



MALMÖ HÖGSKOLA

Läraryrket
Individ och samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Bara vissa lärare

- Erfarenheter av lärares interkulturella kompetenser bland elever med
invandrarbakgrund

Only some teachers

- *Experiences of teachers' intercultural competence among pupils with immigrant
background*

Petter Ramnemo

Examen: Lärarexamen 270 hp

Huvudämne: Religionsvetenskap och lärande

Datum för slutseminarium 2011-01-14

Examinator: Bodil Liljefors
Persson

Handledare: Fredrik Gregorius

Sammanfattning

Det finns indikationer på att det råder brister i skolans interkulturella arbete. Syftet med den här uppsatsen är att belysa denna problematik genom att undersöka hur elever med invandrabakgrund ser på sina lärares interkulturella kompetenser. Undersökningen är genomförd med hjälp av intervjuer där elever på tre olika gymnasieskolor i Malmö har fått ge sina perspektiv på lärares förhållningssätt och arbetsmetoder. Resultatet antyder stora variationer mellan olika lärare. Berättelser om pedagoger som är öppna gentemot andra kulturer och som försöker att bedriva ett medvetet mångfaldsarbete framkom, men det fanns även elever som träffat oengagerade lärare och ibland även fördomsfulla och rent främlingsfientliga sådana. Generellt sett står det utifrån vittnesmålen klart att det interkulturella perspektivet knappast är någonting som har genomsyrat undervisningen under de intervjuade elevernas skolgång.

Nyckelord: Interkulturell pedagogik, interkulturell kompetens, minoritets elever, elever med invandrabakgrund, diskriminering, ungdomsgrupper, religionsdidaktik

Innehåll

1. Inledning	s 7
2. Syfte och frågeställning	s 9
3. Litteraturgenomgång	s 10
3.1 Tidigare forskning	s 10
3.2 Lärarens förhållningssätt	s 13
3.3 Interkulturella arbetssätt	s 17
3.4 Utgångspunkter för undersökningen	s 19
4. Metod	s 21
4.1 Urval	s 22
4.2 Genomförande	s 22
5. Resultat	s 25
5.1 Lärarnas förhållningssätt	s 25
5.1.1 Olika behandling	s 25
5.1.2 Kulturell hänsyn	s 26
5.1.3 Diskriminering	s 27
5.1.4 Fördomar	s 28
5.1.5 Kunskap och förståelse	s 29
5.1.6 Förmåga att förklara	s 30
5.1.7 Självsikt	s 31
5.2 Förekomsten av interkulturella arbetssätt	s 31
5.2.1 Utrymme under lektionstid	s 32
5.2.2 Intresse	s 33
5.2.3 Kulturell bekräftelse i skolarbetet	s 33
5.2.4 Föräldrarna som resurs	s 35
5.2.5 Hantering av konflikter och fördomar	s 36
6. Analys och diskussion	s 37
7. Slutsats och förslag till vidare forskning	s 41
8. Referenser	s 43
9. Övriga källor	s 45

1. Inledning

Sverige har under de senaste 50 åren utvecklats från att ha haft en mycket homogen befolkning till att bli ett mångkulturellt land. 1960 var 4 % av landets invånare födda utomlands, idag har den siffran stigit till 14,3 % och den totala andelen personer med utländsk bakgrund uppgår nu till 18,6 % av befolkningen (SCB). Under denna tid har Sverige också utformat en integrationspolitik med ett uttalat mål om att invandrare ska ha möjlighet behålla sin kulturella särart. Skolan har tilldelats en nyckelroll i realisandet av denna politik och 1985 slog regeringen fast att ”undervisningen i alla skolformer skall präglas av ett interkulturellt synsätt” (Skolverket, 2001, s. 17). Interkulturella perspektiv skiljer sig från tvärkulturella och transkulturella sådana i avseendet att det är mötet mellan kulturer och deras reciproka inverkan på varandra som betonas, snarare än jämförelser mellan dem eller förändringar inom dem. Den interkulturella pedagogiken syftar till att utveckla ömsesidig respekt, förståelse och positiva attityder gentemot både den egna och andras kulturer utan att värdera dessa (Lahdenperä, 2004). Regeringens beslut från 1985 har beästs i skolans styrdokument. I gällande läroplan från 1994 står det t.ex. att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola ”har utvecklat förståelse för andra kulturer” (Skolverket, 1994, s. 10), samt att ”Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Skolverket, 1994, s. 3-4). Riktlinjerna för skolan är således tydliga, men många menar att det råder stora brister i det interkulturella arbetet. Anders Andersson skriver i fortbildningshandledningen *Från problem till resurs* att det ”Generellt sett råder ett glapp mellan vad skolans styrorgan i samhället förväntar sig av skolan i det mångkulturella scenariot och vad skolans egna aktörer tycker sig klara av och känner sig kompetenta för” (Andersson, 2009, s. 27). Pirjo Lahdenperä som är professor i interkulturell pedagogik går ännu längre och hävdar

att mångkulturen inte alls avspeglas i undervisningen utan att skolan är en ”monokulturell institution som premierar det svenska och behandlar elever med annan kulturell bakgrund som ”andra”, vilka behöver särskilda åtgärder och resurser” (Lahdenperä, 2008, s. 80-81). Om skolans lärare inte klarar av att fullfölja sitt uppdrag och istället bedriver en undervisning som missgynnar elever med invandrarbakgrund är detta problematiskt och något som bör undersökas vidare.

Som blivande lärare i religionskunskap är det i mitt framtida yrke mycket troligt att jag kommer att arbeta på mångkulturella skolor. Det är därför viktigt för mig att känna till eventuella hinder som riskerar att missgynna elever med invandrarbakgrund samt att veta hur man utformar en undervisning där dessa elever inkluderas och blir delaktiga i skolarbetet. Religionsämnet har ett särskilt ansvar för att ge unga människor möjligheter att utveckla såväl sina egna identiteter som toleransen för andra. Att som lärare inneha ett interkulturellt förhållningssätt ser jag som den enda möjliga utgångspunkten för ett sådant arbete.

2. Syfte och frågeställning

För att skapa en bra bild av kvaliteten i skolans mångfaldsarbete är det av värde att tillfråga eleverna själva hur de ser på situationen. Framför allt är det relevant att försöka fånga perspektivet hos elever med invandrarbakgrund eftersom det framför allt är dessa som riskerar att falla offer för eventuella missförhållanden. Syftet med den här uppsatsen är att med utgångspunkt i Anderssons och Lahdenperäs ovan gjorda påståenden belysa lärarnas interkulturella arbete utifrån ett elevperspektiv. Min frågeställning lyder på följande sätt.

Hur upplever elever med invandrarbakgrund sina lärares interkulturella kompetenser?

Begreppet invandrarbakgrund är problematiskt och omdiskuterat. Jag har dock valt att använda mig av statistiska centralbyråns definition, dvs. ”utrikes födda och inrikes födda med två utrikes födda föräldrar” (SCB). Genom att intervjua några elever med invandrarbakgrund som går i årskurs tre på olika gymnasieskolor runt om i Malmö hoppas jag kunna ge en bild av hur dessa elevers har upplevt skolans interkulturella arbete under sin skolgång.

3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel kommer jag att presentera tidigare forskning som är relevant för min undersökning samt beskriva vad interkulturell kompetens egentligen innebär. Jag ser interkulturell kompetens som bestående av både ett förhållningssätt gentemot omgivningen och ett sätt att arbeta i klassrummet, jag kommer därför att utgå ifrån dessa båda delar som rubriker i min beskrivning.

3.1 Tidigare forskning

Jim Cummins som är professor i språkutveckling skriver i sin bok *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* att elever är mer benägna att göra akademiska ansträngningar om deras identiteter och självuppfattningar bejakas av skolan (Cummins, 1996). Han menar att amerikanska lärare felaktigt har tolkat bristen på deltagande i undervisningen bland elever med invandrarbakgrund som att de saknar akademiska förmågor. Orsaken till att dessa elever generellt sett presterar sämre än andra elever ligger snarare i att de har en nackdel redan från första dagen i skolan eftersom allt de lärt sig fram till den dagen plötsligt betraktas som oviktigt och icke relevant för vidare utveckling. Att dessa elevers kulturella kunskaper är värdelösa är också en generellt rådande uppfattning i samhället menar Cummins och det vilar ett stort ansvar på skolan att bryta sådana föreställningar.

When educators encourage culturally diverse students to develop the language and culture they bring from home and build on prior experiences, they, together with their students, challenge the perception in the broader society that these attributes are inferior or worthless (Cummins, 1996, s. 3).

Enligt Cummins är rådande strukturer i amerikanska skolor baserade på ”Coercive relations of power” (tvingande maktrelationer) där man försöker att upprätthålla rådande statushierarkier i samhället genom att skylla elevernas misslyckanden på offren

själva, t.ex. genom att peka på faktorer som tvåspråkighet, föräldrapati, genetik, obegåvning osv. Som alternativ till denna maktstruktur förordar Cummins "Collaborative relations of power" (samarbetande maktrelationer) där makt inte ses som någons förutbestämda attribut utan som något som genereras och delas i mötet mellan människor. Varje individs identitet stärks i samarbetet med andra på ett sätt som gör denne mer kapabel att förändra sitt liv och sin livssituation. Cummins menar att skolreformer i USA har varit ytliga och verkningslösa eftersom makthavarna inte har haft något egentligt intresse av att bryta de rådande förhållandena. Han skriver också att det måste ske omfattande omstruktureringar av hela skolkulturen för att maktrelationerna i samhället ska kunna förändras på lång sikt.

Det finns indikationer på att förhållandena i svenska skolor liknar de i USA. Statens offentliga utredningar gav 2006 ut rapporten *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. I den konstaterar Lena Sawyer och Masoud Kamali följande. "Skolpersonalens handlingar och skolans pedagogiska arv reproducerar i många avseenden de etablerade socioekonomiska och kulturella hierarkierna i samhället" (Sawyer & Kamali, 2006, s. 15). Lärarnas tolkningsföreträde för vissa grupper världsuppfattningar ger dem monopol på "sanningen" och möjlighet att bortförklara eller förlöjliga alternativa perspektiv. Vidare framkommer det att skolpersonalen ofta ignorerar elevers upplevelse av rasism och diskriminering och att dessa elever lämnas ensamma åt att hantera problemen, något som alla inte är kapabla att göra.

