



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Mångfald i en monokulturell kontext: hur förhåller sig lärare till det?

Rebecka Nordin

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Annika Lindskog

Examinator: Maria Åström

Rapportnummer: VT17-2930-032-L6XA1

Abstract

Titel: Mångfald i en monokulturell kontext: hur förhåller sig lärare till det?

Engelsk titel: Teachers approach to diversity in monocultural contexts.

Författare: Rebecka Nordin

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Annika Lindskog

Examinator: Maria Åström

Rapportnummer: VT17-2930-032-L6XA1

Nyckelord: "Multicultural", "Primary school", "School", "Diversity", "Attitudes", "Teachers attitudes", "Immigrant", "Monocultural classroom"

Research on multiculturalism in homogenic schools appears to be a poorly codified phenomenon in the literature, hence the reason that founded the idea to dig deeper into the subject and to further challenge this research. Moreover, this empirical study aims to examine how middle school teachers are dealing with multiculturalism in the school where the majority of the students are constituted by ethnic Swedish pupils. The questions addressed in this study are: How do teachers relate to the concept of diversity? How can the students' background influence the teaching? What meaning and value do teachers assign to immigrant background or ethnicity?

Furthermore, the study is founded on a phenomenographic methodical approach where qualitative interviews have been used in order to collect information. Four teachers who work in this environment of mainly ethnic Swedish pupils with some multiculturalism have been interviewed. The completion of the empirical findings was conducted in line with the structures advocated by the phenomenographic approach. The conclusion of this empirical study displays that all teachers interviewed have an enriching way of thinking regarding the existence of minorities and cultural diversity. The reciprocal approach has been identified as the primary way for teachers to manage this phenomenon. Important to mention is that the empirical information also displays a somewhat intercultural approach of dealing with this phenomenon, as it appears that some of the respondents don't absorb all aspects of it.

This study has contributed to insights that incongruities in these contexts do appear in reality, thus in reference that all students are not being treated or met by equality. This study also contributes to shed light on how the teachers can counteract these incongruities and how to approach the challenges that have been enlightened. Furthermore, the study demonstrates the importance of schools to develop an approach to work from a multicultural perspective and an approach where all education are grounded in the roots of the diverse cultures no matter the number of students with other ethnic backgrounds.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	5
1.1 Inledning	5
1.2 Syfte	6
1.3 Frågeställning	6
1.4 Avgränsningar	6
2. Tidigare forskning	7
2.1 Kategoriserande förhållningssätt	7
2.1.1 Beriknings-tänkandet	7
2.1.2 Brist-tänkandet	7
2.2 Icke- kategoriserade förhållningssätt	8
2.2.1 Reciprokt förhållningssätt	8
2.2.2 Interkulturellt förhållningssätt	9
2.3 Sammanfattning och teoretisk utgångspunkt	10
3. Metod	11
3.1 Metodansats	11
3.2 Val av metod	11
3.3 Urval	12
3.4 Genomförande	13
3.5 Analys av data	14
3.6 Tillförlitlighet	14
3.7 Forskningsetiska principer	15
3.8 Presentation av de deltagande respondenterna	15
4. Resultat	17
4.1 Mångfaldens existens	17
4.2 Uppmärksammande av utländska bakgrunder	18
4.3 Värdegrundsarbete	19
4.4 Särskilt stöd	21
5. Analys	24
5.1 Ett beriknings-tänkande	24
5.2 Ett reciprokt förhållningssätt	24
5.3 Ett interkulturellt förhållningssätt	24
6. Diskussion	26
6.1 Studiens huvudsakliga slutsatser	26
6.2 Resultatdiskussion	26
6.3 Resultatets betydelse och vidare forskning	27
Referenslista	29

Bilaga 1 - Missivbrev	32
Bilaga 2 - Intervjuguide	33

1. Bakgrund

1.1 Inledning

Under de senaste decennierna har befolkningssammansättningen i Sverige förändrats och sedan slutet av 1990-talet är Sverige ett mångkulturellt samhälle (Skolverket, 2010). Den ökade mångfalden i samhället har för skolans del blivit en stor utmaning som medfört nya förväntningar och krav, inte minst sedan flyktingkrisen 2015. Bergstedt och Lorentz (2006) menar att dagens mångkulturella samhälle inte bara kräver att dagens pedagoger har nödvändiga akademiska kunskaper utan även har både social och interkulturell kompetens.

Frågan om hur lärare förhåller sig till mångkulturalitet får säkert olika svar beroende på var och i vilken skola man arbetar. Medan många svenska skolor präglas av etnisk mångfald, förekommer det andra skolor där mångfald präglas i betydligt lägre grad. Skillnader mellan skolor är som bekant stora (Lorentz, 2010). I de flesta studier inom mångkulturalism ligger fokus på de frågor, problem och utmaningar som rör det som uppfattas som mångkulturella skolor, det vill säga de skolor i vilka andelen elever, som själva eller där båda föräldrarna är födda i något europeiskt eller utomeuropeiskt land, är stor. Skolor som förmodligen uppfattas präglas av mångfald. Denna studie skiljer sig från studier av den mångkulturella skolan, genom att istället rikta in sig på den i huvudsak monokulturella skolan, det vill säga skolor där majoritetens av elever är etnisk svenska och som kan ses som den rådande normen för utbildning. Skolor där mångfald möjligtvis uppfattas präglas i en betydligt lägre grad.

Det var under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på lärarutbildningen som mitt val av ämne till den här studien väcktes. När jag besökte en klass där en somalisk pojke ingick blev jag övertygad om att lärare måste vara beredda på att möta mångfald och inneha ett interkulturellt förhållningssätt i lika stor utsträckning i den i huvudsak monokulturella skolan som i den segregerade mångkulturella skolan, om inte ännu viktigare då den i huvudsak monokulturella skolan förövrigt präglas av homogenitet. När den somaliska pojken uttryckte att det pratades med en mycket svårare svenska än vad som gjordes på hans förra skola i ett segregerade mångkulturellt område, synliggjordes att mångkulturalitet inte beaktades i pojkens skola men motiverar att det borde göras. Alla svenska skolor bör inse vikten av att arbeta interkulturellt så att eleverna förbereds för att verka och leva i dagens mångkulturella samhälle. Enligt Gay (2013) existerar ett presentationsgap i skolorna och för att segregationen inte ska öka måste skolorna bemöta den mångfald av perspektiv och erfarenheter som eleverna bär, inte minst i skolor som redan präglas av homogenitet utifrån etniska svenskhet.

En avgörande faktor för vår uppfattning om oss själva är vår bild i andra människors ögon. Med förutfattade meningar och med brist på kunskap riskerar vi inte bara att behandla människor utifrån något de inte är, utan även att påverka deras självkänsla, inlärningspotential och välmående. Vad eleven ser i de speglar som klasskamrater och lärare håller upp kan ha en avgörande roll för elevens självbild i det nya landet. Lärare, som har en stor medveten och omedveten makt i sin roll, håller enligt Glogic & Löthagen Holm (2016) upp de största speglarna. Ansvar för att skapa ett klimat i klassrummet där alla elevers kunskaper och erfarenheter är värdefulla för det fortsatta lärandet, ligger på lärare. Det förutsätter att läraren är positivt inställd till elevernas förmåga att lära sig och att de förhåller sig till mångkulturalitet på ett interkulturellt sätt. Med denna studie vill jag undersöka om elevernas skilda utländska bakgrunder och erfarenheter får plats i klassrummet och tas hänsyn till detta?

1.2 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur mellanstadielärare i skolor där majoriteten av elever är etniskt svenska förhåller sig till mångkulturalitet i skolan.

1.3 Frågeställning

Hur förhåller sig lärare till mångkulturalitet?

Hur kan elevernas bakgrund påverka undervisningen?

Vilken *mening* och vilket *värde* tillskriver lärare elevers utländska bakgrund eller etnicitet?

1.4 Avgränsningar

Denna studie är inriktad mot mellanstadielärare och deras förhållningssätt vilket ska förstås som respondenternas sätt att se på och agera i relation till sina elever. Det innebär att fokus ligger på de förutsättningar för lärande som lärare skapar genom sitt förhållningssätt, snarare än elevers lärande. Om studien däremot haft för avsikt att beskriva elever med utländsk bakgrunds lärande, hade istället kroppsliga, kommunikativa aspekter i förhållande till material, redskap och den lärande varit centrala.

Eftersom jag som författare till denna studie utbildar mig till mellanstadielärare fann det sig naturligt att undersöka denna målgrupp. Vidare görs en avgränsning så tillvida att studien riktar in sig mot mellanstadielärare som är verksamma i huvudsakliga monokulturella skolor utifrån etnisk svenskhet. Skolor vars majoriteten av eleverna är etnisk svenska är en definition av en i huvudsak monokulturell skola i den föreliggande studie. Dessa skolor kan emellertid definiera sig eller arbeta som en mångkulturell eller multietniska skola. På samma sätt som att skolor är mångkulturella för att majoriteten av eleverna är etnisk heterogena, kan arbeta som en vanlig nationell svenska skola utan att definiera sig eller arbeta som en mångkulturell eller multietniska skola (Lahdenperä, 1999). I den föreliggande studien kommer jag genomgående och konsekvent att använda begreppet elever med utländsk bakgrund för att beteckna den målgrupp som står i dess fokus. Det är den officiella definitionen av utländsk bakgrund i enlighet med Statistiska centralbyrån (2013) som används. En elev med utländsk bakgrund är född utomlands eller är född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands.

2. Tidigare forskning

Det här kapitlet avser att presentera en kunskapsöversikt inom ämnesområdet genom att belysa förhållningssätt som lärare anses ha till elever med utländska bakgrund och etnicitet enligt forskning. Både internationell och nationella studier behandlas för en övergripande bild över vad den föreliggande studien syftar till att undersöka. Inledningsvis följer en beskrivning av skilda förhållningssätt utifrån vilket värde och vilken mening lärare tillskriver elever med utländsk bakgrund. Därefter presenteras skilda förhållningssätt utifrån hur elevernas bakgrund kan påverka undervisningen. Parallellt presenteras forskning som problematiserar dessa förhållningssätt genom att belysa för- och nackdelar, vilket synliggör för hur man som lärare enligt forskning bör se på och agera i relation till sina elever. Avslutningsvis finns en sammanfattning av kapitlet.

