

The research circle and interview transcripts were coded in strands of meaning inspired by an analytical approach from Grounded Theory (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

There was an intention to let the non-white students' voices, with their inherent shades, emerge by presenting themselves, for instance through personal portraits of those students who participated in the interviews and by presenting lengthy direct quotes from their interview transcripts.

The students' presentation of themselves, as well as results from the qualitative research interviews with them, were presented in a condensed narrative form (see Thor, 2006, p. 25) resembling Dalen's (2008, p. 100-101) case oriented reporting. The narrative presentation of the students, and the qualitative research interviews with them, is an attempt to uncover the details, nuances, similarities and differences of opinion (see Thor, 2006, p. 22; Härnsten, 2007, p. 12) in their conditions and experiences of the education.

The various discussion meetings of the research circle, and other significant events or communication results, will be described briefly to maximize the possibility of making the empirical study as transparent and reliable as possible.

Phase 2: Intertextual and Dialogical form

Building on the first phase's thematized quotes/sentence strands, an intertextual dialogue was created with quotes from the research circle transcripts and transcripts from the interviews. These fictional dialogues were made up of the participants' same or different perspectives and ways of talking about the same subject. The construction of dialogues is inspired by Bakhtin's concept "language is heteroglossia" (Bakhtin, 1981, p. 291). Heteroglossia is interpreted in this paper as the co-existence of different agents with language and body language, articulating different institutional and/or individual discourses on the same themes/subjects. Bakhtin (Emerson & Holquist, 1986, p. 92) further claim that all articulations are in a dialogue with *the Other* – in this case interpreted as the counterpart/counterparts in the dialogical relation – because they are imbued with the same history and need for context, and are shaped in relation to the articulations of *the Other* in the same sphere (cf. Emerson & Holquist, 1986, p. 91; Jonasson, 2009, p. 128). Thus articulations are not independent but dependent of each other, confirming each other as well as being contradictory and constantly undergoing change (ibid., p 91-93; see also Forsberg Alcona, 2009. p. 89). This intertextual analysis in dialogical form was used to get a picture of the complex and nuanced discourses that teacher education is surrounded by in its pluralistic composition. In addition to the intertextual analysis a quantitative conceptual analysis was made of two propositions (Prop. 1999/2000:135; Prop.

2009/10:89) which have preceded the two latest important teacher education reforms.

Phase 3: ‘the Other’ and theoretical concepts

Social constructionism and post-structuralism have been the foundational basis for the theoretical framing, wherefrom social constructs and contexts can be observed. The overarching analytical concepts are thereby construction, reconstruction, and transcendence. From the transcripts of the empirical study and the two prior phases of analysis, a couple of concepts have crystallized in the light of post-colonial theory and critical whiteness theory in order to, in the sense of Winther and Philips (2000, p. 47), “reveal what myths of society as objective reality are implied in speech and other acts”. The concepts which were crystallized for further analysis, based on the perspective of these theories as well as my subjective opinion, are “speech”, “silence”, “stereotyping”, “language”, “monocultural education”, “everyday racism”, “racialized segregation”, “resistance” and “everyday antiracism”. The ambition was that all the quotes from the empirical study that were referred to in this phase, would be in phase two.

Theoretical framework

The results of the empirical study are analyzed based off of concepts from postcolonial (Bhabha, 1986; Said, 1978/2000) and critical whiteness theory (Du Bois 1903/1998; Frankenberg, 1995), with social constructionism and poststructuralism as points of departure. The choice of postcolonial theory was made to provide a broader historical perspective on the globalization processes at work in our time. The poststructural basis of this theory also at the same time gives provides for the possibility of an analysis of the different social categories’ intersectional relations, and the meaning of different contexts. This gives us a powerful analytical tool for the examination of complex social constructs. Critical whiteness theory in this study contributes to the uncovering of privileges available to those who are viewed as “Swedes” or “Western”, which in turn are hard to access for the racialized Swedish “Other”.

Result Analysis

The growing silence from the political establishment regarding the multiethnic society (cf. Khayati & Dahlstedt, 2013), as well as a stronger emphasis on the Swedish/Western value-system which operates from a Western “us” that “the Others” need to adapt to (cf. Rabo, 2008b; Åberg, 2008a), has in recent years become apparent in Europe. This is reflected in policy documents like Lgr 11 (Skolverket, 2011). In the result of a quantitative conceptual analysis in the empirical study’s result – where two bills that preceded the latest large educational reforms are compared – it becomes apparent how a silence surrounding the multi-ethnic society is spreading. These silences are not unique. In this paper’s empirical results different silences were brought out concerning the multiethnic student-group in teacher education.

We can see examples of when silence occurs in teacher education when the students (Banome, p. 6; Nezhat, p. 6) in their interviews tell of how some students choose to be quiet during seminars or group discussions. When the racialized Swedish students’ repeated attempts to participate in the collective knowledge-development in group studies or seminar-discussions are repeatedly ignored or snubbed, some of them choose silence, while others protest and make clear resistance. That silence is here interpreted as a forced silence, that the marginalized choose when dominating groups take the right of interpretation over whose knowledge is valid or wanted. Students also tell of some teacher educators’ silence and ignorance when they see the exclusions that these students are made to suffer.

These different silences, which in different societal-, structural-, and agent-levels surround the pluralistic composition of teacher education – and thereby the racialized Swedish students’ conditions of study – were a clear result compared to the purpose and research-questions of the study. What also became evident was that the answer to the first two research-questions – in other words how reconstruction and transcendence happen, and their connection to colonial and contemporary history – have a strong link and are therefore not clearly separated.

Construction, reconstruction and transcendence of the racialized “Other” in teacher education from a historical perspective

Putting contemporary teacher education practice – in terms of construction, reconstruction, and transcendence of discourses of the racialized “Other” – in a historical light (see Hacking, 2002) has been the focus of this paper. Teacher education as a social institution is constantly reconstructed in an interactive relationship with its contemporaneous society (Lorentz, 2007; Rabo, 2008a, 2008b), while it is surrounded by different histories.

Prior studies, and the paper’s empirical results, show a Eurocentric construction of knowledge that has been ongoing since far back in history and up until today, through our social institutions and mass media. This knowledge production acts through its guiding documents, curricula, syllabi, reading lists, and appointments of agents and their actions within the system – amongst other places in teacher education (cf. Said, 1978/2000, p 87; Ajagan-Lester, 2008; Lorentz, 2007; Kamali, 2006; Langelotz & Jämsvi, 2008; Mudimbe, 1999, p. 142; Saxonberg & Sawyer, 2006).

Many of the participants in the empirical study explicitly or implicitly express that the available teacher education does not fit into our current society, which at an accelerating rate is becoming globalized and therefore more and more pluralist in its composition. According to Norberg (2004, p. 17) this anachronism in the educational system is due to the teachers being educated in a monocultural teacher education while the school classes have become “multi-cultural”. The monocultural educational system has also in other studies been singled out as a central problem for the pluralistic society, where educational institutions at an accelerating pace – in the wake of globalization – reflect plurality in their demographic composition, which means a plurality of languages, religions, and cognitive approaches (Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Lorentz, 2007; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Sandlund, 2010). According to Lorentz (2007), the ideas of the Swedish welfare state, and the educational system that was built on ideals like “one people, one language”, are related to the contemporary monocultural educational system.

As far as stereotyping-processes, it is revealed in the students’ portraits in the first phase of the analysis how they, in spite of differences in between them, have been through similar experiences. By differences we mean former education, places of education, ethnicity, age, work experience and Swedish

skills; the only common denominator they have, except for their gender, is their non-western background. They perceive that they are being treated according to stereotypes about how their bodies, ethnicity, and religion are understood. Stories similar to those of these students, of being subjected to stereotyping and racializing deeds, have appeared in other studies all the way back to the end of the 70's (cf. Fazlhashemi, 2002; Fridlund, 2010; Norberg, 2004; Sedigh Zadeh, 1994).

Among the “stereotypical images” in the analysis we also saw that the “Swedes” explicitly or implicitly are represented as hardworking, motivated, and trustworthy, while the non-white Swedish students are represented and treated as unmotivated, lazy, and unreliable, something that corresponds to colonial stereotypes of “the Other” (cf. Hall, 1999; Ajagan-Lester, 2008; Fazlhashemi, 2002; Jonasson 2009, p. 89-90; Sedigh Zadeh, 1994; Soltani, 2005) Similar experiences of exclusion and stereotyping is seen in students of other than European heritage in Australia (Jonasson, 2009). The similarities between the type of stereotyping that students of other than European heritage are made to suffer in Sweden and Australia are here interpreted as a reconstruction of the colonial meta-narrative, with categorization from a Euro-centric perspective.