Elever har olika förutsättningar och möjligheter för att hantera skolans exkluderande praktiker och sorteringsprocesser. Vissa elever med invandrarbakgrund faller för exkluderingsstrycket genom skolans nervärdering och ignorering av dessa elevers världsuppfattningar, eller i Bourdieus ord, deras kulturella kapital. Dessa elever internaliserar genom självdisciplinering institutionens negativa budskap och i vissa fall lämnar de skolan (Sawyer & Kamali 2006, s. 16).

År 1999 gav Ing-Marie Parszyk ut sin doktorsavhandling *En skola för andra: Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Avhandlingen innefattar tre studier varav en grundar sig på kvalitativa intervjuer med minoritetslever på högstadiet. I denna studie framkommer det att många av de intervjuade eleverna känner sig mer trygga bland andra invandrarelever än bland "svenska" skolkamrater. Flera berättar om de svenska elevernas tysta avståndstagande och vissa tycks även känna sig hotade i situationer där invandrareleverna är få i antal. När det gäller lärarnas

bemötande är resultaten blandade. Vissa tycker om sina lärare medan andra vittnar om lärare som ”inte bryr sig” och som inte ”orkar” hjälpa sina minoritets elever att kompensera för bristande språkkunskaper. En flicka berättar såhär, ”lärarna och plugghästarna pratar bara. Men om de pratar tjugo minuter och ska man förklara att man inte förstod. Och då tycker de är jobbigt” (Parzyk, 1999, s. 175). Vissa elever upplever att deras lärare är direkt fientligt inställda emot dem, en pojke som kallas för Mesut är en av dem. ”Man känner med läraren även om de inte säger någonting, att de inte gillar invandrare” (Parzyk, 1999, s. 180). Många elever beskriver även skolämnena som tråkiga och meningslösa, med undantag från Sv2-undervisningen, och religionsundervisningen om islam som särskilt en pojke tycktes vara förtjust över. Parszyk tolkar elevernas upplevelser av meningslöshet som en konsekvens av att undervisningen inte är baserad på deras tidigare erfarenheter och språkkunskaper.

Trots att många elever är rädda om familjens integritet tycks det ändå finnas en vilja att berätta om hur deras föräldrar befinner sig i underläge i det svenska samhället, En pojke som kallas för Pablo säger t.ex. ”Mamma och pappa är lärare i Chile, men det går inte här” (Parzyk, 1999, s. 174), och en annan säger. ”Pappa är arkitekt. Han diskar på restaurang” (Parzyk, 1999, s. 174). Utifrån elevernas berättelser märks också föräldrarnas oro över sina barns möjligheter i Sverige. ”Ramadan jag tar aldrig ledigt. Vi får inte det. Mamma tycker det är bättre att gå i skola” (Parzyk, 1999, s. 174). I sina avslutande reflektioner konstaterar Parszyk att ”skolans allt större och mycket heterogena invandrargrupp tycks leva vidare med låg status genom decennierna” (Parzyk, 1999, s. 254). Det som var tänkt att vara *en skola för alla* upplevs istället som *en skola för andra* av många minoritets elever, en institution där undervisningen inte relaterar till deras förkunskaper och där de utsätts för osynlig rasism samt tilldelas lägre status enbart för att de tillhör gruppen ”invandrare”.

Det finns en överhängande risk att elever med invandrabakgrund blir missgynnade i skolan, ibland även av välmenande lärare. Lahdenperä hävdar att lärare har en tendens att förvänta sig mindre av elever med invandrabakgrund ”eftersom bristande språkkunskaper ibland kan förväxlas med bristande tankeförmåga” (Lahdenperä, 2004, s. 66). 1997 gav Lahdenperä ut avhandlingen *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter?* där hon undersökte hur lärare såg på elever som både hade invandrabakgrund och skolsvårigheter. Resultatet visar att en majoritet av lärarna uppfattade själva invandrabakgrunden som en direkt orsak till skolsvårigheterna (Lahdenperä 1997).

3.2 Lärarens förhållningssätt

Socialkonstruktivismen ligger till grund för utformandet av den interkulturella pedagogiken. Enligt detta synsätt har vi alla genomgått en kulturellt bunden socialiseringsprocess som format vårt sätt att se på och tolka omvärlden. Den svenske läraren är inget undantag. Oundvikligen bedriver han/hon en immanent (inneboende) pedagogik där det ”svenska” ses som norm och mål, såväl i undervisningen som i analysen av elevernas behov. De kulturellt svenska eleverna gynnas eftersom de har en förförståelse för lärarens arbetssätt och det stoff som han/hon använder sig av, samtidigt som elever med invandrarbakgrund både riskerar att missgynnas och få en negativ självuppfattning eftersom deras identiteter och förkunskaper inte bekräftas av skolan (Sawyer & Kamali, 2006). Lahdenperä menar att en av den interkulturella pedagogikens uppgifter är att ”medvetandegöra den immanenta pedagogiken” (Lahdenperä, 2004, s. 23). För den interkulturelle läraren gäller det först och främst att bli varse såväl den egna som andras kulturella perceptionsramar och hur de påverkar kommunikationen i interkulturella möten. För att detta ska kunna inträffa måste läraren enligt Lahdenperä betrakta kulturer utifrån ett mellanläge som man bara kan inta om man ”vågar ställa sig utanför såväl sin egen kultur som den andres kultur” (Lahdenperä, 2004, s. 19).

I den interkulturella kommunikationen ställs många krav på läraren. Att ha kunskaper om sig själv och andra, att kunna lyssna och inneha ett öppet sinne samt att kunna förklara den egna kulturen så att den blir begriplig för andra, är alla delar som behöver samverka för att förståelse ska kunna skapas mellan personer i kulturmöten. I sin doktorsavhandling, *Interkulturell förståelse i engelskaundervisning – en möjlighet*, beskriver Ulla Lundgren den interkulturella kommunikativa kompetensen som bestående av såväl en intellektuell som en sensitiv förmåga,

Å ena sidan är det fråga om en intellektuell förmåga att begripa sakförhållanden med hjälp av presenterade fakta och information utifrån. Å andra sidan handlar det om attityder och en sensitiv förmåga att förhålla sig öppen till det annorlunda (Lundgren, 2002, s. 52-53)

Att tillägna sig kunskaper om andra kulturer kan vara svårt. Lahdenperä liknar kulturer vid isberg. Det finns vissa delar (toppen av isbergen) som märks av på ett tydligt sätt för omgivningen, såsom artefakter, traditioner och språk, medan andra delar av kulturen är

svårare att sätta fingret på (dvs. det som döljs under ytan), t.ex. normer, värderingar, kommunikation, känslouttryck och personlighetsaspekter (Lahdenperä 2004). Förmodligen är det i praktiken omöjligt för en utomstående att uppnå full insikt i alla olika kulturers olika förståelsehorisonter, men det finns några grovt schematiserande modeller som ger en antydning om några väsentliga skillnader i olika tolkningssystem.

En sådan modell är uppdelningen mellan högkontextuella och lågkontextuella kulturer. I högkontextkulturer ligger mycket av kommunikationen underförstådd i sammanhanget man befinner sig i. Vem man talar med, var man befinner sig och hur man framför ett budskap är avgörande för hur man ska tolka informationen man tar del av. I lågkontextkulturer däremot lägger man inte lika stor vikt vid t.ex. sociala koder och mimik utan utgår ifrån att det som uttryckligen sägs är det som är viktigast (Hall & Hall, 1990)

Något annat som skiljer olika kulturer åt är förhållandet till rum och ägande. Enligt antropologen Edward T. Hall och Mildred Reed Hall är varje individ avskärmd från omgivningen av en slags osynlig bubbla.

Each person has around him an invisible bubble of space which expands and contracts depending on a number of things: the relationship to the people nearby, the person's emotional state, cultural background, and the activity being performed. Few people are allowed to penetrate this bit of mobile territory, and then only for short periods of time (Hall & Hall s. 11).

Hall och Hall menar att man kan skilja på territoriella rum, personliga rum och upplevda rum. I västerländska och framför allt nordeuropeiska kulturer upplever många individer att deras ägodelar är en förlängning av dem själva och därmed inneslutna i deras bubblor. Endast personer med nära anknytning får använda sig av eller ens röra vid den personliga egendomen. I vissa andra kulturer upplevs de territoriella rummen som gemensamma och ägande ses som något kollektivt. När det gäller fysiskt avstånd är bubblorna också större i Nordeuropa än i t.ex. Sydeuropa där man i det vardagliga livet står och sitter närmare varandra samt vidrör varandra i större utsträckning. Det upplevda rummet är alla de intryck vi tar del av genom våra sinnen. I vissa kulturer läggs stor vikt vid att ha alla sinnen öppna och att hela tiden vara mottaglig för allt som sker i omgivningen, medan man i Nordeuropa har för vana att försöka isolera sig från andra sinnesintryck när man t.ex. lyssnar på någon som talar.

Förhållandet till tid ser också olika ut i olika delar av världen. En kategorisering av dessa synsätt är uppdelningen mellan monokronisk tid och polykronisk tid. I monokroniska kulturer gör man en sak i taget och man tycker inte om att bli avbruten. Man tar sitt arbete på stort allvar och sätter upp tidsmål då uppgifter ska vara färdiga, man följer klockor och kalendrar, är försiktig med att störa andra och är van vid korta relationer. I polykroniska kulturer är det vanligt att göra flera saker samtidigt och man avbryter aktiviteter ofta. Man ser inte slutförandet av en uppgift som primärt och man är flexibel i sitt planerande. Omtanke om familj och vänner ses som viktigare än människors integritet och ens relationer är vanligtvis långa (Hall & Hall 1990).

Anders Andersson tillför ytterligare en modell när han talar om vi-kulturer som en kontrast till jag-kulturer. I tabellen nedan kan vi se några sammanfattande drag ur dessa kategorier.

Tabell 1. Sammanfattande skillnader mellan vi- och jag-kulturer.	
Vi-kulturer	Jag-kulturer
<ul style="list-style-type: none"> • Traditioner har stor betydelse • Kollektivet och det ömsesidiga beroendet betonas framför individens vilja • Familj och släkt har stor betydelse • Livssynen är religiöst präglad • Naturen styr rytmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Modern & tekniskt utvecklad • Individcentrerad • Svag släktkänsla • Sekulariserad livssyn • Klockan & almanackan styr rytmen.