2.1 Kategoriserande förhållningssätt

I sin avhandling har Lahdenperä (1997) studerat lärares förhållningssätt och uppfattningar kring barn med utländsk bakgrund. Hon konstruerar i sin studie skilda förhållningssätt utifrån vilken mening och vilket värde de deltagande lärarna tillskrev sin elevers utländska bakgrund och etnicitet. Sammanfattningsvis urskiljer Lahdenperä (1997) två övergripande skilda grupper av förhållningssätt som lärare kan ha i relation till elever med utländsk bakgrund. De två skilda grupperna är: de kategoriserade förhållningssätten och de icke- kategoriserade förhållningssätten. Bland kategoriserade förhållningssätt finns sådana som betraktar aspekter i elevers utländska bakgrunder som en defekt eller brist som skolan skall åtgärda eller kompensera. Utifrån ett sådant synsätt utgör elevens utländska bakgrund eller etnicitet ett incitament för den negativa kategoriseringen av eleven. Kategoriseringen kan medföra även ett positivt förhållningssätt, det vill säga att elevens utländska bakgrund värderas som en resurs för personen, undervisningen eller skolan. Skutnabb-Kangas (1986) menar att förhållningssätt som grundar sig på dessa beriknings-teorier respektive brist-teorier utgår från ett antagande att det sker en kategorisering som grundar sig på etnicitet vid möten mellan olika aktörer i skolan, den första med positiv och den andra med negativ särbehandling som följd.

2.1.1 Beriknings-tänkandet

Den positiva särbehandlingen bygger på ett antagande att den enspråkiga majoritetsmedlemmen upplever och erkänner att elever med utländsk bakgrund är både språkligt och kulturellt rikare. Majoritetsmedlemmen ser också existensen av minoriteter och kulturell mångfald som berikande för hela samhället. Tvåspråkighet ses som eftersträvarvärt för alla elever, inte enbart för elever med utländsk bakgrund (Lahdenperä, 1997).

Wedin (2015) undersöker i sin studie lärares attityder mot elever med utländsk bakgrund och hur dessa påverkar undervisningen. Studien innefattar två skolor med lika andel elever med utländsk bakgrund och resultaten visar på skillnader i lärares attityder gentemot dessa mellan de två skolorna. Under intervjuer med lärare i den ena skolan framkom främst ett berikningstänk genom uttalanden om elever med utländsk bakgrunds potential, möjligheter och progression. I motsats till detta uttryckte den andra skolans lärare brister hos elever med utländsk bakgrund utan att framhäva vad som lärts ut eller om undervisningen anpassats.

2.1.2 Brist-tänkandet

Här kan lärare ha en positiv inställning till elevers förmåga men anser att utländsk och social bakgrund påverkar elevens grundförutsättningar för att lyckas i skolan. Eleven definieras

negativt, i termer av vad den inte är, har eller representerar och vad den har, är eller representerar anses utgöra ett hinder eller har inget värde (Lahdenperä, 1997).

De flesta åtgärderna för minoritets elever i många länders skolor bygger på någon form av bristtänkande där det är eleven, elevens familj, grupp och kultur det är fel på. Brist-tänkandet kommer även fram när man värderar utbildningen utifrån hur eleven behärskar majoritetsspråket (Skutnabb- Kangas, 1986). I likhet med detta resonemang visar resultaten i Lahdenperä (1997) och Runfors (2003) studier att en övervägande del av lärares föreställningar om elevers utländska bakgrund utmärker sig vara negativa. Lahdenperä (1997) menar på att hennes studie ger en tydlig bild av ett övervägande bristningstänkande bland lärarna då de uppfattar eleverna som bristfälliga och att det till och med är risk för att elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter nedvärderas. Trots att en utländsk och social avvikande bakgrund ses som en brist hos eleverna menar emellertid lärarna i Lahdenperäs (1997) studie att denna brist går att rätta till. Samtidigt som basfärdigheter lärs ut omskolas eleverna till nya beteenden och värderingar. Lärarna i de skolor som Runfors (2003) studerat i sin studie, såg inte eleverna som elever utan som invandrabarn, en särskild kategori. Vidare beskrev eleverna i termer av vad de inte var och man försökte kompensera de upplevda bristerna. Runfors (2003) fann att elever som betecknades som invandrabarn tenderar att hållas åtskilda och underordnades på sätt som minskade elevernas utbud av personliga initiativ. Lärarna fokuserade på de erfarenheter som eleverna saknade, inte på dem de ägde och de bortsåg från olikheter och poängterade likheter, där det svenska var eftersträvansvärt. Genom att eleverna definierades av lärarna som annorlunda menar Runfors (2003) att de tilldelades en underordnad roll. Fall vars elevers flerspråkighet och utländska bakgrund har behandlats som missgynnande har också visats av Parszyk (1999) och Nilsson och Axelsson (2013).

2.2 Icke- kategoriserade förhållningssätt

Ett icke-kategoriserade förhållningssätt innebär att elevers utländska bakgrund eller etnicitet inte utgör ett avgörande incitament för särbehandling eller kategorisering av elever. Icke-kategoriserade förhållningssätt omfattar det neutrala, vilket kan innefatta det reciproka förhållningssättet och ett interkulturellt förhållningssätt (Lahdenperä 1997).

2.2.1 Reciprokt förhållningssätt

Lahdenperä (1994) menar att läraren med ett reciprokt förhållningssätt har en positiv inställning till alla elevers förmåga där eleven inte kategoriseras på grund av sin bakgrund eller etnicitet utan behandlas som en individ. Alla elever behandlas således lika där elevens kulturella och sociala bakgrund inte ses vara av betydelse. Undervisningen utgår istället från lärarens egna kulturella värderingar och synsätt. Rodell Olgac (1995) hävdar att många lärares syn präglas av att alla elever är lika och därav bör behandlas lika. Ronström, Runfors och Wahlström (1995) undersöker i sin studie sätt att uppfatta, gestalta och hantera mångfald. Resultatet visade att personalen trots att det hade valt att arbeta i en miljö där majoriteten av eleverna hade utländsk bakgrund valde de i stort sett enstämmigt att framhäva skolorna som svenska. Personalen ville få eleverna att tänka och tala på svenska och fira de svenska traditionerna.

Lunneblad (2006) har i sin avhandling, forskat om vad lärare har för uppfattningar om ett mångkulturellt arbetssätt samt hur de arbetar med mångkulturalitet och dess bidragande aspekter till stärkandet av varje elevers identitet. En förhindrande aspekt för kulturella

mångfaldsarbetet är, enligt Lunneblad (2006), hur pedagoger undviker ett upplyftande arbete av barns olikheter. Bakgrunden till varför lärarna betar sig undvikande för barns olikheter relaterar han till lärares strävan att bemöta varje elev lika och att arbeta på ett neutralt plan. Han förtydligar detta med påståendet att lärare enbart försöker lyfta upp det som verkar gemensamt inom alla kulturer. Vidare hävdar han att detta arbetssätt inte är neutralt i sig, utan grundar sig egentligen på lärares traditionellt ideologiska synsätt.

I likhet med Lunneblad (2006) betonar Rodell Olgac (1995), Lahdenperä (1997) och Ladson-Billing (1994) betydelsen av att komma bort från strävan att behandla varje elev lika. I förlängningen innebär det att eleverna blir behandlade som om de vore ”medelklassvenskar” och förlorarna blir då de elever som inte tillhör denna grupp Rodell Olac (1995). Genom att blunda för skillnader minskar också möjligheten att se vilka behov varje elev har (Ladson-Billing 1994). Med ett reciprokt förhållningssätt uppstår även problem om eleverna ger uttryck för kunskaper och erfarenheter som är annorlunda och inte passar in i lärares mall. (Lahdenperä, 1997) menar att dessa erfarenheter då kan komma att ignoreras och eleven får inget utrymme att uttrycka sina kunskaper. Gays (2013) studie exemplifierar generella mönster och principer för användningen av tekniken “kulturellt lyhörd undervisning”. I likhet med övriga forskare hävdar hon att många lärare neutraliserar eller avfärdar betydelsen av olikheter. Gays (2013) ser kritiskt på det här eftersom prestationsgap existerar i skolor. Vidare påstår hon att det är komplext och svårt för många lärare att hantera mångfald, men för att upprätthålla en inkluderande och rättvis undervisning kan det inte ignoreras.

Bunar och Kallenius (2006) belyser emellertid en annan sida av neutralisering av olikheter. I sin studie har forskarna undersökt varför invandrarelever från multikulturella city- områden i Stockholm lämnar skolor och byter skola till monokulturella city-områden med huvudsakligen infödda elever trots det goda klimatet och skolmiljö samt lärares engagemang i skolorna. Enligt eleverna var det omöjligt att lära sig svenska utan interaktion med infödda elever. Eleverna ansåg sig också kunna få tillgång till den svenska majoritetens nätverk och lösgöra sig från stigmatisering kopplade till mångkulturella områden. I likhet med dessa elevers uppfattningar menar lärarna som studerats i Sinkkonen och Kyttäläs (2014) studie att segregerade mångkulturella områden utgör en miljö som begränsar elever med utländsk bakgrunds tillägnande av språkliga förebilder. En möjlig paradox att uppmärksamma är att lärarens uppdrag å ena sidan är att lyfta elevers skilda kulturella bakgrund och referensramar i syfte att utnyttja mångfaldens positiva potential och att å andra sidan tona ned det för att inte riskera förstärkning av kategorier och vidgande av klyftor mellan olika grupper (Runfors 2003).

2.2.2 Interkulturellt förhållningssätt

År 1985 tog Riksdagen beslut om att undervisningen i alla skolformer ska präglas av interkulturell pedagogik (Lahdenperä, 2004). Den statliga ambitionen innebar att minska klyftorna mellan majoritets- och minoritetsbefolkningen och en omställning hos majoritetsbefolkningen som innebär att invandrarna blir fullt ut accepterade som samhällsmedlemmar, det vill säga verkligen blir samhällets medlemmar så att en kulturell gemenskap kan utvecklas (SOU, 1983). Här rekommenderades även användningen av termen interkulturell undervisningen som ett uttryck för ett nytt förhållningssätt mellan svenskar och individer med utländsk bakgrund i skola och utbildning. Lahdenperä (2004) och Rodell Olgac (1995) tydliggör i sina studier att det är viktigt att inte uppfatta interkulturell pedagogik som ett ämne. Vad man istället ska se det som är ett förhållningssätt som ska genomsyras och

tillämpas i samtliga ämnen. Enligt Lahdenperä (1997) bygger ett interkulturellt förhållningssätt på ett mer jämlikt förhållande mellan aktörer där ingen av aktörerna har makten att definiera den andres etnicitet. Vidare menar hon att detta förhållningssätt följaktligen ska skapa förutsättningar för ömsesidig förståelse och respekt i klassrummet, skolan och samhället.