Escaping the asymmetrical power structures that base themselves in categorizations, and especially racializations, has been a recurring vision for a functioning society and teacher education – something that is articulated by many agents in the empirical study of this paper. In spite of the dominance of practices that reconstruct the colonial discourse with race-hierarchical conceptions, this study shows that this does not happen without resistance – simultaneously transcendent practices and students also talk about positive experiences. These are characterized by the experiencing of equality and being heard, and by the knowledge and language that one possesses also being included in the collective knowledge development. The results, however, show that this transcendence and opposition to the hegemonic discourses and race-hierarchical power structures are at the agent level; they lack support and anchoring in the structure of teacher education. According to the participant agents of the study, the lack of active structural support restricts the transcendent practices of these agents considerably.

As previously mentioned, it is difficult to distinguish between the answers to the two research questions – how constructions, reconstructions and/or transcendences of discourses about the racialized “Other” are articulated in

teacher education, as well as the issue of the historical perspective of these processes from the theoretical framing. These articulations are different in different parts of teacher education, such as the university-based education (HFU) compared with the work placement (VFU), partly because of the different organization of these operations, as well as the existence of different social positions and power relations within them. At the structural level these articulations are seen in course literature, the organization of courses and a focus on the Swedish language; they can also be seen in the ignorance shown towards the second language, knowledge, and experience of these students.

There has been some literature, lectures and courses that the participating respondent students thought were worthwhile and which they will find useful in their work as teachers. But the picture that emerges of teacher education in the era of globalization, in relation to a student assembly with growing pluralism, still shows clearly mismatched and lacking resources. At the same time it was shown that in parallel with, among other things, stereotyping and exclusion processes there is an ongoing resistance; transcendences of the dominant discourses, conscious anti-racist actions and resistance to segregation by different agents with different positions in the system.

The strategies of agents in teacher education

The strategies that various agents choose when racialized discourses come into play can be summarized in three main strategies.

The first is to reconstruct the racialized discourses actively through statements and practitioners, or alternatively ignore their power and effects in education. An example of this arose around students who wore Islamic dress, who felt that beliefs about their dress influenced their vulnerability and exclusion. This could continue through, among other things, the stories of the consequences of these racialized discourses for the victims and their experiences being described as “exaggerated”, as “hypersensitivity”, or “misunderstandings” (see Ahmed, 2011; De los Reyes, 2007; Essed, 2005), thus quieting down the voices of the marginalized. One strategy that some teacher educators had, according to the students, was to ignore the students' visualization of exclusionary practices, or turning the problem searchlight towards the excluded students themselves. Mistrust raising, or asserting ones own diligence while constructing ”the Other” into its opposite, are targeted and selected strategies that help to create a “We” and “They”.

The second strategy category is silence, which can be exercised by the hegemonic power structure, be an active choice as resistance strategy, or an expression of resignation (hooks, 1999) – something that Minh-ha (1988) and Dahlstedt (2005a) want to point out regarding the complexity of silence and its consequences. The study revealed that students choose silence or have it imposed on them for various reasons, such as lack of linguistic self-confidence for having repeatedly been failed on the grounds of their Swedish language skills, or because of belittling looks and comments. Another silence the students told about was when they decided not to go to the student union with complaints, so that "immigrants" would not be portrayed as trouble-making – something they thought is the image that the media promotes. They were also afraid that the situation could become worse for them if they mentioned the discrimination and exclusion that they suffered.

A structural silence can also be exercised through regulations and guidance documents. These texts are then counted as agents affecting structures and other stakeholders. We can see the result of this in the simple quantitative conceptual analysis performed in this study – which reveals different silences, including the silence surrounding how the dominant groups' positions affect the decisions that are being prepared for teacher training. There is also a silence and fear among some agents with "Swedish" background, who are afraid of being perceived as racists if they ask questions or discuss the topic. This came up in informal conversations during the period I sought out participants for the research circle, as well as later during the actual research circle.

In this thesis there has been, in addition to the study of the construction and reconstruction of discourses about the racialized "Other", a strive to shine the light on strategies of resistance and transcendent practices. Therefore, the third main strategy being focused on in the material is strategies of resistance and transcendent practices, aimed to give visibility to marginalized perspectives and voices. This focus and highlighting has been a conscious choice in this thesis; studying these strategies' breaking of silences and/or "successful" practices as potential practical models for transcendent, and progressive, learning environments.

Resistance and transcendent positioning may be what Twine & Gallagher (2008, p. 17) call the "White dissident position" which we see among white Swedish agents, an example being Mitra's Swedish friend who voluntarily leaves an examination text to Mitra so that Mitra will be able to demonstrate

the unfair assessment she received compared to her friend. Other transcenders or resistance groups are the ones that Elin calls ”spearheads” among non-white Swedish students, who, despite discrimination and exclusions remain – so as to show that they can (Fatima and Hiba), and that it is their right to be treated as equal citizens.

Non-white Swedish students’ stories show that the perception of equality with white Swedish students or other stakeholders have been the dividing line between “positive” practices and “negative” experiences. In the study positive experiences were, for example, when a teacher educator or local teacher trainer (LLU) created a relationship with these students and made them feel that they have valuable skills, or where students received recognition for their achievements and were encouraged to pursue further studies. According to Azar (2006), this demand for equality before the law is comparable to ”...the process by which the former Black slaves in the Americas won their formal freedom” (p. 36). Another resistance strategy that emerged from the study was when non-white Swedish students in parallel with white Swedish students formed their own groups, according to Hall (1992, p. 308) in response to ”cultural racism”.

Discussion

The stereotypical image of the racialized “Other”, which began being constructed long before the colonial settler practice (Loomba, 2005) and which was later used to legitimize it, continues to spread in our time through the media and many social institutions – not least the educational system. A Eurocentric and monocultural education (see Tesfahuny, 1999, p. 67; Åberg, 2008), which includes teacher training, contributes structurally to consolidate stereotypical notions of the non-white Swedish students.

The student portraits in the first phase of the analysis show that these students’ previous education/training, ethnicity, age, time in Sweden and Swedish skills, are different (cf. Fazlhashemi, 2002i; Fridlund, 2010; Norberg, 2004; Rabo, 2008; Sedigh Zadeh, 1994); their only common denominator in addition to their gender is their non-Western background. But despite their differences they describe similar experiences of stigmatization, exclusion, and discrimination. Some of them argue or have questions about what that which is happening to them depends on. The racialized segregation in society is repro-

duced and spread further through the educational system, including teacher training.

In parallel with the colonial racialized meta-narrative and its continued hegemonic power over the representations of the different agents – and thus their place in the institutions’ hierarchies – there are other discourses that oppose and transcend the hegemonic narrative. These discourses are lifted in the education by different agents with different ethnic backgrounds; through everyday anti-racism, verbal or silent resistance, organization of courses or by questioning and asking counter-questions and recognizing the existence of discrimination and exclusion in teacher education.

Implications of the study and further research

Our results – in line with previous studies on teacher education or other college educations’ pluralistic composition of students and other agents – show that there are many areas that need be developed to fit today’s society. Among these areas and issues raised, is how to break the reconstruction of stereotypes and racialized segregation in teacher education. As a starting point the existence of these problems as structural problems should be recognized, and not reduced to appear as individual cases and ”normal problems that always exist”. The reconstruction of stereotypes and race-hierarchical inequalities which is ongoing in the community and teacher training are in the words of van Dijk (2005, pp. 113-114), mainly “elite discourses”, formulated by the elite and not by the uneducated or lower class society which the elite blames the problems on. It is the elite who carries the institutional power, including power over the media, politics, and especially teacher education through textbooks, lesson plans, research grants, research prioritizing and institutional control over which positions that are attainable for some and unattainable for others. To denote actions that originate from a race-hierarchical thinking with its name – i.e. racism – opens up the possibility to use other countries’ experiences in countering racism. An anti-racist knowledge construction must become a natural part of the democratic societal obligation of the educational system, in order to break the colonial race-hierarchical knowledge production. Anti-racist educations and roadmaps must, just like equality and anti-bullying action plans, have their natural place in the educational system.

As for the non-white Swedish students’ study conditions, a shift in perspective is necessary – from a lack perspective on these students’ Swedish lan-

guage to instead focusing on, seeing, valuing and using those unique experiences, skills and languages they have – in order to realize the educational system’s claim to democratic values. The elite with its power in the institution can – rather than reproducing racist conditions – instead promote the anti-racist discourses that are in competition with the dominant racist discourses reproduced through various organizational and substantive components of the system (cf. van Dijk, 2005, pp. 116). Furthermore, teacher educators, researchers, counselors, administrators, and students should receive structural support, and opportunities to formulate their questions and suggestions for development/reforms in the educational system through activities such as research circles, in dialogue with each other and the surrounding community. This with the aim of building a modern teacher training with multi-dimensional fields of knowledge.