Källa: Andersson, 2009, s. 28

Det är viktigt att vara medveten om att modellerna som jag har sammanfattat ovan bygger på grova generaliseringar som inte tar hänsyn till individuella avvikelser inom kulturerna. Modellerna är inte heller på något sätt heltäckande för alla skillnader som

kan träda fram vid kulturmöten. Ord, gester, ansiktsuttryck, hållning och kroppskontakt kan ha olika betydelse beroende på vem som tolkar dem. Vad vi finner meningsfullt, våra ideal, och våra föreställningar om hur man bör bete sig skiljer sig åt osv. Att försöka kategorisera olika länder i dessa system riskerar att skapa stereotyper snarare än att bryta upp dem. Trots det kan sådana här och liknande system vara läraren behjälplig i det interkulturella arbetet. Genom kontrasterna i dessa modeller framträder kulturellt betingade företeelser tydligare och de blir lättare att identifiera. Kunskap om hur levnadsförhållanden och tanke-system har format människor på olika sätt gör inte bara att läraren står bättre rustad inför interkulturella möten i klassrummet, utan de hjälper även denne att se sig själv som en kulturell produkt och som en person vars sinnesintryck lätt kan bedras och färgas av den förståelsehorisont som han/hon har utvecklat. De kulturella modellerna kan således vara en utgångspunkt för såväl förståelse som bearbetning av ens egna antaganden och fördomar om andra.

Den interkulturelle läraren måste alltså inta ett postmodernt förhållningssätt, dvs. han/hon måste acceptera att det inte finns några objektiva, universella eller entydiga sätt att beskriva och tolka världen på (Lorentz, 2009). Saker och ting kan ses utifrån olika perspektiv och en enskild individ äger endast en liten bit av den stora mosaik som utgör verkligheten.

En gängse uppfattning bland lärare är att alla elever ska behandlas lika. Men elever har olika förkunskaper, behov och önskemål. I sin artikel "Mångfalden en guldgruva" skriver grundskoleläraren Max Strandberg att han blir upprörd när han träffar lärare som försöker att ignorera eller dölja elevers olika bakgrund av rädsla för att diskriminera någon. "Om man i en svensk skola behandlar alla elever lika betyder det att man ser alla barn som om de vore svenskar. Det låter måhända jämlikt och demokratiskt. Det är raka motsatsen" (Strandberg 1996, s. 110). Barn från olika kulturer är olika hävdar Strandberg och exemplifierar detta med att svenska barn ofta kan mycket om naturen medan barn med ortodoxt kristna föräldrar i många fall är väl bekanta med berättelserna i gamla testamentet. En romsk elev kan inte göra hemläxan om familjen har främmande eftersom man enligt romsk tradition inte får säga till sina gäster att gå hem. Elever som av religiösa skäl inte får duscha tillsammans med sina skolkamrater eller äta en viss sorts mat kan knappast tvingas till detta. Läraren kan inte bortse ifrån sådana här och liknande realiteter. Parszyk hävdar att skolan inte får nöja sig med att erkänna alla kulturers lika värde. Som en ytterligare dimension skriver hon att "vi måste erkänna de

olika kulturernas särskilda värden” (Parszyk, 1999, s. 57). Det handlar om att synliggöra utan att märkvärdiggöra. Istället för att undvika att tala om kulturskillnaderna bör läraren avdramatisera dem och ta vara på barnens nyfikenhet inför dem.

3.3 Interkulturella arbetssätt

Hur kan man då arbeta rent praktiskt med interkulturell pedagogik? Lahdenperä beskriver det interkulturella lärandet som en process bestående av tre delar, 1. erfarenhetsbaserad undervisning, 2. kulturkontrastiv undervisning och 3. känslomässig bearbetning (Lahdenperä, 2004, s. 24-25). Den erfarenhetsbaserade undervisningen syftar till att skapa möjligheter för inlevelse i ”den andres” situation och behov genom t.ex. rollspel, övningar eller berättelser. Under den kulturkontrastiva delen konfronteras eleven med andras sätt att tänka och värdera. Här skulle jag vilja knyta an till Ragnar Furenheds beskrivning av hur man kan undvika distansnerande religionsundervisning genom att inta ett ”lära av”-perspektiv där ”ens egna tankar och värderingar belyses, kompletteras eller utmanas i mötet med alternativa livstolkningar” (Furenhed, 2000, s. 117). ”Lära av”-perspektivet skapar alltså grund för ett personlighetsutvecklande nytänkande genom reflektion. Den tredje delen innebär att man bearbetar de känslomässiga kopplingar som finns till den egna etnocentrismen. Denna process kan ta mycket lång tid, men tanken är inte att man ska hinna bli interkulturellt kompetent under ett fåtal lektionstimmar utan hela arbetssättet går ut på att, som Lahdenperä skriver, ”sätta igång, vidmakthålla och följa upp dessa läroprocesser” (Lahdenperä, 2004, s 25). Elever med invandrarbakgrund kan många gånger ha en fördel i dessa processer eftersom deras kunskaper om två eller flera kulturer gör dem interkulturellt medvetna nästan per automatik (Lorentz, 2009).

I en interkulturell lärandemiljö bör mångfalden alltid stå som utgångspunkt. När undervisningen knyter an till elevernas bakgrund, erfarenheter och förkunskaper upplevs den som meningsfull, relevant och effektiv. Därför bör sådana faktorer ha betydelse för innehållet i undervisningen (Lahdenperä 2004). Religion kan t.ex. vara en faktor som präglar invandrarelevens hemmiljö i stor utsträckning men som många svenska lärare är rädda för att ta i ens med tång. Inger Nordheden berättar i sin artikel ”Barn från olika kulturer berikar varandra” om hur hennes assyriska/syrianska elever

levde upp under religionsundervisningen om kristendom eftersom de fick möjlighet att ta med sig sina fina kors och böcker hemifrån och visa upp dem i klassen, ”plötsligt var det tillåtet att vara kristen” (Nordenhed, 1996, s. 34). Episoden kan relateras till studien *Tolkningar, förhandlingar och tystnader* som Hans Lorentz berättar om i *Skolan som mångkulturell arbetsplats*. I studien drar Kerstin von Brömssen slutsatsen att bristen på bekräftande av elevernas religiösa identiteter är en orsak till att skolan framstår som ointressant och oviktig.

Lärarna har makten att bestämma vilket kulturellt kapital som är giltigt i skolan och deras beslut påverkar inte bara elevernas upplevelse av mening i undervisningen utan även deras självbilder. Självuppfattningen bygger på behovet av att tillhöra och känna samhörighet med en grupp. Om läraren (omedvetet eller ej) förmedlar en negativ bild av vissa elevers kulturer, eller helt enkelt negligerar dem medan han/hon framhäver andra, kan resultatet bli förödande. En känsla av att den man är och att det man har kunskap om inte är värt någonting kan infinna sig och i värsta fall kan man utveckla en självbild som stämmer överens med omgivningens stigmatiseringar (Parszyk, 1999).

Ordet identitet förekommer endast en gång i gällande läroplan för det obligatoriska skolväsendet, ”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (Skolverket, 1994, s. 4). Enligt Kerstin von Brömssen är denna formulering (som för övrigt inte har ändrats i den läroplan som börjar gälla höstterminen 2011) otydlig eftersom varken ”det gemensamma kulturarvet” eller begreppet ”identitet” definieras. Formuleringen kan också upplevas som otidsenlig eftersom den tycks vara baserad på en traditionell föreställning om att skolan har i uppdrag att ingjuta en enhetlig och oföränderlig nationell identitet hos eleverna som de ska kunna använda sig av i alla situationer och miljöer (Brömssen, 2008). I kontrast till en sådan föreställning ses mänskliga identiteter i den postmoderna diskursen som ständigt föränderliga, aldrig färdigkonstruerade, ofta hybrida eller multipla och dessutom beroende av situationen som personen befinner sig i. Om skolan har för avsikt att bedriva interkulturell undervisning i postmodernistisk tappning bör man alltså undvika att låta enhetliga kulturella inslag och värden stå som grund för elevernas identitetsskapande (Lorentz, 2009). För att knyta an till föregående stycke måste således eleverna uppmuntras till att inspireras av och ta intryck från ”andra” i en parallellprocess med bejakandet av elevernas egna kulturella bakgrunder.

I kapitel 3.1 beskrev jag hur elever med invandrarbakgrund löper stor risk att diskrimineras, inte bara av skolkamrater utan även av välmenande lärare. För den interkulturelle läraren gäller det att bli medveten om denna risk och uppmärksam på sådana tendenser. För att kunna motarbeta diskriminering och motsättningar bland eleverna måste läraren också bli medveten om de mekanismer som skapar segregation. Andersson nämner social uteslutning på grund av omvärldens avståndstagande, heterogena elevsammansättningar samt stigmatisering till följd av omvärldens bristande kunskap som faktorer som spelar in i denna process (Andersson, 2009). Lpo94 har tydliga riktlinjer för att motverka skapandet av en uppdelning mellan Vi och Dom, ”främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (Skolverket, 1994, s. 3). Sådana insatser kan t.ex. innebära att aktivt försöka höja diskriminerade gruppers status och ge en motbild till de stereotypa bilder som råder i samhället, som Lahdenperä föreslår (Lahdenperä, 2004).

Interkulturellt kompetenta lärare har en möjlighet att vända på rådande förhållanden i samhällsdebatten om invandring och integration. Istället för att peka på problem kan man framhäva mångfalden som en resurs. Det interkulturella arbetet innefattar stora möjligheter att ta till vara på den kunskap som finns i praktiskt taget varje klass runt om i Sveriges skolor. Interkulturalitet handlar om olika etniska, religiösa, tankemässiga, könsmässiga och klassmässiga meningskulturer som samverkar och berikar varandra (Lahdenperä, 2004). Genom att bjuda in föräldrar för att berätta och låta elever göra arbeten om sin hemkultur kan skolan upprätta en direktlänk till unikt kunskapskapital på ett sätt som inte hade varit möjligt för 50 år sedan. Personliga berättelser om t.ex. flykt och migration skapar inte bara empati för andra utan även förståelse för hur stora samhällsförändringar och världshändelser kan påverka individer på ett konkret sätt.

3.4 Utgångspunkter för undersökningen

I artikeln ”Den lyhörde pedagogen” ger Nora Weintraub, chefsredaktör för tidningen *i&m*, en bra bild av de utmaningar och möjligheter som den interkulturelle läraren står inför.