Att inneha ett interkulturellt förhållningssätt ställer krav på att läraren har kunskaper om elevers utländska bakgrund samt en ambition att undervisningen ska utgå från alla elevers individuella och gemensamma olikheter och erfarenheter (Bunar, 2010). Vidare ska undervisningen baseras på förståelse och öppenhet och en god tvåvägskommunikation mellan elev och lärare med olika etniska bakgrunder. Lärare som innehar ett interkulturellt förhållningssätt ser saker ur andras perspektiv och har samtidigt kännedom om sig själv (Borgström, 2004). Ou och Du (2012) undersöker lärares multikulturella medvetenhet och hur det kan influera elevers etniska identitet i sin studie. Intresse väcktes på minoritets eleven Men`er och hans akademiska framgång i jämförelse med andra minoritets elever. Forskarna fastslår att den viktigaste faktorn i Men`ers fall var hans lärare som uppmärksammade, hade förståelse och visade intresse för Men`er och hans etniska kultur.

2.3 Sammanfattning och teoretisk utgångspunkt

Kapitlet presenterar två olika grupper av förhållningssätt, dels de kategoriserade och dels de icke- kategoriserade förhållningssätten. Inom kategoriserade förhållningssätt finns bristtänkandet som betraktar aspekter i elevers invandrarbakgrund som bristfälliga som skolan skall åtgärda eller kompensera. Vid berikningstänkandet har lärare ett positivt förhållningssätt, och elevers utländska bakgrund värderas som en resurs för personen, undervisningen eller skolan. De icke-kategoriserade förhållningssätten innebär att elevers utländska bakgrund eller etnicitet inte utgör ett avgörande incitament för särbehandling eller kategorisering av elever. Man talar om det reciproka förhållningssättet och interkulturella förhållningssättet. I det reciproka anses elevers kulturella bakgrund inte ses vara av betydelse och alla elever behandlas lika. I det interkulturella ställs krav att elevers kulturella erfarenheter och kunskaper uppmärksammas i undervisningen. Forskning visar att lärare främst har ett bristtänkande, samt ett reciproka förhållningssättet. Eftersträvansvärt menar forskning emellertid är berikningstänkandet och det interkulturella förhållningssättet. Den teoretiska utgångspunkt för studien är alltså dessa skilda förhållningssätt som lärare kan ha. Studien ska därmed vidare belysa hur mellanstadie lärare förhåller sig till mångkulturalitet, hur elevers utländska bakgrund kan påverka undervisningen och vilket värde och vilken mening lärare tillskriver dessa elever i de i huvudsak monokulturella skolor.

3. Metod

I detta kapitel presenteras de metoder för inhämtning av kunskap som används inom den föreliggande studien samt motiv till varför dessa har valts att användas. Här ges också en bild av hur studien har genomförts i helhet. Därefter diskuteras studiens tillförlitlighet och de forskningsetiska principer som studien förhåller sig till lyfts upp. Avslutningsvis presenteras studiens deltagande respondenter.

3.1 Metodansats

Studiens avsikt är att ta reda på lärares förhållningssätt och är därmed inspirerad av ett fenomenografiskt synsätt. Fenomenografien som forskningsansats har som huvudinriktning att kartlägga en begränsad variation av sätt att erfara olika specifika fenomen, genom att beskriva de begränsade antal skilda sätten. Att inrikta sig mot att beskriva på vilka begränsade antal skilda sätt ett fenomen kan erfaras av människor, kallar fenomenografien att inta andra ordningens perspektiv och skiljer sig från första ordningens perspektiv. Ur första ordningens perspektiv inriktar sig forskaren på att göra uttalanden om de olika fenomenen som sådana. Ur andra ordningens perspektiv inriktar sig forskaren istället på att göra uttalanden om hur olika människor erfår de olika fenomenen (Larsson, 2013).

Det resultat som följer av en sådan kartläggning presenteras i form av en samling beskrivningskategorier. Beskrivningskategorier är, utifrån andra ordningens perspektiv, inte uppgjorda på förhand utan uppstår vid forskarens möte med individers skilda sätt att erfara ett specifikt fenomen. De beskrivningskategorier som presenteras åskådliggör de avgörande skillnaderna mellan olika sätt att erfara ett bestämt fenomen (Larsson, 2013).

3.2 Val av metod

Med bakgrund av mitt val av metodansats, när det gäller de angreppssätt för att komma åt lärarnas skilda erfarenheter av det valda fenomenet, ser jag en kvalitativ forskningsstrategi som relevant för den här studien. Enligt (Larsson, 2013) hör fenomenografien hemma i en kvalitativ forskningstradition. Kvalitativ forskningsstrategi används ofta för att försöka förstå sociala processer och vid studerandet av individers verklighetsuppfattning och erfarenheter (Bryman, 2011).

Den vanligaste datainsamlingsmetoden när man utgår från ett fenomenografiskt synsätt och då man vill ta del av respondenternas egna perspektiv och erfarenheter av det valda fenomenet är kvalitativa intervjuer (Larsson, 2013). Den kvalitativa intervjun lägger tonvikt på ord och är en effektiv metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur respondenternas vardagsvärld (Bryman, 2011). Kvalitativ intervju används som en term för både det ostrukturerade och semistrukturerade slaget. Jag har valt att använda mig av en semistrukturerad intervjuform där frågorna är allmänt formulerade med möjlighet till uppföljning av frågorna vilket bidrar till ett mer fritt samtal mellan respondent och den som intervjuar (Bryman, 2011). Mina kvalitativa frågeställningar är därmed semistrukturerade och konstruerade med syfte att fånga respondenternas oreflekterade uppfattningar och bringa fram deras pedagogiska förhållningssätt.

Utifrån en fenomenografiskt forskningsansats avser jag följaktligen att beskriva andra individers erfarenheter. Denscombe (2009) uppmärksammar emellertid svårigheten med att hålla en objektiv tolkning av det insamlade datamaterialet i en intervjuundersökning då forskaren har kännedom om tidigare forskning och teorier inom området vilket riskerar att föra fram en

subjektiv tolkning och analysering. Bryman (2011) beskriver ytterligare en nackdel med intervjuundersökningar som går på djupet då både jämförelser och transkribering av intervjuerna är väldigt tidskrävande. Samtidigt menar Bryman (2011) att kvalitativa intervjuer ger möjlighet till rikt material som kan leda till många intressanta skeenden, åsikter och mönster, vilket stämmer överens med föreliggande studies syfte.

Avgörande för val av metod handlar ändock i slutändan om forskningsfrågan som ställs, det vill säga om studien avser mäta en kvantitet eller ta reda på något om människors upplevelser och erfarenheter. Med utgångspunkt från det fenomenografiska synsättet där fokus ligger på innehåll och betydelse istället för förklaringar, faller kvantitativ forskningsstrategi bort och således enkätfrågor som datainsamlingsmetod. Inom den kvalitativa forskningen ryms även observationer, men denna metod ansåg jag ej motsvara de data som jag är ute efter eftersom jag utgår lärares egna erfarenheter och uppfattningar.

3.3 Urval

För att uppnå syftet i en kvalitativ studie menar Stukát (2005) att antalet respondenter måste begränsas i förhållande till studiens omfång. Att genomföra intervjuer behöver inte vara tidskrävande, däremot tar det tid att transkribera samt analysera intervjuerna (Bryman, 2011). Många tänkbara lärare avböjde även förfrågan på grund av hög arbetsbelastning under perioden för intervjuerna. Med hänsyn till tidsbrist och ett begränsat intresse från lärare till att medverka i studien gjordes sammanlagt intervjuer med fyra lärare inom den avgränsade gruppen "mellanstadielärare i skolor där majoriteten av elever är etniskt svenska". Mot bakgrund av studiens begränsade antal respondenter uppstår ett behov av spridning bland respondenterna och de har således valts från fyra skilda skolor. De tillhör samma stad men är lokaliserade i olika områden. Jag fick hjälp av min handledare som hade kännedom om vilka skolor vars majoritet av elever är etniskt svenska. Utifrån en önskan att intervjua lärare som motsvarar mitt syfte har jag följaktligen använt mig av ett strategiskt urval när det gäller val av skolor medan val av respondenterna har skett genom ett slumpmässigt urval (Bryman, 2011). Det slumpmässiga urvalet av respondenter kan emellertid ses som en nackdel. Dels att frågan gick genom rektorerna kan påverka urvalet då man inte vet vilken typ av lärare som denne tillfrågats. Dels för att de deltagande lärarna var de enda som tackade ja till att medverka, är det även möjligt att det är en viss typ av lärare som har ställt upp för att prata om detta fenomen. Möjligtvis ser lärarna det själva som ett problem eller brinner extra mycket för frågan.

Ett annat kriterium som ses centralt inom fenomenografin är att fastställa ett lämpligt antal respondenter (Larsson, 2013). Samtidigt menar Bryman (2011) att den kvalitativa forskaren ställs inför ett problem när det gäller att välja hur många personer som ska intervjuas för att en så kallad teoretisk mättnad ska uppnås. Frågan om den föreliggande studiens innehållande fyra informanter ger en rimligt god bild av variationen i sätt att erfara undersökningen skilda fenomen kan motiveras utifrån ett argument byggt på den fenomenografiska teoretiska basen. Det teoretiska argumentet tar sin utgångspunkt i att varje fenomen enbart kan erfaras på ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt. Om urvalsgruppen av respondenter är skiljaktiga och sätten att erfara ett fenomen är högst begränsat i sin variation, kan man anta att det inte krävs något enormt antal respondenter för att komma åt att framställa den högst begränsade variationen i erfara avseende det specifika fenomenet (Larsson, 2013).

Larsson (2013) menar även att det går att motivera antalet respondenter utifrån ett argument byggt på den praktiska forskningserfarenheter inom den fenomenografiska

forskningstraditionen. Larsson (2013) påstår att i de fenomenografiska studier som genomförts har i regel variationen i sätt att erfara ett fenomen stannat vid två till sex stycken beskrivningskategorier. Vid nyttjandet av ett lågt antal respondenter finns det emellertid en ökad risk att missa någon avgörande variation i sätt att erfara det specifika fenomenet, trots att forskaren försökt söka spridning inom denna avgränsade grupp. Sammanställningen av datamaterialet i den föreliggande studien har stannat vid fyra stycken beskrivningskategorier och överensstämmer sålunda med vad antalet beskrivningskategorier i regel brukar stanna vid.

3.4 Genomförande

När mitt val av metod fastställdes utarbetades en intervjuguide (Bilaga 2) med frågor som konstruerats i förhållande till den valda semistrukturerade intervjuformen. Intervjufrågorna skall vara allmänt formulerade med möjlighet till uppföljning vilka ska härleda till ett mer fritt samtal mellan forskare och respondent. Jag såg till att inte ha för många eller för få frågor för att intervjuerna skulle hålla sig inom rimlig tid och att frågorna var väl formulerade för att svara mot studiens syfte och motverka missuppfattningar.