The silence which is apparent at different levels with varying backgrounds is now being broken down in society as many non-white or racialized Swedes, and many who could be described as white dissidents, have begun to raise their anti-racist voices. In this regard, at this very moment in time in early 2014, there is a strong breaking of silences which for years have weighed on the social climate in matters concerned with contemporary pluralistic society and the demands for equality before the law as well as resource allocation. In different neighborhoods or “hoods”, young people organize themselves, for example, in groups such as *Pantrarna för upprustningen av förorten* (which translates to: The Panthers for the rehabilitation of the hood) in Gothenburg and *Megafonen* (The Megaphone) in Stockholm. These organizations have, besides the ambition to rehabilitate their neighborhoods, organized themselves to support their regions' students and are actively working to increase educational achievement for them. With regards to participating in important processes in a pluralistic society, and contributing to equal opportunities for study success, the training system can learn a lot from grassroots movements inside and outside the system.

Instead of reconstructing colonial stereotypes and asymmetrical power relations in a racialized segregated society, the educational system can – with its enduring strong standing in the community despite competition from mass media and social media (cf. Klerfelt, 2007; Sjögren, 2005) – transcend those surviving inequalities with support from the democratic ideals advocated in the various policy papers. In this paper, the empirical study revealed that in spite of the strong traditional, nationalist and colonial discourses and struc-

SUMMARY

tures that exist – and which benefit the existing systems – there are many agents willing to embark on the transcending approach. The study's results also show that stakeholders from teacher training call for conscious system-wide, progressive structural changes. This with the goal of changing the unequal conditions of study and creating a multi-dimensional, or with another word cosmopolitan, learning environment where the many can identify their knowledge interests in the contemporary era of globalization.

Referenslista

- Abdulrahim, S. (2008). "Whiteness" and the Arab Immigrant Experience. I A. Jamal & N. Naber (Red.), *Race and Arab Americans Before and After 9/11 from invisible citizens to visible subjects* (s. 131-147). Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Ahrne, G. (2010). Intersektionalitet. I C. Edling & F. Liljeros (Red.), *Ett delat Samhälle: makt, intersektionalitet och social skiktning* (s. 146-163). Malmö: Författarna och Liber.
- Ahmad, A. (1992). *In Theory. Classes, Nations, Literatures*. London: Verso.
- Ahmed, S. (2011). *Vitbetens Hegemoni*. Hågersten: Tankekraft förlag.
- Ajagan-Lester, L. (2008). Texter och röster – kön, klass och etnicitet i lärarutbildningen. I M. Carlson & A. Rabo, *Uppdrag mångfald: Lärarutbildning i omvandling* (s. 95-125). Umeå: Författarna & Borea Bokförlag.
- Ajagan-Lester, L. (2011). Kolonial mentalitet och etniska gränsdragningar i svenska skoltexter 1768-1959. I M. Carlson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av Pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar* (s. 255-281). Lund: Studentlitteratur.
- Akom, A.A. (2011). Black emancipatory action research: integrating a theory of structural racialisation into ethnographic and participatory action research methods. *Ethnography and Education*, 6(1), 113-131.
- Alinia, M. (2004). *Space of Diasporas. Kurdish Identities, Experiences of Otherness and Politics of Belonging* (Doktorsavhandling, 22). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Allan, S. (1998). News from New Here: Televisual News Discourse and the Construction of Hegemony. I A. Bell & P. Garrett (Red.), *Approaches to Media Discourse* (s. 105-141). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Amaney, J. & Naber, N. (Red.). (2008). *Race and Arab Americans Before and after 9/11: From Invisible Citizens to Visible Subjects*. New York: Syracuse University Press.
- Amin, S. (2010). *Eurocentrism: Modernity, Religion, and Democracy. A Critique of Eurocentrism and Culturalism* (2:a uppl.). R. Moore & J. Membrez (Red. & övers.) Oxford: Pambazuka Press.
- Apple, M.W., Kenway, J. & Singh, M. (Red.). (2005). *Globalizing, Education, Politics, Pedagogies, & Politics*, 2. New York: Peter Lang Publishing.
- Argyris, C. & Schön D.A. (1989). Participatory Action research and Action science Compared. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 612-623.

- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (Red.). (1995/2006). General introduction. I *The Post-Colonial Studies Reader* (s. 1-4). New York: Routledge.
- Asplund, M. & Lunneblad, J. (2007). När han är arg är han turkisk. Identitet skapande i Hallbergs kompisbokstriologi. *Educare*, 4(1), 7-25. Malmö: Malmö högskola.
- Azar, M. (2006). *Den koloniala bumerangen: Från schibbolet till körkort i svensket*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Banfield, G. (2004). What's Really Wrong with Ethnography? *International Education Journal*, 4(4), 53-63. Hämtat 2013-06-24, från <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v4n4/banfield/paper.pdf>
- Bagga-Gupta, S. (1995). *Human development and institutional practices: women, child care and the Mobile Creches* (Doktorsavhandling, 130). Linköping: Linköpings universitet.
- Bagga-Gupta, S. (2004). Challenging understandings in pluralistic societies. Language and culture loose in school sites and losing sight of democratic agendas in Swedish education? *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 11-36.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. C. Emerson & M. Holquist (Red. & övers.). Austin: University of Texas Press.
- Batelaan, P., Gundara, J., Markou, G. & Pippo, T. (1992), *Interculturalism in Swedish Teacher Education. Evaluation of the teacher education reform. An Evaluation of the intercultural bilingual and international dimension*. Utgrund 5 (UHÄ-Rapport, 1992:18). Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Bayati, Z. (2012). The Space for Individualism and Solidarity in Swedish Teacher Education. I E. Johansson & D. Berthelsen (Red.), *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts* (s. 49-64) (Gothenburg Studies in Educational Sciences 318). Göteborg: Acta Universitatis Gotoburgensis.
- Berglund, K. & Danilda, I. (2008). Interaktiv kritisk forskning: En arena för omprövning av gemensam kunskap. I B. Johansson, E. Gunnarsson & T. Stjernberg (Red.). *Gemensamt kunskapande – den interaktiva forskningens praktik* (s. 53-73). Växjö: Växjö University press, Växjö universitet.
- Berhanu, G. (2006). Teaching in Higher Education: A personal account seen through a perspective of ”Otherness” at a Swedish University. *Educational Research and Review*, 1(8), 272-285. Hämtat 2013-05-24, från <http://www.academicjournals.org/err/PDF/Pdf2006/Nov/Berhanu.pdf>.
- Berhanu, G. (2011). Academic racism: Lynn’s and Kanazawa’s ill-considered theory of racial differences in intelligence. *Education Review*. 14(12). Hämtat 2013-05-24, från <http://www.edrev.info/essays/v14n12.pdf>.
- Bhabha, H. (1986). The other question: difference, discrimination and the

- discourse of colonialism. I F. Barker, P. Hulme, M. Iversen & D. Loxley (Red.), *Literature, Politics and Theory: Papers from the Essex Conference, 1976-84* (s. 148-172). London: Methuen & Co. Ltd.
- Bhabha, H. & Rutherford J. (1999). Det tredje rummet. I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (Red.), *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (s. 283-293). Nora: Nya Doxa.
- Blackburn, J. (1998). Getting policymakers to move the bricks around: advocacy and participatory irrigation management in India, I J. Holland & J. Blackburn (Red.), *Whose Voice? Participatory Research and Policy Change* (s. 158-162). London: Intermediate Technology Publications.
- Borgström, M. (2012). Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. I K. Goldstein-Kyaga, M. Borgström & T. Hübinette (Red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik. Inte bara goda föresatser* (s. 63-77). Stockholm: Södertörn universitet.
- Bredänge, G. (2003). *Gränslös pedagog - Fyra studier om utländska lärare i svensk skola* (Doktorsavhandling, 190). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brenner, M. (Red.). (1981). *Social Method and social Life*. New York: Academic Press.
- Broberg, G. (1975). *Homo Sapiens L. Studier I Carl von Linnés naturuppfattning och människolära*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Burr, V. (2003), *Social Constructionism* (2:a uppl.) East Sussex: Routledge.
- Carlson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen. I *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2, 39-67. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Carlson, M. & Rabo, A. (2008). Introduktion. I M. Carlson & A. Rabo (Red.), *Uppdrag mångfald – Lärarutbildning i omvandling* (s. 11-27). Umeå: Boréa Bokförlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6:e uppl.). London: Routledge.
- Dahlgren, L. (1993). Forskaren som deltagare. I J. Holmer & B. Starrin, *Deltagarorienterad forskning* (s. 89-98). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M. (2005a). *Reserverad Demokrati: Representation I ett mångkulturellt Sverige*. Umeå: Dahlstedt & Boréa.
- Dahlstedt, M. (2005b). Den massmediala förortsdjungeln. Representationer av svenska förortsmiljöer. *NORDICOM*, 26, 15-29.
- Dahlstedt, M. & Neergaard, A. (Red.) (2013). *Migrationens och etnicitetens epok. Kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. Stockholm: Liber AB.