Skolan är kanske den viktigaste nyckeln till integration av morgondagens samhällsmedborgare – det må gälla etniska, kulturella eller socioekonomiska olikheter. Den moderna skolan bör samtidigt se möjligheterna i mångfalden,

respektera det annorlunda och lyfta fram det gemensamma/.../ Att överbygga socioekonomiska olikheter har den svenska skolan mångårig erfarenhet av. Men när barn ur olika etniska eller religiösa grupper som sedan århundraden lever i fiendskap plötsligt sitter sida vid sida i ett svenskt klassrum, när olika religiösa eller kulturella vanor, seder och värderingar ifrågasätter det som i svensk kontext anses vara det självklara, när barnens livserfarenheter är väsensskilda från lärarnas, då ställs stora krav på pedagogens lyhördhet och interkulturella kunskaper /.../ Att undervisa i en interkulturell miljö kan ställa pedagogen inför oväntade krav och i många fall svårlösta frågor. Fast, när läraren förmår att se sina elever bortom fördomsfulla stereotyper, är svaren redan till hälften formulerade (Weintraub, 2006, s. 4)

Weintraub ger en antydning om det som hela den interkulturella pedagogiken handlar om, nämligen att sluta se mångfalden som ett problem och istället fokusera på de kunskapsresurser och oändliga möjligheter som ryms i ett pluralistiskt samhälle. Som framkom i kapitel 3.1 behöver den interkulturella läraren inta ett postmodernt förhållningssätt och våga se sig själv och andra genom ett utifrånperspektiv. På så sätt kan man skapa en grund för att förstå människor som de kulturella produkter de är och bli medveten om de unika och särskilda värden de har. Fördomar och antaganden om ”den andre” måste ge vika för kunskap, empati och identifikation. I kapitel 3.2 beskrev jag hur lärarens interkulturella kompetens kan avspeglats i det praktiska arbetet. Det handlar främst om att skapa förståelse och positiva attityder gentemot varandras livstolkningar genom olika övningar, samt om att bekräfta olika kulturella identiteter genom att visa intresse för dessa och ge utrymme åt dem i undervisningen. Det är dessa delar av den interkulturella kompetensen som jag kommer att ta fasta på i min undersökning.

4. Metod

Som metod för undersökningen har jag valt att göra intervjuer av kvalitativ art med ett antal elever. Anledningen till att jag har valt bort andra metoder såsom enkätundersökningar och kvantitativa intervjuer är att sådana undersökningar sällan lyckas ge bra helhetsbilder av forskningsobjektens upplevelser (vilket i så fall skulle motverka den här studiens syfte). Runa Patel och Bo Davidson skriver i boken *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* att syftet med en kvalitativ undersökning är att ”upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenhet hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (Patel & Davidson, 2003, s. 78). I den här undersökningen är det alltså de intervjuades uppfattningar om lärares interkulturella kompetenser som ska identifieras. I praktiken genomförs dock ofta vetenskapliga undersökningar med en blandning av olika metoder (Abrahamson, 2010), och min är inget undantag. Inslag av kvantitativa element förekommer och består framför allt i att huvudfrågorna följer en hög grad av strukturering och standardisering. Frågorna är alltså relativt specifika och kan besvaras med fasta svarsalternativ så som ”ja” eller ”nej”. De kan därför upplevas som alltför snäva och slutna men bör istället ses som öppningsfrågor för vidare samtal. Eftersom syftet är att skapa en så bra bild som möjligt av informanternas upplevelser har jag vid intervjutillfällena ställt oplanerade följdfrågor så som ”varför?”, ”hur märks det?”, ”på vilket sätt?” osv. beroende på hur informanterna besvarat huvudfrågorna. Frågorna har ställs i ungefär samma ordning och på ungefär samma sätt till alla deltagare, men ibland har de formulerats om, förtydligats och konkretiserats på plats för att bli mer begripliga. När jag t.ex. frågade elever om de upplevde att lärarna tog hänsyn till deras hemkulturer var jag under vissa intervjuer tvungen att ge exempel på hur sådan hänsyn kunde yttra sig. Jag kommer att analysera de intervjuades svar utifrån ett hermeneutiskt perspektiv, dvs. jag kommer att ha min egen subjektiva förförståelse som utgångspunkt i tolkandet av elevernas berättelser (Patel & Davidson, 2003).

4.1 Urval

För att minimera skevhet i informanternas svar (som en effekt av att vara i beroendeställning till intervjuaren) har jag valt att göra undersökningen med personer som jag inte har träffat tidigare. Jag har vänt mig till tre olika gymnasieskolor i Malmö. På samtliga skolor har jag först sökt rektorerna per telefon för att få tillåtelse att göra intervjuerna. Därefter har jag kontaktat mentorer på skolorna som i sin tur har tillfrågat tänkbara intervjupersoner bland sina elever. Ifall mentorerna har valt ut intervjupersonerna på några särskilda grunder och därmed påverkat urvalet är svårt att spekulera i, och av praktiska skäl såg jag detta som det bästa tillvägagångssättet. Fyrafem elever på varje skola har samtyckt till att göra intervjuerna. Eleverna har läst olika program men samtliga har gått i årskurs tre och fyllt 18 år vid intervjutillfällena. Majoriteten av intervjupersonerna är födda i Sverige eller varit mycket små när de flyttat till Sverige, tre av eleverna har dock levt större delen av sina liv i ett annat land. Informanterna har ursprung i följande länder: Iran, Irak, Libanon, Palestina, Kuwait, Algeriet, Somalia, Turkiet, Grekland, Kosovo, Montenegro, Polen, Finland och Kina. Totalt intervjuas 13 elever, åtta flickor och fem pojkar. Eftersom deltagarna är så få kommer jag inte att försöka dra några slutsatser utifrån elevernas berättelser baserat på deras kön eller specifika hemkultur. Det är också viktigt att påpeka att intervjuresultaten knappast kan påstås representera situationen i hela Malmö (och än mindre i hela Sverige). Snarare bör det som framkommer ses som exempel på vilka uppfattningar som kan förekomma bland elever i den utvalda kategorin.

4.2 Genomförande

För att undvika gruppåverkan har intervjuerna genomförts med eleverna en och en i enrum på de skolor jag har besökt. Diktafon har använts vid samtliga intervjuer. Fördelarna med detta är att jag som intervjuare kan koncentrera mig på samtalet under

intervjuns gång samt att jag i efterhand kan spela upp samtalet för att påminna mig själv om vad informanten sagt ordagrant vilket reducerar missförstånd. Samtliga inspelningar finns i sin helhet hos uppsatsförfattaren och intresserade kan vid förfrågan beviljas tillgång till materialet. I enlighet med vetenskapsrådets etiska principer har intervjupersonerna informeras i förväg om att materialet endast kommer att användas i forskningsändamål och att deras personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Undersökningens specifika syfte har också klargjorts för informanterna och därefter har de fått bekräfta sitt samtycke till deltagande i intervjuerna (Vetenskapsrådet 1990). Eleverna har informerats om att de kan besvara frågorna både utifrån sina aktuella upplevelser och utifrån ett tillbakablickande perspektiv där hela skolgången tas i beaktande. Detta eftersom syftet med undersökningen inte är att avgöra huruvida lärarna på en viss skola är interkulturellt kompetenta och arbetar med interkulturella arbetsätt utan snarare att ge en bild av elevernas generella upplevelser av dessa förhållanden under sin skoltid.

För att skapa en avslappnad samtalssituation har de inledande frågorna handlat om neutrala teman (Patel och Davidson, 2003), t.ex. informantens intressen, familj, favoritämnen i skolan, framtidsplaner etc. Därefter har frågorna behandlat de två områden som är direkt intressanta för undersökningen, nämligen ”lärarnas förhållningssätt” och ”förekomsten av interkulturella arbetsätt”. Frågorna angående lärarnas förhållningssätt grundar sig på litteraturen som behandlades i kapitel 3.2 och syftar till att skapa en bild av lärarnas attityder gentemot omgivningen i interkulturella möten. Frågorna angående interkulturella arbetsätt är baserade på den litteratur jag redogjorde för i kapitel 3.3 och syftar till att kartlägga hur lärarnas interkulturella arbete ser ut i praktiken. Frågorna är strukturerade på följande sätt.

Lärarnas förhållningssätt

- Upplever du att dina lärare behandlar olika elever på olika sätt beroende på deras kulturella bakgrund?
- Tycker du att dina lärare tar hänsyn till elevers olika kulturella bakgrunder?
- Har du någon gång känt dig diskriminerad av en/flera lärare pga. din kulturella bakgrund? Eller har du upplevt att någon klasskamrat blivit det?

- Har du träffat på lärare som har haft fördomar mot personer med annan kulturell bakgrund än sin egen?
- Tycker du att dina lärare har kunskap om och förståelse för andra kulturer?
- Kan dina lärare förklara skillnader mellan olika kulturer på ett bra sätt?
- Kan dina lärare förklara och kritisera sin egen kultur?

Förekomsten av interkulturella arbetssätt

- Använder dina lärare mycket lektionstid till att skapa förståelse mellan olika kulturer? T.ex. genom rollspel, berättelser, värderingsövningar och reflekterande samtal.
- Visar dina lärare intresse för din hemkultur?
- Har du någon gång blivit erbjuden möjlighet att göra skolarbeten om din hemkultur?
- Har dina föräldrar fått möjlighet att komma och berätta om sin hemkultur i klassen?
- Hur hanterar dina lärare fördomar och kulturella konflikter?

5. Resultat

I detta kapitel kommer resultatet av min undersökning att presenteras. Varje elev kommer att omnämnas med ett kodnamn bestående av en bokstav (F om det är en flicka och P om det är en pojke) samt en siffra (1-8), t.ex. F1 = Flicka 1. Jag som intervjuare kommer att omnämnas med bokstaven I då utdrag ur intervjuerna presenteras.

5.1 Lärarnas förhållningssätt

5.1.1 Olika behandling

När jag frågade ifall informanterna upplevde att deras lärare behandlar elever på olika sätt beroende på deras kulturella härkomst svarade majoriteten av eleverna nekande med kommentarer som, ”Jag har inte märkt av någon skillnad” (P1). ”Nej, det är mer så favoritelever, men det har ingenting med kön eller bakgrund att göra” (F3). ”De behandlar alla likadant” (P3). Eleverna verkade tolka frågan som att den främst handlade om förekomsten av negativ särbehandling, men även då jag frågade ifall positiv särbehandling förekom var svaren nekande. Ett fåtal elever hade dock upplevelser av att lärare behandlar elever med invandrarbakgrund annorlunda, ett utdrag av konversationerna med två av dem följer nedan.