För att kunna genomföra intervjuer valde jag ut fem skolor där jag med stor sannolikhet visste att majoriteten av elever är etniskt svenska. Jag tog kontakt med rektorerna via mail (Bilaga 1) och informerade om min studie och bad dem skicka ut en förfrågan om deltagande till tänkbara lärare i respektive skola. Härav fick jag svar från två lärare från två skilda skolor som valde att medverka. Jag fick sedan tillgång till mailadresser till ett 30-tal lärare av min handledare som hade kännedom om att dessa lärare var verksamma i skolor där majoriteten av elever är etnisk svenska. Jag skickade förfrågningar till dem och gensvaret var svagt. Två lärare från två skilda skolor valde att medverka. De berörda lärarna tillfrågades om de ville delta i studien en kort tid innan intervjuerna genomfördes. I mailet för denna förfrågning presenterade jag mig själv, vilken lärarutbildning jag läser och vad syftet med min studie var. Respondenterna informerades om upplägget av undersökningen och om de forskningsetiska principerna som studien förhåller sig till.

Tre av intervjuerna utfördes på respondenternas respektive arbetsplatser och en intervju gjordes via Facetime. Tanken med att genomföra intervjuerna på respondenternas arbetsplatser var att det är en plats som respondenten förhoppningsvis kände sig trygg på, vilket enligt Bryman (2011) är en fördel. Bryman (2011) belyser även betydelsen av att intervjuer sker på en avskild och ostörd plats utan risk för avbrott. Intervjuerna ljudinspelades efter samtycke med lärarna. Samtliga intervjuer utfördes följaktligen efter skoldagens slut och det tog mellan 12- 90 minuter per intervju att genomföra. Intervjuerna höll sig således inte inom den planerade tidsramen, som var 30 minuter. Jag skulle inte vilja påstå att det är på grund av en missbedömning av mängden frågor utan snarare av lärarnas skiljaktiga intresse och engagemang av att dela sina tankar, åsikter och erfarenheter inom forskningsområdet. Det visade sig även att den intervju som utfördes via Facetime pågick längst. En möjlig orsak kan vara att denna respondent kände sig mer avslappnad och därför kunde reflektera mer än dem andra som satt mitt emot mig som ställde frågorna.

Datamaterialet transkriberades sedan ordagrant. För att underlätta läsningen korrigerades talspråkiga uttal på korrekt svenska och citat som återges i nedanstående resultatdel är reviderade till sammanhängande meningar för att ge ytterligare flyt. Ljudinspelningen gav mig möjlighet att lyssna flera gånger på materialet vilket var till hjälp vid den detaljerade transkriberingen. Sammanställningen utfördes sedan i enlighet med den fenomenografiska beskrivningskategoriseringstraditionen. Inom uppdelningstraditionen sker en dekonstruktion

av respondenternas utsagor med avsikt att hitta olika yttranden som tillsammans kan forma olika beskrivningskategorier (Larsson, 2013). Jag urskiljde komponenter och deras relationer sinsemellan som var avgörande för ett mer komplext erfärande av fenomenet och dessa placerades i avskilda beskrivningskategorier. Jag skiftade uppmärksamhet från de olika respondenternas utsagor till de selekterade yttrandena. Jag jämförde sedan de olika utsagorna som placerats i samma avskilda kategori sinsemellan för att se om de verkligen kunde sägas spegla ett liknande erfärande av fenomenet.

3.5 Analys av data

De forskningsbegrepp som tas upp i föregående kapitel utgör det centrala analysinstrumentet i den föreliggande studien. I analysdelen analyseras alltså studiens resultatet utifrån forskningsbegreppen i förhållande till forskningsfrågorna. Om jag endast hade analyserat resultatet utifrån forskningsfrågan som syftar till att undersöka hur elevers bakgrund kan påverka undervisningen hade det varit svårare att avgöra om lärarnas förhållningssätt har att göra med elevernas utländska bakgrund. Lärarnas förhållningssätt för hur den kan tänkas agera i relation till sina elever kan gälla elever i allmänhet och till elever med särskilda behov i synnerhet. För att svara mot studiens syfte har således forskningsfrågan som syftar till att undersöka vilken mening och vilket värde lärare tillskriver elever med utländsk bakgrund eller etnicitet varit av stort värde att betrakta. Forskningsfrågorna används sålunda i den föreliggande studien för att urskilja olika typer av tänkbara kombinationer av lärares förhållningssätt gentemot elever med utländsk bakgrund, för att därmed synliggöra hur dessa kombinationerna samspelar och överensstämmer med de olika typerna av förhållningssätt som lärare anses ha enligt tidigare forskning.

3.6 Tillförlitlighet

Det data som framkommer i den föreliggande studien är svåra att mäta, även om de är korrekta. Det beror på att studien baseras på vad lärarna säger och inte vad de verkligen gör, vilket inte alltid återspeglar sanningen. Denna studie undersöker lärares förhållningssätt inom ett politiskt högaktuellt område och en central fråga blir om respondenten svarar med hjärtat eller för att vara politiskt korrekt. Informationen är emellertid grundad i hög grad på detaljerade data från nyckelpersonerna och bär således fram åsikter, tankar och uppfattningar men granskar inte hur lärarna verkligen utför arbetet i praktiken vilket hade gett en högre reliabilitet.

En central fråga kring de fenomenografiska resultaten är huruvida det är möjligt att generalisera resultatets beskrivningskategorier till andra sammanhang eller grupper utanför den specifika situationen eller den specifika gruppen var ur resultaten genereras (Larsson, 2013). Då kvalitativa forskare genomför deltagande observationer eller intervjuer med ett litet antal individer i en viss organisation, menar kritikerna att det är omöjligt att generalisera resultaten till andra miljöer (Bryman, 2011). Vidare poängterar dock Bryman (2011) att de personer som intervjuas i en kvalitativ undersökning inte är representerade för en population utan ska istället generaliseras till teori. Det är med andra ord kvaliteten på de teoretiska slutsatserna som formulerats på grundval av kvalitativ data som är det viktiga vid bedömning av generaliserbarheten. Avsikten med den här studien är inte att generalisera resultaten, utan fokus är att få en insikt i hur lärare kan förhålla sig till mångkulturalism på en i huvudsak monokulturell skola. Det är sålunda lärarnas egna reflektioner och erfarenheter som är av värde och som studeras. Ett försök till att höja kvaliteten och därmed reliabiliteten på de teoretiska slutsatserna i den föreliggande studie är emellertid den tämligt skiljaktig grupp av

lärare som valts inom den större avgränsade gruppen. Denna spridning blir positiv i en strävan mot trovärdighet eftersom det ökar chansen att synliggöra om dessa uppfattningar delas av lärare trots att de arbetar på olika skolor.

Utifrån fenomenografins utgångspunkt avser jag att beskriva andra individers erfarenhet. Bryman (2011) menar att detta beskrivande av andra individers erfarenhet ofta kritiserar då beskrivningarna har en tendens att bli subjektiva då informanten till stor del avgör vad denne vill lägga vikt på när den intervjuar men även när den redovisar resultatet. Den ontologiska utgångspunkten säger emellertid att världen eller verkligheten i sig inte går att beskriva, utan alla beskrivningar är beskrivningar av erfarenheten. Utifrån detta följer att forskaren inte kan hävda att denne har beskrivit andra individers erfarenhet, utan enbart sitt eget erfarenhet av andra individers erfarenhet av det specifika fenomenet och det är detta som blir resultatet av ett fenomenografisk utforskande. Hävdandet att den fenomenografiska forskarens beskrivningskategorier är den enskilde forskarens erfarenhet av det empiriska material ställer således frågan om huruvida beskrivningskategorier blir detsamma om någon annan skulle analysera samma empiriska material (Larsson, 2013). Det som då kan krävas av forskaren, enligt (Larsson, 2013), är att denne tydligt redogör för sina utgångspunkter och sitt sätt att arbeta med och tolka det empiriska material som använts och presenteras. Det innebär även att den fenomenografiska forskaren ska vara kapabel till att sätta parentes om sitt eget erfarenhet och istället fokusera andra människors sätt att erfara. Det här är således ett möjligt sätt för mig som författare i den föreliggande studien att hantera hur andra individer erfara ett specifikt fenomen. Detta ställer emellertid ett högt krav på mig att i så hög grad som möjligt sätta mitt eget erfarenhet inom parentes, och att min inställning vid analysen måste präglas av en strävan efter att verkligen försöka komma åt lärarnas olika sätt att erfara det specifika fenomenet. Jag har således varit medveten om mina egna förutfattade meningar, åsikter och värderingar och hur dessa kan påverka den föreliggande studiens slutsatser. Jag är samtidigt medveten om att min förförståelse ändå kan ha gjort verkan på studiens resultat. För att säkerställa en hög reliabilitet valde jag även att ljudinspela intervjuerna. Att spela in intervjuerna gav mig fördelen att fånga respondenternas svar i deras egna ordalag. På så vis blir risken mindre att feltolka det insamlade materialet utifrån min förförståelse.

3.7 Forskningsetiska principer

Vid genomförande av en studie är det av stor vikt att beakta etiska principer i förhållande till de respondenter som deltar i undersökningen. De forskningsetiska principerna har till syfte att vid konflikt finnas i beredskap så att en god avvägning kan ske mellan forskare och respondent. Jag har utgått från Vetenskapsrådets (2002, s. 7-14) fyra forskningsetiska principer inom utbildningsvetenskaplig forskning. *Informationskravet* har tillämpats vilket innebär att respondenten har informerats om studiens syfte och vad som gäller för dennes deltagande. Det framgick även att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas närsomhelst ifall respondenten skulle ångra sin medverkan. Det tydliggjordes även att alla namn är fiktiva gällande deltagarna. Då respondenten bekräftat att den vill delta i studien har *samtyckeskravet* applicerats genom dennes samtycke. Studien uppfyller även *konfidentialitetskravet* då alla uppgifter är konfidentiella så att inget material skall kunna kopplas till deltagande respondenter. Det sista forskningsetiska kravet är *nyttjandekravet* vilket innebär att det material som samlas in för studien endast kommer att användas inom denna forskning.

3.8 Presentation av de deltagande respondenterna

Jag vill här än en gång påpekar att alla namn är fiktiva. Namnen är slumpmässigt valda så att

inget material skall kunna kopplas till deltagande respondenter.

Julia har arbetat som lärare i 19 år och hon har aldrig har gått en kurs eller vidare kompetensutveckling om mångfaldsarbete. Julia undervisar femmor och är osäker på hur många i elevgruppen som har utländsk bakgrund men hon tror att det är runt fyra stycken i varje klass.