- Dahlstedt, M. & Tesfahuney, M. (2010). Speculative pedagogy: Education, Entrepreneurialism and politics of inclusion in Contemporary Sweden. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 8(2), 249-274.
- Dalen, M. (2007). *Interju som metod*. B. Kärnekull & E. Kärnekull (Övers.). Malmö: Gleerups.
- Dance, L. J. (2008). Helping Students to see Each other's Humanity. I M. Pollock (Red.), *Every Day Anti Racism. Getting Real About Race In School* (s. 56-61). New York: The New Press.
- de Ruijter, A. (2001). Globalization: A challenge to the social sciences. I F.J. Schurman (Red.), *Globalization and development studies. Challenge for the 21st Century* (s. 31-45). London: SAGE Publications.
- de los Reyes, P. (2007). *Att segla i motvind: en kvalitativ undersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism inom universitetsvärlden*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- de los Reyes, P. & Kamali, M. (Red.). (2005). *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. (SOU 2005:41). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o) jämlikhetens landskap*. Lund: Författarna och Liber AB.
- de los Reyes, P., Molina, I. & Mulinari, D. (Red.). (2005). *Maktens (O)lika förklådnader. Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.
- de los Reyes P. & Wingborg, M. (2002). *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige. En kunskapsöversikt* (Integrationsverkets Rapportserie 2002:13). Norrköping: Integrationsverket.
- Diener, L. & Crandall, R. (1978). *Ethics in Social and Behaviour research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring* (Doktorsavhandling, 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, M. (2013). How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and Education*, 8(1), 16-30.
- Du Bois, W.E.B. (1998). *The Souls of Black Folk*. New Jersey: Transaction Publishers. (Ursprungligen publicerad 1903).
- Ekström, S. (2006). Orienten i Sverige. I S. Ekström & L. Gerholm (Red.), *Orienten i Sverige. Samtida möten och gränssnitt* (s. 13-40). Lund: Studentlitteratur AB.
- Eliassi, B. (2010). *A stranger in my homeland: The politics of belonging among young people with Kurdish backgrounds in Sweden* (Doktorsavhandling, 90). Sundsvall:

- Mittuniversitetet.
- Elsrud, T. (2008). Othering through genderization in the regional press: Constructing brutal others out of immigrants rural Sweden. *European Journal of Cultural Studies*, 11(4), 423-446. London: SAGE Publications.
- Elsrud, T. & Lalander, P. (2007). Projekt Norrliden. Om småstadspressens etnifiering och genderisering av en förort. *Sociologisk Forskning*, 2, 6-25.
- Emerson, C. & Holquist, M. (1986). (Red.). *M.M. Bakhtin Speech Genres & Other late Essays*. V.W. McGEE (Övers.). Austin: University of Texas Press.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av professionella subjekt* (Doktorsavhandling, 19). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Eriksson, C., Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (1999). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella sambället*. Nora: Nya Doxa.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera sambälle, individ och Marknad*. (3:e uppl.) Stockholm: Författarna och Nordstedts Juridisk AB.
- Essed, P. (2005). Vardagsrasism. I P. de los Reyes & M. Kamali (Red.), *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner bortom makt, integration och strukturell diskriminering*. (SOU 2005:41). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Fals-Borda, O. (1991). Some Basic Ingredients. I O. Fals-Borda & M.A. Rahman (Red.), *Action and knowledge - Breaking the monopoly with participatory Action- Research* (s. 3-12). New York: Apex Press.
- Fanon, F. (1997). *Svart hud, vita masker*. S. Jordebrandt (övers.). Göteborg: Daidalos.
- Fazlhashemi, M. (2002). *Möten, myter och verkligheter*. Skriftserie från Universitetspedagogiskt centrum. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum.
- Forsberg Ahlcrona, L. (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan* (Doktorsavhandling, 287). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695-727. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Forsén, B. (2013). "opublicerat manuskript".
- Foucault, M. (2011). *Vetandets arkeologi*. C.G. Bjurström (Övers.). Aktualiserad och genomgången av S. Torhell (2002) (2:a uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Installationsföreläsning vid Collège De

- France den 2 december 1970. M. Rosengren (Övers.). Stockholm/Stehag: Brustus Östlings Bokförlag. (Ursprungligen publicerad 1971).
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. T. Götselius & U. Olsson (Red. & övers.). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion. (Ursprungligen publicerad 1971).
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters. The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummeson.
- Fridlund, M. (2008). *Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet. En uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan* (IPD-rapport, 2008:11). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Fridlund, M. (2010). *Se människan i var och en av oss. En studie om likabehandling av studenter med annan etnisk bakgrund i högskolan* (Masteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogik dilemma. Talet om undervisning i svenska som andra språk och i förberedelseklasser* (Doktorsavhandling, 310). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Furuhagen, B. (2007). *Den Svenska Rasbiologins Idéhistoriska Rötter: En Inventering Av Forskningen*. Stockholm: Forum För Levande Historia.
- Fusco, C. (1998). Fantasies of Oppositionality. I G.H. Kester (Red.), *Art, Activism, and Oppositionality: Essays from Afterimage* (s. 60-76). Durham and London: Duke University Press.
- Gaventa, J. (1991). Toward a knowledge democracy: Viewpoints on participatory research in North America. I O. Fals-Borda & M.A. Rahman (Red.), *Action and knowledge- Breaking the monopoly with participatory Action-Research* (s. 121-131). New York: Apex Press.
- Gilroy, P. (1987). *There Ain't No Black in The Union Jack. The cultural politics of race and nation*. London: Hunchinson.
- Goldberg, D. T. (2006). *Racial Europeanization: Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331- 346. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Grandin, I. (2007). Vit diaspora – tredje världen som möjlighetsrum. I E. Olsson, C. Lundqvist, A. Rabo, L. Sawyer, Ö. Wahlbeck & L. Åkesson (Red.), *Transnationella Rum. Diaspora, migration och gränsöverskridande relationer* (s. 327-357). Finland: Redaktörerna & Borea.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om Grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter*. Malmö: Malmö högskola.
- Gustafsson, C. (1998). *Lärrollen i ett mångkulturellt samhälle: en utvärdering av vilka mångkulturella inslag den blivande läraren möter i sin utbildning i Uppsala*.