F1 - Ja, vissa, ibland. Alltså jag tänker att det är självklart man gör så. T.ex. om jag bodde i Libanon och det finns några som kommer från Libanon ... elever, om jag var en lärare. Några elever som kommer från Libanon några som kommer inte från Libanon så kommer jag såklart att behandla de som kommer från Libanon i första hand.

I - Så du tycker att de (lärarna) prioriterar elever som har svensk bakgrund?

F1 - Ja, det känns så ibland, men inte alla lärare.

P5 - Det har inte ens behövts ord för att märka det, det har räckt med kroppsspråk och attityder /.../ Om man har fått ett bra betyg så har de kanske inte berömt en utan bara, ”nja, det är bra” (gnällig röst), och typ att man har känt sig utanför när de har haft diskussioner med klassen, så att de svenska namnen har blivit mest så uppnämnda typ. Man har inte fått visa att man också kan

I - Så du menar att eleverna med svensk bakgrund får mer beröm?

P5 - Ja, alltså, ja det får mer chansen att visa att de kan och att det är de man tror mest på att de kan. Att man är invandrare så tänker de ”ah, han kommer inte att kunna svaret, skit samma”. Men det har inte varit så med allihopa.

De som hade upplevt annorlunda behandling menade alltså att detta yttrade sig på ett negativt sätt, främst i form av att lärarna riktade sig mer mot de etniskt svenska eleverna.

5.1.2 Kulturell hänsyn

Frågan om huruvida lärarna tar hänsyn till elevers olika kulturella bakgrunder besvarades av flera med kommentarer som ”Ja det gör de” (F8), ”Ja, det respekterar de” (F3), ”Ja kanske någon gång, att typ att de ska vara lite mer försiktiga att kanske inte säga nåt eller någonting som kanske kränker andra och sånt” (P2). P2 berättade om en konkret situation där läraren tagit hänsyn till kulturell klädsel i undervisningen, ”Ja, t.ex. att vi säger en labb i kemi. Vissa labb kan man inte utföra om någon har sjal eller någonting sånt. Så därför ibland man tar hänsyn till det och byter det mot en annan sorts labb som är mer ... eller mindre riskfyllt” (P2). Flera elever upplevde frågan som svår och i dessa fall konkretiserades den med exempel på olika kulturella behov, detta ledde dock till att frågan också tolkades på det konkreta sättet. När ledighet vid kulturellt specifika högtider nämndes sade flera av eleverna att det inte uppmärksammades i undervisningen men att lärare och skolläring har förståelse ifall man vill ha ledigt. Samtidigt upplevde vissa ledigheten som problematisk eftersom undervisningen inte stannar av så som den gör vid kristna högtider och att man som frånvarande elev därför riskerar att halka efter. ”Hela klassen får inte ledigt. Alltså de pluggar i skolan och det är jag som kommer missa. Så jag får plugga sen om jag ska vara ledig en dag eller två” (F1). En annan flicka hade en liknande upplevelse.

De (lärarna) förstår ja, men de säger att det är upp till mig. Det är jag som kommer förlora på det. Det är jag som kommer att missa mina lektioner eller

anteckningar eller prov vi kommer att ha. Det är jag som kommer att missa det (F6).

Ingen av eleverna jag frågade hade upplevt att deras lärare försökt att relatera undervisningen till deras kulturella förkunskaper, ”Nej det har de inte gjort faktiskt. Inte mot mig i alla fall, sen vet jag inte om andra” (F7). ”Nej, absolut inte” svarar en annan flicka som kom till Sverige 2003 och berättar om svårigheterna att använda sig av tidigare matematikkunskaper i den svenska skolan, ”det var jättejobbigt att komma in och läsa, det var mycket text och så, det var inte det riktiga matte” (F1). En pojke tyckte inte att alla lärare tar hänsyn till elever med bristande kunskaper i svenska språket, ”Vissa lärare tar om det igen, alltså tills man förstår, alltså de vill verkligen att man ska förstå, men vissa lärare de bara fortsätter och så är man där som ett frågetecken” (P4).

5.1.3 Diskriminering

Det var inte många av de intervjuade eleverna som hade känt sig diskriminerade av lärare pga. sin kulturella bakgrund, och få hade märkt av att klasskamrater blivit det, några av svaren lät på följande sätt, ”Nej inte av någon lärare har jag inte sett någonting sånt nej” (F5), ”Nej faktiskt inte, inte vad jag har märkt.” (F8). ”Så många år jag har gått i skolan (skrattar), jag minns inte. Det brukar inte förekomma” (F2). Både elev F2 och F4 menade att diskriminering inte förekom eftersom elever med invandrabakgrund alltid utgjort en majoritet i deras klasser. Fyra elever hade dock en känsla av att de utsatts för diskriminering av lärare. Så här besvarade de frågan.

Inte så helt diskriminerad. Men jag tror inte att läraren tyckte om att jag lärde mig svenska snabbt och sånt. Det var så att om man gick i nian om man var duktig på matte så kunde man läsa det matte A, gymnasiets matte, redan när man går i nian /.../ sen när jag frågade varför, varför jag fick inte göra det fastän jag var bättre än dom så sa hon det var språket fast alla andra lärare sa jag hade tillräckligt bra språk. Jag kunde klara av andra ämne och man kan säga att i matte man behöver inte sådär värsta språk (P2).

Ja, men typ ett eller två procent. T.ex. det finns vissa konferenser så känns det så att de svenska kommer i första hand. När rektorn ska bestämma typ vem ska åka dit så är det inte invandrare som ska åka (F1).

Alltså inte här, men kanske på högstadiet någon gång. Det var ganska svårt, det var många som skojade och sånt, men man vet ju aldrig om de menar allvar. Det var mycket med vad man kom ifrån och så (P4).

Nej, tror inte det, men jag har blivit kränkt alltså av lärare och så alltså. De har sagt negativa saker och påstått att jag gjort saker. Anklagelser som sen har visat sig inte vara sanna och sånt. Jag tror det beror på min bakgrund alltså (P5).

Av dessa elevers berättelser kan man utläsa flera olika typer av upplevd diskriminering. Däribland känslan av att man inte får utvecklas i ett skolämne som man är bra på bara för att man har svårigheter med ett annat, upplevelsen av att etniskt svenska elever betraktas som bättre representanter för skolan av ledningen, samt förnimmelsen av att stereotyper och fördomar på ett återkommande sätt ligger till grund för skämt och anklagelser.

5.1.4 Fördomar

Jag fick varierande svar när jag frågade eleverna om de träffat på lärare som haft fördomar mot personer med invandrabakgrund. Knappt hälften svarade att de inte haft några sådana erfarenheter, eller som en elev sade ”Nej, det har jag nog inte nej, de kanske döljer det i så fall, jävligt bra” (F7). En elev berättar att hon inte märkt av fördomar bland lärare men ändå haft en känsla av att vuxna personer i andra skolsammanhang varit avståndstagande.

Inte kanske lärare, men t.ex. om vår klass har, vi går på utflykt eller något sånt eller vi ska gå på utställning eller något, så blir de, så de som ska ta emot oss blir kanske, inte rädda men jag vet inte, de backar lite ifrån oss. Alltså man märker på deras beteende eftersom kanske vi är för många inv ... alltså vi har invandrabakgrund (F2).

Några av informanterna upplevde att lärare ibland tillskriver elever med invandrabakgrund negativa karaktärsdrag eller att de tar för givet att dessa elever är skyldiga när något ofog begåtts.

Ja, det finns vissa lärare som tycker att alltså alla invandrare uppför sig på det sättet. De brukar generalisera att alla gör så, så de behandlar dem på det sättet /.../ Att de är lata, de är inte duktiga (F1).

Ja, det var säkert så på högstadiet skulle jag mer tro /.../ folk som betar sig illa och så klassar man dem till att ok du är utländsk så det är därför du betar dig som du gör /.../ det var de äldre konservativa lärarna, kvinnliga lärare skulle jag mest säga att det var (F4).

Två elever vittnade om situationer där lärare uttryckt fördomar men maskerat dem som skämt för att inte behöva stå för dem.

På högstadiet var det ju lite så, men jag vet inte, man tog dem inte så mycket på allvar. Det var liksom så fort någonting hände, det var någon lärare som skojade om att det var de araberna eller något sånt /.../ Alltså jag tror han menar allvar på något sätt, alltså att han har fördomar om det, men han typ skojar till det lite för att det inte ska se ut, alltså så, för kränkande (P4).

Ja det har jag. Det fanns också en annan lärare, en lärare i matematik, som pratade om olika länder om hur de lär ut matematik och så typ imiterade hon typ min kompis, alltså det stället där han kommer ifrån, så skrattade allihop och så sa hon ”ta inte illa upp det är bara sanning”. Och min kompis blev väldigt arg och sa ”så betar inte vi oss, vi är också människor”, så sa hon ”nja det kan man inte tro”. Det hände flera gånger. Man kunde inte känna sig trygg (P5).

Vittnesmål som dessa ger en antydning om de fördomar som florerar bland vuxna människor i ungdomars närvaro, såväl i som utanför skolan.

5.1.5 Kunskap och förståelse

På frågan om huruvida lärarna har bra kunskaper om och förståelse för andra kulturer, svarade flera att åtminstone vissa av deras lärare har sådana egenskaper. Flera av eleverna tycktes vara särskilt nöjda med sina nuvarande lärare. ”Det beror på vilka lärare. Vi säger vissa här hade kontakt mycket med invandrare eftersom de har träffat på många” (F1). ”Ja men jag kommer ju ifrån Rosengård. Jag gick ju på Rosengårdsskolan. Vi pratade faktiskt mycket om det. Det var faktiskt roligt. Lärarna visste också mycket. De hade full koll faktiskt” (F2). ”Ja det tycker jag. Alltså denna linjen, här handlar det om att typ förstå varandra, människan och så. /.../ Alltså de tar upp alla möjliga kulturer och så /.../ och så är de rädda att inte kränka andra och så vidare” (P5),

Några elever, t.ex. P1, hade ingen uppfattning om huruvida lärarna hade kunskap om, eller förståelse för, andra kulturer. ”Det har jag inte märkt något av. Varken eller” (P1). Andra menade att frågan var lågprioriterad bland deras lärare, med undantag från religionsläraren. ”Vissa, men jag tror att de flesta lärare dom bryr sig inte om det, utan dom lär ut och sen så vilken bakgrund det spelar ingen roll” (F3). ”Alltså det är ju mer så religionsläraren, alltså vi pratar religion men dom andra brukar inte säga så mycket så. Alltså det vet jag inte så mycket om” (F5). Några elever ville poängtera att det främst är personer som kommer från kulturen i fråga som besitter kunskaper och de upplevde att lärarnas kännedom om just deras hemkulturer ibland kunde vara bristfälliga. Ett utdrag från två av dessa elevers berättelser följer nedan.