Camilla har arbetat som lärare i 11 år och undervisar fyror och sexor. Camilla menar att klasserna innehåller max fyra elever med utländsk bakgrund. I hennes utbildning ingick kurser i svenska som andraspråk. Camilla menar att hon även har erfarenhet av mångfaldsarbete då hon tidigare arbetat i en skola där majoriteten av elever hade utländsk bakgrund.

Lisa har arbetat som lärare i 17 år och har ingen vidare kompetensutveckling om elever med utländsk härkomst. Lisa undervisar femmor och klasserna har sammanlagt två stycken elever med utländsk bakgrund. Av eget intresse har Lisa läst mycket böcker om området och har även egen erfarenhet av mångkulturalitet.

Fredrik har arbetat som lärare i fyra år och har ingen vidare kompetensutveckling om elever med utländsk härkomst. Inom den stadsdel som Fredrik arbetar sker emellertid studiedagar var 3- 4 månad, med föreläsningar och diskussion kring inkludering. Fredrik undervisar i fyran och klasserna har sammanlagt fyra stycken elever med utländsk bakgrund.

4. Resultat

Kommande kapitel presenterar resultaten av studiens empiriska undersökning. Kapitlet svarar mot studiens frågeställningar och redovisas i form av fyra olika beskrivningskategorier i enlighet med den fenomenografiska beskrivningskategoriseringstraditionen: *Mångfaldens existens*, *Uppmärksammandet av utländska bakgrunder*, *Värdegrundsarbete* och *Särskilt stöd*. Ambitionen har varit att anta den andra ordningens perspektiv och spegla de erfarna respondenternas skilda sätt att erfara det valda fenomenet. I den första beskrivningskategorin redogörs en tolkning för respondenternas erfarenheter om vilket värde mångfald kan tillföra och vilken mening och betydelse det kan ge. Därefter redogörs en tolkning för hur respondenterna väljer att uppmärksamma elevers utländska bakgrunder i undervisningssammanhang och belyser därmed huruvida elevers utländska bakgrunder och erfarenheter får plats i klassrummet och tas hänsyn till. Den tredje beskrivningskategorin presenterar en tolkning för vilket arbete som sker för att lyfta upp olikheter och skilda erfarenheter i elevgruppen. Slutligen redogörs en tolkning för vilka anpassningar som görs för elever med utländska bakgrund.

4.1 Mångfaldens existens

Nej det är, ursäkt uttrycket, vitt. (Lisa)

Det är ett utlåtande från en respondent på frågan om läraren upplevde mångkultur på sin arbetsplats. Övriga deltagande respondenter upplever också lite mångkulturalitet på sina respektive skolor. När det gäller antalet elever med utländsk härkomst påpekar dock Lisa, Camilla och Julia att det börjar bli mer och mer elever med utländsk härkomst i deras respektive skolor. Julia menar att det kommer elever med utländsk härkomst från andra stadsdelar för att lära sig mer svenska, och då ska integreras lättare i den stadsdel Julia arbetar. Lisa förklarar att i den kommun som hon arbetar, blir det tydligt hur långt den skola hon är verksam i har kvar, när kommunen, från att inte ha tagit emot någon, nu börjar ta emot flyktingar. Samtidigt menar hon att skolan har ett stort antal inflyttade lärare som har arbetat i mångkulturella områden tidigare, vilket hon menar är en fördel. Hon menar att det blir en mix på personal. Camilla hävdar att det finns många elever med utländska efternamn på den skolan hon arbetar på men trots detta är alla väldigt "svenska". Fredrik jämför sin nuvarande skola med en tidigare skola han arbetade på innan sin nuvarande som låg i ett mångkulturellt område:

Inte på samma sätt som i Angered. Att sådana frågor hur det är i olika länder och kulturer blir lite mer självklara i. Det blir enklare att lyfta fram dem i undervisningen. Det är inte lika påtagligt här. (Fredrik)

Camilla, Lisa och Julia poängterar dock att de verkligen vill ha in mer mångkultur på sina respektive skolor. Lisa påstår att ju färre olikheter som finns desto fler fördomar och fack placeras människor in i. Julia resonerar i likhet med Lisa:

För det är väl just en bra sak när det är barn då i klassen från olika kulturer att de faktisk ser varandras kulturer och de där förutfattade meningarna ibland faktiskt spräckts helt enkelt, det tycker jag är bra så, så det är väl egentligen det. Det bidrar mycket till att få en större bild till hur världen ser ut. (Julia)

Vidare menar Lisa att det är lättare att jobba med olikheter om det är en naturlig del av

vardagen:

Det är svårt att lära sig om till exempel en viss religion om eleverna inte har några personliga relationer till den, därför blir det svårare om mångkultur inte finns bland eleverna. (Lisa)

Camilla menar att eleverna men även vuxna behöver känna folk som inte tänker som dem för de skall förstå hur världen kan se ut. Camilla förklarar att hennes elever lever i "en bubbla" och hon menar att många har väldigt lite insikt om hur det ser ut och hur det kan vara. I likhet med Camilla funderar Fredrik över hur mycket eleverna i hans klass egentligen förstår varför till exempel vissa från andra länder betar sig annorlunda. Fredrik menar att eleverna aldrig får möta olikheter och det är därför svårt för dem att ta in att det existerar. Camilla påstår att det är först när eleverna träffar människor som är "annorlunda" som de har en chans att få förståelse:

Just att få lära känna kompisar som är olika. För alla människor är det viktigt. På en monokulturell skola där endast en elev i klassen har utländsk härkomst, får den antingen välja att vara den "annorlunda" eller anpassa sig. Skulle det däremot finnas fem stycken elever så skulle det bli mer naturligt. Det är först när eleverna börjar vänja sig som det kan ske förändringar. (Camilla)

4.2 Uppmärksammande av utländska bakgrunder

Elevernas utländska bakgrund är inte något respondenterna säger sig själva planera att utgå ifrån i undervisningen eller dagligen väljer att belysa.

Hur mycket man tar upp det i undervisningen är tveksamt. (Fredrik)

Fredrik och Julia menar emellertid att det kan dyka upp i undervisningen. De hävdar att det är mer naturligt att ta upp olika perspektiv och kulturella synsätt i relevanta kontexter, som exempelvis i religionsundervisningen.

För ibland kan det ju finnas en elev som kommer från ett land som man kanske pratar om, man jobbar med i geografien eller jobbar med religioner eller någon har en annan religion och att de får berätta om som delge att dem, kan ju så mycket så att de kan bidra till klassen. Annars planerar man väl inte i den bemärkelsen. (Julia)

Fredrik, Lisa och Camilla påpekar emellertid att de har fel ämnen. De förklarar att de undervisar i matematik och NO och förklarar att kulturella aspekter inte är en naturlig del av det dagliga arbetet som det är i ämnen som svenska och SO.

Ämnesrelaterat, att man får vara med mer på SO undervisningen, man kan möta mer. (Lisa)

Dock är Camilla och Fredrik positiva till att kulturella aspekter och olikheter som till exempel elevernas bakgrunder lyfts fram under mer spontana situationer. Fredrik menar att erfarenheter alltid är det starkaste verktyget för att bringa förståelse, att till exempel elever med annan bakgrund kan dela med sig av sina erfarenheter från ett annat land säger han är välkommande.

Alltså det är först när deras språk är tillräckligt bra så att de kan säga någonting, så att de liksom kan dela med sig av sina erfarenheter från sitt eget land, för det är förstahandserfarenheter som är starkast. Det kan stå i en bok att det är krig i ett land, men det är först när en person berättar, då blir det liksom "aha" är det så. (Fredrik)

Lisa menar å andra sidan att det inte kan ske spontant eftersom det inte är naturligt för eleverna:

Det är mest svart och vitt, regnbågen finns inte, om den skulle finnas är det lättare att förhålla sig. Så vi har gjort upplägget annorlunda för vi kan inte bara ha det där spontana snacket. (Lisa)

Camilla menar att vissa elever inte vill att man uppmärksammar deras kultur. Fredrik delar Camillas åsikt och hävdar dessutom att de flesta av hans elever aldrig bott i ett annat land utan det är deras föräldrar som har gjort det, alternativt att eleverna är adopterade. Därför vet barnen inte själva så mycket om sin kulturella bakgrund. Fredrik påtalar dock att man ska ta upp alla kulturer på olika sätt. Samtidigt menar han att det oftast blir så att man tar upp det som ligger närmast.

Man pratar väldigt mycket om vad som händer här, just omkring oss. Det är nästa extremt sällan man pratar om hur tioåringar har det i Bulgarien, och det är ändå i Europa för att inte tala om Kenya eller vilket land det nu är. (Fredrik)

4.3 Värdegrundsarbete

Av intervjuerna framkommer värdegrundsarbetet som något mycket grundläggande och centralt i samtliga respondenters dagliga arbete.

Det är egentligen svenska värdegrunden som finns i svenska samhälle, det är ju de man på något sätt som man säger ska genomsyrar hela undervisningen. (Fredrik)

Han är emellertid kritisk till sitt eget arbete när det gäller att främja elevgruppens relationer i övrigt. Han påpekar att skolan jobbar väldigt mycket med åtgärder.

Sen har vi gjort lite enstaka övningar för att liksom främja umgänget i olika grupper, men det händer alldeles för sällan, typ en gång i månaden. Men just aktivt för att de ska umgås på olika plan det kan man göra mycket mer. (Fredrik)

Lisa är däremot speciellt tydlig på den punkten och menar att hon konstant måste jobba med värdegrundsarbete på grund av skolans homogena kultur. Hon menar att hela arbetslaget som hon är delaktig i använder sig mycket utav dilemmafrågor.

Inte jobba med värdegrund en gång i veckan det gör du oavbrutet hela tiden. Man måste vara ganska överhuvudtaget aktiv när det gäller diskrimineringsgrunderna. (Lisa)

När Fredrik arbetar med dessa frågor menar han att tonvikten läggs på att eleverna ska få förståelse för att alla kulturer och människor är lika mycket värda och att man måste tänka på hur man är mot andra.

Det måste läggas på en enkel nivå, typ vad de leker med, så att de förstår att de antagligen inte är så olika bara att man har olika kulturella bakgrunder. Att bakgrunden inte är negativt i sig eller att man är mindre smart. (Fredrik)

Julia delar Fredriks resonemang och lyfter fram vikten av att eleverna ser en person istället för en viss bakgrund eller religion:

Just att man ser varandra för personer, tycker jag är viktigt. Att man inte behöver stirra sig så blind på vart man kommer ifrån utan man lär känna varandra som personer och accepterar varandras... ja så som man är helt enkelt. Jag har en religion och du har en annan men vi ser varandra, det spelar ingen roll liksom, det tycker jag är viktigt att man just ser varandra och inte har förutfattade meningar om den andra. (Julia)

Lisa lyfter fram en annan del av värdegrundsarbete och det är vikten av att som lärare vara en ledargestalt. Lisa menar att man som lärare måste läsa signaler och vara medveten så att man hinner före:

Det handlar om ledarskap, man säger att "men jag kan mitt ämne" så det är lugnt, jag skulle säga att ledarskap, du behöver vara på alerten, som lärare, du måste kunna knyta an och haffa samtal. Aldrig vara rädd, alltid ta upp diskussioner. Det där sopa under mattan man är rädd att en björn ligger och sover, det kan jag säga att det gör man inte, barn är kloka, men det är mer vår rädsla som ledare. (Lisa)

Fredrik hävdar att läraren har ett ansvar att bemöta var och en lika, att inte göra skillnad eller särbehandla någon. Att han inte struntar i någon eller bemöter någon på ett annat sätt bara för att den råkar vara född i ett annat land. Lisa menar att hon varje dag går hem och tänker om hon gav lika mycket uppmärksamhet till tjejerna som jag gjorde till killarna. Du måste ställa dig frågan som lärare varje dag.

Så jag måste tänka väldigt mycket på hur jag är när jag pratar med dem, när jag förklarar något för dem. Att jag känner att jag bemöter alla på ett schysst sätt. Att jag gör likadant varje vecka, varje månad, varje år. (Fredrik)

Fredrik tar också upp ett dilemma där problem läggs på eleven. Han har hört uttryck som "Om bara den eleven inte varit här skulle det inte finnas några problem". Lisa påpekar i linje med detta och menar att det finns en problematik att elever med utländsk bakgrund blir straffade snabbare. Hon påstår att det är lätt att gå på person istället för handling:

Lite som pojkar och flickor. Om dem gör någon fel så är det för att dem är fel inte för att de gör fel i spelet. Så det är samma om dem gör något fel är det för att dem kommer från ett annat land och inte för att de gör fel. Man går på person istället för handling. (Lisa)

Camilla har en annan vinkel på värdegrundsarbete och menar att en av de viktigaste sakerna som lärare är att reagera om någon säger något som är oacceptabelt eller rasistiskt:

Alltså i många fall som de reagerar på, så att säga de svenska eleverna reagerar på, många har ju en bild av muslimer och att alla invandrare är muslimer och att de är

hela mediabilden att islam är hemsk, det är ganska mycket det som förmedlas och där försöker jag ofta försvara islam, inte att det är bra, det ska inte jag värdera. Men att bara säga att man kan vara muslim utan att vara terrorist. På något sätt nyanseras hela bilden av det. (Camilla)

Camilla nämner också att hon är snabb på att plocka upp om det sker små kommentarer.

Det kan vara en sak som jag ganska ofta kommer in på, små kommentarer och är snabb på att plocka upp det. (Camilla)

Lisa menar att det är svårt att förebygga, för eleverna har ingen personlig upplevelse av det som förebyggs. Hon menar att hon snarare förbereder dem för det förebyggande arbetet.

Man måste nästan bli utsatt för det. Om man aldrig har sett en "svart" människa så kommer man att reagera. (Lisa)

Vidare anser Lisa att det följaktligen är viktigt att prata om hur man ska reagera, hur man visar respekt och acceptans för olikheter. Lisa förespråkar att de ska få med sig berättelser, få med sig historier, få med sig samtal om hur de ska bemöta olikheter. Hon menar att det då kan förebyggas att kategoriseringar sker. En annan del av värdegrundsarbetet menar Lisa är att lärare måste tänka på sina egna fördomar och historia som kan påverka eleverna negativt. Framst framhäver hon att man måste ha förståelse för andra kulturer och andra traditioner och känna till hur situationen i världen ser ut. Hon anser att det då krävs att som lärare vara insatt i religiösa uttryck och vara påläst och kunnig inom de största religionerna.

Bör vara insatt i religiösa uttryck. Sen finns det otroligt mycket men i de stora religionerna måste man vara kunnig. Man har bättre samtal om det då, man håller skillnad på person och handling, Jag ska utbilda framtida, hur ska framtida medborgare i vårt samhälle agera. (Lisa)

Fredrik poängterar också betydelsen av att man som lärare ska fundera över hur mycket man behöver anstränga sig för att förstå andra kulturer och kulturella regler. Han menar att det här är extra viktigt i en monokulturell skola då olikheter inte är en del av vardagen.

4.4 Särskilt stöd

När det gäller särskilt stöd för elever med utländsk härkomst menar Camilla att man kan anpassa undervisningen för enskilda elever men förespråkar istället att stöttning sker i klassrummet där övriga elever är involverade. Hon menar att många saker är bra för fler. Julia menar, i likhet med Camilla, att anpassningar sker oavsett etnisk bakgrund, hon påstår att det snarare handlar om att individualisera undervisningen så att de passar alla elever.

Det spelar egentligen inte så stor roll, påverkan vad gäller innehållet vad de ska läsa i alla fall, mer än att man kan ta med deras kunskaper och erfarenheter, det spelar roll och det kan man ha väldigt stor nytta av i klassen men själva innehållet vad man ska läsa, men just att de kan bidra inom innehållet om man säger så. Och sen då att man självklart får planera så att man får ha lite olika planeringar i olika lägen, men det har man till viss del i alla fall, man får anpassa undervisning och individualisera för eleverna så att de får rätt anpassade uppgifter, utifrån vilken nivå de ligger på och hur långt de har kommit, och det får man göra i vilket fall som helst. (Julia)

Fredrik, Lisa och Camilla påtalar snarare mer problem och större behov av anpassning för elever med till exempel diagnoser.

Elever med bokstavskombinationer har det jobbigare. Här är det många processer som måste bearbetas, många förklaringar. De har ingen etisk kompass utan behöver yttre etniska kompasser som förklarar allt in i minsta detalj. (Lisa)

Camilla menar att undervisningen anpassas mycket för elever med exempelvis dyslexi. Här påstår att hon arbetar väldigt mycket med stöttning, till exempel bildligt och med digitala verktyg.

Grav dyslexi påverkar, där jobbar vi mycket. (Camilla)

Fredrik hävdar emellertid att han jobbar med läromedel och att han försöker förklara lite mer genom bilder. Han menar att det betyder ganska mycket om bilder är bra i läroboken. Att fråga vad eleverna ser på bilden förklarar han är någon man måste jobba väldigt aktivt med och grundläggande, han menar att det annars är många som inte förstår, speciellt de med utländsk bakgrund. Fredrik menar även att han försöker reflektera och vara medveten om vilka ord och uttryck han använder och vilka som kan vara svårbegripliga för eleverna. Han håller emellertid med Camilla och Julia och menar att stöttning kan vara lika viktig för övriga elever.

Jo jag, det tänker jag på, till exempel när vi jobbar med NO framförallt för då finns det väldigt många ord som de inte riktigt vet vad det betyder. Men det gäller även för svenska elever också för de kan tro att vissa ord som man använder vardagligt betyder samma som i skolspråk eller vetenskapligt. Och det gör det inte. Surt kan vara ett sådant ord. Men det är gemensamt för både svenska och utländska elever. (Fredrik)

Fredrik påpekar även att han får utesluta vissa saker i undervisningen för att det är för svårt för elever med bristande språkkunskaper:

Men sen kan det vara svårt när man kollar på film. Om texterna ligger på omkring 130-140 ord per minut då. Och det ser jag inte hur man kan anpassa på något sätt. Så vi kollar lite sparsamt på film. (Fredrik)

Camilla tar också upp en metod för att underlätta för elever med språksvårigheter. Hon menar att dessa eleverna får begrepp i svenskaläxa innan de påbörjar ett arbetsområde i NO som innehåller dessa begrepp. Camilla menar att hon även arbetar mycket muntligt med sina elever.

De behöver det skriftliga och läsa men poängen i NO är att förstå och då berättar vi mycket och pratar med varandra, så att de får begreppen. Det är olika beroende på klass. I vissa klasser känns det som att alla hänger med och då gör vi lika. (Camilla)

Julia poängterar att hon tycker det är lite klurigt när hon får elever som kanske har kommit väldigt nya till skolan och inte har språket ännu.

Det är svårt att hantera kanske en sån klass som ligger ganska högt och så är det

någon som inte förstår så mycket svenska och hur man ska lägga upp undervisningen så att det blir bra för alla, det är det som är kruxet tycker jag. Man vill ju inte att den eleven som kommit och som kanske inte har så mycket svenska skall bara sitta där och inte förstå så att de inte sitter där och tänka att jag inte passar in, och det här är inte för mig. Det är mer det. Det tycker jag är jobbigt. (Julia)

Med bakgrund av skolornas avsaknad av en naturlig mångfald menar Lisa att det krävs att lärarna ger relationer eftersom inga relationer finns. Som lärare krävs det därav, enligt Lisa, att den berättar historier. Lisa påpekar dessutom att lärare borde få mycket mer utbildning i berättande.

Hade jag varit i en mer mångkulturell tillvaro hade de här olikheterna varit en del av vardagen. Hade inte behövt jobba så mycket med det, hade inte behövt reagera så starkt. Hade jag jobbat på en multikulturell skola hade det nog blivit mycket mer intressanta diskussioner, istället för att man har, liksom man måste som lärare gå in och berätta historien, exempelvis, ge relationer för de har inga relationer. (Lisa)

Camilla förklarar att hon försöker fråga om eleverna kan en viss sak på ett annat språk, så att man lyfter det positiva med en annan kultur:

Sen försöker jag när det gäller matematiken till exempel, kan någon det här på ett annat språk? Eller någon som kan, lyfta positiva med en annan kultur. Vet du hur det är i Kina till exempel. (Camilla)

5. Analys

I föregående kapitel har ambitionen varit att kartlägga och tolka de kvalitativt skilda sätt varpå respondenterna i den föreliggande studien erfarit det valda fenomenet. Det här kapitlet avser att analysera studiens resultatet utifrån forskningsbegreppet i förhållande till forskningsfrågorna. Den första beskrivningskategorin analyseras utifrån vilket värde och mening lärarna tillskriver elever med utländsk bakgrund. De tre sista beskrivningskategorierna analyseras utifrån hur läraren kan tänkas agera i relation till elever med utländsk bakgrund och hur de förhåller sig till mångkulturalitet.

5.1 Ett beriknings-tänkande

Utifrån respondenternas utsagor kan det konstateras att alla lärare har ett beriknings-tänk när det gäller existensen av minoriteter och kulturell mångfald. Samtliga respondenter önskar fler personer med utländsk bakgrund i elevgruppen. Ju mer ens egen erfarenhet av andra kulturer ökar, desto mer ökar ens kompetens av interkulturella situationer och relationer, är en stark tro alla respondenter bär på. Det finns en samstämmighet när det gäller hur respondenterna föreställer sig mångfald som en stor fördel i klassrummet. De tillskriver elever med utländsk bakgrund ett högt värde och det ses som en resurs för personen, undervisningen och skolan. Majoriteten visar en medvetenhet om att det förekommer diskriminering i den egna skolan men även i samhället och de innehar ett självreflekterande beteende.

5.2 Ett reciprokt förhållningssätt

Trots lärarnas beriknings-tänk går det att beakta att lärarna i studien är och känner sig obekanta med elevernas utländska bakgrunder. Majoriteten av respondenterna saknar vidare kompetensutveckling för ett mångkulturellt arbete. Flera av respondenterna är även osäkra på hur många elever i klassen som hade utländsk bakgrund och flera visste inte vilket land eleverna kommer ifrån, hur länge de har varit i Sverige eller vilket förstaspråk de har. Respondenternas utsagor visar likväl att elevernas utländska bakgrund inte utgör ett avgörande incitament för särbehandling eller kategorisering av eleverna i undervisningssammanhang. Lärarna förhåller sig till dessa elever som till vilka andra elever som helst och alla elever behandlas lika. Enligt Lunneblad (2006) betar sig lärarna således undvikande för elevernas olikheter och uttrycker att lärarna har ett neutralt tillvägagångssätt för hur de handlar gentemot eleverna. Med bakgrund av tidigare forskning tyder detta på att respondenterna innehar ett icke-kategoriserade förhållningssätt i form av ett reciprokt förhållningssätt.

I den litteratur som rör det interkulturella forskningsområdet anses emellertid ett sådant här förhållningssätt och agerande vara bristfälligt. Lunneblad (2006) hävdar att detta förhållningssätt och agerande inte är neutralt i sig, utan grundar sig egentligen på lärarnas traditionella ideologiska synsätt. Flera av forskarna framhåller konsekvenser av detta förhållningssätt och att elevens behov kan gå förlorat. Att elevernas kulturella bakgrund inte skulle vara av betydelse tror jag inte är fallet med bakgrund av respondenternas positiva tilltro och förhållningssätt till elever med utländsk bakgrund och ökning av mångfald. Jag tror, i likhet med Lunneblad (2006) att det kan vara strävan efter att bemöta varje elev lika och därmed försöker lyfta upp det som verkar gemensamt inom alla kulturer som kan vara den förhindrade aspekt av ett mångkulturellt arbete.

5.3 Ett interkulturellt förhållningssätt

Jag skulle i motsats till min tidigare ståndpunkt vilja påstå att intentionen för ett interkulturellt

förhållningssätt ändock finns hos samtliga respondenter i olika grader i den föreliggande studien. Lärarnas främsta fokus för arbetet med mångkulturalitet är språket. Förövrigt är det värdegrundsarbete som står för det dagliga arbetet. Syftet med värdegrundsarbete är att till stor del reducera fördomar och betona alla personers och kulturers lika värde.

Värdegrundsarbetet som lärarna bedriver kan således anses vara gediget och syftar till att fokusera på kulturella likheter och på att lyfta fram positiva exempel från elevernas utländska bakgrunder. Trots detta sker det mest under spontana situationer och kulturen blir emellertid inte främsta fokus. Majoriteten av respondenter strävar dock efter att bringa medvetenhet om sina egna fördomar och ställningstaganden och huruvida de förmedlas i klassrummet.

Resultatet i den föreliggande studien visar följaktligen att ett beriknings-tänkande inte är en garanti för att lärarna har kunskaper om elevernas utländska bakgrund samt en ambition att undervisningen ska utgå från alla elevers individuella olikheter och erfarenheter. Som jag tidigare nämnt ska enligt Lahdenperä (2004) och Rodell Olgac (1995) begreppet interkulturell ses som ett förhållningssätt som ska tillämpas i samtliga ämnen. Jag belyser även tidigare Ou och Dus (2012) studie som framhäver betydelsen av att som lärare uppmärksamma, ha förståelse och visa intresse för elevers utländska bakgrunder. För att i sann mening inneha ett interkulturellt förhållningssätt behövs alltså elevernas utländska bakgrund lyftas fram och stå i centrum. Eftersom eleverna inte ges möjlighet att se och diskutera om den verklighet som faktiskt finns utanför skolans värld, visar inte respondenterna på ett fulländat interkulturellt förhållningssätt i enlighet med tidigare forskning.

Jag är medveten om att skolan ska arbeta för integration, jämställdhet och rättvisa men vad jag kan utläsa ur respondenternas utsagor så finns ett dilemma som hindrar lärarna från att beakta och belysa elevernas utländska bakgrunder i undervisningen. Ett dilemma som stämmer överens med Runfors (2003) paradox är att elevernas skilda kulturella bakgrund och referensramar å ena sidan ska lyftas fram i syfte att utnyttja positiv potential men å andra sidan tonas ned för att inte riskera förstärkning av kategorier och vidgande av klyftor mellan olika grupper. Jag anser att det kan bli motsatt effekt om dessa ideologier omsätts i praktiken utan att ta hänsyn till vad varje enskild elev egentligen vill. Med detta menar jag att det, i likhet med vad Camilla påpekar, finns elever som inte vill bli påmind om sin bakgrund eller särbehandlade på grund av den. Jag menar att ambitionen att lyfta fram elevers etniciteter när de inte vill, kan äventyra att stänga in dem i ett hörn och snarare bekräfta att de är annorlunda. Jag vill här göra oss påmind om Bunars och Kallstenius (2006) studies vars resultat visar att en orsak till elevers byte av skolor från multikulturella till monokulturell är för att få tillgång till det svenska majoritetens nätverk. I likhet med detta påtalar Julia att det kommer elever med utländsk bakgrund från andra stadsdelar med målet att integreras lättare i den stadsdel hon arbetar. Det kan av den anledningen finnas en välmenad strävan hos lärare att socialisera in eleverna i det svenska samhället och då skjuts elevernas hemkultur till viss del åt sidan. I det avseendet menar jag att respondenterna innehar ett tillräckligt interkulturellt förhållningssätt trots att de inte lyfta upp elevernas utländska bakgrunder i undervisningen förutom vid spontana situationer. I ett annat avseende är frågan om varför det är viktigt att ha ett interkulturellt förhållningssätt i all undervisningen på alla skolor om elever i gruppen inte vill bli påmind om sin utländska bakgrund. I enlighet med Gay (2013) kan detta motiveras med det presentationsgap som existerar i skolorna. För att upprätthålla en inkluderande och rättvis utbildning kan olikheter inte ignoreras.

6. Diskussion

I detta kapitel presenteras och diskuteras studiens huvudsakliga slutsatser. Inledningsvis presenteras studiens huvudsakliga slutsatser. Vidare diskuteras möjliga orsaker till att resultatet skiljer sig från tidigare forskning med koppling till metod och urval. Slutligen sammanfattas betydelsen av studiens resultat, följt av förslag på vidare forskning.

6.1 Studiens huvudsakliga slutsatser

I studiens inledning konstaterade jag att dagens mångkulturella samhälle inte bara kräver att dagens lärare har nödvändiga akademiska kunskaper utan det är av stor betydelse att lärare har både den sociala och interkulturella kompetensen. Jag motiverade att det krävs i lika hög grad i skolor där majoriteten av elever är etniska svenska som i segregerade mångkulturella skolor. Syftet med den här studie är att undersöka hur mellanstadielärare i skolor där majoriteten av elever är etniskt svenska förhåller sig till mångkulturalitet i skolan. Studien visar till skillnad från den teoretiska utgångspunkten att lärarna i de undersökta skolorna tillskriver elever med utländsk bakgrund ett högt värde för personen, undervisningen och skolan. Det föranleder mig att dra slutsatsen att lärare innehar ett berikningstänk snarare än ett bristtänk när det gäller existens av minoriteter och kulturell mångfald i de undersökta skolorna. Vidare visar studien i likhet med den teoretiska utgångspunkten, att elevernas utländska bakgrund inte påverkar undervisningen. Lärarna förhåller sig till dessa elever som vilka andra elever som helst, och alla elever behandlas lika. Däremot uppmärksammas elevernas olikheter inom värdegrundsarbetet och under spontana situationer. Detta tyder på att ett huvudsakligen förhållningssätt har identifierats och motsvarar en av de *icke-kategoriserade* förhållningssätt som Ladhenperä (1997) menar att lärare med positiv inställning kan ha, det *reciproka* förhållningssättet. Med bakgrund av min analys föranleder det mig även att dra slutsatsen att lärarna innehar ett till viss del *interkulturellt* förhållningssätt. Till viss del i den bemärkelsen att respondenterna inte intar alla aspekter av det.

6.2 Resultatdiskussion

Studier som Skutnabb- Kangas (1986), Ladhenperä (1997), Runfors (2003) med fler, vars resultat tidigare presenterats, visar att en övervägande del av lärare innehar ett brist-tänk då föreställningar om elevernas utländska bakgrund utmärker sig vara negativ och eleverna behandlas missgynnande stämmer sålunda inte överens med min slutsats. Det faktum att dessa studier genomfördes för över tjugo år sedan kan förklara att resultaten skiljer sig åt. Respondenternas utsagor i detta avseende föranleder mig emellertid att dra slutsatsen att den svenska skolan gladeligen gjort framsteg under de senaste tjugo åren. Detta menar jag kan bero på att den nya generationen av lärare själva varit delaktig i den mångkulturella utveckling som skett i Sverige. På detta sätt har lärarna fått en positiv syn eftersom att deras vardag har varit påverkad av olika kulturer. En annan trolig påverkan kan vara att det kommit fler lärare med en annan kulturell bakgrund som skapar en miljö med olikheter. Lärarnas tro på att ens egen erfarenhet av andra kulturer ökar ju mer ens kompetens av interkulturella situationer och relationer ökar kan här ha bevisats.

Det finns emellertid en inkonsekvens mellan den föreliggande studien och tidigare forskning vid val av skolor. Frågan jag ställer mig är således huruvida jag kan dra slutsatsen att den svenska skolan har gjort framsteg när det gäller hur lärare förhåller sig till mångkulturalitet i skolorna. Samtidigt visar Wedin (2015) i sin studie som nyligen gjorts, två skilda utfall vad gäller lärares attityder mot elever med utländsk bakgrund. Här går det att utläsa att även den

nya generationens lärare uttrycker brister hos elever med utländsk bakgrund. Det motsäger att den nya generationens lärare skulle ha gjort framsteg när det gäller hur lärare förhåller sig till mångkulturalitet i skolorna. Även här finns dock en inkonsekvens mellan Wedins (2015) studie och den föreliggande studien vid val av skola. Med bakgrund av den föreliggande studiens höga reliabilitet när de gäller val av en tämligen skiljaktig grupp inom den större avgränsade gruppen från fyra olika skolor föranleder det mig att dra slutsatsen att lärarna innehar ett beriknings-tänk snarare än ett brist-tänk i de undersökta skolorna. Med bakgrund av detta är jag följaktligen förvånad över lärarnas ointresse för elevernas bakgrunder och erfarenheter. Genom innehavandet av ett berikningstänk skulle man kunna tro att lärarna även skulle ha en genuin nyfikenhet för elevernas kulturella bakgrund.

Som jag tidigare nämnt är studier av Rodell Olac (1995), Gays (2013) och Ronström, Runfors och Wahlström (1995) samstämmiga med att många lärare har ett reciprokt förhållningssätt vilket även resultatet i den föreliggande studien visar. Dessa studier är undersökta i olika länder. Likaså antar jag att samhälls- och skolsystem, resurser och kulturer skiljer sig åt i olika länder. Dessutom skiljer sig studiernas urval åt. Eftersom forskningen i hög grad är varierad med ändå kommer fram till en likartad slutsats ställer jag mig frågan, bör jag böja mig för det faktum att resultatet är tillförlitlig? Sammanfattningsvis föranleds det att man kan dra slutsatsen att ett reciprokt förhållningssätt verkar vara en trend genom tiderna. Eftersom att forskning inom det här området är överens om att ett reciprokt förhållningssätt är bristfälligt är det emellertid anmärkningsvärt att lärare inte innehar ett interkulturellt förhållningssätt i alla avseenden. Jag vill inte tro att lärarnas okunskap om elevers kulturella bakgrunder och att den neutralisering av elever olikheter som sker i undervisningssammanhang har att göra med ondska, utan snarare okunskap och brist på möten med det främmande. Okunskap och brist på möten med det främmande anser jag behöver botas.

6.3 Resultatets betydelse och vidare forskning

Den här studien riktar sig mot både forskning och verksamma lärare eftersom den bidrar till kunskaper kring ett fenomen i ett utforskat område, det vill säga mångkulturalitet i en monokulturell kontext. Den föreliggande studien kan vara en utgångspunkt för vidare forskning samtidigt som den synliggör problematiken i lärares förhållningssätt. I strävan mot att skapa ett klimat i klassrummet där alla elever betraktas som lika värdefulla, är studiens resultat negativt. Studien visar dels att lärare har för lite utbildning för att vara präglade av ett interkulturellt förhållningssätt. Detta kan vara leda till att fler lärare uppmärksamma problematiken med sitt eget förhållningssätt för att komma vidare i sin egen utveckling, vilket är ett möjligt första steg för en förändring. Vidare har studien gett insikt om att missförhållanden förekommer i praktiken, inte i det avseende att alla elever inte behandlas eller bemöts lika utan för att de gör just det, behandlas lika. På så sätt framhålls att en förändring är nödvändig. Studien bidrar till att åskådliggöra hur man som lärare kan motverka dessa missförhållanden och hur man som lärare kan möta de utmaningar som belyses i resultatet. Studien motiverar att det är viktigt att alla skolor ska vara beredda på att möta mångfald och att alla lärare ska inneha ett interkulturellt förhållningssätt oavsett antal elever med annan etnisk bakgrund som kan finnas i en elevgrupp.

Forskarna vars studier jag tagit del av menar att lärare har stora möjligheter att påverka och att lärares rätta förhållningssätt är lösningen på elever med utländska bakgrunds framgång och integrering. Visserligen är lärare en välutbildad yrkeskår, men är läraren den enda lösningen? Jag anser att bota brist på möten med det främmande inte handlar om lärares kompetens,

utbildning eller på individer med utländsk bakgrund utan snarare på ett segregationsproblem och på samhällsstrukturer. Att reflektera kring läraruppdraget med interkulturella glasögon anser jag, i likhet med många forskare inom ämnet, vara en nödvändighet för att skapa ett hållbart framtida samhälle. Att belysa lärares förhållningssätt i den föreliggande studien har skapat grund för reflektion. Att belysa hur verksamheter, lärosäten och kommuner förhåller sig till mångkulturalism kan skapa grund för aktiva åtgärder. Hur förhåller sig rektorer på monokulturell skolor till den ökade mångfalden? Hur förhåller sig lärosäten till behovet av att lärarstudenter ökar sin kunskap och medvetenhet kring mångkulturalitet i skolorna? Jag föreslår således att vidare forskning studeras på dessa myndigheter.

Referenslista

- Bergstedt, B., & Lorentz, H. (red.). (2006). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I: B. Lahdenperä (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande - En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. (Doktorsavhandling, Vetenskapsrådets rapportserie, 1651-7350 ; 2010:6) Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig:
<https://publikationer.vr.se/produkt/nyanlanda-och-larande/>
- Bunar, N., & Kallstenius, J. (2006). "I min gamla skola lärde jag mig fel svenska" – en studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet. Norrköping: Integrationsverket.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. doi:10.1111/curi.12002
- Glogic, S., & Löthagen Holm, A. (2016). *Nyanlända. Vägledning till inkluderande undervisning*. Stockholm: Hallgren och Fallgren studieförlag AB.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing Co
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. (Doktorsavhandling, Studies in educational sciences, ISSN 1400-478X ; 7). Stockholm: HLS-Förlag. Tillgänglig:
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:681336/FULLTEXT01.pdf>
- Lahdenperä, P. (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning & Demokrati*, Vol. 8 Nr 3/99, s. 43-65.
- Lahdenperä, P. (Red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9* (Doktorsavhandling). Göteborg: Kompendiet AB. Tillgänglig:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34282>

- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?*. (Doktorsavhandling, Serie: Malmö studies in international migration and ethnic relations, 1652-3997 ; 4). Malmö Linköping: Internationell Migration och Etniska Relationer, IMER och Institutionen för Tematisk Utbildning och Forskning, ITUF.
- Lorentz, H. (2006). Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I: B. Bergstedt., & H. Lorentz (Red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s.109-134). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lorentz, H. (2010). Mot framtidens mångkulturella skola. I: P. Lahdenperä., & H. Lorentz (Red.). *Möten i mångfaldens skola: Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s.173- 200). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 247). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16895>
- Nilsson, Å., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.
- OU, Q., & DU, N. (2012). Teachers' Multicultural Awareness and the Ethnic Identity of Minority Students: An Individual Case Study of a Hani Student. *Frontiers of Education in China*, 7(2), 212-226. doi:10.3868/s110-001-012-0011-8
- Parszyk, I-M. (1999). En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvilkor i grundskolan. (Doktorsavhandling, Studier i utbildningsvetenskap, ISSN 1400-478X; 17). Stockholm: HLS Förlag. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:452149/FULLTEXT01.pdf>
- Rodell Olgac, C. (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ronström, O., Runfors, A., & Wahlström, K. (1995). "Det här är ett svenskt dagis" - en etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka. (Doktorsavhandling, A:12) Tumba: Invandrarminnesarkivet.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Prisma. Tillgänglig: <https://pubs.sub.su.se/5992.pdf>
- SCB. (2013). *Vart femte barn har utländsk bakgrund*. Hämtad 2017-05-19 från http://www.scb.se/sv/_/Hitta-statistik/Artiklar/Vart-femte-barn-har-utlandsk-bakgrund/
- Sinkkonen, H.M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special needs Education*, 29(2), 167-183. doi:10.1080/08856257.2014.891719

Skolverket. (2010). *Barndomens förändrade villkor. Förutsättningar för barns lärande i en ny tid*. Stockholm: Fritzes

Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber Läromedel.

SOU. (1983). *Olika ursprung – gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Stockholm: Allmänna förlaget.

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

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig*. Hämtad 2017-05-19, från http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wedin, Å. (2015). Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 7(2), 169-188.

Bilaga 1 - Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Rebecka Nordin och jag läser min sista termin på Göteborgs universitet där jag studerar till grundskolelärare årskurs 4-6. Jag skriver just nu mitt examensarbete på avancerad nivå vilket även är den sista kursen på utbildningen. Jag har fått uppgift om att du fungerar som LLU och jag har fått tillgång till din e-mail då jag behöver lärare som skulle kunna tänka sig att vara med och delta i min undersökning. Syftet med mitt examensarbete är att undersöka hur mellanstadie lärare i skolor där majoriteten av elever är etniskt svenska förhåller sig till mångkulturalitet i skolan.

Metoden jag utgår från är kvalitativ och består av semistrukturerade intervjuer. För att samla in data till undersökningen skulle jag vilja intervjua dig då dina tankar och resonemang är mycket betydelsefulla för mig. Intervjun är tänkt att ta ca 30 minuter i anspråk. Du får välja tid och plats för den att äga rum då jag gärna vill tillgodose se dina önskemål.

I mitt arbete kommer jag att ta hänsyn till forskningsetiska principer inom utbildningsvetenskaplig forskning. Då du bekräftar att du vill ta del i min studie appliceras samtyckeskravet genom ditt samtycke. Studien kommer att uppfylla konfidentialitetskravet då alla uppgifter är konfidentiella och din identitet är anonym. Informationskravet tillämpas vilket innebär att du kan avbryta ditt deltagande närsomhelst ifall du skulle ångra din medverkan, den är helt frivillig. Således kommer alla namn vara fiktiva gällande såväl deltagare, skolor samt tillhörande orter. Det sista forskningsetiska kravet är nyttjandekravet vilket tillämpas då det material som samlas in för studien endast kommer att användas inom denna forskning.

Jag hade varit hemskt tacksam om du vill vara med och delta.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Rebecka Nordin

Bilaga 2 - Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vad har du för utbildning?
3. Vilken årskurs arbetar du i?
4. Har du fått någon vidare kompetensutveckling om elever med utländsk härkomst?
5. Hur många elever med utländsk bakgrund undervisar du?
6. Upplever du mångkultur på din arbetsplats? På vilket sätt eller varför inte?
7. Skulle du kunna beskriva dessa elevers generella situation i klass?
8. Finns det några fördelar/nackdelar med mångfald i klassrummet? Ge exempel!
9. Påverkar elevernas bakgrund din undervisningen på något sätt? Förklara!
10. Vad skulle du säga är det viktigaste att du som lärare kan göra för att bidra till ett fungerande mångkulturellt klassrum?