- (Planering och uppföljning 1998:3). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gutmann, A. (1994). Inledning. I C. Taylor (Red.), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik* (s. 17-37). Göteborg: Daidalos AB.
- Habel, Y. (2012). Rörelser och schatteringar inom kritiska vitstudier. I T. Hübinette, H. Hörnfeldt, F. Farahani & R. León, *Om ras och vithet i det samtida Sverige* (s. 45-82). Botkyrka: Mångkulturell centrum och författare.
- Hacking, I. (2002). *Historical Ontology*. London: Harvard University Press.
- Hall, S. (1985). Signification, Representation, Ideology: Althusser and Post-Structuralist Debates. *Critical studies in Mass Communication*, 2, 91-114.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. I S. Hall, D. Held & T. McGrew (Red.), *Modernity and its futures* (s. 273-327). Cambridge: Polity press in association with Black Publishers and the Open University.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the other. I S. Hall (Red.), *Representation, Cultural representations and Signifying Practices*. (s. 223-279). London: SAGE publications.
- Hall, S. (1999). När ”inträffade det postkoloniala”. Tänkande vid gränsen. I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn, *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (s. 81-99). Nora: Nya Doxa.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong With Ethnography? – Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Harvey, D. (2006). *Den globala kapitalismens rum. På väg mot en teori om ojämna geografisk utveckling*. Hägersten: Tankekraft.
- Heikkinen, S. (2008). *Att köra eller inte köra. Hur de äldre, åldrande och bilkörning har diskuterats i svensk transportpolitik*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hill Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Holmer, J. (1993). Deltagarorienterad forskning och forskarstödda läroprocesser. I J. Holmer & B. Starrin, *Deltagarorienterad forskning* (s. 139-160). Lund: Studentlitteratur.
- Holmer, J. & Eriksson, M. (2001). Självvärdering och deltagarorienterad forskning. I L. Holmstrand & K. Haraldsson, *Kunskap i cirklar. Forskningscirkeln som en arena för forskningsinformation*, 133, 28-40. Uppsala: Uppsala universitet.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservart eller marknad?* (Doktorsavhandling, 14). Malmö: Musikhögskolan, Lunds universitet.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättning för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Holmstrand, L. (2008). Forskningscirklar - ett sätt att demokratisera kunskapsbildning? I B. Johansson, E. Gunnarsson & T. Stjernberg (Red.), *Gemensamt kunskapande – den interaktiva forskningens praktik*. (s. 189-203) Växjö: Växjö University press, Växjö universitet.
- hooks, B. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press.
- Hübinette, T., Hörnfeldt, H., Farahani, F. & León, R. (Red.). (2012). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Botkyrka: Mångkulturell centrum och författare.
- Hübinette, T. & Lundström, C. (2011). Sweden after the Recent Election: The Double-Binding Power of Swedish Whiteness Through the Mourning of the Loss of ”Old Sweden” and the passing of ”God Sweden”. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 19(4), 42-52.
- Hübinette, T. & Tigervall, C. (2008). *Adoption med förhinder: samtal med adopterade och adoptivföräldrar om vardagsrasism och etniska identitet*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Hällgren, C., Granstedt, L. & Weiner, G. (2006). *Etnisk mångfald i utbildning: översikt över politik, forskning och projekt. Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. I SOU 2006:40. (s. 311-347). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- IDS workshop. (1998). How are local voice heard by policymakers? I J. Holland & J. Blackburn (Red.), *Whose Voice? Participatory Research and Policy Change* (s. 153- 157). London: Intermediate Technology Publications.
- Ingemansson, B. (2011). Älskar rättvisa Sverige. *GU Journalen*, 7-11. Hämtad den 13 oktober, 2013 från <http://www.gu.se/ViewPage.action?siteNodeId=580360&languageId=100000&contentId=-1>
- James, P. (2006). *Globalism, Nationalism, Tribalism: Bringing Theory Back In*, 2. London: SAGE Publications.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity: Argument and Explorations*. London: SAGE Publications.
- Jonasson, D. (2009). *Negotiating academic discourses: challenges facing international students from non-English speaking backgrounds, and their teachers* (Doktorsavhandling). Australien: Charles Sturt University.
- Jonsson, S. (2005). *Världen I vitögat: Tre essäer om västerländsk kultur*. Stockholm: Nordstedts.
- Jonsson, S. (2011). PK, eller Konsten att dominera utan att argumentera. Essä till *Forum för levande historia*. Tillgänglig: <http://www.levandehistoria.se/files/Politiskt%20korrekt%20NY%20%20Forum%20f%C3%B6r%20levande%20historia%20aug%202011.pdf>

- Kamali, M. (2006a). *Skolböcker och kognitiv andrafiering Utbildnings dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*, 47-103 (SOU 2006:40). Stockholm: Fritz offentliga publikationer.
- Kamali, M. (2006b). Förord. A. Loomba (Övers.), *Kolonialism/postkolonialism: En introduktion till ett forskningsfält* (s. 9-13). Stockholm: Tankekraft.
- Khayati, K. & Dahlstedt, M. (2013). Diaspora – relationer och gemenskap över gränser. I M. Dahlstedt & A. Neergaard (Red.), *Migrationens och etnicitetens epok. Kritisk perspektiv i etnicitets – och migrationsstudier* (s. 82-110). Stockholm: Författarna och Liber AB.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik* (Doktorsavhandling, 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Knocke, W. (2004) Inte längre flyttfåglar. I K. Mattsson & I. Lindberg (Red.), *Rasism i Europa – arbetsmarknadens flexibla förtryck* (s. 30-64). Stockholm: Agora.
- Kohn, M. (2013). Postcolonialism and global Justice. *Journal of Global Ethics*, 9(2), 187-200. London: Routledge.
- Kundnani, A. (2007). *The end of Tolerance: Racism in 21st- Centurey Britian*. London: Pluto Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008) *Interkulturellt ledarskap förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. & Jämsvi, S. (2008). Teacher students learning what? The multicultural discourse in curriculum in teacher education in Sweden. I C. Rust (Red.), *Improving student learning: Improving Student Learning: Through the Curriculum; Proceeding of the 2008 16th international Symposium* (s. 143-157). Oxford: The Oxford Center for Staff and Learning Development.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory Into Practice*, 31(2), 87-99.
- León Rosales, L. (2010). *Vid framtidens bitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola* (Doktorsavhandling, 43). Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Levengood, M. (2006). *Sucka mitt hjärta men brist dock ej*. Stockholm: Piratförlag.
- Liedman, S.E. (2011). *Hets. En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Loomba, A. (2005). *Kolonialism/postkolonialism: En introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: Tankekraft.

- Lorentz, H. (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället. En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006* (Doktorsavhandling). Lund: Pedagogiska Institutionen, Lunds universitet.
- Lundberg, B. (1997). Forskningscirklar – makt över kunskapandet. I E. Forsberg & B. Starin (Red.), *Frigörande kraft – empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. (s. 50-63). Stockholm: Gothia.
- Lundqvist, Å. (2005). Det uttalade och det outtalade. Om tolkningsarbete i historiesociologiska studier. I Å. Lundqvist, K. Daviies & D. Mulinari, *Att utmana vetandets gränser – en bok om metod, metodologi och epistemologi* (s. 99-112). Malmö: Liber.
- Mathiasson, L. (Red.) (2013). Ledare. *Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt*, 2 maj, 4.
- Maynes, M.J., Pierce, J.L. & Laslett, B. (2008). *Telling stories: The use of personal narratives in the social sciences and history*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Miles, R. (1989). *Racism*. London: Routledge.
- Mishler, E.G. (1991). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Minh-ha, T.T. (1988). Not You/Like You: Post-Colonial Women and the interlocking Question of identity and difference. Feminism and Critique of Colonial Discourse. *Inscriptions*, 3-4 (1998). [http://Culturalstudies.ucsc.edu/PUBS/inscriptions/vol 3-4/minh-ha.html](http://Culturalstudies.ucsc.edu/PUBS/inscriptions/vol%203-4/minh-ha.html)
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering: Etnisk boendesegregation i folkhemmet* (Doktorsavhandling, 32). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Molina, I (2005). Koloniala kartografier av nation och förorter. I P. de los Reyes & L. Martinsson (Red.), *Olikhetens paradigm-intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetsskapande* (s. 99-123). Lund: Studentlitteratur.
- Monshipouri, M. (2010). The war on terror and Muslims in the west. I J. Cesari (Red.), *Muslims in the West after 9/11 Religion, politics and law* (s. 45-67). New York: Routledge.
- Moser, C. & Holland, J (1998). Can Policy-focoused Research be participatory? Research on violence and poverty in Jamaica using PRA methods. I J. Holland, & J. Blackburn (Red.), *Whose Voice?* (s. 44-56). London: Intermediate Technology Publications.
- Motturi, A. (2007). *Etnotism: En essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening*. Göteborg: Glänta produktion.
- Motturi, A. (2011). Antirasistisk kritik av mångkulturalism. Intervju i tidskriften *I Arena* #5. Hämtad 25 oktober, 2011 från <http://www.magasinetarena.se/2011/10/25/antirasistisk-kritik-av-mangkulturalism/>

- Mudimbe, V.Y. (1999). Diskurs om makt och kunskap om de Andra Marginalitet och koloniseringens struktur I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn, B. M. Thieme (Övers.), *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella sambället* (s. 129-152). Nora: Nya Doxa. (Ursprungligen publicerad 1988)
- Mulinari, D. & Neergaard, A. (2005). "Black skull" consciousness: the new Swedish working class. *Race Class*, 46(3), 55-72.
- Mäkitalo, Å. & Hertzberg, F. (2006). Inledning. I Å. Mäkitalo (Red.), *Att hantera arbetslöshet: Om social kategorisering och identitetsformering i det senmoderna* (s. 1-9) (Arbetsliv i omvandling 2006:16). Stockholm: Arbetslivsinstitutet & författare.
- Mäkitalo, Å. (2014). Categorisation. I C. Hall, K. Juhila, M. Matarese & C. van Nijnatten (Red.), *Analysing Social Work Communication. Discourse in practice* (s. 25-43). London: Routledge
- Narayan, K. (1993). How Native Is a "Native" Anthropologist? *American Anthropologist*, 95, 671-689.
- Nejadmehr, R. (2008). Mångkultur som vår kultur. I R. Nejadmehr, S.E. Liedman & D. Moaven Doust (Red.), *Befria oss från mångkulturalism* (s. 15-28). Stockholm: Natur och kultur.
- Nilsson, K.A. (1990). Forskningscirkeln växer fram. I ALC, *Lokal facklig kunskapsutveckling I samverkan med forskare* (s. 67-47). Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Norberg, K. (2004). *The school as a moral arena: Constitutive Values and deliberation in Swedish Curriculum practice*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Peixoto, A. & Wyndhamn, A.K. (2012). En kvalitativ intervjustudie av jämställdhet och normer vid naturvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet. I C. Berg, S. Edén, S. Heimann, A. Peixoto, C. Silander, D. Turner & A.K. Wyndhamn (Red.), *Jämställda fakulteter? En studie om arbetsfördelning och normer vid två fakulteter vid Göteborgs universitet* (s. 54-104). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Personuppgiftslag (1998:204). Hämtat 2013-02-02, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Personuppgiftslag-1998204_sfs-1998-204/?bet=1998:204
- Persson, A. (2011). Fyra av fem flyktingar hamnar inte i väst. *Dagens Nyheter*. Hämtat 2011-11-21, från <http://www.dn.se/nyheter/varlden/fyra-av-fem-flyktingar-hamnar-inte-i-vest>
- Pollock, M. (2008) (Red.). *Every Day Anti Racism. Getting Real About Race in School*. New York: The New Press.