Ja, t.ex. de förstår inte det med, alltså när det gäller, alltså Ramadan. Så förstår dom inte riktigt hur det går till. Så det kanske beror på hur man, alltså hur det är på media. Så förstår dom det åsikt som det pratas mycket på media och så, men dom förstår inte hur vi tänker, eller hur vi gör på riktigt (F1).

F6 - Alltså vissa har mycket kunskaper. Om de har läst eller varit i det landet och sett och så. Men det är mest de som kommer från själva landet som vet mycket. Och så säger en lärare att det är inte så, det är så. Men alltså hur vet dom? t.ex. Libanon. Vattenpipor är känt i Libanon ju. Folk brukar röka allmänt alltså var som helst. Så säger de nej det finns inte.

I - Så då har de haft fel då menar du?

F6 - Ja, så säger dom (lärarna) att det finns inte, förstår du?

I - Så ibland kommer de med felaktigheter? Känns det som att du kan bättre då menar du?

F6 - Ja

Att lärare värderar andrahandsinformation från västerländska källor högre än förstahandsinformation från sina elever verkar alltså vara något som förekommer i skolan. I elevernas berättelser märks en frustration över att vara missförstådd och inte bli tagen på allvar.

5.1.6 Förmåga att förklara

Flera elever ansåg att åtminstone vissa av deras lärare hade förmåga att förklara kulturskillnader. ”Vissa, det är inte då alla som är så insatta i kulturella skillnader lika mycket som andra” (P1). ”Ja, de har bra svar till allt. Om man ställer någon fråga eller. Så de verkar kunniga i det här området” (P2). ”Alltså ja, men alltså inte att de går in i det djupt och så. Det är alltså bara de lätta skillnaderna” (F8). En flicka menade att det bara var religionsläraren som försökte att förklara kulturskillnader, ”Det är bara på religionslektionerna som jag har tänkt på det att det är det vi pratar om” (F4), och en annan en flicka som ännu inte läst religionskunskap A hade förhoppningar om att religionsläraren skulle kunna förklara kulturskillnader, ”Kanske min religionslärare nästa termin (skrattar). Han kan nog, men jag vet inte, jag har aldrig frågat” (F2). En av informanterna uppgav att det fanns lärare som använde elever med invandrarbakgrund som resurs istället för att försöka förklara kulturskillnader själva.

Ja, ibland så, de kanske inte vet men då säger de till eleverna ”ja du är ju från det landet kan inte du då berätta liksom om det” så kanske dom då gör en presentation och då lyssnar ju vi (F7).

Andra elever saknade erfarenhet av lärarnas förmåga att förklara och gav svar i stil med, ”Vi brukar inte prata om kulturer på lektionerna så. Det har inte liksom hänt att de har börjat förklara” (F3).

5.1.7 Självsikt

Många hade svårt att bedöma ifall deras lärare kunde förklara och kritisera sin egen kultur. De flesta hade ingen uppfattning i frågan och besvarade den med kommentarer som, ”Det (förmåga att förklara) har de förmodligen, men inte vad de har visat” (P1). ”Det har inte hänt. De brukar inte prata om sina egna kulturer” (F3). ”Alltså jag har inte märkt att någon lärare har, alltså att de snackar om kulturer inne i klassrummet. Det är mest snack om vad vi gör under lektionerna. Vi håller oss mest till ämnet” (P3). Ett par elever drog sig dock till minnes tillfällena då deras lärare åtminstone jämfört den svenska kulturen med andra kulturer.

Jag minns att, jag tror det var i ettan, på svenskan. Vi hade diskussion om sånt. Så jag tycker att lärarna alltså kan förklara rätt så bra varför svenskarna gör så, varför vi gör så. Så de kan jämföra olika kulturer (P2)

Det har inte hänt här, men jag kommer ihåg att i högstadiet så förklarade de typ att nämen t.ex. det med att om man bor i Sverige, det med att man inte berättar sin ålder och lön. Det är mycket vanligt här i Sverige men det är inte vanligt hos oss med invandrarbakgrund (F2).

Exempel som dessa visar hur man i en klass kan försöka att inta ett utifrånperspektiv och börja jämföra fenomen och företeelser i olika kulturer. I undervisningen verkar eleverna dock främst ha jämfört och inte ägnat sig särskilt mycket åt analys med eller självkritik.

5.2 Förekomsten av interkulturella arbetssätt

5.2.1 Utrymme under lektionstid

När jag frågar ifall lärarna använder mycket lektionstid till att skapa förståelse mellan olika kulturer svarade de flesta nekande. Några av svaren lät såhär. ”Nej. Det är knappt någon lektionstid. Eller det brukar inte alls hända” (F3). ”Nej, en gång kanske eller två gånger i engelska, och det har med USA att göra då” (F1). ”Nej, nej det tror jag inte dom gör. Alltså det är ju ämnet, de försöker ju förmedla inte typ kultur” (F7). Andra svarade först nekande men efter att jag gett några exempel på olika arbetssätt (såsom rollspel, värderingsövningar, berättelser etc.) drog de sig till minnes olika tillfällen då de stött på dessa i undervisningen.

I lågstadiet, i högstadiet. Alltså allt det var mest innan gymnasiet. Då gjorde vi mycket mycket sånt faktiskt. På svenskalektioner t.ex. vi hade debatter om det. T.ex. en grupp kanske fick leka, fick spela att de var från Sverige och någon annan grupp från utlandet. Och så hade vi kanske såna frågor, typ man kunde ställa sig på olika hörn. Typ ja, nej, eller kanske, vad man tyckte så fick man diskutera kring det. Så gjorde vi mycket i högstadiet (F2).

Kanske att vi har läst böcker som handlar om Sverige och vi har läst böcker som handlar om kanske om den arabiska kulturen som t.ex. ”Flickorna från Riyadh”, boken som heter så. Vi har också läst böcker om, t.ex. situation i Afghanistan, som ”Flyga drake” och ”Tusen strålande solar” och dom. Så jämföra mellan, ibland inte bara Sverige utan hela nordnorden. Hur det var och hur det är nu och hur det är med andra länder (P2).

En elev kände igen arbetssätten jag nämnde men menade att förekomsten av dem varit begränsade till en specifik temadag.

P3 - Vi hade något rollspel en gång tror jag om fördomar och saker som, alltså vilka fördomar man har mot vilka grupper alltså. Det är det enda vi har haft. Alltså vi hade typ så under en hel skoldag tror jag.

I - Som en temadag liksom?

P3 – Ja

Dessa elever visste alltså vad jag pratade om och deras igenkännande av de interkulturella arbetssätten tyder på att mångfald funnits på agendan, åtminstone någon gång under deras skolgång. Men flera elever vittnar om att det bara är i vissa specifika ämnen som man ägnar sig åt interkulturella arbetssätt, framförallt inom religionskunskapen och en kurs som några elever kallar för ”Människan socialt och kulturellt”. ”Det är väl mest, t.ex. hon (religionsläraren) tar upp ett ämne, t.ex. man får inte, t.ex. någonting som står i vi säger koranen. Och så typ gör en debatt om det t.ex.” (P4). ”Nej, alltså om vi pratar om religioner om det ska vara någonting där man jämför

kulturer så är det det enda i så fall” (F4). ”Det fick vi faktiskt göra rätt mycket på religionen när vi hade det, det kommer jag ihåg. Det var rätt mycket sånt. Men nu är det ingenting sånt” (F8).

5.2.2 Intresse för elevernas kulturer

Ja, de vill gärna veta mer om andras kulturer. Om man sitter och berättar vad man gör i sitt hemland, vad man har för typ mat och allt. Ja kanske om vi snackar om en speciell dag så säger de jaha vad gör ni på den dagen? Och sånt. Och t.ex. någon speciell dans eller någonting, varför dansar ni så? Och inte så? Och har det någon mening att göra det? Och man pratar om religion och sånt också. De visar intresse och de vill veta mer (P2).

Så berättar en pojke när jag frågar honom ifall hans lärare visar intresse för hans hemkultur. Flera av de andra eleverna besvarade frågan på liknande sätt. De uppfattade åtminstone vissa av sina lärare som intresserade, särskilt av specifika traditioner och seder. Sådär lät några av svaren, ”Ja, ibland gör de det. De frågar om hur det går till? hur gör ni vid det här tillfället? Eller varför har du sjal? Varför vissa muslimer skakar inte hand? Ja” (F1). ”Ja, jag tror det. De flesta lärare de bor i Malmö, så mångkulturellt ställe, så jag tror. /.../ Ja det finns någon lärare som har suttit och snackat med mig om arabiska maträtter och sånt. Hon var rätt så intresserad av arabisk mat” (P3).

Andra elever tyckte inte att deras lärare hade visat särskilt mycket intresse för deras hemkulturer. ”Nej, inte på denna skolan. Nej faktiskt inte. Ja det har varit typ att man har skojat och svärt på grekiska t.ex. Jag hade en lärare i sjuan som typ skojade med mig och så” (P4). ”Nej, innan var det kanske så. Man frågade kanske vad man hade gjort under sommaren, så berättade jag att jag varit i Polen och så. Då var det mer intresse för det, men nu, nej ingenting” (F4). ”Nej, inte så mycket. Det har inte varit så mycket snack om det och sånt. När vi har diskuterat det ämnet så har de. Men annars så har det varit rätt lugnt alltså” (P5).

5.2.3 Kulturell bekräftelse i skolarbetet

Endast tre elever kunde bekräfta att de berättat eller gjort skolarbeten om sina hemkulturer efter att deras lärare aktivt uppmuntrat dem till att göra detta.

Ja, faktiskt har jag, och det gjorde jag förra året. Då skrev jag om, det var på historian /.../ nej det var sånt "Människan socialt och kulturellt", sånt ämne var det. Vi skulle skriva om vår egen religion och då skulle man gå in i det djupare och så. /.../ Helt ok alltså. Det är ju mycket roligare att alla vet, ja hon är, den bakgrunden har hon, än att bara tänka, alltså bara gissa (F8).

Det har jag, när det har varit brist på förslag, alltså det vill säga när jag inte har vetat vad jag ska ta eller välja för något. Så har min lärare sagt att det kanske skulle vara intressant att veta mer om er kultur. Så har jag sagt "ja det är lugnt" (P5).

Jag har gjort det. Fast jag kommer inte ihåg när, om det var här eller i min grundskola. Men jag har gjort det, om Libanon har jag gjort. /.../ alltså vi hade en uppgift att göra, att alla skulle skriva om sin hemland. Alla, alltså så (F6).

Desto fler elever hade dock valt att göra skolarbeten om sina hemkulturer på eget bevåg vid tillfällena då läraren låtit eleverna välja ämne själva. Nedan följer utdrag ur konversationerna med ett några av dessa elever.

F1 - Nej. En gång, det var alltså under engelskalektionen, det var redovisning.

I – Valde du då själv? Eller var det läraren som...

F1 - Nej, jag valde själv att berätta om kriget.

I – Hur känner du inför sådana uppgifter? Tycker du att det känns bra att kunna få berätta?

F1 – Det känns jobbigt, men ändå roligt att kunna berätta till de andra.

P2 - Ja, jag hade nu förra veckan ett arbete om mitt land. Det var i historia. Så jag fick faktiskt utrymme att redovisa allt jag ville säga om, det var då det Algeriska befrielsekriget, så jag fick. Egentligen man skulle redovisa i tio minuter men jag fick göra det i 20 minuter för jag tyckte att jag hade mycket att säga. Så jag fick utrymme att säga vad jag ville, allt. Jag har också gjort det i högstadiet, jag har skrivit om mitt land.

I – Var det du som kom på det själv att du ville skriva om det, eller var det läraren som erbjöd dig möjligheten?

P2 - Det var att man skulle välja någonting mellan slutet av andra världskriget och år 2000. Så hade jag den tanken för det hände 1954, så jag tänkte skriva. Direkt när jag sa till läraren så sa hon, hon tyckte det var mycket bra idé.

F2 - Ja, vi har historia så vi ska ha en redovisning och då valde jag att redovisa typ om mitt hemland. Men, ja typ så.

I – Var det läraren som erbjöd dig det?

F2 – Nej, nej, nej. Man fick välja själv. Men det är ju eget ansvar egentligen så när de säger att du får jobba med vad du vill så brukar man välja, alltså luta sig mot det man känner sig säkrast med.

Det verkar finnas ett behov av att berätta hos dessa elever, men även elever som själva vill göra arbeten om sina hemkulturer kan hindras av lärare som helt sonika bestämmer

vilken elev som ska jobba med vilket land. Elev P4s erfarenheter är ett exempel på detta, ”Nej vi har alltid fått alltså länder uppdelat. Så vi har inte själv fått välja” (P4).

Elev F6 berättade även om sin frustration över att möta andras oförstående och likgiltighet i debatten om hennes hemland Palestina.

F6 - Ja, det hände faktiskt. Det har hänt en gång och det blev alltså stort av det /.../ det var ju om Palestina, det var ju krig och så. Sen så sa dom, jag vet inte vem som hade rätt och så och det kom upp i nyheterna och så blev jag förbannad. För det är ändå mitt land och de säger någonting. Alltså det är inte sant det de säger, de ser folk dör och de ser småbarn som inte ens har med det att göra dör också och de ser ju hur de lever och så tycker de ändå att någon annan har rätt. Förstår du? man blir ändå rätt arg, när man hör något om sitt land som inte är sant

I - Tycker du att lärarna har förståelse för att du blir arg? Hur handskas de med det i klassrummet?

F6 - De försöker lugna ner hela saken. Fast de säger, jättemånga har jag hört, de säger Palestina finns inte på kartan, Palestina är inget land och så. Och det är inte rätt att säga, det är typ kränkande mot mig.

Utdraget visar på ett tydligt sätt hur elever kan ha starka emotionella band till sina hemkulturer. Eleven i det här fallet tycks inte ha fått särskilt mycket bekräftelse av sina känslor. Istället för att visa att det är tillåtet att vara arg valde lärarna att försöka släta över situationen samt förneka existensen av elevens hemland.

5.2.4. Föräldrarna som resurs

När jag frågar eleverna ifall deras föräldrar någon gång blivit erbjudna att berätta om sina hemkulturer inför klassen får jag väldigt enhälliga svar. Samtliga elever svarar nej och flera av dem skrattar åt frågan som att ett sådant scenario vore helt otänkbart. När jag sedan frågar eleverna hur de skulle känna ifall deras föräldrar hade haft möjlighet att komma till skolan för att berätta om sina hemkulturer svarar de flesta att de hade uppskattat det. ”Det kan vara positivt faktiskt” (P3). ”Ja, det är klart, man vill ju lära känna sin kultur” (P4). ”Ja, det hade varit roligt ju att veta mer om hur de har upplevt t.ex. deras hemland” (F6). Ett par flickor menar dock att de hade reagerat annorlunda ifall deras föräldrar kommit till skola, ”alltså det hade varit pinsamt” (F8).

5.2.5 Hantering av konflikter och fördomar

De flesta eleverna hade liten tilltro till sina lärare när det gällde deras förmåga att hantera kulturella konflikter och fördomar. Flera av dem vittnar om att lärarnas försök ofta varit lama eller verkningslösa.

Nej, de försöker men jag tror inte, det fungerar inte. Om det blir typ missförstånd mellan två personer i klassen, de försöker att ”nej det är slut nu, ni ska inte prata om det”, det är bara så (F1).

Nej, om man råkar säga i klassrummet, säg t.ex. ”ja, de från den kulturen är dumma” eller något sånt, så brukar läraren typ bara säga sluta. Det är inte så att de förklarar eller säger någonting annat (F3).

Ja alltså det är ju klart. Det ju ofta vad man tänker du vet, jo typ så ”du ditt land det är egentligen mitt land” och så. Det är klart att man bråkar om sånt det har ju till och med jag gjort liksom (skrattar) /.../ Sen vet jag inte om jag har varit med om det på lektionstid så att en lärare har kommit in, det tror jag inte, inte vad jag minns i alla fall /.../ alltså jag tror inte de kan göra så mycket precis och så egentligen. De kan ju säga till dem och så men ja vad ska de göra ju? (F7).

Dessa elever verkar alltså inte uppleva att deras lärare tar kulturella konflikter på särskilt stort allvar. Andra elever hade inte upplevt några kulturella konflikter. ”Nej, vi har aldrig haft sånt riktig bråk om andras kulturer i klassen. Alla, typ, jag tycker att alla respekterar andras kulturer och visar nyfikenhet för att veta mer om deras kulturer och så. Det är inga problem i klassen” (P2). ”Jag tror inte det har hänt, inte på denna skolan i alla fall” (F4). En flicka menade att det främst var i religionskunskapen som man pratar om fördomar. Så här berättade hon om undervisningen där.

Vi har haft mycket moral och etik, och så hade vi något ämne som hette terrorism och så fick man ju t.ex. veta att ok det är kanske inte bara just den här folkgruppen som är terrorister bara för att media har sagt att det är så, så fick man reda på andra saker, så tänkte man ok då kanske det inte är sant. Jag har trott det för att alla andra har sagt det till mig (F4).

Den här flickan tycks ha utvecklat en mer nyanserad bild av terrorism tack vare sin religionsundervisning. Sådan undervisning kan på sikt motverka fördomar och motsättningar bland ungdomar.

6. Analys och diskussion

Majoriteten av eleverna, framför allt P1, P2, P3, F3, F4, F5, F7 och F8, hade en generellt sett positiv bild av sina lärare och tycktes vilja vara lojala mot dem under intervjuerna. Dessa elever var relativt eniga om att deras lärare inte diskriminerar någon pga. kulturell härkomst samt att de gör sitt bästa för att ta hänsyn till elevernas olika kulturella behov. Få av eleverna kunde dock ge exempel på hur lärarna visade kulturell hänsyn på annat sätt än att dessa aktade sig för att inte kränka någon eller att dessa beviljade ledighet vid högtider och gjorde undantag för elever som av kulturella skäl inte kunde utföra vissa arbetsuppgifter. Jag anser att dessa exempel på hänsyn lika gärna kan vara en del av lärarnas rädsla för att utsätta någon för diskriminering. Inga av eleverna som jag frågade var bekanta med den sortens hänsyn som t.ex. kan manifesteras genom att man relaterar undervisningen till elevernas hemkulturer och bekräftar kulturella identiteter och kapital genom att exempelvis uppmärksamma specifika högtider i skolan (samt lättar på arbetsbördan under dessa). I enlighet med Max Strandbergs resonemang om lika behandling (se s. 17) tycker jag mig i elevernas berättelser märka av ett mönster i lärarnas agerande där belysandet och bekräftandet av kulturella identiteter ofta får stå tillbaka till förmån för betonandet av att behandla alla lika. Genom att behandla alla lika riskerar den svenske läraren att förmedla det ”svenska” som norm eftersom han/hon oundvikligen utgår ifrån sin egen förståelsehorisont i undervisningen (Lahdenperä, 2004).

Även om det bara handlade om några enstaka individer i lärarkåren, så upplevde flera elever att det fanns lärare med främlingsfientliga fördomar och även sådana som diskriminerar elever med invandrabakgrund. I elevernas berättelser aktar sig dessa lärare för att diskriminera öppet eller uttrycka sina åsikter offentligt, istället kommer deras uppfattningar fram i form av skämt med rasistiska undertoner samt grumliga anklagelser och antaganden. Upplevelser av att lärare förväntar sig mindre av elever med invandrabakgrund, ger dem mindre beröm, struntar i att förklara så att alla förstår samt prioriterar ”svenska” elever vid val till representationsuppdrag förekom också

bland informanternas berättelser. Att det förekommer att elever med invandrarbakgrund känner sig missgynnade och diskriminerade i skolan pga. sin kulturella bakgrund är således någonting som bekräftas av både Parszyks studie (se s. 12) och min. Det fanns även andra likheter mellan våra studier. Flera av eleverna som Parszyk intervjuade kände sig mer trygga bland andra invandrarelever, något som kan relateras till F2s och F4as upplevelser av att man inte behövde oroa sig för diskriminering på skolor där elever med invandrarbakgrund utgjorde en majoritet.