- Rabo, A. (2008a). Talet om mångfald i svensk utbildning. I A. Gustavsson, S. Olin & P. Ödman (Red.), *Främlingskap och tolkning. En vänbok till Charles Westin* (s. 132-151). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Rabo, A. (2008b). Att organisera lärarutbildning. I M. Carlson & A. Rabo (Red.), *Uppdrag mångfald. Lärarutbildning i omvandling* (s. 27-62). Umeå: Författarna & Borea Bokförlag.
- Reason, P. (1988). The Co-operative Inquiry Group. I P. Reason (Red.), *Human Inquiry In action: Developments in New Paradigm Research* (s. 18-39). London: SAGE Publications.
- Regeringens Proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Regering överlämnade till riksdagen. Stockholm: Maj 2000. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/26/45/df80f045.pdf>
- Regeringens Proposition 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. Regering överlämnade till riksdagen. Stockholm: September 2001. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1647>
- Regeringens Proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen- en ny lärarutbildning*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/93/30/100696be.pdf>
- Risenfors, S. (2011). *Gymnasieungdomars livstolkande* (Doktorsavhandling, 317). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosenberg, P.M. (1997). Underground Discourses: Exploring whiteness in teacher Education. I M. Fine, L. Weise, L. Powell & M. Wong, *Off White: Readings on Race, Power, and Society* (s. 79-89). New York, London: Routledge.
- Rubinstein Reich, L. & Tallberg Broman, I. (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. Konsekvenser för lärarutbildningen. Rapporter om utbildning (2000/6)*. Malmö: Lärarutbildningen, Regionalt utvecklingscentrum, Malmö högskolan.
- Said, E. (1999). Efter Orientalism. Intervjuad av A. Bezzer och P. Osborne. I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn, *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Said, E. (2000). *Orientalism*. H. Sjöström (Övers.). Stockholm: Ordfront. (Ursprungligen publicerad 1978).
- Sandlund, M. (2010). *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkesberättelser om möten med nya skolsammanhang* (Doktorsavhandling, 153). Linköping: Linköpings universitet.
- Santoro, N. & Smyth, G. (2010). Research ethnic 'others': Conducting critical ethnographic research in Australia and Scotland, *Intercultural education*, 21(6), 493-503.

- Sawyer, L. (2001). Svartskallar, negerbyar, och andra spöken i den svenska vardagen, *Invandrare & Minoriteter*, 2(1), 25-26.
- Sawyer, L. (2002) Routings: "Race", African Diasporas and Swedish belonging. *Transforming Anthropology*, 11(1), 13-29.
- Saxonberg, S. & Sawyer, L. (2006). Uteslutningsmekanismer och etnisk reproduktion inom Akademin. *Utbildningens dilemma. Betänkande av utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet* (SOU 2006:40). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SCB 2010:2. *Födda i Sverige – ändå olika? Betydelsen av föräldrarnas födelseland* (Demografisk rapport).
- SCB (2012). *Antal personer med utländsk eller svensk bakgrund (grov indelning) efter region, ålder i tioårsklasser och kön*. Hämtat 2014-03-03, från http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Statistikdatabasen/Variabelvaljare/?px_tableid=ssd_extern%3aUtlSvBakgTotNK&rxid=45969bc7-189b-46e7-91c7-026fa5a0e5ee
- SCB (2013). *Befolkningsstatistik*. Hämtat 2014-03-03, från http://www.scb.se/Statistik/BE/BE0101/_dokument/BE0101_BS_2013_slutlig.pdf
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my nation: Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sedigh Zadeh, M. (1994). *Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor* (Doktorsavhandling, 52). Uppsala: Uppsala universitet.
- Schierup, C.U. (1991). The ethnic tower of Babel. Political marginality and beyond. I A. Ålund, & C.U. Schierup, *Paradoxes of Multiculturalism. Essays on Swedish Society*, 2, 113-137. Aldershot, Hants, UK: Avebury, Academic Publishing Group.
- Schierup, C.U. & Ålund, A. (2011). The end of Swedish exceptionalism? Citizenship, neoliberalism and the politics of exclusion. *Institute of Race relations. Race & Class*, 53, 45-64.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 302). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sjögren, A. (2005). Introduktion. I A. Sjögren & I. Ramberg, *Kvalitet och mångfald i högskoleutbildning. Erfarenheter från interkulturell lärarutbildning* (s. 9-26). Botkyrka: Mångkulturellt centrum och författarna.
- Skolverket. (2011). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2013-09-23, från <http://skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous peoples*. London & New York: Zed Books.

- Smyth, J. & McInerney, P. (2011). Whose side are you on? Advocacy ethnography: some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 1-20(20).
- Soltani, S. (2008). *Mötet med det nya: En studie om utländska lärarstudenter med tidigare lärarutbildning från ett annat land och deras upplevelser vid en svensk universitet* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- SOU 1990:36 *Storstadsliv. Rika möjligheter – hårda villkor. Slutbetänkande av storstadsutredningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2000:47. *Mångfald i högskolan. Reflektion och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan. Slutbetänkande av Utredningen om social och etniska mångfald i högskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/12/20/ecf91dd4.pdf>
- SOU 2001:39. *Ett effektivt diskrimineringsförbud - Om olaga diskriminering och begreppen ras och sexuell läggning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/05/99/dca41dd6.pdf>
- SOU 2005:56. *Det blågula glashuset: Strukturell diskriminering I Sverige: betänkande av Utredning om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/61/88/bcbc2913.pdf>
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma. Betänkande av utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/6155/a/67901>
- Spivak, G.C. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the interpretation of culture* (s. 271-316). Urbana and Chicago: University of Illinois press.
- Starrin, B. (1993). Participatory research – att skapa kunskap tillsammans. I J. Holmer & B. Starrin, *Delta-orienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stroud, C. & Wingstedt, M. (1989). Språklig chauvinism? *Invandrare & Minoriteter*, 4-5, 5-9.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examenarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerstöm, J. (2002). Etnicitet i förskolan och skolan för alla. I *likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning. Forskning i fokus* (s. 3). Stockholm: Skolverket.
- Tatum, B. D. (2003). *”Why are the Black Kids Sitting together in the Cafeteria?” And other conversations About Race*. New York: Basic Books.

- Tedros, A. (2008). *Utanför storstaden: Konkurrerande framställningar av förorten i svensk storstadspolitik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tesfahuney, M. (1998). *Imag(in)ing the Other(s). Migration, Racism and Discursive Construction of Migrants* (Doktorsavhandling, 34). Uppsala: Uppsala universitet.
- Tesfahuney, M. (2005). Uni-versalism. I P. de los Reyes M. & Kamali, (Red.), *Bortom Vi och Dom* (SOU 2005:41) (s. 203-232). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Thor, M. (2006). Muntliga källor och källkritik. Analys av muntliga källor i form av levnadsberättelser. I L. Hansson & M. Thor (Red.), *Muntlig historia* (s. 21-39, 41-52). Lund: Studentlitteratur.
- Thörn, H. (1997). *Modernitet sociologi och sociala rörelser*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Trifonas, P.P. (2002). (Red.). *Ethics, Institutions, And The Right to philosophy. Jacques Derrida*. Boston: Rowman & Littlefield Publisher Inc.
- Twine, F.W. & Gallagher, C. (2008). The future of whiteness: a map of the 'third wave', *Ethnic and Racial Studies*, 31(1), 4-24. DOI: 10.1080/014198707015388
- van Dijk, T.A. (2005). Elitdiskurser och institutionell rasism. I P. de los Reyes & M. Kamali (Red.), *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner bortom makt, integration och strukturell diskriminering*. (SOU 2005:41). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Vetenskapsrådet. *Codex regler och riktlinjer för forskning. Forskning som involverar människor*. Hämtat 2013-01-23, från <http://www.codex.vr.se/forskningmanniska.shtml>
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, Förhandlingar och Tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (Doktorsavhandling, 201). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wennergren, A.C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö* (Doktorsavhandling, 34). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Wibeaus, Y. (2008). Vems historia för vem? Ett historiedidaktiskt perspektiv på mångfald. I M. Carlson & A. Rabo, *Uppdrag mångfald. Lärarytbildning i omvandling* (s. 125-160). Umeå: Författarna & Borea Bokförlag.
- Wikström, H. (2007). *(O)möjliga positioner. Familjer från Iran & postkoloniala reflektioner* (Doktorsavhandling, skriftserien 2007:2). Göteborg: Göteborgs universitet.