Alla människors lika värde ska gestaltas och förmedlas av skolan och ingen ska utsättas för diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet enligt Lpo94 (Skolverket, 1994). Dessa föreskrifter är förmodligen alla lärare medvetna om, men möjligen har de i praktiken konkretiserats i form av ett tabu mot att öppet särbehandla elever med invandrarbakgrund. Jag anser att en sådan omtolkning i så fall är olycklig eftersom effekten blir att välmenande lärare undviker positiv särbehandling samt att fördomsfulla lärare ändå kan fortsätta att praktisera efter sina normer i det fördolda.

Många elever hade få eller inga erfarenheter av att deras lärare visat prov på kunskap om och förståelse för andra kulturer. Likaså menade flera informanter att det bara var vissa lärare som försökte att förklara skillnaderna mellan den egna kulturen och andras. Liknande uppfattningar framkom även när det gällde förekomsten av interkulturella arbetssätt. Att inneha ett interkulturellt förhållningssätt, och att använda sig av interkulturella arbetsmetoder är alltså något som enligt elevernas utsagor endast betonas av vissa lärare. Det interkulturella perspektivet genomsyrar kursplanerna för skolans samtliga ämnen i grundskolan och många av kurserna i gymnasiet, trots det var det i princip bara inom religionskunskapen och svenskundervisningen som de intervjuade eleverna hade upplevt att tid avsattes åt diskussioner, uppgifter, övningar osv. som anknöt till olika kulturer. Anledningen kan möjligen vara att dessa ämnen har en karaktär som lämpar sig väl för sådana arbetssätt samt att det av traditionsenliga skäl kan finnas en föreställning om att ansvaret för det interkulturella arbetet främst vilar på den humanvetenskapliga undervisningen. En annan anledning skulle kunna vara just det som Andersson anmärkte i den här uppsatsens inledning, nämligen att skolans personal inte upplever sig ha rätt kompetens för att uppnå det som förväntas av dem i styrdokumentet (Andersson, 2009). Det kan innebära stora utmaningar att tala om olika kulturer och många lärare verkar undvika att behandla ämnet helt och hållet, istället håller de sig till sitt specifika ämnesstoff och skjuter över ansvaret för skapandet av

kulturell förståelse och tolerans på någon annan. Samma tendens märktes av när eleverna vittnade om lärarnas ofta låga försök att lösa kulturella konflikter. Lahdenperä betonar vikten av att våga diskutera rasism och fördomar öppet för att på så sätt bearbeta och vända negativa attityder (Lahdenperä, 2004). Att försumma de tillfällen som kulturella konflikter ger till detta menar jag är ytterst olyckligt.

Tre av de intervjuade eleverna hade upplevelser av att lärare som undervisar i mångkulturella skolor, såsom t.ex. Rosengårdsskolan, stimuleras till att utveckla kunskaper, förståelse och/eller intresse för andra kulturer tack vare miljön de vistas i. Lorentz menar att elever i sådana lärandemiljöer har en fördel i utvecklandet av interkulturell kompetens (se s. 18), men detsamma bör rimligtvis gälla för lärare och jag betraktar därför dessa observationer som sannolika. Andra informanter verkade frustrerade över att deras lärare varit felinformerade om den egna kulturen, framför allt elev F1 som upplevde att hennes lärare hade en skev bild av islam. Sådana vittnesmål exemplifierar hur skolan kan delegitimerar alternativa världsuppfattningar och på så sätt behålla sitt monopol på "sanningen" (se s. 11). Oavsett om detta sker medvetet eller omedvetet från lärarens sida kan denne genom sitt tolkningsföreträdande neutralisera och dölja de maktrelationer som hans/hennes kunskap vilar på. Sawyer och Kamali skriver att delegitimering är "ett effektivt medel i bevarandet av rådande maktpositioner och kan förstås som symboliskt våld som utövas av de som gynnas av den etablerade ordningen" (Sawyer & Kamali, s 15-16).

Det tycks råda stora brister i lärarnas erkännande och aktiva bekräftande av elevers kulturella identiteter. Flera informanter hade visserligen haft lärare som vid vissa tillfällen intresserat sig för deras hemkulturer, men långt ifrån alla. Därutöver berättade många elever att de gärna gjorde arbeten och redovisningar om sina hemkulturer men att det var upp till dem själva att ta sådana initiativ. Ingen hade heller varit med om att man i skolan utnyttjat den kunskapsresurs som föräldrarna till elever med invandrabakgrund utgör. Jag tolkar elevernas berättelser som att många lärare helt enkelt inte är medvetna om hur viktigt det är att aktivt bekräfta minoritetslevers identiteter för att dessa ska kunna utveckla en positiv självbild och uppleva undervisningen som meningsfull. Såväl Cummins som Parszyk understryker vikten av detta och Lahdenperä skriver att skolans personal måste vara medveten om den rangordning av etniska grupper som finns i samhället och aktivt försöka höja olika

minoriteters status, samt ha som målsättning att dessa grupper ”utvecklar mer positiva känslor till den egna gruppen och identiteten” (Lahdenperä, 2004, s. 16)

7. Slutsats och förslag till vidare forskning

I början av den här uppsatsen ställde jag mig frågan, *hur upplever elever med invandrarbakgrund sina lärares interkulturella kompetenser?* Utifrån resultatet av min undersökning kan jag konstatera att elevernas berättelser antyder stora variationer mellan olika lärares interkulturella kompetenser. Under intervjuerna framkom vittnesmål om alltifrån fördomsfulla och främlingsfientliga lärare till välmenande pedagoger som gör sitt bästa för att bedriva en interkulturell undervisning. Generellt sett upplevde eleverna att lärarna undvek ämnet och att såväl kulturskillnader som kulturella konflikter och behov ofta sopades under mattan istället för att bekräftas och uppmärksammas. För många elever berördes endast deras hemkulturer i skolan när de själva tog initiativ till det. Att alla ska behandlas lika och stöpas i samma form verkar vara en inställning som finns bland flera pedagoger i elevernas närvaro. Enda undantaget från denna regel tycks vara när positiv särbehandling fodras för att man som lärare inte ska framstå som diskriminerande.

Den mångkulturella miljö som skapats i Malmös skolor har enligt några av de intervjuade eleverna haft en positiv inverkan på lärarnas intresse för, och kunskaper om, andra kulturer. Flera elever var även bekanta med lärare som åtminstone till viss del innehaft ett interkulturellt förhållningssätt och som använt olika interkulturella arbetssätt i undervisningen, men förekomsten verkar vara begränsad till några få pedagoger och vissa särskilda humanvetenskapliga ämnen, såsom religionskunskap eller svenska. Utifrån vad eleverna berättar verkar således inte det interkulturella perspektivet genomsyra all undervisning i skolan på det sätt som skolans styrdokument förordar att den skall göra. Anledningen kan vara att många pedagoger inte anser sig ha rätt kompetens för att hantera interkulturell pedagogik samt att de ser det som någon annans ansvar att ta hand om mångfaldsarbetet. Riskerna med detta är att lärarna genom sin immanenta pedagogik förmedlar det ”svenska” som norm i undervisningen, vilket i sin tur kan leda till att elever med invandrarbakgrund missgynnas i skolan och utvecklar negativa självkänslor. En annan fara är att fördomar och negativa attityder gentemot

”den andre” kan fortsätta att gro när försöken att stävja dessa tendenser bara görs halvhjärtade.

Studien som jag har gjort är ganska liten och för att få en bredare bild de aktuella förhållandena skulle fler, större och mer rikstäckande undersökningar behöva göras. Det vore även intressant att göra en jämförande studie med etniskt svenska elever som intervjuobjekt. Under mina intervjuer framkom många intressanta saker. Bland annat verkar många elever uppfatta lärare inom religionskunskap och svenska som mer benägna att bedriva interkulturell undervisning än andra lärare. I framtida forskning vore det av värde att undersöka detta närmare för att på så sätt skapa en bild av hur olika lärare ser på ansvaret för det interkulturella arbetet.

8. Referenser

- Abrahamson, H. (2010) *Tio punkter inför uppsatsarbetet – Kort introduktionsföreläsning*. Malmö 12 November 2010.
- Andersson, A. (2009) *Från problem till resurs, en hjälp för skolpersonal att bygga upp interkulturell kompetens*. Hässleholm: Fortbildning i Stockholm AB.
- Brömssen, K. (2008) *Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter*. I: H, Lorentz. & B, Bergstedt (red). *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
- Furenhed, R. (2000) *Undervisning och förståelse – Exemplet religionskunskap*. I: E, Almén (red). *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, etik och livsfrågor*. Linköping: Skapande vetande.
- Hall, E. T. & Hall, M.R. (1990) *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Lahdenperä, P. (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? - En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag.
- Lahdenperä, P. (2004) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2009) *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2006). *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i*

- mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. (2002) *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*.
Lärarutbildningen Malmö högskola
- Nordheden, I. (1996) *Barn från olika kulturer berikar varandra*. I: E.S. Hultinger & C. Wallentin. *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Parszyk, I. (1999) *En skola för andra - Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Göteborg: HLS förlag.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sawyer, L. & Kamali, Masoud. *SOU 2006:40. Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Tillgänglig på internet:
<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/06/17/98/1fb66fa9.pdf> (Hämtad 2010-11-20)
- SCB. *Befolkningsstatistik i sammandrag 1960-2009*. Tillgänglig på internet:
http://www.scb.se/Pages/TableAndChart____26040.aspx (Hämtad 2010-11-13)
- Skolverket. (2001) *Gemensamt ansvar. Skolverkets arbete med frågor kring undervisning för elever med invandrabakgrund*. Rapport nr 194, s 17.
Tillgänglig på internet:
<http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d003800330036/target/Record%3Fk%3D836> (Hämtad 2010-11-11)
- Skolverket. (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Tillgänglig på internet:
<http://www.skolverket.se/sb/d/468#paragraphAnchor0> (Hämtad 2010-11-11)
- Strandberg, M. (1996) *Mångfalden en guldgruva*. I: E.S. Hultinger & C. Wallentin. *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (1990): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på internet:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2010-11-26)

Wenitraub, N. (2006) Den lyhörde pedagogen. *i&m - Lära i verkligheten*, 33, 4

9. Övriga källor

Intervjuer med elever i årskurs tre på John Bauer gymnasiet i Malmö 2010-12-02

Intervjuer med elever i årskurs tre på Pauli gymnasium i Malmö 2010-12-08

Intervjuer med elever i årskurs tre på Rönnens gymnasium i Malmö 2010-12-08