- Wingård, B. (2001). Jämlikhet mellan forskare och deltagare I forskningscirklar – är det möjligt? I L. Holmstrand, G. Härnsten & D. Beach, *Deltagarorienterad pedagogisk forskning* (s. 28-39). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Åberg-Bengtsson, L. (2005). *Hur roligt är det att vara student? En undersökning av studiemiljö vid Göteborgs universitet* (STUG-projekt 2005:2). Göteborg: Acta Universitas Gothoburgensis.
- Åberg, M. (2008a). *Lärardrömmar. Om makt, mångfald, och konstruktion av lärarsubjekt* (Doktorsavhandling). Göteborg: Mara förlag.
- Åberg, M. (2008b). Att synliggöra olikheter - en mångfaldsstrategi med blinda fläckar. I M. Carlson & A. Rabo, *Uppdrag mångfald. Lärarutbildning i omvandling* (s. 63-93). Umeå: Författarna & Borea Bokförlag.
- Åhlander, G. (2013). Kränkningar under ytan. *Universitetsläraren*, 15, 17.
- Ålund, A. & Schierup, C.U. (1991) *Paradoxes of Multiculturalism: Essays on Swedish Society*, 2, 113-137. Hants: Avebury, Academic Publishing Group.

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuer med lärarstudenter 2008-2009

Intervju med lärarstudenter med utländsk bakgrund om deras erfarenheter och upplevelser från utbildningen.

Syftet med intervjun är att få veta hur studenterna med utländsk bakgrund har upplevt sin tid i lärarutbildningen. Vad jag vill blir synligt är hur olika delar av utbildningen har varit delaktig i vad de har upplevt, enligt dessa respondenter själva.

Frågor:

- 1- Hur har du upplevt att studera vid ett svenskt lärosäte?
- 2- Hur har du upplevt studiematerialet i kurserna?
- 3- Beskriv dina erfarenheter från lärarnas bemötande i kurserna.
- 4- Hur gick studierna tillsammans med andra studenter?
- 5- Hur har du upplevt den verksamhetsförlagda utbildningen?
- 6- Tror du att din egen bakgrund spelat roll i dina studier? Om ja, varför tror du det, ge exempel?
- 7- Ditt förslag för eventuella förändringar i lärarutbildningen?

Bilaga 2 – Språkhandledning intervjufrågor 2009

- Tanken/historien bakom språkhandledning.
- Hur blir det i praktiken?
- Svårigheter och hinder
- Möjligheter
- En bild av en fungerande verksamhet med önskad effekt

Bilaga 3 – Intervjufrågor för VFU-ansvariga (2009)

Huvudfrågorna i intervjun handlar om:

1-Vilka möjligheter och hinder kan uppstå när det gäller studenter med utländsk bakgrund i VFU?

2-Finns det särskilda frågor som man ska tänka på när det handlar om studenter med utländsk bakgrund i VFU?

3- Frågor som du tycker är intressanta att diskutera.

Bilaga 4 – Frågor till forskningscirkeldeltagare innan cirkelns början

Vilka erfarenheter har du av hantering av etnicitet i mötet med studenter i lärarutbildningen?

Ange några specifika exempel/problem som du varit med om.

Ange dina förväntningar på att delta i en forskningscirkel som hanterar “konstruktion och rekonstruktion av etnicitet i lärarutbildarnas praktik”

Har du några speciella frågor/intressen som du vill ska lyftas upp som ett tema i forskningscirkeln, vilka?

Har du andra önskemål/synpunkter på deltagandet i forskningscirkeln?

Bilaga 5- Studenternas bakgrundsinformation

Personliga uppgifter för studenter som deltagit i intervjuundersökningen 2008-2009						
Förnamn	Efternamn	Kvinna	Man	Universitet	Studieperiod	Kod
Ålder	Ursprungsland	Ankomstår till Sverige		Familjeförhållanden		Övrigt

Bilaga 6 – Forskningscirkeldeltagarnas motivation

Sammanfattning av forskningscirkelns motivation för deltagande

1- Vilka erfarenheter har du av hantering av etnicitet i mötet med studenter i lärarutbildningen?

”relationella sammanhang av olika slag, av vilka en stor andel haft etnicitetstema centralt”

”..som människor och inte som representanter för en annan kultur”

”...inte frågat efter specifika erfarenheter utan använt det som de själva har kommit med i undervisningen. Alltså inte pekat ut någon – vare sig från Angola eller Säfte”

”Vi jobbade hela tiden på vår ledning att skapa öppningar”

begreppet hantera = objektiviserande associationer (förhålla sig till?).

2- Ange några specifika exempel/problem som du varit med om.

”Olikhet berikar. Olikheter som utgör hinder, tänker då på språkliga sådana.”

”En student kunde mycket dålig svenska. Han är idag socialchef och en mycket duktig sådan. Det kostade dock utbildningsledaren en oerhörd insats.”

”En av dem uppfattade inte vad examinationsuppgiften handlade om. Det var inte förrän vid examinationstillfället som jag upptäckte detta”

”Språket var ett visst problem, men det största problemet var någon sorts maktkonflikt mellan dem.”

”Hon ville ha VG ...men hon hade inte använt och analyserat det och diskuterat på det sättet som vi är vana vid här när vi skriver.”

”...att man har ett annat sätt att förhålla sig till det man gör att vi är mer analytiska istället för återupprepande?”

”...en student som försökte glida igenom kurser.”

”Ursprungssamhället och hur det har blivit och hur klyftorna har ökat...”

”...när mina kolleger särbehandlar människor med annan etnisk bakgrund. Hur skall jag hantera det? Känns jättesvårt”

3- Ange dina förväntningar på att delta i en forskningscirkel som hanterar “konstruktion och rekonstruktion av etnicitet i lärarutbildarnas praktik”.

”... hur olikhet i allmänhet kan göras till en bärande, konstruktiv och skapande plattform för lärandeprocesser i vid mening.”

”reflektion över...organisering av den egna praktiken” ”...att äntligen komma fram till något verkningsfullt”

”Jag tycker att det skall bli intressant, spännande och förhoppningsvis lärorikt och utvecklande för mig, både yrkesmässigt och privat.”

”...det är ju en fördel då att man får sätt att förstå om det är något speciellt med utländska studenter och studenter över lag, då förklaringar och så.”

”Stora förväntningar - hoppas kunna diskutera frågor utan att behöva tänka efter före - lyfta alla mina fördomar till ytan och titta på dem och undersöka dem - i en trygg och stöttande miljö.”

”Här kanske man äntligen kan få prata igenom saker som man annars sällan har tid att ’prata färdigt’ om.”

”...att prata om strukturell diskriminering (inbyggt i systemet och inte medvetet från den enskilde)”

4- Har du några speciella frågor/intressen som du vill ska lyftas upp som ett tema i forskningscirkeln; vilka?

”...att bidra till en meningsfull "integrering" av människor som är särskilda i dubbel bemärkelse”

”Jag ser inte etnicitet som ’det’ temat. Vi konstruerar varandra utifrån en mängd aspekter där makt har en central plats. Klass, genus, sexuell läggning, ålder, vikt osv är andra aspekter.”

”Tillsammans med studenterna försöker vi lyfta fram mer generella teman,

såsom 'makt'."

"Vi skall kunna berätta för varandra om situationer vi har varit med om, och på det sättet hjälpa varann; få syn på hur vi konstruerar etnicitet utan att tänka oss för."

"...och jag vill gärna fråga dem hur de har haft det i sina skolor, men jag vet inte om jag skall göra det. Jag tror att jag utsätter dem för något obehagligt..."

"Hur pass väl måste man kunna göra sig förstådd, muntligt eller skriftligt, för att läraren skall kunna göra en bedömning av om studenten nått målen för kursen?"

"Några få studenter har menat att jag inte gjort en korrekt bedömning av deras kunskaper, där skälet skulle vara att de har annan etnisk bakgrund."

"Sugen på att diskutera det mesta."

5- Har du andra önskemål/synpunkter på deltagandet i forskningscirkeln?

"Jag hoppas på att det skall finnas en utforskande öppenhet."

"Ser fram emot att komma igång."

"Ja, det skulle vara den om strukturell diskriminering då. Och hur man 'hanterar' kollegor utan att göra dem illa"

Bilaga 7 – recept på persisk maträtt

Ko Ko Sabzi (Örtkryddeomelett)

Fyra personer

1- halvt salladshuvud

2- en purjolök, ta den gröna delen helst ca 15 cm

3- 200 gr persilja* färsk

4- 200 gr koriander* färsk

5- 200 gr dill* färsk

6- 5 ägg

7- 1/2 tsk gurkmeja

8- 1/2 tsk svartpeppar

10- 1 tsk salt

11- 10 st valnötter (halvor)**

12- 2 tsk torkade berberis-bär (Zereshk)**

13- ca 30 gr torkad örtkryddblandning Ko Ko sabzi (grönsaksomelett) (kan köpas på orienthallen eller saluhallen)

Hacka allt grönt (eller småmixa med hushållsmixer). Blanda ingredienserna och blanda med gaffel till en mix.

Värm upp rapsolja eller smör i en stor stekpanna, håll i mixen och bred ut den jämnt. Kolla på stekpannans storlek så din mix inte blir för tjock. Kanske ska det stekas i två omgångar.

Nu kan du ha spisen på medelvärme. Om du har ett lock som passar din stekpanna är det bra att ha det på.

Ta bort locket efter några minuter, då smeten verkar fast kan du dela den men vänta några minuter tills den får färg på undersidan; då vänder du delarna uppochner. Om det behövs mer smör eller margarin tillsatt nu, och vänta sedan tills andra sidan också får färg – din "Koko sabzi" är färdig.

Serveras med libabröd eller liknande bröd.

Smaklig måltid!

*- Dessa ingredienser är billigare i utländska affärer, om det inte finns färskt så kan man köpa torkat i påsar; mycket billigare än i vanliga affärer. När det gäller torkade örter, blötlägg ca 50 gr i vatten i ett par minuter innan användning. När det är dags för användning, ta ut från vattnet och krama i handen så att överflödigt vatten avlägsnas. Fortsätt sedan enligt receptet. Man kan ha en blandning av både torkade och färska örterkryddor.

** Dessa ingredienser är för att lyxa till det, det funkar även utan dem

Bilaga 8 – uppföljning av persisk matlagning

Hej!

Du fick en del av ingredienserna och utmaningen att laga en iransk vegetarisk maträtt. Hoppas det gick bra med Ko ko sabzin på alla sätt och vis. Nedan följer frågor som jag vill att du svarar på efter matlagning och servering; förhoppningsvis är du lite mätt också.

- 1- Vad var dina första associationer första gången du såg Ko ko Sabzi?
- 2- Hur tänkte du och hur organiserade du ditt arbete?
- 3- Vilka igenkännanden av maten och processen hade du?
- 4- Vilka svårigheter upplevde du?
- 5- Vad var helt främmande?
- 6- Vilka pratade du om arbetsprocessen med?
- 7- Varför pratade du om detta med andra?
- 8- Hur kändes det efter att du hade lagat Ko ko sabzi?

Skriv ner mera tankar som du vill dela med dig om angående detta arbete.

Bilaga 9 – frågor till dagen efter matlagningen

Hej!

Svara på frågorna nedan dagen efter matlagningen: Hur har Zahra tänkt?

1- Varför har hon valt precis denna maträtt?

2- Vilka hänsyn tror du att hon har tagit?

3- Vad har hon gjort för att den ”livslärda” matlagningen från Iran ska bli kommunicerbar gentemot deltagaren?

4- Vad var svårt att förstå av hennes recept?

5- Varför tror du det var svårt?

6- Om du skulle skriva ett liknande recept på en traditionell svensk maträtt, hur skulle du göra det?

Skriv gärna ner mera tankar om detta tankearbete.

Bilaga 10 – Förslag för sommarupplevelser (2009)

FILM

- Entre les Murs (The Class) regisserad av Laurent Cantet
- Crash
- American History X
- Medan vi faller
- Milk

Böcker & skrifter

- Krig mot kriget mot terrorismen (Jones, 2007)
- Barbarerna – Romarikets historia ur de erövrade folkens perspektiv (Jones & Ereira, 2009)
- Kan du säga schibbolet (Bakhtiari, 2009)
- Att segla i motvind (de los Reyes, 2007)

Bilaga 11 - Citat från forskningscirkeldeltagarnas svar på frågan:

Vilken betydelse har deltagandet i forskningscirkeln haft för dig och för ditt arbete?

- Ulrika

Forskningscirkeln betydde ett stort ansvar för mig. Det var viktigt att tänka över vad jag bidrog med för synpunkter. Jag har fått ta del av andras synpunkter och lärt mig mycket.

- Bosse

Men jag har också stärkt mitt medvetande om vad yttre ramar för utbildning betyder när det gäller att söka förverkliga de idéer som delas av de flesta, men som inte alltid låter sig komma till konkreta uttryck.

Vad har understrukits inom forskningscirkeln? För mig, först och främst, att det inte är några principiella skillnader när det gäller mötet mellan mig och den Andre, och mellan mig och den Andre med annan etnisk bakgrund än min egen. Att möta en student med annan etnisk bakgrund tydliggör flera av de utmaningar varje pedagog ställs inför, oavsett vem han eller hon möter

För det andra har jag blivit än mer medveten om vad de yttre betingelserna betyder för mötet människor emellan och för vad som pedagogiskt är möjligt att förverkliga. Detta hänger nära samman med mitt första svar ovan.

- Laila

Jag har blivit mycket mera medveten om att det har betydelse vad jag gör och hur jag adresserar människor med annan etnicitet”.

Alltså i mångt och mycket är vi mera lika än olika och då finns det ingen anledning att särskilja någon”.

Sen har jag förstått att gruppindelning är mycket mera komplext än jag trott. Nästa gång kommer jag att vara mera auktoritär och inte tillåta helt fri gruppbildning.

En annan sak som jag upplevt är att vi är flera, vi är många som tänker ungefär samma saker och som vill något. Vi får stötta varandra och våga prata mera.

- Lasse

Cirkeldeltagandet gjorde att min uppmärksamhet skärptes även i andra sammanhang. Tänkte ett varv till när dessa frågor blev aktuella i min studentgrupp och blev mer uppmärksam på hur vi delade in i grupper i klassen t ex.

Rörelser inom lärarutbildningen, alltså olika personers bilder av vart den förändring som ständigt pågår är på väg, var inte alltid positiv. Jag fick ibland intrycket att den förändring som pågår inte alls gynnar de teman vi har samlats kring. Där vi lyfte fram mötet, relationen, dialogen, feedback på arbeten, rörliga strukturer, nödvändigheten av ständiga reflektioner över den egna arbetsprocessen och en del annat, så verkar utvecklingen för många uppfattas som något rakt motsatt. Mer stress, mindre tid för de enskilda mötena med studenter och större grupper.

Tänkte också en hel del på vilka vi var som kom. Varför var inte fler kollegor pigga på att lyfta fram detta tema? För mig är det så oerhört angeläget då just de strukturer vi sitter i inom högre utbildning så uppenbart både hindrar nya svenskar att komma in, och kommer de väl in blir det för en del lika svårt att komma ut. Detta just för att flera strukturella hinder uppenbart hindrar dem att få goda och jämlika lärandeförutsättningar.

- Matilda

Ja, det var ju intressant. Jag har ju tänkt tillbaka på mitt arbetsliv, nu, när jag har sökt den där tjänsten. När jag ser så långt tillbaka, så får jag ett vidgat perspektiv. Jag tror jag kan skilja mellan, hur jag uppfattat *vilken betydelse deltagande i forskningscirkeln har haft för dig och för ditt arbete som lärarutbildare?*

..direkt efter att cirkeln tagit slut, och idag, när jag fått lite perspektiv på den. När, jag nu ser på mitt svar, så ser jag, att jag bara svarat på vilken betydelse forskningscirkeln haft för mig själv, men jag tror att det också fick betydelse i

min undervisning.

Ja, det blir mer och mer intressant, Zahra!

- Stina

Deltagandet i forskningscirkeln innebar att jag tillsammans med kollegor fick sätta ord på upplevelser, erfarenheter och funderingar som uppstått i mitt arbetet som lärarutbildare. Jag fick pröva tankar som jag haft, möta nya argument och jag fick också syn på nya och andra sätt att se på de frågor vi diskuterade.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraerna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläraryt utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levnadsvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärard hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövr litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åke 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylla med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams