



**Malmö högskola**  
Lärarytbildningen

*Interkulturell kompetens  
i skolan*

*Möten mellan elever från olika kulturella lärandemiljöer*

**Intercultural competence in school**

*Meetings between pupils from culturally different learning environments*

**Anneli Einarsson**

**Uppsats 10 poäng**

Magisterkurs i allmän pedagogik  
61-80 poäng  
Vårterminen 2007

Examinator: Lena Lang

Handledare: Lars Berglund



## **Abstract**

Einarsson, Anneli (2007). **Interkulturell kompetens i skolan. Möten mellan elever från olika kulturella lärandemiljöer.** Intercultural competence in school. Meetings between pupils from culturally different learning environments. I Lpo 94 framgår skolans ansvar att motverka främlingsfientlighet och intolerans genom kunskap, öppen kommunikation och aktiva insatser. Detta arbete beskriver ett projekt, där elever från två olika kulturella skolmiljöer möts och har gemensamma lektioner.

### **Syfte**

Syftet med detta arbete, är att undersöka hur 14-åriga elever från två olika kulturella skolmiljöer, upplever att möta varandra. Uppsatsen behandlar vad som händer i denna process och beskriver vilka reflektioner som väcks hos elever och pedagoger.

### **Metod**

Metoden har varit att observera eleverna vid våra gemensamma lektioner, och att dokumentera, elevernas skriftliga och muntliga reflektioner. Även lärarnas reflektioner har dokumenterats. Eleverna har också intervjuats.

### **Resultat**

Projektet har visat att det är möjligt och önskvärt, att samarbeta mellan skolor, men att det kräver resurser och att pedagogerna måste ha tillräckligt med tid, för planering och utvärdering. En viss utveckling har kunnat iakttas när det gäller att utveckla ett interkulturellt synsätt. Eleverna hade en del föreställningar, om hur det skulle bli att mötas och fick i vissa avseenden, ompröva sina föreställningar.

Nyckelord: interkulturell kommunikation, interkulturell kompetens kommunikation, kultur, reflektion.

## **Förord**

Jag vill tacka min kollega på den kommunala skolan för att han gav respons på mitt initiativ, för att han samarbetade med mig i projektet och bjöd in mig och mina elever till sin skola och för att de kom och hälsade på, i vår skola.

Jag vill också tacka alla elever som deltagit i projektet, som visat öppenhet och nyfikenhet för att träffa andra elever från en annan skolkultur och som berättat om sina åsikter och tankar för mig.

**Ofrihet är  
att vara omedveten om sig själv och andra,  
att vara sluten relationslös och garderad.**

**Frihet är  
att vara medveten om sig själv och andra,  
att vara öppen tillitsfull och ogarderad**

**Kan vi skapa  
en syntes av denna sats och motsats  
kan den hjälpa oss att leva  
samman och inte var och en för sig.**

**Siv Arb**

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUND.....	8
1.2 AVGRÄNSNINGAR .....	10
<b>2 PROBLEM OCH SYFTE</b> .....	<b>13</b>
2.1 FRÅGESTÄLLNING .....	13
<b>3 LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>15</b>
3.1 STYRDOKUMENT .....	15
3.2 BEGREPP.....	15
3.2.1 Kultur .....	15
3.2.2 Kommunikation.....	16
3.2.3 Interkulturell kommunikation och kompetens .....	17
3.2.4 Reflektion .....	19
3.3 PEDAGOGISKA ÖVERVÄGANDEN.....	21
3.3.1 Grupper – sociala försvar .....	21
3.3.2 Integritet och förtroende.....	21
3.4 TIDIGARE FORSKNING .....	22
3.4.1 Den mångkulturella skolan.....	23
3.4.2 Identitet.....	26
3.4.3 Lärarrollen .....	27
<b>4 TEORI</b> .....	<b>31</b>
4.1 UTBILDNING I INTERKULTURELL KOMMUNIKATION.....	32
4.2 FRÅN ETNOCENTRISM TILL ETNORELATIVISM .....	33
4.2.1 Etnocentriska stadier .....	35
4.2.2 Etnorelativa stadier.....	36
<b>5 METOD</b> .....	<b>39</b>
5.1 DATAINSAMLING .....	40
5.2 INTERVJUER.....	42
5.3 PILOTPROJEKT .....	43
5.4 UNDERSÖKNINGSGRUPP .....	45
5.5 GENOMFÖRANDE.....	47
5.6 BEARBETNING.....	47
5.7 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET .....	48
5.8 ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	50
<b>6 RESULTAT</b> .....	<b>53</b>
<b>6.1 FÖRVÄNTNINGAR</b> .....	<b>53</b>
6.2 VÅRA MÖTEN .....	55
6.2.1 Improvisation .....	57
6.2.2 Elevernas initiativ.....	60
6.2.4 Spänningar.....	62
6.2.5 Kontakt .....	64

6.2.6 Fördomar .....	66
6.2.7 Drama utan framgång.....	67
6.2.8 Efterspel .....	68
6.2.9 Avslutning .....	69
6.3 INTERVJUER.....	70
<b>7 ANALYS .....</b>	<b>73</b>
7.1 FÖRSVAR .....	74
7.2 ACCEPTANS .....	76
7.3 REFLEKTION.....	77
7.4 UTBILDNING.....	78
<b>8 DISKUSSION .....</b>	<b>81</b>
8.1 IDENTITET .....	83
8.2 PEDAGOGISK REFLEKTION .....	85
8.3 SKOLANS ANSVAR .....	87
8.4 ETT UNDERSÖKANDE ARBETSSÄTT.....	89
<b>9 FORTSATT FORSKNING .....</b>	<b>90</b>
<b>10. REFERENSLISTA.....</b>	<b>93</b>

# 1 INLEDNING

Det här arbetet handlar om behovet av att skolan arbetar aktivt, för att skapa möten över kulturgränser. När jag säger kultur menar jag det i vid bemärkelse, inte bara i meningen etnicitet, utan också t.ex. ekonomisk, religiös och utbildningsmässig. Min undersökning handlar om förutsättningarna för kommunikation och dialog mellan elever som tillbringar sin skolgång i två olika kulturella kontexter.

I Malmö där jag bor och arbetar, finns vissa skolor där en stor majoritet av eleverna har en annan kulturbakgrund än den svenska, och det finns andra skolor som har oproportionerligt liten andel elever med annan kulturbakgrund, med tanke på Malmös mångkulturella befolkning. Detta riskerar att leda till segregation och främlingskap, som i sin tur kan leda till motsättningar och konflikter. Men det leder även till en förlust av möjligheter, till den stimulerande utveckling, som möten över olika gränser skapar.

I nedanstående pressmeddelande från Skolverket den 1 mars 2006, beskrivs hur stora skillnaderna i Malmös skolor, kan vara.

Skolverksamheten i Malmö präglas av stora skillnader när det gäller förutsättningar, verksamhet och resultat. Skolverket konstaterar att de ojämlika utbildningsvillkoren leder till en bristande likvärdighet. Malmö kommun måste vidta åtgärder för att komma tillrätta med de skilda förutsättningar och resultat som finns idag. Malmö kommun har totalt lägre resultat mätt i betyg och nationella prov än genomsnittet i riket. Det är också den kommun i landet som har störst andel barn i hushåll med försörjningsstöd och dessutom en låg andel förvärvsarbetande. Trots detta satsar Malmö mindre pengar per barn än övriga storstäder.

Variationen mellan stadsdelarna i Malmö är stor. Av de tio stadsdelarna har några likvärdiga eller bättre resultat jämfört med riket när det gäller genomsnittligt meritvärde, andel elever med fullständiga betyg och andel elever med behörighet till gymnasieskolans nationella program. Andra stadsdelar har mycket svaga resultat. Det finns också stora variationer mellan stadsdelarna när det gäller försörjningsstöd, förvärvsarbetande och barn med utländsk härkomst, vilket är väl synligt i stadsdelarnas varierande välfärdsindex. Dessa faktorer har givetvis betydelse för såväl undervisningsprocessen, som de resultat som redovisas genom betyg och nationella prov. (<http://www.skolverket.se/sb/d/1271/a/5625>)

Vi som jobbar inom skolan behöver arbeta aktivt och uppfinningsrikt, för att skapa förutsättningar för elever att utveckla en förmåga till ett interkulturellt synsätt och till interkulturell kommunikation. I läroplanen, Lpo 94, står att skolan ska "...främja förståelse för andra människor..." och att "...intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser...". För att uppnå detta, behövs möjligheter till äkta möten, för att öka kunskapen om sig själv behöver man andra människor att spegla sig i. Det behövs även forum och förutsättningar för att kunna reflektera över sina upplevelser, så att det kan leda till djupare insikt och därifrån till handling. Behovet av detta, finns hos både hos lärare och elever, med svensk och med utländsk härkomst.

Rädsla för det främmande och annorlunda riskerar att leda till ett vi-och-dom tänkande som kan motverka människors utveckling, lärande, och ett fungerande samhälle. Jag valde därför att göra min studie om mötet mellan lärare och elever på en kristen friskola, med ca 130 elever, och en kommunal skola, med ca 600 elever, som ligger tio minuters promenadväg från varandra, för att vi skulle kunna undersöka och lära oss något om vad som händer i möten med "den andre".

Jag vänder mig till alla som jobbar inom skolan som känner ett behov av, att reflektera kring hur vi kan skapa förutsättningar för dessa möten och av att utveckla metoder för detta arbete.

### **1.1 Bakgrund**

När jag började frilansa som dramapedagog i slutet på 80-talet fanns det en oro bland lärarna, i vissa av de skolor jag jobbade, i att segregationen skulle öka och medföra ökade problem i skolan. Nu 2007 har andelen utlandsfödda invånare ökat och skillnaderna är stora för elevers förutsättningar i de olika skolorna.

Senare fick jag en deltidstjänst som dramapedagog på en friskola (F-skolan) och har arbetat där ca 15 år. Skolan har en klass per skolår och de äldre eleverna har, genom åren, klagat på att deras skola är för liten, de saknar fler



klasskamrater i samma ålder och den stimulans det ger. Alldeles i närheten ligger en kommunal skola (K-skolan), med stor majoritet elever med annan kulturbakgrund än den svenska. Majoriteten av eleverna bor på bostadsområdet intill och många rör sig, enligt klassläraren, sällan utanför bostadsområdet. På K-skolan riskerar eleverna, att inte lära känna ungdomar med svensk härkomst och på F-skolan känner sig de äldre eleverna ibland isolerade och annorlunda gentemot jämnåriga, utifrån sin skolerfarenhet.

Roth (1996) konstaterar att människan har ett behov av att kategorisera verkligheten för att göra den mer handfast och begriplig. Det kan innebära en trygghetskänsla att identifiera sig med en viss grupp och ta avstånd från en annan. Dock leder detta ofta till att man beskriver sin världsbild som ”vi” och ”dom”, med isolering och främlingskap som följd.

Frågan för samhället är, enligt Roth (1996), hur man ska förhålla sig till en liten ”identitetsgrupp” som inte aktivt utmanar den pluralistiska statens värderingar, men som väljer att leva ett isolerat ”traditionellt” liv. Denna grupps livsstil kan skilja sig på ett tydligt sätt från majoritetens utan att för den skull hota majoritetens centrala verksamheter. Roth betonar att förutsättningen för ett mångkulturellt samhälle som vill fungera, är att det finns öppna och prestigefria dialoger. Dessa måste bygga på en människosyn där människor betraktas som ansvarstagande, självständiga och förändringsbara.

Jag har också arbetat på folkhögskola under samma tid och där har jag upplevt det positiva, i att kursdeltagare med helt olika kulturell bakgrund, kan arbeta tillsammans och berika varandras lärande, utifrån sina olika kulturella perspektiv, vilket har varit mycket inspirerande. Mitt intresse för att jobba med dessa frågor stärktes ytterligare, när jag läste kursen Interkulturell kommunikation i Lund på 90-talet och insåg att vi alla är etnocentriska. Det vill säga vi utgår alla från att vår egen kultur, är den enda rätta. Frågor om hur vi hanterar kulturskillnader i skolan väcktes hos mig.

Jag hade länge haft tankar om att föreslå ett samarbete, av något slag, mellan F-skolan där jag jobbade och K-skolan. Men som alla som jobbar i skolan vet, är det inte helt lätt att få tiden och orken att räckta till för utvecklingsarbete. Till sist tog jag ändå kontakt och frågade, om det fanns intresse för ett samarbete, och till min glädje fanns där en lärare som gav respons på min förfrågan. Vi inledde ett samarbete och därefter bestämde jag mig också för, att min magisteruppsats skulle handla om detta projekt.

## **1.2 Avgränsningar**

### *Elevdemokrati*

En fråga som jag inte fokuserat på, är elevdemokrati. Det fanns från början en tanke att låta eleverna vara med och påverka innehållet i våra möten. Vi lärare bad tidigt eleverna, att komma med förslag på, vad vi kunde göra tillsammans. Det kom många spontana förslag, som dock krävde för stora resurser i både tid och pengar, t.ex. gemensamma utflykter. Frågan om elevernas delaktighet i planering av projektet hade kunnat vara en mycket intressant fråga. Men i denna studie prioriterades den inte.

### *Religion*

En faktor som måste nämnas, men som inte undersökts i denna studie, är att en majoritet eleverna från båda skolorna lever i en religiös kontext. För en majoritet på den kommunala skolan, är det en muslimsk kontext och på friskolan, en kristen. Detta gäller både hemmiljön och vissa inslag skolmiljön. Detta hade kunnat bli ett huvudtema för en studie, men i detta fall finns det med endast som en bakgrund. Både som en gemensam erfarenhet hos eleverna på båda skolorna, men också som ett intressant spänningsfält, då det rör sig om två olika religioner, som dessutom ibland beskrivs som motståndare till varandra.

### *SO-ämnet*

Vi lärare hade från början en ambition att koppla våra gemensamma aktiviteter på ett tydligt sätt till SO-ämnet. Tanken var att våra möten på ett naturligt sätt skulle anknyta till frågeställningar i Samhällskunskap och Religion. Vi har inte ägnat oss så mycket åt dessa ämnen som vi från början tänkte och det har till delvis att göra med elevernas påverkan på innehållet i våra träffar, men också på kursplaner och praktiska omständigheter.

### *Praktiska omständigheter*

I en stressad skolvärld på grundskolenivå är det inte helt lätt att göra rum för aktiviteter som inte ryms inom det vanliga schemat. De praktiska problemen med att hitta tider som passar elever och lärare på två olika skolor har begränsat omfattningen av projektet. De konsekvenser som tydligast märkts på grund av detta är brist på tid för lärarna att planera och utvärdera och brist med tid för eleverna att lära känna varandra och bygga upp en trygghet med varandra.

Studien påbörjades hösten 2004 men blev inte klar såsom planerat. Arbetet fortsatte alltså under 2005, 2006 och slutfördes 2007.



## **2 PROBLEM OCH SYFTE**

I Lpo 94 sägs att skolan är en social och kulturell mötesplats och att skolan har ett ansvar för att träna eleverna i förmågan att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar. Vi som arbetar i skolan behöver vara aktiva i detta arbete och det räcker inte med teoretisk kunskap. Därför har jag initierat ett projekt, där 14-åriga elever från två kulturellt olika skolmiljöer, fått mötas.

Mitt syfte, har varit att undersöka vad som händer när eleverna möts och vilka reaktioner som väcks, i denna process. Men även att reflektera kring, hur vi som pedagoger kan skapa förutsättningar för dessa möten och hur detta arbete kan gestaltas. I litteraturstudien belyses interkulturellt synsätt i skolan och vilket ansvar skolan har för dessa frågor. I teorikapitlet diskuteras möjligheterna för träning i interkulturell kompetens.

### ***2.1 Frågeställning***

1. Vad händer i mötet mellan 14-åriga elever från två olika kulturella skolmiljöer?
2. Vilka reflektioner väcks hos elever och pedagoger i samband med elevernas möten?



## 3 LITTERATURGENOMGÅNG

### 3.1 Styrdokument

Nedanstående citat är hämtade ur läroplanen, Lpo 94. Det framgår klart att skolan har ett ansvar att arbeta aktivt, för att skapa förutsättningar för mer, än en teoretisk, faktamässig kunskap om andra människors situation.

#### *Grundläggande värden*

- *Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. (...) Detta sker genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo 94, s. 5).*

#### *Förståelse och medmänsklighet*

- *Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.*
- *Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.*
- *Medvetenhet om det egna och delaktighet i 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.*
- *Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (Lpo 94, s. 5-6).*

### 3.2 Begrepp

#### 3.2.1 Kultur

Det finns otaliga sätt att definiera kultur. Jag väljer att ta upp etnologen Arnstbergs variant som citeras av Roth (1996); ”En kultur inbegriper en samling regler, värden och symboler som upprätthålls och hyllas av en grupp människor” (s.12). Denna definition förklarar kultur som en kollektiv företeelse som sträcker sig över tid. Ett mångkulturellt samhälle är då ett samhälle som består av många olika kulturer. Roth hävdar att varje nation behöver något som dess medlemmar kan identifiera sig med och att det för flera västeuropeiska länder, nu är en stor utmaning att skapa en ny gemenskap, av det nya mångkulturella samhället. Två viktiga frågor han ställer är: Vilka positiva

värden kan förknippas med ett mångkulturellt samhälle? Och var går gränserna för en önskvärd kulturell pluralism och hur kan mellankulturella normkonflikter hanteras? I "Skolan och de kulturella förändringarna" skriver Thavenius om de många kulturbegreppen. Han föreslår att kulturen i singularis, kanske endast finns som en föreställning i våra huvuden; en gemensam enhetlig kultur som stöd i en motsägelsefull och kaotisk verklighet. Han påpekar att man bör skilja på en kulturell hegemoni, som innebär att man upphöjer en kultur till den enda, egentliga kulturen och en kulturell demokrati där man fritt diskuterar sig fram till en gemensam kultur (Andersson, Persson, Thavenius, 1999).

Thavenius menar att det är riktigare att tala om "kulturerna". I plural innebär det då ett erkännande av olikheter och att kulturbegreppet alltid kommer att vara ett provisorium. Detta synsätt leder naturligtvis till en rad brännande frågor för skolan. Hur ska skolan förhålla sig till de kulturella skillnaderna? Klarar skolan av att vara en del av, de öppna och sökande processer, som syftar till att formulera (och omformulera) de värderingar och föreställningar som vi kan vara överens om? Eller ska skolan försöka stå över olikheterna och hävda en kulturell hegemoni (a.a.)?

Sociologen Larsson diskuterar begreppet ungdomskultur. Han hävdar att man i ett historiskt perspektiv kan se att alla tidsepoker till viss del präglats av ungdomskulturer. Men det är inte förrän på senare tid man dokumenterat olika uttrycksformer och eventuella inslag av protester. Ungdomstiden är många gånger avgörande för individens fortsatta liv och identitet t.ex. när det gäller grundläggande värderingar och ideal (Larsson, red., 2003).

### **3.2.2 Kommunikation**

En fungerande kommunikation innebär att vi meddelar oss och delar med oss av något, t.ex. innebörder, upplevelser, känslor och värderingar. Man kan också beskriva kommunikation som en process där två eller fler personer genom att skicka budskap till varandra visar hur de uppfattar sig själva och hur de vill



påverka varandra (Nilsson, Waldemarson, 1994). En förhållandevis liten del av den vardagliga kommunikationen syftar till att förmedla fakta. Eftersom en verklighet utan struktur upplevs som meningslös, har vi ett behov av att skapa ordning. Vi kategoriserar och sätter etiketter på saker, personer och händelser. Därför handlar också merparten av vår kommunikation om att formulera och stärka vår identitet, visa hur vi vill att en annan person ska uppfatta oss, eller att försöka förstå vilken typ av social situation vi befinner oss i (a.a.).

Rörligheten i världen blir större, migrationen och de interkulturella kontakterna ökar. Detta kräver en ökad förmåga till interkulturell kommunikation. Det finns inga enkla, snabba vägar, men man kan träna sig att bli mer öppen och lyhörd för andra och ha en viss kritisk distans till sådant vi tar för givet i vårt eget sätt att kommunicera. Icke-verbal kommunikation, eller kroppsspråk, är ett exempel på ett område som i hög grad kan skilja sig åt i olika kulturer. Att öka sin medvetenhet om det, kan underlätta kommunikationen till stor del (Nilsson, Waldemarsson, 1994).

En grundläggande förståelse av att betydelser och innebörder inte är något objektivt, utan att vi alla kommunicerar genom att koda våra egna budskap och tolka andras, är en förutsättning för en fungerande kommunikation. En viss inre trygghet för att hantera det främmande och en nyfikenhet och vilja att förstå andra människor är viktig för att upprätta en dialog (a.a.).

### **3.2.3 Interkulturell kommunikation och kompetens**

Lorentz och Bergstedt, (2006), hänvisar till Europarådets distinktion mellan mångkulturell och interkulturell. Enligt Europarådets rekommendation är mångkulturell ett begrepp man använder för att beskriva ett tillstånd, en situation eller en position. Som exempel kan nämnas ett mångkulturellt samhälle eller en mångkulturell skola. Interkulturell betecknar en handling eller företeelser som beskriver rörelser mellan individer. Exempel på interkulturella fenomen är interkulturellt synsätt, interkulturellt ledarskap eller interkulturell

kommunikation. Det är alltså ”inter” till skillnad från ”mång”, som betecknar det pedagogiska perspektivet, i form av handlande, lärande och påverkande.

Ibland används ordet multikulturell och detta är enbart ett uttryck för ”svengelska” eftersom multi är det engelska ordet för ”mång-”. Även ”pluralistiskt samhälle” är ett begrepp vi hör emellanåt. Detta innebär ett samhälle som *förespråkar* en kulturell mångfald, avvikande åsikter och värderingar, till exempel när det gäller politik och religion. Uppkomsten av begreppet interkulturell kommunikation, går tillbaka till företagsutbildningar, som växte fram i USA på 1950-talet. De kallades först cross-cultural-communication och innebar att affärsmän fick utbildning i andra kulturens affärsspråk. Dessa kurser har naturligtvis utvecklats och är idag en självklar del av all akademiskt affärs- och företagsutbildning (Lorentz, Bergsted, 2006).

I Sverige startade man, 1983, på universitet i Lund den första kursen i tvärkulturell kommunikation. Dessa utbildningar och kurser understryker vikten av ökad kunskap om interkulturell kommunikation mellan människor med olika kulturell, etnisk eller religiös bakgrund. Med tiden har begreppet vidgats och används inte enbart inom affärsvärlden. Enligt Lundberg (1991) innebär interkulturell kommunikation en genuin interaktionsprocess mellan personer med olika etnisk bakgrund, där det finns både kunskaper, förståelse och öppenhet för olika synsätt. En interaktion som resulterar i en ömsesidig tolkning och påverkan.

Lahdenperä (2004) påpekar att interkulturell kommunikation förutsätter erfarenheter av interkulturella kontakter och möten. Det är dessa möten som skapar förutsättningar för individen att förstå den andres kultur och öka sin medvetenhet om den egna kulturen. I denna process måste etnocentriska föreställningar (att utgå från sin kultur som den rätta), och värderingar konfronteras med andras uppfattningar och inte minst, bearbetas känslomässigt – och det är inte smärtfritt.

Interkulturell kommunikation kan också beskrivas som en ömsesidig respekt, i en process där gränsöverskridande och interaktion över kulturgränser ingår. Det kan innebära att lägga kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten och utgå från att man som medborgare i ett mångkulturellt samhälle, kan leva jämlikt utifrån demokratiska värden. Detta förutsätter, återigen, att man förstår innebörden i etnocentrism, hur fördomar, rasism och diskriminering påverkar vår kommunikation och våra relationer (Lahdenperä, 2004).

Interkulturalitet i vid bemärkelse, kan även ses som en kvalitet inom utbildning och lärande. I öppenheten för olika kulturella uttryck och genom konfrontation med olika synsätt öppnas möjligheter för individen att vidga sitt lärande. Man kan också tala om interkulturell kompetens, som innebär att kunna överbrygga olika synsätt, förstå och respektera andra människors perspektiv men också att ha förmåga att ifrågasätta det egna tänkandet. Denna färdighet blir en tillgång i lärande och i samspel med andra människor, var man än befinner sig i framtiden (a.a.).

Dysthe (1996) talar om dialog i klassrummet. Hon poängterar vikten av ett arbetssätt som skapar förutsättningar för en kontinuerlig dialog där elevernas tankar och uppfattningar får komma fram, i tal och skrift. Läraren bör planera undervisningen så att eleverna får rika möjligheter att uttrycka sig, istället för att läraren dominerar och styr kommunikationen i klassrummet. Detta ger möjligheter till ett aktivt lärande och är särskilt viktigt i ett mångkulturellt klassrum.

### **3.2.4 Reflektion**

Reflektion kommer från latinets *flectere* som betyder vända, styra, rikta och stavelsen *re* betyder tillbaka. Man återvänder i sina tankar till sådant som tänkts, sagts och gjorts, för att om möjligt lära sig något mer, få en insikt i något. Begreppet skulle också kunna beskrivas som; en människas överläggning med

sig själv. Man har inom pedagogiken byggt vidare på ordets grundbetydelse och kan idag stöta på uppfattningar om att reflektionen är en särskild kunskapskälla, eller ett andra medvetande som försöker förstå hur vårt vanliga medvetande uppfattar olika fenomenens sanna väsen. (Egidius, 2002).

På 1990-talet började begreppet reflektion figurera mer i den pedagogiska litteraturen. Man menade att överläggning i form av dialog och intuitiva samtal, kan ha en avgörande betydelse både för yrkesutövning och för utbildning. Det ökande intresset för reflektion som fenomen, har samma bakgrund som intresset för kognitiv psykologi som en reaktion mot behaviorismen och inom pedagogiken, intresset för tyst kunskap och intuition. Fokus har flyttats från yttre beteende till tankar och samtal som ger insikt i den verklighet där vi agerar. Stimulus och respons har bytts ut mot insikt och handling (a.a.).

Att reflektera innebär inte bara att man tänker, säger eller gör något utan dessutom funderar över vad man egentligen tänker, säger eller gör. Det handlar alltså om ett tänkande, som inte är bundet av logikens lagar utan mer om att formulera skäl och motskäl, att argumentera med sig själv och med andra. Det innebär också att vi kan utöva självreflektion, då vi funderar över vårt eget sätt att vara. Det ökade intresset för reflektion som fenomen inom pedagogiken, kan också ses som en reaktion mot toppstyrning, från skolverk och pedagogiska institutioner (Egidius, 2002).

Internationellt sågs ”reflektionsrörelsen”, under 90-talet, som ett sätt att hävda lärarnas professionalism, vilket i sin tur kopplades till begreppet livslångt lärande. En pedagog som blev känd i slutet på 90-talet var Kenneth Zeichner. Han placerade sig i samhällsförbättringstraditionen, när han hävdade att lärare bör reflektera över hur handlingar i klassrummet bidrar eller hindrar, förverkligandet av ett mänskligare och rättvisare samhälle (a.a.)

### **3.3 Pedagogiska överväganden**

#### **3.3.1 Grupper – sociala försvar**

En skolklass är en sk. tvångsgrupp, alltså en grupp där medlemmarna inte frivilligt blivit en del i gruppen. För att få en tvångsgrupp att fungera väl behövs genomtänkta åtgärder för att skapa trygghet, samhörighet och ett fungerande samarbete (Maltén 1992).

Svedberg (1997) skriver om grupperns motsvarighet till individens försvarsmekanismer, han kallar det socialt försvar. I en grupps kultur ingår det sociala försvaret som en integrerad del. Det har i uppgift att reglera den ångest som kan uppstå i gruppen i samband med att medlemmarna i gruppen måste hantera osäkerhet eller extrem komplexitet. Svedberg beskriver två motsatta tendenser som kan vara verksamma inom samma person. Dels regression som innebär att välja det invanda och välbekanta och dels progression som är inriktat på utveckling och nya erfarenheter.

#### **3.3.2 Integritet och förtroende**

Eriksson (1999) tar upp frågan om elevernas personliga integritet. Eriksson menar att det inte räcker med några enstaka möten för att komma ”innanför skinnet” på eleverna. Det är en naturlig reaktion att inte vilja prata om alltför personliga saker med människor man inte känner. Nilsson och Waldemarson (1994) beskriver dialog som en process, där man för att uppnå en god kommunikation och så småningom en relation, gradvis lär känna varandra. Om de första, ytligare kontakterna, fungerar bra kan man öppna sig mer för varandra efterhand. Genom en öppen kommunikation med andra människor lär vi känna oss själva bättre och uppfyller grundläggande behov av gemenskap med andra människor.

En öppen dialog bygger på respekt för varandras gränser och vi ska inte vara öppna för människor som vi inte respekterar eller rädda för. Det är sunt att hävda sin integritet, att ta ansvar för vad vi vill, kan och tycker, dock utan att vara aggressiv och såra andra (a.a.)

### **3.4 Tidigare forskning**

Lorentz och Bergstedt (2006) tar upp, att begreppet interkulturellt synsätt, första gången officiellt användes 1974 i ett pedagogiskt sammanhang. Det var i en rekommendation från FN, rörande utbildning och internationell förståelse. 1981 användes begreppen mångkulturell och interkulturell för första gången officiellt i ett pedagogiskt sammanhang i Sverige. Det var i en statlig utredning med titeln Språk- och kulturarvsutredningen.

I ett betänkande av Skolverket från 1983 (SOU 1983:57), framfördes nya idéer om att invandrarundervisning skulle ersättas med interkulturell undervisning och att detta skulle gälla samtliga elever. Förslaget var att riksdagen skulle uttala en principiell syn, på interkulturell undervisning som grund för åtgärder, inom utbildningsväsendet. I betänkandet föreslogs, att den interkulturella undervisningen, skulle angå varje barn och varje vuxen i skolan, däremot angavs ingen tydlig definition av vad interkulturell undervisning innebar.

Handläggningen av förslaget resulterade inte i något separat riksdagsbeslut, men ingick i budgetpropositionen, som godkändes av riksdagen. Studier som har bedrivits under det senaste årtiondet, har dock konstaterat att en medveten interkulturell undervisning inte har förekommit. I Lpo 94 finns inte begreppet interkulturell undervisning med, utan endast ”internationellt perspektiv”, vilket är något, annat enligt Lorentz och Bergstedt (2006).

Alsheimer (Enkvist, red., 2003) hävdar att politikerna som utformat skolan, inte verkar ha förstått att varje ny generation måste fostras till respekt för individ, demokrati och rättstat. Detta har lett till att unga studenter i Sverige idag påfallande ofta är sammanhangslösa och dåligt orienterade i värdegrundsfrågor. Alsheimer ser det som att man nu på den högskola han arbetar på, måste ta igen förlorad tid att bilda – inte bara utbilda – de unga studenterna. Hans redskap har varit en bildningskurs som innebär att studenterna ska läsa ett antal skönlitterära böcker och delta i olika seminarier. Ämnen som tas upp är t.ex. demokratins

utveckling, civilkurage och rasism. Målsättningen och innebörden i bildning, är att studenterna ska utvecklas, till att i högre grad kunna tänka själva och bli ansvars-kännande och upplysta medborgare (a.a.).

Om Alshaimers observationer är generaliserbara, tycker jag att detta kan ses som ett tecken på att vi i grundskola och gymnasieskola i Sverige, inte tagit läroplanen på allvar vad det gäller att skapa ”*medvetenhet om det egna och delaktighet i gemensamma kulturarvet, vilket ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar*” (Lpo 94 s.5) .

### **3.4.1 Den mångkulturella skolan**

Nordheden (Hultinger, Wallentin, red., 1996) ställer frågan om man kan ha nytta av det faktum, att man i sin klass har nästan hela världen representerad. Själv svarar hon tveklöst ja på den frågan, men menar att det inte kommer av sig självt. Solidaritet infinner sig inte bara därför att barn från olika håll i världen vistas i samma rum under skoltid. Företeelser måste lyftas upp till ytan så att barnen har chans att bearbeta dem. Hon menar att man måste fokusera skillnaderna för att få syn på likheterna. Vidare att kunskap om varandras olika syn på saker och ting måste botten i kunskap hos lärarna.

Frågor som då uppstår är, vilken kunskap krävs av lärare och hur får man den? Hur integreras detta i undervisningen? Nordheden lyfter upp de naturliga kulturkrockar som uppstår i vardagen. Det är viktigt att läraren då inte sopar konflikterna under mattan av rädsla, utan låter barnens åsikter och värderingar brytas mot varandra, så att det blir tydligt att vi har olika syn på t.ex. skuldfrågor, familj och samhälle. Nordheden framhåller att religion och livsåskådningsfrågor är det område, där både lärare och elever och föräldrar, blivit mest engagerade. Över stora delar av jorden påverkar religionen människors liv i hög grad. För många elever med utländsk härkomst, är

religionen en högst påtaglig del av det dagliga livet. I Sverige möts de av ett sekulariserat samhälle och många krockar uppstår (a.a.).

Undervisning kan aldrig vara helt objektiv och eleverna behöver möta människor som är "levande", som vågar ta ställning och som är engagerade i något. Det kan gälla politik, miljöfrågor eller religion. Nordheden hävdar, att om man aldrig tar upp skillnaderna, kan man inte med trovärdighet tala om likheter heller. Om kunskapen om demokrati och humanism ska kunna gå på djupet, räcker det inte med att sjunga fredssånger och säga att alla har samma värde. När man får ifrågasätta och ta ställning till något verkligt utvecklas språket och identiteten. Nordheden påpekar också, att vi ofta i vår välvilja och konflikträdsla undviker att prata öppet om skillnader och att religionen tenderar att enbart ses som ett problem och något avvikande, istället för att försöka förstå de positiva värden den kan ha för eleverna (Hultinger, Wallentin, red., 1996).

I det här sammanhanget kan även sociologen och pedagogen Arjang Manavi nämnas. Han vill utveckla en teori om, det han benämner, multikulturell pedagogik för ett multikulturellt samhälle. Han påpekar att en sådan pedagogik bör leda till, att eleverna blir medvetna om att deras kultur, bara är en av många kulturer i världen och att den medvetenheten inte finns nu. Skolan bör medvetandegöra eleverna om, att just deras livsstil inte kan anses överlägsen andras (Manavi, 2001).

Spowe (2003) lyfter fram, att när vi i den svenska skolan vill uppnå förståelse för människor med annan kulturbakgrund än den svenska, så använder vi oss ofta av mat, kläder, musik, dans och högtider. Tyvärr gör vi sällan en djupare analys av vad de olika uttrycken står för. Både lärare och elever stannar vid att vara turister i de icke-svenska kulturerna och gör ofta en bedömning utifrån det perspektivet. Därefter återvänder vi till vår trygga, svenska verklighet utan att på allvar ha vidgat våra perspektiv. I värsta fall befäster vi bara de fördomar vi hade.



Spowe menar att man bör lyfta upp maktperspektivet i undervisningen. Han formulerar begreppet "icke-diskriminerande undervisning" och anser att det innebär att man lär sig att ifrågasätta marginaliseringen av vissa röster i samhället och den nedvärdering av erfarenheter och kunskaper som minoritetsgrupper i samhället har. Spowe drar slutsatsen, att det inte går att undervisa, om hur kultur, mångkultur, etnicitet osv. utan att själv bli medveten om vilka värderingar och uppfattningar man står för. Han poängterar att det är nödvändigt att träna elever att öppet verbalisera vad man tycker och tänker. Tystnaden är farlig och blir ofta destruktiv.

Hur viktigt det är med relationer, bekräftas av ett trettiotal intervjuer som genomfördes i norra Botkyrka. I detta område bor många människor, med annan härkomst än den svenska. Frågor ställdes angående hur ungdomar förhåller sig till den etniska mångfalden i sin uppväxtmiljö. Det centrala temat i intervjuerna kom att handla om vikten av vänskap, då nästan allt i de ungas värld verkar kretsa kring kompisar och gänget. (Hultinger, Wallentin, red., 1996).

I skolan och i medierna möter de unga den officiella svenska mångkulturalismen, som har tolerans, förståelse och respekt över etniska gränser som ideal. I intervjuerna kan man spåra en del överensstämmelse med den officiella pluralismen och ungdomarnas strävan att hantera mångfalden. Dessa ungdomar framhåller värdet av att träffa människor, som har andra värderingar och erfarenheter och att man lär sig mycket om världen och sig själv i mötet med det annorlunda. Deras hållning är formad av deras konkreta erfarenheter av att på dagis, i skolan och i kamratgängen vant sig vid att vara tillsammans med människor av vitt skilda ursprung. Deras hållning kan beskrivas som öppenhet (Hultinger, Wallentin, red., 1996).

Det finns också en motsatt hållning till öppenheten, som förmodligen är lika vanlig. Denna slutenhet innebär att man till största delen håller sig inom sin egen grupp och undviker kontakt med dem som är annorlunda, men det innebär inte nödvändigtvis främlingsfientlighet eller rasism. Detta ser man hos etniska

grupper, som helt enkelt är tillräckligt många, för att kunna bygga upp egna enhetliga sociala nätverk. Det finns ytterligare ett mönster som kan beskrivas som en konfliktundvikande medelväg. Detta innebär att man bagatelliserar de etniska och kulturella skillnaderna. Ungdomar som ger uttryck för detta, menar att mångfalden är så självklar att man inte ens tänker på den (a.a.).

### **3.4.2 Identitet**

Den miljö vi växer upp i har en påverkan på vår identitet. Cullberg (1986) hänvisar till Erik H. Eriksons klassiska definition: jagidentitet är en förmåga att uppleva och vidmakthålla en inre enhet och kontinuitet som någorlunda motsvarar andras uppfattning av en själv. Positiv identitetsutveckling innebär också en förmåga till uthållighet och trofasthet mot människor och ideal.

I jordbrukssamhället och under den tidiga industrialiseringen var individens framtid ofta utstakad. Var ens föräldrar bönder var sannolikheten stor att man själv blev bonde. I det moderna samhället har våra valmöjligheter ökat markant. Det innebär att individen kan välja hur man vill utforma sitt liv, men också en ökad osäkerhet och existentiell ångest (Larsson, 2003). Ungdomar söker ofta förebilder som de tillfälligt eller varaktigt försöker likna. När man frigör sig från föräldrarna kan ofta lärare, idrottsledare eller religiösa ledare fylla viktiga funktioner som identifikationsfigurer (Cullberg, 1986).

Ett annat exempel på definition, är Trondmans (1999). Han formulerar identitet som: människans behov av att ha en berättelse om sig själv. Nilsson och Waldemarson (1994) menar att vår identitet är grundad på kommunikation med andra människor. De får uppgiften både som bidragsgivare och resonansbotten till individens bild av sig själv. De betonar vårt behov av att få vår jagbild bekräftad. Att vi har ett fortgående behov av bekräftelse i vår alltjämt pågående självdefinition. Och att bekräftelsen i sig är viktigare än att den är positiv.

Strandberg (Hultinger & Wallentin, red., 1996) påpekar att elever med annan etnisk bakgrund än den svenska, kan ofta uppleva det som, att de har flera kulturer och identiteter inom sig. Han tar exemplet på en flicka som är turk hemma, och svensk-turk i skolan och som när hon kommer till Turkiet är svensk. Identitet kan också formas av konflikter. En gruppidentitet kan uppstå, som bygger på uppfattningen, att man är överlägsen eller underlägsen en annan grupp.

Negativa gruppidentiteter kan växa fram, genom påtvingade stereotypa och negativa beskrivningar, som ofta kommer från en dominerande majoritetskultur. Men i ett samhälle med pluralistiska ideal bör dessa negativa identiteter motarbetas. Grupperna bör stödjas i att behålla värdefulla inslag i sin identitet men lära sig att se kritiskt på de negativa drag som vuxit fram. För att bygga upp en positiv identitet, krävs att man kan ifrågasätta stereotypa bilder, både utifrån samhället men också inifrån sig själv (Roth, 1996).

Det finns belägg för att människor allmänt har en större vilja att förstå varandra om man har ett gemensamt ansvarsområde. En möjlig samhällsidentitet i ett mångkulturellt samhälle kan förstärkas och byggas upp genom delade aktiviteter. Inom den politiska filosofin beskrivs en modell som kallas kommunitär. Det innebär en betoning av lokala aktiviteter och föreningar. Men även om det uppstår positiva konsekvenser för samhällsidentiteten och normbildningen måste man ändå betrakta det som sidoeffekter. Det som driver människor att ansluta sig till t.ex. föreningar, är mer specifika behov. Men ändå är det så, att när människor möts i konkreta projekt, finns det förutsättningar för konstruktiva diskussioner kring skilda värdeuppfattningar (Roth, 1996).

### **3.4.3 Lärarrollen**

Eriksson (1999) hävdar att lärarrollen har förändrats markant de senaste åren, att skolans uppgifter vidgas och därmed kravet på nya kompetenser hos läraren. Skolan är idag betydligt mer än bara en kunskapsförmedlare med läroboken som

utgångspunkt. Utmaningen består i att stimulera eleverna till kritisk reflektion, bearbetning och tillämnning av fakta så att de tillägnar sig kunskap, förhållningssätt och färdigheter. Eriksson lyfter upp läroplanskommitténs betänkande SOU 1992:94. Där beskrivs en kunskapssyn, som inte innebär att se kunskap som en avbildning av världen, utan ett sätt att göra den begriplig.

Ask poängterar att det är svårt att starta ett förändringsarbete. Det kräver att man vänder upp och ned på inkörda rutiner, synar värderingar i sömmarna och tänker i nya banor. Men antar man uppgiften, får man belöning i form av stimulerande utmaningar, personlig utveckling och fördjupat samarbete med kollegor. Om läraren ska kunna möta eleven i en mångkulturell skola, är det helt nödvändigt att utforma ett flexibelt arbetssätt (Hultinger, Wallentin, red. 1996).

Hoel (Hultinger, Wallentin, red. 1996) diskuterar dilemmat med styrning och frihet i den pedagogiska situationen. För mycket säkerhet kan leda till förstelning, för mycket frihet till kaos. Hoel förespråkar hård styrning i början av terminen, för att sedan när reglerna är internaliserade, ge mer frihet. Detta ger en bra balans som uppmuntrar eget ansvar. Thavenius (Andersson, Persson, Thavenius, 1999), diskuterar den rationella traditionen inom pedagogiken. Den leder till en strävan efter effektivitet och systematik och delar in kunskapen i avgränsade specialiteter. Den favoriserar tydliga gränser mellan ämnen och ett stoff som enkelt kan organiseras och kontrolleras.

Thavenius beskriver som motvikt till detta, ett arbetssätt som kan kallas hela praktiker, som t.ex. kan bestå av projektarbete, detta kan vara ämnesöverskridande, erfarenhetsbaserat och kan leda till att eleverna blir upptagna med konkreta problem. Holmberg, Lindberg och Lundberg (1983) har liknande tankegångar och formulerar det så här: *”Eleverna bör få använda skolan för att tala med varandra om känsloladdade erfarenheter som intresserar dem, men som de utanför skolan har svårt att hitta de rätta distanserade formerna för”* (s. 133).

Lärarnas roll, i det som Thavenius kallar hela praktiker, är helt avgörande. Det krävs gedigna teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter och en hel del tänkande, för att handleda eleverna i t.ex. olika former av projektarbete. Lärarna måste se till att projektet inte blir trivialt och stötta arbetet med problemformuleringar så att de blir tillräckligt kvalificerade och så att valen blir medvetna (Andersson, Persson, Thavenius, 1999).

Linde (2001) refererar till Hedin som hävdar att endast de egenskaper som kontrasterar mot andra blir uppenbara. Det krävs att något skiljer ut sig, är annorlunda för att det ska registreras i vårt medvetande. Det innebär att vi inte ser våra egna särdrag förrän vi möter människor från andra kulturer. Strandberg (Hultinger, Wallentin, 1996) menar att kontraster är en förutsättning för kunskap. Strandberg poängterar att när man försöker ta till vara så mycket som möjligt av den kulturella mångfalden, får man även som lärare nya insikter, som väcker frågor både om den egna och om den främmande kulturen.



## 4 TEORI

Lorentz (Lorentz, Bergstedt, 2006) hänvisar till Regeringens proposition 1997/98:16, där det i de svenska målen för integrationspolitiken handlar om att alla ska ha lika rättigheter och möjligheter, oavsett etnisk och kulturell bakgrund. I Sverige är alltså det officiella politiska målet integration, vilket främjar etnisk och kulturell mångfald. Det innebär att skola och utbildning, måste bli en central arena för samhällets ambition, att uppnå detta mål.

Lundberg (1991) hävdar att hans erfarenheter visar, att det går att utbilda människor i interkulturell kommunikativ kompetens. Han menar att man genom träning och utbildning kan påverka attityder och förhållningssätt. Lundberg slår fast att interkulturell kommunikation är ett ämnesområde och att det till sin natur är tvärvetenskapligt. I Europa är det fortfarande svårplacerat, medan man i USA tydligare kan koppla det, till det akademiskt etablerade områdena "Communications" och "Speech communications".

Lundberg (1991) menar att en central frågeställning för alla pedagoger bör vara: Hur kan man i undervisning ta hänsyn till olikheter i t.ex. uppväxtförhållanden, värderingar, språkliga uttryckssätt och icke-verbalt beteende. En förståelse på dessa områden ger förutsättningar för en mer effektiv kommunikation. Det vill säga att en människa lyckas förmedla det hon avsåg att förmedla. Detta gäller både mellan lärare och elever och elever emellan. Lundberg påpekar också hur viktigt det är, att inte endast ge en teoretisk undervisning. Om inte de teoretiska kunskaperna, kombineras med praktisk förmåga att effektivt handskas med interkulturella relationer, kan undervisningen till och med få negativa konsekvenser.

Teoretiska kunskaper bör betraktas som ett av flera verktyg, där förståelse, insikt och respekt är nyckelbegrepp. Undervisningsexempel om interkulturell kommunikation, kan i en elevgrupp där det finns personer med olika kulturell bakgrund, uppfattas som nedvärderande och stigmatiserande av

enskilda. Detta är viktigt att vara medveten om och respekt måste visas för enskilda elever (Lundberg, 1991).

I samband med diskussionen om skolan som kulturell mötesplats, anser Lorentz (Lorentz, Bergstedt, 2006) att man bör vara medveten om, något man kan kalla en objektiv kultur, som står för institutionaliserade aspekter av kulturen, såsom t.ex. politiska, ekonomiska och religiösa system. Detta i förhållande till den subjektiva kulturen som har att göra med konkreta erfarenheter av den sociala verkligheten, beteenden och handlanden.

Svensk pedagogik har länge uppfattats som normativ, den föreskriver alltså, vad som ska gälla i skolans värld både när det gäller lärarens roll, kunskap och lärande. Interkulturell pedagogik måste anses ifrågasätta det normativa synsättet, eftersom man utifrån ett sådant perspektiv, ser att det kan vara nyttigt och lärorikt, att bryta traditioner. Kritiken mot en ensidig kulturell undervisning, har bidragit till att krav på en interkulturell pedagogik vuxit fram (a.a.).

Men det finns även kritik mot det man kallar mångkulturell utbildning, t.ex. att den skulle kunna leda till att västerländska ideal t.ex. demokrati, ifrågasätts och att den skulle kunna hota vår egen kultur. Men Lorentz menar, att det i själva verket är så, att diskussionen om mångkulturell utbildning, är sprungen ur en västerländsk vetenskaplig kontext. När det gäller rädslan för den egna kulturens undergång, anser Lorentz och Bergstedt, att den just kan härledas till den etnocentriska undervisning och pedagogik som präglats av moderniseringen i hela västvärlden (a.a.).

#### ***4.1 Utbildning i interkulturell kommunikation***

Lorentz (Lorenz, Bergstedt, 2006) hävdar att förändringarna i hela världssamhället som bl.a. har med globalisering att göra, har bidragit till att nationalstaten i Europa, mist en del av sin betydelse. Statens allmänna skola har förlorat sin tidigare självklara roll som ansvarig för medborgarskaputbildning. Synen på samhället som mångkulturellt har ökat intresset för relationen mellan



utbildning och socialiseringsprocesser. Därför behöver, enligt Lorentz, all form av mångfaldsutbildning, utgå från att medborgarna blivit socialiserade in i en nationalstat, där etnocentrism varit överordnad. Detta har på ett omedvetet sätt skapat medborgarnas etnocentriska synsätt och värderingar.

Lundberg (1991) beskriver hur syftena med den interkulturella träning som förekommit i västvärlden, brukar anges som att utveckla kulturell medvetenhet, öka förståelsen för kulturens inverkan på beteende och kommunikation och att öka medvetenheten om den egna personens inflytande på andra. Lundberg ger själv, nedan ett förslag på vad utbildning i interkulturell kommunikation skulle kunna innehålla:

### **1. Teoretisk förståelse.**

En systematiserad kunskap om interkulturell kommunikation, som underlättar för att kunna upptäcka och förstå kulturella uttryckssätt i vardagliga beteenden.

### **2. Förmåga till att uppmärksamma kulturella uttryckssätt.**

Att genom undervisning och träning lära sig upptäcka och tolka människors kulturellt betingade beteenden.

### **3. Förmåga till ett självreflekterande betraktelsesätt.**

Träning i att förstå och betrakta sig själv som en ”kulturprodukt”.

### **4. Färdigheter baserade på praktik och känslomässiga upplevelser.**

För att utveckla en interkulturell kompetens krävs möjligheter att göra praktiska upplevelser med de påfrestningar det normalt innebär.

## **4.2 Från etnocentrism till etnorelativism**

Lundberg (1991) lyfter upp frågan om huruvida all kommunikation kan kallas interkulturell, men väljer själv att reservera begreppet interkulturell kommunikation, till situationer med aktörer som vuxit upp i olikartade språkliga och kulturella miljöer. För att människor med olika kulturell bakgrund, ska kunna kommunicera tillfredställande med varandra, krävs alltså att det skapas

kunskap om ”mig själv” och om ”den andre”. Och detta är, enligt Lundberg, något vi måste lära oss, det är inget som börjar fungera av sig själv.

Lorentz (Lorentz, Bergstedt, 2006) utvecklar en teori kring en pedagogisk process, som han beskriver som att gå från *kulturförnekande* till *interkulturell kompetens*. Utvecklingsmodellen (se nedan) som Lorentz presenterar, är delvis baserad på anglosaxiska förebilder, men är bearbetad och anpassad till svensk samhällsutveckling. Utgångspunkten tas i ett etnocentriskt stadium men om processen fortskrider, går utvecklingen över till ett etnorelativt stadium och leder till interkulturell kompetens.

Interkulturell kompetens är ett begrepp som innehåller interkulturell kommunikation, men rymmer mer än så. Lorentz definierar interkulturell kompetens som en förmåga att kunna kommunicera effektivt i interkulturella situationer och kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter. Han hävdar, att för att kunna strukturera och beskriva dessa skeenden, är det ofrånkomligt att ett viss mått av generaliseringar krävs. Dessa måste dock vara baserade på forskning och inte bara på personliga erfarenheter.

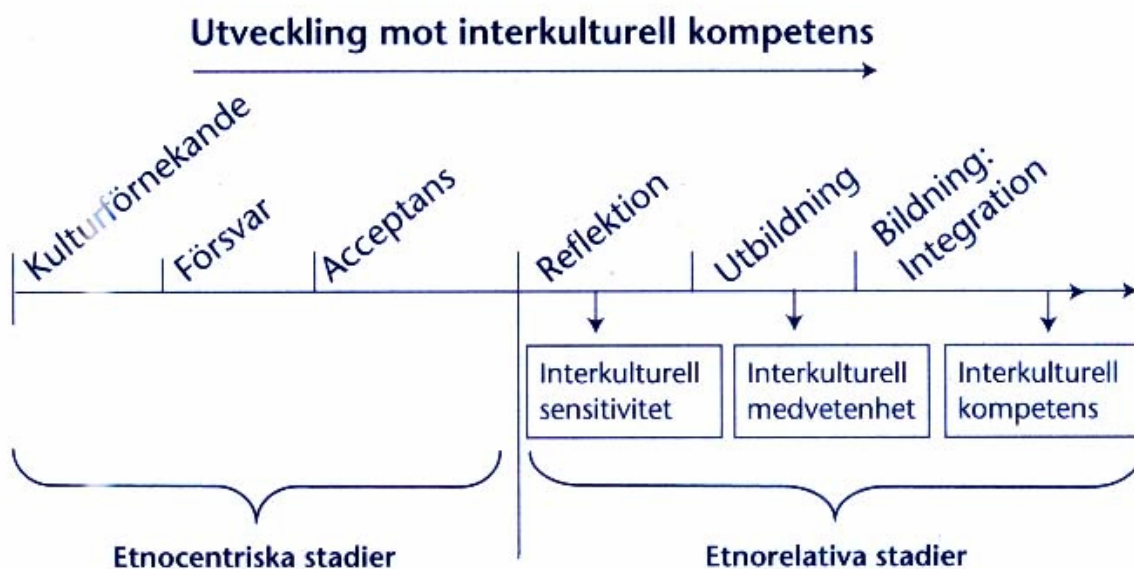


Fig. 5 1 Utvecklingsmodell från kulturförnekande till interkulturell kompetens.

(Lorentz, Bergstedt, 2006)

De tre första stadierna i Lorentz modell, är etnocentriska, vilket innebär att människor som befinner sig i dessa faser betraktar, förklarar och definierar kulturella skillnader och kulturell identitet, utifrån perspektivet att ens egen kultur är den centrala. Därefter följer stadier som kallas etnorelativa och de beskriver att människor nu uppfattar sin egen kultur som en av flera andra kulturer. Lorentz påpekar, att om detta enbart blir en teoretisk process och inte innefattar erfarenheter av att rent faktiskt möta människor med andra värderingar och beteenden, så fyller den här utvecklingsmodellen ingen verklig funktion. En sådan ”utbildning” kan till och med ha motsatt effekt och förstärka fördomar.

#### **4.2.1 Etnocentriska stadier**

Det första stadiet i processen beskrivs som *kulturförnekande*. Här kan man som ett försök att formulera ett exempel beskriva en uppfattning, som har varit både politiskt och folkligt förankrade i Sverige: ”Vi har avskaffat motsättningarna vad gäller klass och social identitet, här samarbetar vi för att tillsammans bygga landet.” Konsensus och likhetsprincipen har varit så tongivande i Sverige, att man skulle kunna kalla den en kulturförnekande kultur. Ett annat exempel på kulturförnekande, är människor som påstår att de aldrig upplevt några kulturella skillnader, att de endast umgås med andra människor som är lika dem själva, och att det inte finns något behov att möta andra (Lorentz, Bergstedt, 2006).

Nästa steg benämns som *försvär* då det bl.a. innefattar olika sätt att försvara sitt förnekande. Ett sätt som vid första intrycket kan låta positivt, är åsikter som handlar om att kulturella olikheter är ointressanta eftersom alla människor är lika; alla måste äta, sova, få uppleva kärlek och dö. Men detta är egentligen en tolerans som är till inget förpliktigande. Man är så tolerant så man blivit helt urvattnad och inte vill se att det finns skillnader och orättvisor i världen. Denna inställning är inte ett resultat av medvetna överväganden och beslut, utan endast baserade på ytlig spontanitet och känslor. Exempel på andra

tydliga försvar som bottnar i ett vi-och-dom tänkande, är uttalanden av typen ”de tar våra jobb”, ”de lever bara på bidrag”.

Det tredje steget i det etnocentriska stadiet kallas *acceptans* och innebär bl.a. man inte längre undviker kulturmöten. Man kan uppleva andras beteenden och värderingar som annorlunda och konstiga, men man bejakar det snarare än dömer ut det. Man diskuterar gärna skillnaderna, men det är fortfarande trevande försök, att närma sig människor med annan kulturell, etnisk eller religiös bakgrund (a.a.).

#### **4.2.2 Etnorelativa stadier**

Det första steget i det etnorelativa stadiet beskriver Lorentz som *reflektion*. Det innebär bl.a. att man accepterar kulturella olikheter som en oundviklig och användbar del av en ny världsbild. När man börjar acceptera att denna världsbild redan existerar i vår globaliserade värld, kan det innebära att man upplever denna pluralism som tilldragande och man börjar utveckla en kulturell empati. Man blir medveten om att vissa saker som tidigare bara ansågs som annorlunda och konstiga, nu kan väcka nyfikenhet. Reflektion och bearbetning av tidigare ståndpunkter och beteenden, leder till att en interkulturell sensitivitet utvecklas. För att denna positiva utveckling, nu ska fortsätta och fördjupas, krävs utbildning som en nödvändig beståndsdel, vilket är nästa stadium i processen. I en skola är det viktigt att inte endast eleverna ses som mål för denna utbildning utan även skolans personal och ledarskap (Lorentz, Bergstedt, 2006).

Det är nödvändigt med en kulturell dekonstruktionsprocess som bl.a. innebär, en medvetenhet om att en människas sätt att uppfatta sig själv och omvärlden, är baserat på kulturella värderingar och uppfostran. Undervisningen bör, för att uppnå bästa resultat, innehålla både kognitivt lärande och ett socialt- och psykodynamiskt lärande, som lämnar utrymme för den skapande människan, för samtal, estetiska uttryck med mera (a.a.).

Begrepp som etnicitet, kön, sexualitet, hälsa osv. står för skilda kulturella konstruktioner som behöver dekonstrueras och analyseras. Detta arbete bör vara baserat på både praktik och känslomässiga upplevelser, eftersom även fenomen som bildperception, minne och uppfattning om intelligens måste ses som kulturspecifika. Tolkningar av beteenden kan alltså inte enbart analyseras utifrån den västerländska psykologiska forskningen.

En viktig komponent i den gryende interkulturella medvetenheten är att bli medveten om dualismens betydelse (enkelt uttryckt: verkligheten uppdelad i motsatspar) för förståelse, lärande och kunskapsbildning i det västerländska samhället. Exempel på motsatspar i den västerländska dualismen är: vi och dem, förnuft och känsla, ordning och kaos, övernaturligt och vetenskapligt, normalitet och avvikelse (a.a.).

Klivet in i stadiet som resulterar i en interkulturell kompetens är *bildning* – *integration*. Lorentz hänvisar till Bernt Gustavsson som beskriver personlig integrering som ett av de mest centrala uttrycken för bildning. Det innebär, i detta sammanhang, att individen går från interkulturell medvetenhet till interkulturell kompetens, som ett uttryck för att kunskaperna och erfarenheterna har lett till en personlig integrering. Bildningen har, med andra ord, fått en genomgripande betydelse för människans sätt att tänka och handla.

Det är viktigt att inte betrakta detta som ett slutmål. Individen bör ha tillgodogjort sig en identitet, som bygger på en erfarenhet av sig själv, som ständig skapare av sin egen verklighet. Modellens stadier är ett kontinuum, för individen gäller en ständig utveckling av tillvaron. Förhoppningsvis upplever individen både en kontinuitet och en ständig utveckling i tillvaron (Lorentz, Bergstedt, 2006)



## 5 METOD

Skolan är i hög grad präglad av ett vetenskapligt tänkande och domineras fortfarande ofta av en pedagogisk rationalitet. Den har sina rötter i en vetenskaplig specialisering som splittrar upp verkligheten i avskilda delar. Skolan behandlar ofta ämnen och moment mer eller mindre isolerade från varandra och man tänker sig ämnena som små avbilder av de vetenskapliga universitetsämnena.

Det positiva med detta synsätt är kraven på saklighet, allsidighet, öppenhet och kritiskt tänkande. Till nackdelarna hör att skolan ger för lite utrymme för t.ex. praktiska färdigheter, förtrogenhet med konkreta verksamheter, intellektuell förståelse och analytisk förmåga (Andersson, Persson, Thavenius, 1999). Genom mitt arbete med detta projekt har jag velat arbeta för en integrering av kunskap, erfarenheter och känslomässiga upplevelser.

Fokus inom pedagogiken har på sistone delvis riktats från yttre beteende, till tankar och samtal som ger en insikt i den verklighet vi befinner oss. Synen på kunskap och lärande har också utvecklats till att ses som något som pågår hela livet. Alltså är reflektionen viktig både för elever och för lärare (Egidius, 2002). I detta projekt har reflektion varit ett viktigt inslag och det hänger på ett naturligt sätt ihop med integrering av nya erfarenheter och känslomässiga upplevelser.

Sociologen Mats Trondman (2003) beskriver ett förhållningssätt som han kallar en teoretiskt informerad metodologi, som jag finner intressant. Det innebär en medvetenhet om att forskaren genom *val* och på ett medvetet och strategiskt sätt samlar in sin empiri. Forskaren *producerar* de betydelser forskaren anser att datan har och det är forskaren som *konstruerar* analytiska poänger och synteser.

Teori och begrepp är alltså redskap vars uppgifter är att synliggöra problem och frågeställningar för forskaren, problem som inte alltid är synliga i

verkligheten. Empiri är teoriberoende men inte teoribunden. Då skulle det vara omöjligt att hitta något som inte redan fanns i teorin. Alltså, empirin behöver teorin för att kunna analyseras men forskaren kan upptäcka att empirin bidrar med något som teorin inte rymmer (Trondman, 2003).

Jag har utgått från en fenomenologisk ansats i min studie, vilket kan förklaras som empiriska studier av människors upplevelser och föreställningar. Jag har försökt förstå de sociala fenomen jag observerat. Jag har utgått från att den relevanta verkligheten är, såsom eleverna och vi pedagoger, har uppfattat den. Min utgångspunkt har varit att försöka göra en beskrivning av upplevelserna, utan att fördjupa mig i dess ursprung eller orsaker (Kvale, 1997).

Jag har sett mig själv, med Kvales (1997) metafor, som en resenär utan karta, som vandrat genom det landskap som är elevernas vardag. Jag har under vandringen ställt frågor, som fått dem att berätta om och reflektera kring sin värld. Detta har blivit till historier som berättats och omformats till nya berättelser och på vägen har också jag som resenär, ökat min självförståelse och vidgat min kunskap.

### **5.1 Datainsamling**

De metoder för datainsamling jag har använt mig av är:

- a) Planering, utvärdering och samtal med min kollega och samarbetspartner
- b) Genomförandet av de gemensamma lektionerna mellan de två klasserna och observation av eleverna vid dessa tillfällen
- c) Elevers skriftliga reflektioner, samtal med och intervjuer med eleverna
- d) Intervjuer med eleverna ett år efter projektet

Jag har gjort anteckningar kring mötena och samtalen med min kollega och skrivit ner vår planering och efteråt justerat den, beroende på vad vi verkligen genomförde på lektionerna. Vid de gemensamma lektionerna har jag fungerat som deltagande observatör, eftersom jag varit närvarande vid alla möten och



tillsammans med min kollega lett lektionerna, samtidigt som jag observerat elevernas agerande. Jag har gjort, vad man kan kalla, fältanteckningar under lektionerna eller i nära anslutning till dem.

Eleverna har också tillsammans med respektive klasslärare, formulerat skriftliga reflektioner kring sina möten. Läraren har direkt efter våra möten bett eleverna skriva ner sina tankar om hur de upplevde mötet. Eleverna lämnade därefter in papperen till läraren som lämnade dem till mig. Syftet med att arbeta på det sättet har varit att försöka fånga upp elevernas konkreta, känslomässiga upplevelser och dokumentera dem. Jag förväntade mig inte, att texterna skulle bli så omfattande och därför var mitt mål, att få dem att skriva ner några tankar efter varje möte, hellre än att vid ett tillfälle försöka förmå dem att skriva en lång text. Detta lyckades utom efter ett möte.

Jag har också observerat F-skolans elever under våra promenader till och från K-skolan och lyssnat på deras samtal med varandra. Jag har ibland ställt följdfrågor och klargörande frågor. Detta har, enligt min åsikt, bidragit till ett ”levande” material, om än svårkontrollerat. Eftersom elever i den åldern, ibland har svårt för långa stunder av djupa reflekterande samtal, har jag sett denna metod som användbar och meningsfull.

Fördelen har varit frihet att samla in spontant, konkret material. Även att eleverna inte upplevt situationerna, när jag ställt frågor, som konstruerade situationer. Metoden har också passat väl ihop med syftet i studien och bidragit till en dialog mellan eleverna och mellan elever och lärare. Vi har helt enkelt pratat mer, om den här typen av frågor, än vad vi annars skulle ha gjort.

Nackdelen har varit en viss flyktighet och svårigheter att hålla isär en objektiv beskrivning av materialet, från mina tolkningar. Eftersom våra möten skulle passa in i det vanliga schemat, uppstod ofta en viss stress när mötet var slut. Detta har förmodligen lett till att mindre material har samlats in, än om vi haft mer tid avsatt. Reflektionerna har ibland blivit fragmentariska och beroende

av omständigheter och om eleverna haft lust att kommentera, just när jag ställt frågor till dem.

Andra metoder hade kunnat vara, en gemensam teoretisk undervisning om interkulturell kommunikation. Men det hade, enligt min mening, riskerat att leda till en polarisering mellan grupperna, eftersom man då behöver göra vissa kategoriseringar för att kunna beskriva vad interkulturell kommunikation innebär. Man hade kanske gått miste om de känslomässiga upplevelserna, som det innebär att mötas i mer praktiska aktiviteter.

Så här i efterhand kan jag se, att ett mer systematiserat dagboksskrivande eller enkätundersökningar hade kunnat ge intressant data och även gett möjligheter för fler elever att komma till tals och formulera viktiga reflektioner. Skälet till att jag inte valde att göra det, var dels att jag visste att tidsutrymmet var begränsat, dels att jag gärna ville samtala med eleverna ”ansikte mot ansikte”. Dessutom visste jag att en del av eleverna på K-skolan, inte behärskade svenska språket och tyckte att det var svårt att uttrycka sig i skrift på svenska.

## **5.2 Intervjuer**

Jag intervjuade eleverna, ett år efter projektets slut och syftet med det var att undersöka om elevernas inställning till projektet, hade förändrats över tid och om några nya reflektioner hade väckts hos eleverna. Jag träffade dem två och två och i några fall i grupper om tre eller fyra. Detta var medvetet från min sida, då jag upplever att eleverna ofta hjälper varandra vidare i resonemangen.

Jag eftersträvade en intervjusituation som skulle likna ett vardagligt samtal så mycket som möjligt. Eleverna fick gå ifrån en lektion en stund och prata med mig, och sedan gå tillbaka. Jag hade förberett frågor som jag försökte täcka in, men var mån om att fånga upp saker eleverna sa, som verkade viktiga, även om de inte fanns med i min förberedelse.

Jag antecknade stödord medan jag samtalande med eleverna och använde inte bandspelare eller videokamera eftersom jag visste att eleverna från

framförallt K-skolan inte skulle vilja bli filmade eller inspelade på band. Jag ställde följdfrågor så att samtalet hölls igång, medan jag antecknade de svar som innehöll mest substans. Risken med denna metod att man går miste om saker som sägs, men eftersom eleverna inte förde så långa resonemang, var det inte svårt att skriva ner svaren.

Flera av K-skolans elever ställde frågor kring intervjuerna och var angelägna om sin anonymitet och därför har jag inte märkt ut vilka svar som kommer från vilken skola. Citaten har valts ut efter Kvaless (1997) riktlinjer om att a) citaten bör relatera till texten b) citaten bör vara korta c) använd bara de bästa citaten. Många av eleverna svarade kortfattat och likartat på många frågor, t. ex. ”det var bra”, ”det var kul” och så vidare. I bearbetningen har jag därför försökt välja ut de svar som haft mest substans, men som även visar när eleverna hade olika åsikter i frågan.

### **5.3 Pilotprojekt**

Den första kontakten jag fick med min kollega på K-skolan, var 2003. Vi var båda överens om, utifrån egna erfarenheter, att våra respektive elever hade fördomar gentemot varandras skolor och att det fanns ett behov av att skapa förutsättningar för möten och dialog. I våra samtal var vi överens om att det fanns ett mönster hos våra elever, som bestod i att F-skolans elever hade föreställningar om att alla elever på K-skolan var ”störiga”, stökiga och inte skötte sig i skolan. Hos K-skolans elever fanns föreställningar om att F-skolans elever såg ner på människor med annan kulturbakgrund än den svenska. I vissa fall fanns det föreställningar om att F-skolans elever (och lärare) skulle försöka ”missionera” för sin kristna tro, så fort det blev ett tillfälle.

Våren 2003 och hösten 2004 testade jag och min kollega på K-skolan vår idé att låta elever från två klasser mötas från de olika skolorna. Vi valde nio dessa gånger, framförallt av de praktiska omständigheter som rådde vid tillfället, men också för att vi tänkte att de uppnått en viss mognad. Vi tillfrågade först

eleverna om de ville besöka varandra och en klar majoritet av eleverna ville det. De få som var tveksamma, uttryckte en oro för att det skulle bli svårt att umgås, men tyckte samtidigt att det var en intressant idé. Den ena klassen besökte den andra och ett par veckor senare gick man till den andra skolan. Eleverna visade runt varandra i lokalerna. De fick sitta i blandade grupper och berätta för varandra vilka gymnasieskolor de valt och bjuda varandra på fika. Vid ett tillfälle gjorde vi en utflykt till en park, som ligger på gångavstånd från de båda skolorna och spelade fotboll.

Jag och min kollega var överens om vikten av att inte ha för hög ambitionsnivå och "överorganisera" det, så att det skulle uppstå onödiga spänningar och för att eleverna skulle få chansen att skapa kontakter med varandra, utan att vi hade styrde dem för mycket. Det var t.ex. frivilligt att spela fotboll och många av flickorna gjorde då inte det, utan satt i stället i gräset och pratade, inte så väldigt mycket med flickorna från den andra skolan, men tillräckligt för att det skulle kunna betraktas som ett "möte".

Varje klass träffade eleverna från den andra skolan vid två tillfällen. I utvärderingen efteråt, var eleverna i hög grad positiva till våra möten. Någon enstaka elev tyckte att det var besvärligt och pinsamt att försöka prata med eleverna från den andra skolan. Vi lärare kunde konstatera att eleverna uppträdde ganska moget och kunde samtala med varandra om framtida gymnasiestudier. Flera av F-skolans elever noterade något överraskade, att vissa av eleverna på K-skolan hade ambitionen att läsas naturvetenskaplig linje och siktade på läkar- och juristyrken i framtiden. F-skolans elever konstaterade att de haft fördomar om K-skolans elever när de trott att det inte fanns elever där, med höga betyg. Vi uppmuntrade elevernas kontakter, genom att påpeka att möjligheten faktiskt fanns, att de skulle möta varandra på gymnasiet.

Vi kunde efter dessa båda försök konstatera att känslorna av främlingskap mer och mer givit vika för en positiv nyfikenhet. Naturligtvis var eleverna i viss mån nervösa och blyga inför varandra, vissa mer än andra, men

attraktionen och motivationen att få göra något annorlunda på skoltid, att få möta andra ungdomar i samma ålder från en annan skola var dominerande. Till de tydligaste kommentarerna från eleverna efter de två möten hör denna från K-skolan: *”varför började vi inte med det här tidigare”* och från F-skolan: *”dom är ju precis som vi”*.

Jag och min kollega tyckte att dessa två repliker gav uttryck för att vi uppnått vårt syfte med våra möten. Vi formulerade slutsatsen att det var möjligt och önskvärt, att låta elever från de två skolorna mötas under enkla, opretentiösa former och att eleverna själva var motiverade till dessa möten. Vi tolkade våra erfarenheter, som att dessa möten kunde vara ett bra sätt för eleverna att aktualisera frågor, om mångkultur och interkulturell kommunikation.

#### **5.4 Undersökningsgrupp**

Styrkta av de positiva erfarenheterna från pilotprojektet, ville vi utvidga det hela och börja med två sjundeklasser, för att på så sätt ha möjlighet att fortsätta träffas under tre år. Valet av klasser utgick från den klass som K-skolans lärare blev klassföreståndare för hösten 2004 och att det skulle vara samma ålder på klassen från F-skolan. Då jag inte är klasslärare, utan dramapedagog på F-skolan, tillfrågade jag klassläraren för år sju, på F-skolan. Hon var positiv till projektet och även intresserad av att delta i viss mån. Vi ville därför båda klasslärarna, skulle ha möjlighet att använda några av våra gemensamma träffar, för att arbeta med SO-frågor.

#### *Friskolan*

Denna skola startades 1984 och drivs av en föräldraförening på en ekumenisk kristen grund. Det vill säga, det är inte ett speciellt samfund eller en speciell kyrka som står bakom, utan familjerna kommer från olika kristna traditioner. Det finns även familjer som inte är aktiva i någon kyrka och familjer med en muslimsk tro. Elevantalet är ca 130 och ungefär 40% av eleverna har en annan

kulturell bakgrund än den svenska. Det definieras då som att, om inte eleven själv är född utomlands, den ene eller båda föräldrarna är födda utomlands. I den aktuella klassen är det fem av fjorton elever, vars ena eller båda föräldrar har en annan etnisk kulturell bakgrund än den svenska.

Skolan har sedan starten, gett stort utrymme för estetiska ämnen. Pedagogiskt drama har sedan starten varit ett obligatoriskt ämne för alla år, varannan termin. Det har även under många år funnits teater som tillval, förutom det obligatoriska dramaämnet. Majoriteten av eleverna har det gemensamt, att deras föräldrar aktivt valt en skola, för att den har en uttalat kristen grundsyn. Det innebär att familjerna bor utspridda i Malmö (även utanför Malmö), många av eleverna bor alltså inte i samma område, vilket till viss del kan göra det svårt för dem att träffas på fritiden. (Källa: skolans egna dokument)

#### *Den kommunala skolan*

Skola byggdes i på 70-talet med öppen planlösning, men har under årens lopp genomgått en förändring i riktning mot en mer traditionell skola, med klassrum. Det är en skola för skolår 1-9 med musik som en viktig del av verksamheten. Lärarna arbetar i arbetslag i något av skolans två spår. Skolan har ca 600 elever, varav ca 85 procent har en annan kulturbakgrund än den svenska, många av dem växer upp i en muslimsk tradition.

I den, för projektet, aktuella klassen, fanns inga elever med svenska som modersmål. Många av eleverna bor i det närliggande bostadsområdet och ser varandra därför ofta på fritiden. Det finns en studieverkstad på skolan som hjälper elever med utländsk härkomst på deras modersmål - antingen enskilt eller i små grupper. Här arbetar sex pedagoger med arabiska, albanska eller pashto som modersmål. Tanken med Studieverkstan är att råda bot på de fallande betygen i skolor där många elever har utländsk härkomst, där eleverna uppvisat försämrade studieresultat under en rad år. Problemet anses ofta bero på elevernas bristande kunskaper i svenska. (Källa: internet)

## **5.5 Genomförande**

Innan projektet började, skickade vi skolkatalogerna till varandra för att vi skulle kunna se vilken klass vi skulle möta och för att vi, skulle kunna öva på elevernas namn. Vi träffades sammanlagt fem gånger, ca 1 ½ timme var gång, två gånger på F-skolan och tre gånger på K-skolan. Skolorna ligger 10 minuters gångväg från varandra, så eleverna promenerade emellan. Första mötet var i oktober 2004 och det sista i april 2005. Vintern 2006 intervjuade jag eleverna sista gången, kring deras tankar om projektet.

Jag har arbetat F-skolan i femton år och undervisat denna klass i drama, sedan förskolan. Drama är ett utmärkt ämne, att använda för att lära känna varandra och utforska olika frågeställningar, därför ville jag leda dramaövningar de gånger vi träffades. Dramaövningar ger dessutom möjlighet att kunna interagera utan att vara helt beroende av språket. Min samarbetskollega är SO-lärare och klassföreståndare i klassen på den kommunala skolan. Vid två möten deltog även klassläraren, till eleverna på F-skolan, och ledde samtal utifrån SO-ämnet och religion. Vid två möten deltog K-skolans andra klasslärare och en praktikant, men endast som observatör.

Vi lärare har träffats före projektet och några få gånger mellan träffarna med eleverna. Efter projektets avslutande har vi bara kommunicerat per e-post. Vi är båda överens om att vi hade behövt träffas fler gånger både för planering och för utvärdering. Tyvärr fortsatte inte samarbetet efter det att uppsatsarbetet var avslutat. Det huvudsakliga skälet till det, var de praktiska och tidsmässiga svårigheterna.

## **5.6 Bearbetning**

Jag har analyserat mina observationer, elevers och pedagogers muntliga och skriftliga reflektioner och intervjuer utifrån mina frågeställningar, utifrån Lorentz (Lorentz, Bergstedt, 2006) modell och teorierna om interkulturell kompetens. Jag har genom samtal med min kollega på K-skolan, stämt av om

mina tolkningar verkar rimliga i jämförelse med hans. Våra samtal har även handlat om, hur vi som pedagoger genomfört de gemensamma lektionerna och våra upplevelser, av dessa.

Eftersom jag tillbringat mer tid med eleverna från F-skolan, har jag av naturliga skäl, fler anteckningar av deras muntliga kommentarer. Men min kollega har berättat för mig vad hans elever sagt till honom. Jag har försökt att göra ett så likvärdigt urval som möjligt. Urvalet av elevernas skriftliga kommentarer och intervjusvaren, har gjorts för att få en bredd på vad eleverna tyckte. Jag valde att inte spela in intervjuerna på band, för att det skulle krävas intyg från föräldrar och jag hade fått information av klassläraren på K-skolan, att vissa föräldrar inte skulle ge tillåtelse till det. Jag ansåg också att det skulle öka risken att eleverna inte skulle kunna slappna av och prata fritt. Detta gällde särskilt eleverna på K-skolan.

### **5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Kvale (1997) diskuterar synen på det som ibland kallats ”vetenskapens heliga treenighet”. Frågorna kring hur man verifierar forskningsresultat och hur man bedömer relevansen, är många. Företrädare för positivistisk forskningstradition har ofta anklagat kvalitativa forskningsmetoder för att inte kunna producera tillförlitliga (valid) och pålitliga (reliability) resultat. Företrädare för kvalitativa forskningsmetoder har å sin sida svarat med att säga att positivismen (sökande efter en objektiv sanning, genom metodregler som är oberoende av undersökningens innehåll och sammanhang) är en förtryckande samling regler som hindrar en skapande och emancipatorisk kvalitativ forskning att utvecklas.

Frågan om generaliserbara resultat är ständigt återkommande i t.ex. intervjuundersökningar, vilket kanske ha sin grund i en dröm om att kunna skapa lagar för mänskligt beteende som kunde vara universella. I kontrast till detta kan en humanistisk syn sägas vara att varje situation är unik, varje fenomen har en egen inre struktur och logik, som det i sig finns ett värde att



beskriva och undersöka. Idag kanske man kan säga att denna polemik har landat i ett accepterande av heterogenitet och ett sökande efter kontextualisering av kunskap.

Kvale förespråkar en måttfull postmodernistisk inställning i frågan. Den förkastar visserligen föreställningen om en objektiv universell sanning, men hävdar möjligheten av specifika, personliga och samhälleliga versioner av sanning. Min ambition när det gäller validiteten i denna undersökning har varit att min slutledning ska vara härledd ur de premisser som angivits och att graden av sanning får bedömas utifrån pragmatiska kriterier.

Att validera är att ifrågasätta. När man undersöker validiteten frågar man ”vad” och ”varför” före ”hur”. Det vill säga sanning och kunskap kommer ur handling och genom effektiviteten hos vårt handlande. Man kan också säga att sanningen är det som hjälper till att vidta de åtgärder som leder till det önskade resultatet. Mitt antagande var att eleverna hade ett behov av att möta jämnåriga i en annan kulturell kontext. Men även att de skulle uppleva det som stimulerande att inom ramen för skolarbetet, göra ”studiebesök” på en annan skola och göra egna upplevelser av, hur andra jämnårigas skolsituation ser ut.

När det gäller reliabiliteten har jag sett intervjuerna, som genomfördes ett år efter projektet, som ett sätt att undersöka om elevernas utsagor hade förändrats, när de fått perspektiv på projektet. Jag har kritiskt analyserat mina frågor till eleverna, för att undvika ledande frågor. Jag inledde varje intervju med att säga till eleverna, att de skulle vara ärliga och att det var viktigt att de kunde känna sig fria att framföra kritik mot projektet, om de ville det. Men jag är naturligtvis medveten om att, särskilt eleverna på K-skolan som inte kände mig, är i ett underläge och att det kan vara svårt för dem att föra fram kritik till en lärare.

Undersökningen kan kanske också ges en viss validitet utifrån att jag ställde en öppen fråga till K-skolan om det fanns någon lärare som var intresserad av att låta sin klass möta en klass på F-skolan. Utgångspunkten var

alltså förutsättningslös, men startades därför att jag och min kollega upplevde att våra respektive elever på olika sätt gav uttryck för, en upplevelse av isolering/utanförskap och att de därför skulle uppleva det som stimulerande att möta elever på en annan skola. När det gäller reliabiliteten i resultatet, skulle man kunna hävda att min och min kollegas antaganden stämmer överens i hög grad med varandras och med elevernas utsagor, även efter ett år.

### **5.8 Etiska överväganden**

Jag har inte namngett skolorna och de elever som varit delaktiga i projektet för att skydda deras identitet. De nedanstående citat som används har jag inte heller namngivit, eftersom eleverna lämnade in sina skriftliga reflektioner anonymt. Det innebär, att jag inte heller vet om det varit en pojke eller en flicka, som skrivit. Eftersom arbetet startade som ett förutsättningslöst samarbetsprojekt och jag inte då bestämt mig för att skriva uppsatsen om detta, kunde jag inte tillfråga eleverna före vi började samarbetet.

Ganska snart, kom jag dock fram till att jag ville skriva om vårt arbete och jag frågade då eleverna, om de godkände det och det hade de inga invändningar mot. Några elever från K-skolan kände en viss osäkerhet inför intervjuerna som genomfördes efter projektet, men när de blev försäkrade om att inte namnges i uppsatsen så blev de lugnade, förutom en elev på K-skolan som inte ville bli intervjuad, utan att ange något skäl.

Min kollega har låtit de skriftliga reflektionerna efter träffarna vara frivilliga och även intervjuerna som genomfördes efter ca 1 år, var frivilliga. Det hände någon gång att ett par elever inte ville skriva ner sina reflektioner, men det är svårt att veta om det beror på att de tyckte det var svårt rent språkligt, att de tyckte att de inte hade något att säga, att de var kritiska men inte ville/vågade framföra det, eller något annat skäl.

Eleverna på F-skolan känner mig, de har därför en naturlig elev-lärorelation till mig. Att eleverna har uppfattat mig som lärare har underlättat

situationen så till vida, att de redan från början hade ett förtroende för mig. Men eftersom alla lärar-elev-relationer innehåller ett maktperspektiv, och eftersom jag betygsatte dem i drama, fanns även risken att eleverna inte kände sig fria att uttrycka sig fritt i förhållande till mig.

K-skolans elever kände inte mig, men eftersom deras klasslärare, som de känner, var en del av projektet, underlättade det relationen. Detta gav oss en naturlig ingång, som inte hade funnits om jag som ensam forskare, kommit till en helt ny grupp själv. Nackdelen med att eleverna inte kände mig från början, var en osäkerhet, eftersom de inte visste om de kunde ha ett förtroende för mig. Vi informerade var och en, våra respektive klasser lite utförligare om att jag skrev en uppsats om projektet och de fick tillfälle att ställa frågor. Om det funnits mer tid, hade man kunnat föra samtal med eleverna om uppsatsarbete och forskning. Vi kunde t.ex. låtit dem läsa material och kommentera det.

I övrigt har jag uppfattat det som att de inte har skiljt på lärarrollen och forskarrollen, som jag tror att de inte har några referenser till. Eleverna har vetat om att jag har arbetat med en uppsats, men har inte, uppfattat mig på något annat sätt, än som en vanlig lärare. Det bedömer jag som både bra och dåligt, men mest som en fördel. Eleverna har definierat situationen som en lärar-elev-situation och som lektioner, även om det varit något annorlunda lektioner.

Det har gjort att de kunnat koncentrera sig på mötet med varandra. Nackdelen kan ha varit, att de inte riktigt förstått vad jag har gjort och hur jag har använt resultatet, av mina observationer. Det kan ha varit en fördel ur elevernas synvinkel, att projektet genomfördes på ett ganska avslappnat sätt. Det kan ha bidragit till att eleverna inte kände sig som försökskaniner i ett experiment.



## 6 RESULTAT

Deltagarna i detta projekt, har varit delaktiga i en process för att lära känna elever på en annan, annorlunda skola. De erfarenheter denna process har lett till, har gett eleverna möjlighet att upptäcka och lära sig mer om sin närmiljö och gett möjlighet att prova nya sätt att arbeta i skolan. Eleverna har fått en inblick i, att en skola kan se ut och fungera, väldigt olik ens egen.

De har t.ex. fått kunskap om att vi i Sverige har vi något som heter ”skolpeng”, som innebär att varje elev får en summa pengar av kommunen och att det innebär att man kan gå på friskola. Eleverna har lärt sig att man kan ha drama som ett ämne på schemat. De har fått se att det finns elever som börjar direkt i vanlig skola, fast man nyligen flyttat hit från ett annat land. De har fått lära sig att det finns något som heter Studieverkstad, där det finns modersmåls lärare och dit man kan gå och få hjälp med läxorna på sitt hemspråk.

Eleverna har också fått en praktisk, konkret erfarenhet av att skolan agerar för skapa möten mellan människor i samhället, som lever sina liv under väldigt olika kulturella omständigheter. En erfarenhet som i bästa fall, har lett till man fått ökad förståelse för vikten av att våga möta det främmande och ibland skrämmande, att man fått kunskaper om olika skolsituationer och erfarenheter av utvecklande möten.

### 6.1 Förväntningar

När jag första gången frågade eleverna på F-skolan om de var intresserade av att vara med i ett projekt som innebar att de skulle träffa en annan klass på K-skolan, var de positivt inställda, men inte med någon större entusiasm. En av eleverna frågade, om vi inte kunde välja en annan skola. Jag svarade, att jag hade kontakt med en lärare på just den här skolan, men förklarade först inte mer. När vi diskuterat en stund och fattat beslutet att vi skulle starta projektet, frågade

jag dem, varför de ville göra det. Flera elever svarade då, att det var tråkigt på deras skola att det bara finns en klass varje år, och att det skulle vara spännande att se hur det var på en annan skola. Två flickor framhöll att det nog skulle vara nyttigt, att träffa elever på K-skolan och att det skulle bli intressant att se om sånt de hade hört, stämde i verkligheten. På frågan om vad de hade hört, så svarade de att eleverna på den andra skolan skulle vara ”kaxiga” och ”stökiga”. På K-skolan var eleverna också positiva till förslaget och mer entusiastiska. Min kollega berättade att hans elever ofta ställde frågor kring projektet och var ivriga att träffa eleverna på F-skolan.

När vi i oktober 2004 promenerade till vårt första möte var F-skolans elever, som jag ansvarade för, uppspelta och skämtade friskt, om vad som vore det värsta som skulle kunna hända när vi kom fram till K-skolan. Väl framme stod en av K-skolans elever stod vid huvudingången och hälsade oss välkomna och tog mig i hand. Några av F-skolans elever hade kommit på efterkälken och jag sa till K-skolans elev att han inte behövde stå ute och vänta (det var kallt), men han sa bestämt att han hade fått i uppgift att visa oss vägen till klassrummet – och det skulle han göra. Han tog sin uppgift på stort allvar.

Till slut var alla samlade och vi gick in. Jag observerade att mina elever blev tysta och spända och gick nära varandra, medan vi gick genom rasthallen. Denna rasthall är lika stor som halva F-skolan. Upplevelsen gav en tydlig bild, av en stor skillnad på de båda skolorna. F-skolan är liten och man kan säga att ”alla känner alla”. Distansen mellan elever olika år, mellan lärare och elever och mellan eleverna i en klass är ganska liten. Det är ganska liten ut- och inflyttning. Det första intrycket vi fick när vi kom till K-skolan, var en stor skola där många elever rörde sig i rasthall och korridorer och där eleverna omöjligt kunde känna ”alla”. Eleven som hälsade välkommen och tog mig i hand gav uttryck för ett ”formellt” beteende som ingen av F-skolans elever kände igen. En av F-skolans elever skrev efteråt ”*Det var spännande och kul, men lite stelt*”.

Min kollega hade erfarenhet sedan tidigare av ett liknande projekt, med en annan skola och andra elever, när fokus på ett tydligare sätt låg på kulturskillnader. Den gången fungerade projektet inte så bra, för att det blev för stort fokus på skillnaderna mellan eleverna. Denna erfarenhet ledde till, att jag och min kollega kom överens om att inte uttryckligen tala om kulturskillnader med eleverna, när vi var tillsammans. Det kunde vi göra med respektive klass i reflektionerna efteråt, om det uppstod ett behov av det.

I pilotprojektet arbetade vi utifrån antagandet att eleverna skulle ha lättare att möta varandra, om vi inte gjorde en ”stor sak” av våra möten. Eftersom våra erfarenheter från pilotprojektet bekräftade detta, intog vi samma hållning denna gång. Vi förväntade oss att dessa elever skulle få liknande upplevelser, som de äldre eleverna gjort, de två tidigare åren. En elev från F-skolan beskrev efter första mötet hur det var ”*Väldigt annorlunda, men inte lika annorlunda som jag trodde det skulle vara*”.

## **6.2 Våra möten**

Vid vårt första möte blev det redan på skolgården och i rasthallen klart, att detta projekt skulle leda till de känslomässiga upplevelser som Lundberg (1991) och fler forskare poängterar vikten av. En av eleverna skrev efteråt ”*Det var läskigt att gå i korridorerna*”. Detta återkom vissa av eleverna till, varje gång vi kom till K-skolan. Väl inne i klassrummet, inledde vi lärare med några ord, en lärare ansvarig för K-skolans Studieverkstad berättade om sitt arbete och berättade om de olika språkgrupper som finns på skolan. Eleverna inbjöds att ställa frågor och en av F-skolans elever frågade om man kunde gå till studieverkstaden när man ville. K-skolans lärare bad någon av sina elever att svara och en av dem svarade att det kunde man. Han svarade på ett sätt, så att man förstod att detta var något man var stolt över, på denna skola. En elev från F-skolan hade visat intresse och en av K-skolans elever hade fått svara, elevernas röster hade blivit hörda.

Därefter gjorde vi några enkla dramaövningar med syfte att lära oss varandras namn, ha roligt tillsammans och lära känna varandra lite grann. Vi satt i två grupper och turades om att presentera oss och att berätta lite om oss själva. T.ex. vilken favoritmaträtt vi har, vad vi tycker om att göra på fritiden. Alla elever utom någon enstaka, var blyga och sa bara precis så mycket som var nödvändigt för att inte verka oartig.

Vi delade också in oss i grupper och gick i dessa grupper en rundvandring på skolan. Under denna rundvandring var det stökigt i korridorerna och flera andra elever från K-skolan kom med kommentarer och undrade vad vi gjorde där. Vi gick tillbaka till klassrummet och fikade tillsammans, eleverna satte sig visserligen bredvid sina klasskamrater, men det fanns en positiv stämning i klassrummet. Vi avslutade med att hälsa K-skolans klass välkomna till oss om några veckor.

Under promenaden hem pratade F-skolans elever framför allt om storleken på skolan, som i hög grad skiljer sig från deras egen, och vilka effekter det får för eleverna. De flesta som uttalade sig ansåg att det inte var bra med en alltför stor skola, men att deras egen är för liten och att ett mellanting mellan deras egen skola och K-skolan, skulle vara det bästa. Informationen om Studieverkstaden och att elever kan gå dit för att få hjälp av modersmållärare var också något som gjorde intryck på eleverna från F-skolan. Eleverna talade om att vissa elever på K-skolan, bara har varit i Sverige en kort tid, men talade redan bra svenska.

Vid detta tillfälle gjordes inga skriftliga reflektioner på K-skolan, men K-skolans elever sa sin lärare efteråt att de tyckte att det varit roligt och att F-skolans elever varit "*snälla*". De hade många frågor om när vi skulle träffas nästa gång och vad vi skulle göra då. F-skolans elever tyckte att K-skolans elever varit "*helt vanliga*" och "*faktiskt rätt så blyga*", vilket de var förvånade över. En elev från F-skolan skrev efteråt "*Vissa var schysta och blyga och det var kul*". Alla elever som uttalade sig, var positiva även om många tyckte att



lära-känna-övningarna var lite pinsamma. Jag förstod på elevernas kommentarer och kroppsspråk, att de var lättade över att det gått bra. Många elever tyckte att det var lite pinsamt med dramaövningarna, men de fanns också de som såg fram emot dem. En elev skrev ”*Det var roligt att se hur de hade det, det ska bli kul att göra lekar med dem*”!

De flesta i F-skolans klass har gått hela sin skolgång på F-skolan, där det inte finns någon rasthall eller andra elevutrymmen och där de äldre eleverna samsas med de yngre om alla utrymmen. Jag kunde förstå på eleverna att de kände sig utsatta av att gå genom den stora rasthallen där många elever satt och tittade på dem. Vissa ville därifrån så fort som möjligt, medan andra tog det som en utmaning att inte visa sig nervös.

I vår utvärdering efteråt, tyckte både K-skolans klasslärare och jag att det hade varit ett positivt möte. Enligt K-skolans lärare har hans elever inga kompisar med svensk härkomst. De rör sig inte heller mycket utanför bostadsområdet där de bor. De observationer vi lärare gjorde, var att många av eleverna från båda skolorna var blyga, men det fanns också några enstaka elever från båda skolorna som medvetet tog initiativ och försökte skapa kontakt. En diskussion vi lärare förde, handlade om hur mycket man som vuxen ska styra och hur mycket tid man ska lämna för eleverna att själva prata. Vår bedömning var, att eleverna behövde konkreta uppgifter och instruktioner, som skapade en trygg struktur för mötet. Under tiden kunde eleverna få tid att ”kolla in” varandra. K-skolans klasslärare berättade senare att elever ur andra klasser på K-skolan, frågat varför inte de också fick träffa F-skolans elever.

### **6.2.1 Improvisation**

Nästa möte började inte så bra, för det visade sig att vi hade missförstått varandra när det gällde tiden. F-skolans klasslärare var därför inte beredd när K-skolan kom och jag, som var ansvarig för besöket, hade ännu inte hunnit anlända. Därför börjades det med en rundvandring i skolan, som ju inte är så stor

och därför blev klar ganska snart. Eftersom jag ännu inte kommit gick man därefter in till de lokaler som ligger granne med K-skolan och där man undervisar i musik och drama. I denna lokal tar vi alltid av skorna och detta var något vissa av eleverna på K-skolan inte tyckte om. En elev skrev *"Det är roligt att få träffa andra, men det var kallt i rummet, och inte bra att man skulle ta av sig skorna"*.

Musikläraren var i full gång med att ha musik med en annan klass men bjöd in hela gruppen av besökare och lyckades improvisera fram några övningar som alla kunde delta i. Därefter gick alla ner i källaren till dramasalén och väntade på mig. En av F-skolans elever, föreslog en lek som de kunde göra medan de väntade. När jag så äntligen kom, var eleverna mitt inne i denna lek, stämningen var något spänd men ändå förväntansfull.

När jag kom, blev jag stressad över situationen, men sen positivt överraskad av att en elev från F-skolan tagit initiativ till en lek. Eleverna verkade uppskatta det, en av klasskamraterna från F-skolan skrev efteråt *"Det var coolt när NN hittade på grimasleken"*. Även om missförståndet skapade en del oro, var det tillfredställande att lärare och elever tillsammans kunnat improvisera fram en lösning.

I reflektionerna efteråt, berättade några av K-skolans elever för sin lärare, att de tyckte det kändes pinsamt att komma in på musiklektionen, för plötsligt blev det väldigt många de inte kände. Samtidigt var det lite spännande och de kände sig tillfredställda med att det kunnat följa med i det som musikläraren gjorde. F-skolans elever var lättade över att besökarna fortfarande inte var "kaxiga". De började också visa tecken på att bli mer och mer engagerade i projektet. En av dem skrev *"Vi skulle kunna göra saker t.ex. spela fotboll och bandy"* en annan hade velat att de skulle få använda biljardbordet som fanns i dramarummet *"Varför kunde vi inte ha spelat biljard istället?"*

Vissa av K-skolans elever återkom också till att de tyckte att F-skolans elever var snälla *"Det var ganska intressant, deras elever är mycket snälla"*. Även de hade synpunkter på vad vi gjorde tillsammans *"Det var kul, felet är att vi gör för många lekar, vi kanske skulle gå på bio istället"*. F-skolans lokaler hade nyligen blivit målade i glada färger och biblioteket iordningställt. Några av K-skolans flickor kommenterade detta och tyckte att det var fint. Några av F-skolans flickor pratade efteråt om att K-skolans elever hade uttryckt detta, de uttryckte en viss förvåning, men även glädje över det. Fler elever från F-skolan uttryckte nu också tydligare att det var roligt att träffas och ställde frågor om nästa möte.

Trots den dåliga starten, slutade det med att atmosfären var öppen och positiv. Det som fick spänningen att släppa var en charadövning som eleverna verkade tycka, var rolig. I övningen blandades alla elever och delades in i två grupper. De skulle sen komma överens om t.ex. ett yrke som de visade med hjälp av charader för den andra gruppen som skulle gissa. De arbetade alltså tillsammans, var fysiskt aktiva och dessutom fanns ett spänningsmoment med som gjorde att energinivån blev hög. Denna övning bidrog klart till att skapa förutsättningar för kontakt mellan eleverna.

När det var dags att gå hem, frågade vi lärare om eleverna hade några idéer för vad vi kunde göra nästa gång vi träffades. Den positiva atmosfären ledde till att flera elever från båda skolorna spontant kom med förslag. Många av förslagen blev vi tvungna att direkt avslå därför att de skulle kräva för mycket resurser. Till exempel kom förslag om att åka på gemensam utflykt. Många elever önskade att vi skulle gå på bio. Eleverna var aktiva, de tyckte saker, kom med både förslag och synpunkter och den röda tråden i allt, var att de ville träffas fler gånger. Några elever från K-skolan föreslog att de F-skolans elever skulle hjälpa dem att planera för hur deras hemklassrum skulle målas och göras om. Det var ett förslag som vi lärare tyckte var mycket bra och som vi sedan bestämde för att göra.

### 6.2.2 Elevernas initiativ

K-skolans elever hade noterat de, i glada färger, nymålade korridorerna och dörrarna på F-skolan. De hade själva, tidigare blivit lovade att få måla och göra om, i sitt hemklassrum. De föreslog därför att nästa gång vi träffades skulle F-skolans elever vara med och diskutera och ge förslag till hur K-skolans nya hemklassrum skulle målas om. Många av F-skolans kommentarer under promenaderna till och från K-skolan handlade om hur olika deras skolor var. En av F-skolans elever skrev efteråt *”Deras skola är verkligen mycket större än vår, jag hade nog förvillat mig i alla korridorerna”*. En annan elev skrev *Det jag skulle tycka vara jobbigt om jag skulle gå där skulle vara fönstren – så små!*

Vi bestämde att fokusera på skolmiljö under nästa träff. Vi hade många idéer och var överens om vikten av att låta eleverna reflektera över både skolans inre miljö och skolans närområde. En av poängerna med projektet har ju varit att skolorna ligger så nära varandra, men kan trots det upplevas ligga i två olika världar. När jag och F-skolans elever nästa gång närmade oss K-skolan, var en av pojkarna märkbart spänd. En av hans klasskamrater frågade *”- Vad är det med dig?”* Han svarade *”-Jag är nervös!”* Varpå hans klasskamrat replikerade *”-Det är bara att tugga och svälja ner!”*. Väl på plats kändes tiden kort och det var svårt att prioritera vad vi skulle hinna med. Vi började med att göra en värderingsövning, Heta stolen, som går till så att ledaren läser upp påståenden och eleverna reser sig om de håller med, sitter kvar om de inte håller med och lägger en hand på huvudet om de inte vet vad de tycker. Påståendena löd t.ex. *”Våra känslor påverkas av hur det ser ut i skolan”, ”Man skulle lära sig mer om det fanns sköna soffor i klassrummet”*.

Syftet med övningen var att få en uppvärmning och inledning till ämnet miljö. Eleverna var någorlunda aktiva och verkade tycka att ämnet var intressant även om de, speciellt eleverna från K-skolan, samtidigt var avvaktande och blyga och sneglade på kompisarna innan de tog ställning till de olika frågorna. Jag tror att det var det som en av F-skolans elever menade i sin skriftliga

reflektion efteråt *”Det märks att dom inte är vana vid drama”*. Efter värderingsövningarna fick eleverna blanda sig och dela in sig i mindre grupper. Jag och min kollega hade inte planerat en gruppindelning, så det tog lite tid innan indelningen av grupperna var klar. Det uppstod en viss stress och irritation mellan oss lärare, eftersom vi inte hade pratat igenom ordentligt, vad vi skulle göra och hur. Jag var fokuserad på värderingsövningarna, eftersom jag tyckte att det var ett mycket bra sätt, att få eleverna att börja kommunicera med varandra. K-skolans lärare upplevde sig inte ha möjlighet att hålla i mötet, trots att det var vi som var på besök. En av eleverna från K-skolan skrev efteråt *”Dåligt att man inte visste vilka grupper man skulle vara i”*.

Uppgiften för eleverna var att komma med idéer för hur K-skolans hemklassrum skulle göras om. Jag uppfattade det som, att eleverna tyckte att det var skönt att prata om något konkret och samtidigt relevant och aktuellt för dem. De kunde under tiden ”kolla in” varandra och lyssna på varandras åsikter. I varje grupp fanns elever från båda skolor som verkligen fick kontakt med varandra. Det var tydligt att detta var ett tema som intresserade dem. I vissa grupper gick diskussionerna om färger höga och vissa engagerade sig mycket i att rita skisser. En elev från K-skolan skrev *”Det var kul, fast vi skulle kunna göra mer, inte bara snacka”* och en annan elev, också från K-skolan *”Det var bra, ganska roligt i grupperna”*.

Den naturliga frågan väcktes om K-skolans elever kunde bidra med något till miljön på F-skolan. Men eftersom både klassrum och korridorer precis blivit ommålade där, kändes det inte realistiskt. Det var lite frustrerande för vi ville inte skapa en känsla av att F-skolans elever kunde ”hjälpa till” på K-skolan, men inte tvärtom. Att K-skolans elever skulle känna sig i något slags underläge. Vi talade om att göra någon typ av gruppmålning tillsammans som sedan kunde sättas upp på F-skolan, men tyvärr blev det inte tid till det. Det hade kunnat bli en viktig symbolisk ”integration”. Bilder som eleverna hade målat tillsammans i blandade grupper, som kunde sättas upp på båda skolorna hade kunnat bidra till

att processen för att träna reflektion. K-skolans lärare, bjöd återigen in oss till skolans bibliotek och det tyckte F-skolans elever först var tråkigt (de tittade menande på varandra och himlade med ögonen), men blev sedan intresserade när de såg målningar som elever från K-skolan hade gjort. De reflekterade över att de nog måste jobba väldigt annorlunda på sina bildlektioner. Elever från båda skolor uttryckte att det varit roligt att träffas. Reflektionerna handlade om hur det fungerade att jobba i blandade grupper. De konstaterade att från båda skolorna fanns elever som var öppna och aktiva och andra som knappt sa någonting. Eleverna från F-skolan kommenterade, att det inte var någon som ”tramsade sig” och ”förstörde”. På hemvägen fortsatte F-skolans elever att diskutera skolmiljö och de uttryckte en önskan om att K-skolans elever verkligen skulle få göra om i sitt klassrum och att det skulle vara roligt att komma dit och titta på förändringarna, en elev skrev efteråt ”*Hoppas dom får måla om som dom vill*”.

#### **6.2.4 Spänningar**

Till det fjärde mötet kom K-skolan tillsammans med klassens andra klasslärare som inte varit med tidigare och två lärarkandidater, vilket var oväntat. Efter en del diskussion om hur vi skulle börja, gick vi alla tillsammans till dramasalen för en gemensam start. Eftersom det är svårt att lära sig namn man aldrig hört förut och eftersom vi inte träffades ofta så kändes det viktigt att repetera och försöka lära sig varandras namn.

Jag hade medvetet tänkt göra en namnövning som är lite gränsöverskridande på det sättet att man ligger på golvet och gör sit-ups när man säger sitt namn. Poängen med att vara gränsöverskridande är att man kan, om det fungerar, förkorta ”nosningsperioden”, d.v.s. i och med att man gör något som man inte brukar och skrattar tillsammans, tar man snabbare steg fram i processen att lära känna varandra. Övningen fick tyvärr inte avsedd effekt och skapade därför snarare spänning, än avslappning.

Flera av de besökande eleverna upplevde det obehagligt att ligga på golvet. Vi låg på en matta som jag bedömde som acceptabel, men som vissa av eleverna tyckte var smutsig. En av K-skolans elever skrev ”*Alla var snälla, men det var äckligt att ligga på golvet*”. F-skolans elever var ju på hemmaplan och var vana vid lokalen och blev inte störda av miljön, däremot uttryckte de en osäkerhet inför den personal från K-skolan som de inte träffat förut. De blev ovanligt blyga i övningarna och uttryckte efteråt att de kände sig lite ”uttittade”. Eleverna kom med kommentarer efteråt, som jag tyvärr inte fick tid att skriva ned ordagrant. Men jag tolkade det, som en slags frustration över att inte få vara ifred, med de besökande eleverna. En av F-skolans elever skrev efteråt ”*Det var för många lärare*”.

Därefter gjorde vi en övning som fungerade betydligt bättre. Man jobbar två och två, iakttar varandra och lägger märke till smycken, bälten, uppkavlade armar osv. Därefter vänder sig alla om och ändrar på tre saker i sitt utseende, därefter vänder man sig tillbaka och ska hitta vad den andre ändrat på. I iakttagelseövningen fick de i uppgift att arbeta med någon från den andra skolan, men fick själva välja utifrån det. Eleverna accepterade att göra övningen med någon från den andra skolan, men alla valde att jobba med någon av samma kön. De var blyga, men genomförde övningen med en viss glädje. Övningen fungerade bra som kontaktskapare. Jag noterade att några av tjejerna från de olika skolorna började närma sig varandra och vände sig till varandra med kommentarer om det vi gjorde och inte bara till sina klasskamrater. En elev från F-skolan som uppskattar ämnet drama särskilt mycket, skrev efteråt ”*Kan vi inte göra mer som teater*”.

Vi fikade, för att sedan blanda alla och dela in oss i två grupper. Den ena gruppen stannade med mig i dramasalen för att göra samarbetsövningar, den andra för att gå till klassrummet och diskutera religion med de båda klasslärarna.

I samarbetsövningen stod eleverna utspridda på stolar i rummet och skulle sedan utan att röra i golvet flytta stolarna och ställa dem i en rad. Detta innebär att man måste ta sig över till andras stolar och stå där och trängas tillsammans medan man flyttar de tomma stolarna.

### **6.2.5 Kontakt**

F-skolans elever var aktiva och energiska, men undvek till en början att interagera för mycket med K-skolans elever som var ganska passiva. Men till slut blev alla tvungna att hjälpas åt om uppgiften skulle kunna genomföras. K-skolans elever var först mycket tysta och iakttagande men jag tolkade deras kroppsspråk som att de tyckte det var roligt och spännande. Efterhand slappnade de av mer och mer och en av K-skolans flickor vågade ta initiativ i övningen. Man kunde också höra fler och fler skratt. När jag observerade K-skolans elever tyckte jag mig se att de nyfiket studerade F-skolans elever. F-skolans elever hade gjort denna övning innan och kände sig hemma i sin egen skola. För K-skolans elever var detta en ny upplevelse, men en möjlighet att upptäcka ett annat sätt att interagera med varandra.

Den grupp som gick till klassrummet började med att göra en bingo-lek, som gick till så att eleverna fick frågor, som de skulle ställa till varandra. När det fyllt sitt frågepapper med svar, blev det ”bingo”. Jag var tillsammans med den andra gruppen i dramasalen, men efteråt i samtalet med F-skolans klasslärare som höll i övningarna, framgick att hon uppfattat det som att det fungerat bra, att många av eleverna verkade tycka, att det var roligt att ställa frågor till varandra. Att döma av K-skolans reflektioner efteråt skiftade deras upplevelse av övningen ganska mycket. En elev skrev ”*Det var en bra lek, man fick fråga varann saker*”. En annan kommenterade ”*Jag tyckte det var dumma frågor på papperet, det var för privata*”. F-skolans elever kommenterade inte denna övning alls.



Därefter fick de i uppgift att diskutera likheter och skillnader mellan kristendom och islam. Det innebar att de fick inventera sina kunskaper om de båda ämnena. Vissa elever kunde mycket om sin religion, andra mindre och ytterligare andra var blyga och sa inte så mycket. Eleverna kom fram till att det fanns både många likheter och skillnader. Till exempel noterade eleverna att man i båda religionerna tror på en Gud och man tror att det finns ett liv efter detta. Man konstaterade att i islam firar man inte nattvard, men det gör man i kristendomen.

Vi lärare hade i vår planering, diskuterat en del kring det faktum att majoriteten av eleverna lever i en religiös kontext. Några av eleverna på K-skolan, gav uttryck för en misstänksamhet inför det faktum, att F-skolan är en ”kristen” skola. Vi var alltså medvetna om att det fanns en viss spänning, men tyckte samtidigt att vi snarare vill förmedla, att detta är något man kan samtala om och att det kan vara en tillgång och inte behöver vara ett problem.

Vårt mål var att vi de kommande två mötena, skulle komma in lite mer på samtal om kulturskillnader, utifrån SO-ämnet som ram. Vi utgick från ett tema, som eleverna ändå skulle arbeta med och försökte skapa förutsättningar för dem, att samtala kring religion. Vid det första tillfället, blev det mer av en dialog där speciellt vissa av K-skolans elever, hade mycket kunskap om islam. Detta var också något, som vissa av F-skolans elever noterade ”*De kunde väldigt mycket om sin religion, det var intressant*”. De flesta av dem som kommenterade samtalen om religion, var dock negativa. En elev från F-skolan skrev ”*Kan vi inte prata om något annat än religion*” och en elev från K-skolan tyckte att ”*Det var tråkigt att prata om religion*”.

I vår första planering hade vi intentionen att ha en teoretisk genomgång utifrån olika kulturer och religioner och att sedan låta eleverna diskutera med varandra. Men p.g.a. tidsbristen så fanns inte tid för både och. Vi tyckte då att det var viktigare att använda tiden till att försöka få eleverna att samtala med varandra. De flesta av eleverna visade inget intresse för att diskutera dessa frågor.

### 6.2.6 Fördomar

Jag insåg efter vårt fjärde möte, hur viktigt det är med ett välkomnande mottagande och noggrann planering för att undvika osäkerhet och irritation. Trots att vi alla tyckt att det ”gått bra” hittills, så är mänskliga möten av det här slaget sköra och man kan inte ta något för givet. Jag hade försökt få till stånd att vi på F-skolan skulle stå och välkomna K-skolans elever och lärare när de kom för att hälsa på nästa gång. Men vi lyckades inte riktigt med det. Det var mycket folk i rörelse och det blev i stället för ett lugnt välkomnande, rörigt och förvirrat. Skulle vi träffas alla först eller dela upp oss direkt? Var skulle respektive grupp vara?

När det gäller om eleverna gav uttryck för fördomar, var kanske det tydligast när det gällde deras föreställningar om hur de andra skulle vara. Om F-skolans elever varit nervösa för att de andra skulle vara ”kaxiga”, var K-skolans elever nervösa för att F-skolans elever inte skulle vara snälla. K-skolans elever hade återkommande kommentarer efter alla fem möten, om att F-skolans elever var snälla. Någon av F-skolans elever kommenterade efter varje möte att K-skolans elever inte varit kaxiga.

Tidigt i projektet kom idén upp om att vi skulle se på film tillsammans. Många varianter diskuterades; gå på bio en kväll, men det föll på att alla inte skulle kunna komma (många elever har idrottsträning på kvällstid, andra skulle inte få gå iväg på kvällstid för sina föräldrar). Ett annat förslag var att vi skulle kunna träffas i den lokal F-skolan hyr för drama- och musiklektioner, för att se film. Vi hyr den lokalen av en frikyrka som ligger granne med F-skolan (i övrigt finns det inget samband).

Efter att det förslaget kommit fram, blev vissa av K-skolans elever oroliga och hade även i något fall pratat med sina föräldrar som ringde till klassläraren. Man hade hört att nämnda kyrka hade fritidsverksamhet för ungdomar och att syftet var att ”missionera” och alltså locka ungdomar till kristendomen. Ryktet var inte helt ogrundat, då nämnda kyrka under en period

haft fritidsverksamhet för barn. Huruvida det ingick någon ”kristen” verksamhet i det, känner jag inte till. I alla fall, hade detta ju ingenting med skolans verksamhet att göra, men det ledde till att K-skolans klasslärare fick ha flera utredande samtal både med elever och med några föräldrar. Detta skapade en del oro och turbulens innan saken var utredd. Ett tillfredställande resultat i det här fallet, var att missförståndet reddes ut och vårt samarbete kunde fortsätta.

### **6.2.7 Drama utan framgång**

Till vårt sista möte gick F-skolan till K-skolan, de flesta av F-skolans elever tyckte fortfarande att det var obehagligt att gå genom K-skolans rasthall, även om de nu inte visade det lika tydligt. Inne i klassrummet hälsade eleverna på varandra på ett mer avslappnat sätt. De placerade sig mer blandat i klassrummet under genomgången och några av flickorna tog initiativ och pratade med varandra. Vi skulle denna gång göra motsvarande gruppindelning och aktiviteter som det förra mötet. Första gången vi gjorde detta, när vi var i F-skolans dramasal, fungerade det bra, vi gjorde samarbetsövningar med hjälp av bl.a. stolar och kuddar. Nu befann vi oss på K-skolan och jag skulle göra dramaövningar med den andra gruppen och de båda klasslärarna, skulle ha en SO-lektion med den första.

Det visade sig att det inte fanns stolar som jag behövde till övningen i det rum vi skulle vara, därför fick vi leta upp ett annat rum som inte vara idealiskt för ändamålet. K-skolans elever var nu på hemmaplan, men utan sin lärare, vilket gjorde att de var tryggare i miljön, men inte med mig och med övningarna. Jag förklarade hur samarbetsövningen gick till, men pojkarna från K-skolan följde inte reglerna för övningen och den fungerade därför inte. Jag fick snabbt försöka välja någon annan övning, men den fungerade inte heller särskilt bra, av samma anledning. Pojkarna knuffade på varandra, skrattade och deltog inte i övningarna. Det gick helt enkelt inte att genomföra, så till slut gav jag upp och försökte få igång ett samtal, först om övningarna vilket inte gav

något resultat. Därefter försökte jag föra in samtalet på våra möten, men samarbetsklimatet i gruppen var obefintligt, så jag pratade lite bara med flickorna och sen gick vi tillbaka till klassrummet. Flickorna i K-skolans grupp blev mycket irriterade på pojkarna i sin klass och sa till dem att ”skärpa sig”. De tycktes skämmas för pojkarna i sin klass och de uttryckte med sitt kroppsspråk: ”vad ska nu F-skolan tycka om oss?!” De kastade en blick på pojkarna och en snabb blick på flickorna i F-skolan för att se hur de reagerade. Jag försökte förmedla till eleverna att det var okey, att det inte gjorde något att övningen blev misslyckad. Jag ville att de skulle förstå att jag tog på mig ansvaret och att de inte behövde känna sig skuldmedvetna efteråt.

Någon av F-skolans elever, kunde tydligen ändå se värdet med mötet och skrev efteråt: *”Det var bra att lära känna varandra, men inte att prata om religion”*. En annan av F-skolans elever, skrev det som elever från båda skolor uttryckt vid flera tillfällen: *”Vi borde stanna längre så vi hinner prata mer.”* I den andra gruppen som skulle samtala kring religion, likheter och skillnader mellan kristendom och islam, var det trögare än förra gången. Det var färre elever som spontant pratade och det var färre elever i dessa grupper som kunde mycket om sina respektive religioner. Lärarna försökte därför få igång mer allmänna samtal vilket också var lite trögt. En elev från K-skolan reflekterade kring detta: *”Ingen sa något.”* En elev från K-skolan konstaterade dock: *”Det finns både likheter och olikheter i Islam och Kristendom.”*

### **6.2.8 Efterspel**

F-skolans elever ryckte på axlarna åt att dramaövningarna inte fungerade. De var förvånade över att killarna som varit blyga innan, nu inte var samarbetsvilliga. En elev från F-skolan skrev: *”Vi känner nog varann bättre i vår klass, de var blyga för varandra.”* De blev inte irriterade utan verkade snarast förstående. Det viktiga verkade inte vara att genomföra övningarna utan bara att vara där och träffas. K-skolans flickor sökte kontakt med F-skolans, för att på något sätt visa

avstånd till killarna i sin klass, de kom med kommentarer och menande blickar som syftade till att visa att de hellre umgicks med tjejerna i F-skolan, än med killarna i sin egen klass. Kommentarer efteråt från båda skolorna, handlade om ett missnöje över att de inte fick påverka aktiviteterna mer och frågor kring när vi skulle gå och se den utlovade filmen. Elev från K-skolan: *"Jag tycker inte vi ska prata om religion."* *"När ska vi titta på film?"* Och en annan elev, också från K-skolan: *"Eleverna ska få bestämma mer vad vi ska göra."*

När biobesöket rann ut i sanden, sa en flicka från F-skolan *"jag visste att det inte skulle bli av"*. Det kändes tråkigt, både för att vi inte fullföljde något vi i princip lovat, men också för att ett tillfälle till positivt möte gick förlorat. En observation jag gjorde under promenaden hem efter vårt sista möte, var att en av pojkarna sa till en av de andra: *"Om vi varit födda i Irak, hade vi ju varit muslimer."* Den andre pojken, hade inga särskilda invändningar mot det och sen rann ämnet ut i sanden. Så trots att eleverna inte sade sig tycka samtalen om religion vara särskilt roliga, väckte det uppenbart upp en del reflektioner.

### **6.2.9 Avslutning**

I diskussionerna med min kollega efteråt, handlade det om maktperspektivet i våra möten. En fråga man kan ställa sig, är om K-skolans elever haft en känsla av underläge, under våra möten. Många av dem behärskar inte svenska språket och är, enligt sin klasslärare, medvetna om att de inte är integrerade i det svenska samhället. Jag har varit den mer drivande i projektet och F-skolans elever, har överlag varit mer aktiva vid våra möten.

Det låg en ovisshet i luften när vi skulle gå, för vi hade genomfört de träffar vi i första hand kommit överens om att göra, men vi hade samtidigt pratat flera gånger om att se film tillsammans och eleverna från båda skolor hade uttryckt önskemål om detta. K-skolans elever var dock mer ivriga att genomföra ett biobesök. Men K-skolans lärare hade försökt dämpa förväntningarna något, eftersom han visste att det skulle bli svårt att genomföra, då vissa av K-skolans

föräldrar inte vill att deras barn ska delta i aktiviteter på kvällstid. Det skulle i så fall krävas en del arbete från hans sida när det gällde samtal med föräldrar och underskrifter om tillåtelse, att deras barn deltog i biobesöket.

Vi lärare hade i initialskedet talat om att fortsätta träffas under år åtta och nio. Vi insåg dock att det skulle krävas en betydligt större insats från respektive skola för att kunna fortsätta projektet på ett sätt som kändes motiverat och meningsfullt, än vad som hittills varit fallet. Vi var båda tveksamma till om våra respektive skolledare och kollegor, var beredda till det. Efter vårt sista möte, var det som vanligt bråttom tillbaka till den egna skolan för att fortsätta skoldagen och det blev inte tid, för gemensam utvärdering. Jag och min kollega kommunicerade därefter genom e-post, men träffades inte för att utvärdera tillsammans och vi har fortfarande inte tittat på film med eleverna.

### **6.3 Intervjuer**

I intervjuerna, ett år efter vårt sista möte, träffade jag eleverna för att undersöka vad de tänkte om vårt projekt, när de fått perspektiv på sina upplevelser. I stort sett alla svar, stämde överens med vad det uttryckte under projektets gång, elevernas svar var också likartade. Samtliga elever tyckte att själva idén att träffa elever på en annan skola var bra, flera uttryckte också denna åsikt mycket bestämt, som att det är något mycket viktigt. Eleverna på K-skolan tyckte också att det var bra att träffa just elever på F-skolan. En flicka sa att *”för där går det fler svenskar och på vår skola är det mest blattar.* Men det framgick samtidigt, att flera av eleverna visste väldigt lite om F-skolan, vissa visste inte ens att den fanns före projektet.

Eleverna hade fortfarande synpunkter på vad vi gjort när vi träffades och vad man skulle kunna göra om man träffades fler gånger. En underbar kommentar, kom en pojke från K-skolan med när han sa: *”Man kan sitta i grupper och lösa mattekluringar tillsammans!”* Han tänkte helt utanför de ramar vi dittills jobbat med, vilket jag tycker var väldigt positivt. Lite förvånande var

att de inte framförde någon kritik i intervjuerna om de tillfällen vi samtalade om religion.

Majoriteten av eleverna tyckte att det kändes ”*spännande*” eller ”*nervöst*” när vi skulle träffas första gången. En flicka från K-skolan, svarade på varför det var positivt att mötas, att det var intressant att se hur eleverna från den andra skolan ”*uppförde sig i rasthallen*”. Flera elever på F-skolan tyckte att K-skolans elever varit ”*blygare*” eller ”*snällare*” än de hade förväntat sig.

Frågan som gällde vad vi gjorde när vi träffades, var den fråga som fick mest varierade svar. En del tyckte att en viss övning varit jobbig, medan andra tyckte att just den övningen varit rolig. Förutom den första frågan, om själva idén att träffas, var det en fråga till som samtliga elever svarade samma sak på: om vi skulle träffas fler gånger, skulle de vilja gå på bio tillsammans. Jag försökte med hjälp av följdfrågor få dem att utveckla, varför det var så lockande att gå på bio tillsammans, men fick inga tydliga svar på det.

De två sista frågorna gällde hur eleverna ser på sin egen skola, hur de ser på den andra skolan i projektet och behovet av att möta elever på en annan skola. Svaren på denna fråga, tyder på att de kan se brister i sin egen skola, som mötet med den andra skolan har gett perspektiv på.





## 7 ANALYS

Den här undersökningen har tagit sin utgångspunkt i, att vi som pedagoger upplevde att det fanns ett behov hos våra elever, att möta jämnåriga i en kulturellt annorlunda skolmiljö. Vi arbetade på två skolor som ligger geografiskt nära varandra, men där elevernas skoltillvaro skiljer sig markant från varandra.

Till grund för min och min kollegas motivation till att genomföra projektet, låg elevernas egna utsagor. På F-skolan gav elever uttryck för att det var tråkigt med en liten skola, med endast en klass per år och att det ibland upplevdes som att man var annorlunda, när man skulle förklara att man går på en kristen friskola. Under mitt arbete på skolan, har jag också noterat att eleverna ibland uttalat sig fördomsfullt om K-skolan.

Enligt min kollega upplever sig K-skolans elever ofta stå utanför samhället, vissa av dem rör sig sällan utanför sitt bostadsområde och umgås inte med jämnåriga med svensk härkomst. Vissa elever uttalar sig emellanåt fördomsfullt, gentemot svenska samhället. Eleverna på båda skolor, var också medvetna om att det fanns fördomar, mot den egna skolan. Den ena skolan är stor, den andra liten, på den ena skolan finns den muslimska tron närvarande på ett påtagligt sätt, på den andra den kristna tron. Den ena skolans elever med familjer, bor utspridda i Malmö, på den andra skolan bor de allra flesta på närliggande bostadsområde.

Även om eleverna på de båda skolorna, inte uttryckte sig i termer av att de behövde utbildning i interkulturell kompetens, så fanns i deras uttalanden en medvetenhet om att eleverna på den andra skolan har en annorlunda skoltillvaro och att det låg en utmaning i att möta dem och ser hur de hade det. Eleverna var alltså positiva till själva idén, om att träffas och att göra saker tillsammans, både före projektet och efteråt. Fast de var medvetna om och uttryckte, att den andra skolan och de andra eleverna var annorlunda och att det därför fanns en känsla av osäkerhet och oro, så ville de överskrida den gräns det innebar att möta dem.

Det visar på en öppenhet och nyfikenhet, som är starkare än rädslan för det okända. Det tyder också på ett behov hos eleverna, av stimulans och nya erfarenheter. Detta att göra ”utflykter” från den egna skolan och träffa elever på en annan skola, var något som satte lite guldkant på skoldagen.

Även om eleverna själva, kanske inte främst tänkte på dessa möten som ett interkulturellt projekt, så var de samtidigt väl medvetna om att vi som pedagoger gjorde det. Det första stadiet i Lorentz modell (Lorentz, Bergstedt 2006), kulturförnekande, känns inte relevant att diskutera när det gäller denna grupp. Dessa elever bor i en av de svenska städer, där andelen invånare som inte är födda eller uppvuxna i Sverige, är som störst. Eleverna är mycket väl medvetna om att vi lever i ett mångkulturellt samhälle och jag tror inte att någon av dem skulle förneka det, utan de uttrycker i stället en nyfikenhet att utöka sina kontaktområden. Om vi hade tillbringat mer tid tillsammans, finns naturligtvis möjligheten att kulturförnekande attityder hade visat sig.

### **7.1 Försvar**

Ett par av pojkarna på F-skolan berättade efter att eleverna träffats ett par gånger, att de allra först tänkt att det var en ”skitdålig” idé att vi skulle träffas. På frågan varför, svarade de att de trodde att eleverna på K-skolan skulle vara ”kaxiga” och ”störiga”. Min tolkning av det, är att de hade vissa fördomar mot elever från K-skolan och att de var oroliga för någon slags kraftmätning. Kanske är det så, att pojkar på högstadiet oftare än flickor kan känna ett krav på sig (inbillat eller verkligt) att visa sig tuffa, markera revir och bevisa att de inte är veklingar. Kanske var oron egentligen, ett uttryck för rädslan för något annorlunda, som man inte visste hur man skulle hantera.

Det positiva är att kraftmätningen uteblev, den behövdes inte eftersom det visade sig att alla var ganska blyga i början, men samtidigt nyfikna och försiktigt positiva. Det blev en lättnad efter första mötet och sedan minskade oron för detta efterhand. Dock tyckte några elever från F-skolan, att det var

jobbigt att gå genom rasthallen på K-skolan, varje gång vi kom dit. Eftersom elevernas grundinställning till mötena var positiv, fanns inget behov att uttala sig negativt i termer av dom och vi. Däremot skulle man kunna tolka deras reservation och vana att oftast bara sätta sig bredvid egna klasskamrater, när vi träffades, som ett försvar mot det okända. Men det kan naturligtvis också tolkas som ett helt naturligt beteende hos fjortonåringar som inte känner varandra.

När det gäller dramaövningarna som inte fungerade sista mötet, så finns det flera möjliga skäl till det. Detta möte hade föregåtts av en del oro, när det gällde elever som inte vill att vi skulle träffas i frikyrkans lokal. Frågan om vi skulle fortsätta träffas hängde också i luften och skapade en viss osäkerhet. K-skolans elever var på hemmaplan, men de kände fortfarande inte mig så bra och de var fortfarande ovana, vid dramaövningar. Att försöka undkomma kontakten med de andra eleverna, som övningarna skulle ha inneburit, kan tolkas som ett försvarsbeteende.

Pojkarnas beteende skulle kunna hänföras till osäkerhet, när de inte ville eller kunde delta i övningarna. Men samtidigt som det var frustrerande för mig, gav det mig mer information om hur de verkligen upplevde situationen, än om de hade varit artiga och gjort som de blev tillsagda. Flickorna ville dels vara med och göra övningarna, samtidigt som de försökte tillrätta visa sina klasskamrater och skämdes för att de betedde sig dumt. Det försatte flickorna i en jobbig situation. Ur det perspektivet kan man kanske säga att detta var en möjlighet för K-skolans pojkar att ”ta makten”, ta plats, påverka skeendet. Om man ser det så, blir deras beteende förståeligt. Men det är samtidigt en bild av hur försvarsmekanismer kan vara kontraproduktiva. Det blev ett ”skydd” för K-skolans pojkar att inte delta i övningarna, men det omöjliggjorde samtidigt för dem att utöka sina interkulturella erfarenheter. Överlag i projektet, verkar pojkarna ha upplevt mer oro inför våra besök, än flickorna. Detta skulle kanske kunna förklaras med, att flickor ofta är tidigare socialt utvecklade.

I händelsen med eleverna, två pojkar, på K-skolan som inte ville träffas i frikyrkans lokaler, finns inslag av försvarsmekanismer. Det fanns misstankar om att F-skolans elever och lärare ville missionera, eftersom de kom från en kristen skola. Detta visar att det finns många föreställningar, som kommer upp till ytan när man sätter igång en process, som innebär nya möten med människor. Händelsen visar också på hur yttlig och skör vår process var.

## **7.2 Acceptans**

På promenaderna tillbaka till F-skolan noterade jag en nyfikenhet hos eleverna, främst när det gällde hur skolorna såg ut och fungerade. Eleverna kommenterade K-skolans studieverkstad och det faktum att det verkligen finns ett behov av den, eftersom många elever på K-skolan inte har svenska som modersmål. Eleverna uttryckte ett intresse av att jämföra olika saker på de båda skolorna och diskuterade vilka skillnader som fanns.

Detta passar väl in med den fas som Lorentz kallar acceptans, där man bejakar dualism men inte nödvändigtvis värderar skillnaderna. Här befinner man sig dock fortfarande i det etnocentriska stadiet och ett intresse för skillnader och likheter skapar inte automatiskt en interkulturell kompetens. Eleverna var fortfarande reserverade och tog få egna initiativ till att interagera med varandra, men detta kan kanske härledas till, att fjortonåringar sällan konverserar med nya bekanskap på ett otvunget sätt, i en konstruerad situation (Lorentz, Bergstedt, 2006).

Eleverna på K-skolan hade mycket att visa F-skolans elever på rundvandringen i sin skola, men de gav uttryck för att de tyckte att deras skola var sliten och hade tråkiga färger. Eleverna på F-skolan tyckte att den stora skillnaden var rasthallen som inte alls finns på F-skolan, de uttryckte att de gärna skulle vilja ha en rasthall att "hänga i". F-skolans elever tyckte nästan att det skulle bli genant, att visa runt på sin skola, för den är så liten så det går väldigt fort att gå rundvandring där.

Det var tydligt att eleverna började se sin skolmiljö med nya ögon. Eleverna diskuterade för- och nackdelar och kunde dra slutsatsen att, ofta är det så, att ska man få det ena får man ofta ge upp det andra. Det är positivt med småskalighet för det ger trygghet, men man förlorar i spänning genom att t.ex. inte kunna "hänga i" en stor rasthall med många elever i samma ålder att "kolla in" varandra. Man kunde överhuvudtaget märka på eleverna att de var förundrade över att skolor kan se så totalt olika ut och att man plötsligt såg sin egen skolmiljö på ett nytt sätt. Detta var en aspekt som varken jag eller min kollega tänkt på innan vi började projektet. Det är extra intressant, eftersom det var eleverna som plockade upp det temat. Man skulle kunna dra slutsatsen, att skolmiljön är mycket viktigare för eleverna, än vad vi vuxna förstår.

### **7.3 Reflektion**

Om vi rör oss vidare i Lorentz modell kommer vi in i det etnorelativa stadiet och till fasen reflektion. Min bild är att eleverna på K-skolan oftare frågade sin lärare om projektet. Det kan naturligtvis ha att göra med att jag inte är klasslärare för klassen från F-skolan, utan bara har dem i drama en gång i veckan. Så de träffar inte mig lika ofta som klassen på K-skolan träffar sin lärare. Men jag fick bilden av att K-skolans elever från början var mer angelägna om att träffas än F-skolans elever.

K-skolans lärare berättade också att andra elever på skolan kommit till honom och sagt att: "*Vi vill också träffa F-skolan, varför får inte vi göra det*"? Det intressanta är att F-skolans elever blev mer angelägna att träffa K-skolan, allteftersom tiden gick. En tolkning av detta kan vara att K-skolans elever hade en större medvetenhet om sitt behov av att överskrida gränser och möta, som de med egna ord beskriver det, "*svenska*" elever. Men att F-skolans elever blev mer medvetna om poängen med att möta elever med annan kulturbakgrund, under processens gång.

Utifrån Lorentz modell skulle man här, kunna dra paralleller till det reflektiva stadiet, där han säger att man accepterar kulturella olikheter, som både oundvikliga och tilltalande och att det börjar byggas upp förutsättningar för en kulturell empati. Samtidigt kan man invända att eleverna inte kommit under ytan i sina relationer till varandra, så mycket att de egentligen kunnat se och ta ställning till de kulturella olikheterna på allvar. Men det jag kunde konstatera, var att det trots känslan av främlingskap, fanns en tydlig drivkraft att fortsätta träffas (Lorentz, Bergstedt, 2006).

Från K-skolan har den vanligaste kommentaren efter mötena varit att F-skolans elever var ”snälla”. Från F-skolan har en vanlig kommentar varit att K-skolan elever var ”vanliga” och blygare än vad man förväntat sig. När det gäller en mer allmän förmåga till reflektion, så får man konstatera att eleverna varit ganska kortfattade i sina reflektioner. Eleverna har uttryckt tankar, reaktioner och funderingar som väckts av våra möten, men det har skett spontant och mest i relation till andra elever och inte så mycket i de skriftliga kommentarerna. Detta leder till frågan om vi på ett mer systematiskt sätt, tidigare borde börja träna eleverna att reflektera, för att kunna använda det i högra grad i undervisningen.

#### **7.4 Utbildning**

Den näst sista fasen i Lorentz modell (Lorentz, Bergstedt, 2006) kallar han utbildning och ska leda till en kulturell medvetenhet. Lorentz och Lundberg (1991) är överens om att det behövs utbildning för att komma vidare i processen mot interkulturell kompetens. Denna utbildning behöver innehålla en kulturell dekonstruktionsprocess. Det innebär att man får en insikt i att vi alla är kulturprodukter, vilket leder till att man kan betrakta sig och sin kultur utifrån. Lundberg anser att det behövs en systematiserad, teoretisk kunskap om interkulturell kommunikation, för att kunna förstå kulturella uttrycksätt i vardagen. Denna punkt får man konstatera att vi inte uppnått i detta projekt. I vår första planering hade jag och min kollega intentionen att ha en teoretisk

genomgång, utifrån olika kulturer och religioner och att sedan låta eleverna diskutera med varandra. Men p.g.a. tidsbristen så fanns inte tid för både och. Vi tyckte då att det var viktigare att använda tiden till att försöka få eleverna att samtala med varandra. Resultatet kan sägas vara att eleverna hade för lite stoff att utgå ifrån, för att kunna få till stånd en diskussion.

Lundberg (1991) varnar för användandet av undervisningsexempel i samband med interkulturell kommunikation. Han menar att det i en elevgrupp där det finns personer med olika kulturell bakgrund, kan uppfattas som nedvärderande och stigmatiserande av enskilda. Detta är något jag och min kollega varit medvetna om och velat undvika, därför var vår intention att närma oss temat inom ramen för SO-ämnet och religion, eftersom det var områden eleverna ändå skulle studera den terminen.

Den utbildning eller det teoretiska stoff, som eleverna möjligen fick ta del av, bestod i den rent konkreta information om hur de båda skolorna såg ut och fungerade. Att den ena skolan hade stora lokaler, t.ex. en aula, en datorsal och ett bibliotek med en studieverkstad, att man kan välja speciell halalmat i skolmatsalen. Att den andra var liten och att alla elever från år 1 till 9 samsas om samma lokaler och skolgård, att man kan ha ämnet drama på schemat, i en speciell dramasal, att man äter sin mat i klassrummet.

Jag har här inte velat se kulturskillnader endast utifrån ett etniskt perspektiv, utan också att varje skola kan sägas utveckla en egen kultur. I det här fallet fick informationen om hur de olika skolorna fungerade och såg ut, tjäna som teoretisk kunskap i utbildningsfasen. Lundbergs punkt; förmåga till att uppmärksamma kulturella uttryckssätt, är svår att säga något om, efter de få gånger eleverna mötts. De har noterat skillnader hos varandra, men inte gett explicit uttryck för, att skillnaderna hade anknytning till kulturella uttryckssätt. Man kan snarare säga att det har varit en omvänd ordning, att de hade föreställningar om varandra utifrån en kulturell aspekt, som inte visade sig stämma med verkligheten (a.a.).

Under punkten förmåga till ett självreflekterande betraktelsesätt och träning i att förstå och betrakta sig själv som en kulturprodukt, kan kommentaren från en av F-skolans elever tjäna som exempel. Under promenaden tillbaka till sin egen skola efter ett möte som bl.a. handlade om religion, sa pojken *"om vi varit födda i Irak, hade vi varit muslimer"*. Detta uttalande skulle kunna vara exempel på en början till dekonstruktionsprocess, av den egna kulturidentiteten.

När det gäller Lundbergs fjärde punkt; färdigheter baserade på praktik och känslomässiga upplevelser, kan det sägas att detta har varit det huvudsakliga innehållet i projektet. Eleverna i detta projekt har själva varit med och bestämt att de ville genomföra detta projekt, fast de visste att det skulle innebära en del känslomässiga påfrestningar. F-skolans elever uttryckte en oro för att de andra eleverna skulle vara *"kaxiga"*, K-skolans elever oroade sig å sin sida för att F-skolans elever inte skulle vara *"snälla"* (a.a.).

Det har varit uppenbart att eleverna upplevt mer eller mindre obehag när vi har träffats, men det har också varit tydligt att nyfikenheten på varandra och behovet att träffas har varit starkare än obehaget. Detta är mycket glädjande och skulle kunna tas som tecken på att förutsättningar för en begynnande integration har skapats.



## 8 DISKUSSION

En viktig del i syftet med detta projekt var att skapa förutsättningar för kommunikation mellan eleverna. Men samtidigt fanns det flera hinder för att en öppen kommunikation skulle kunna byggas upp. Det var en konstruerad situation, där det ibland kanske var svårt för eleverna att på djupet förstå syftet, med våra möten. Eleverna möttes i varandras skolor med sina lärare, men ändå var det inga vanliga lektioner. Det var en social situation, som det delvis svårt för eleverna att definiera. Omständigheter som varit en hjälp i projektet, är att eleverna rent allmänt varit positiva till att göra något annat, än det gamla vanliga i skolan, ett avbrott i den vanliga lunken. Det har också funnits en skräckblandad förtjusning över att gå till en annan skola, överskrida en gräns, få lov att kika in i andra elevers annorlunda verklighet. Att vi träffades vid fem tillfällen, med tid emellan, gav också möjlighet att hinna reagera och smälta intryck mellan mötena.

Eleverna var nya för varandra och många av dem var blyga och osäkra. De befinner sig i en ålder, där många av dem brottas med frågor som, vem är jag? Vad tycker jag om det här? Vad vill jag? Vad vill jag inte? Det kan göra det svårt att föra samtal och diskussioner, eleverna vet helt enkelt inte riktigt vad de tycker och tänker i olika frågor. Trots det, uppstod intressanta samtal mellan eleverna, vid flera tillfällen.

Förutom att eleverna själva var nyfikna, var de också medvetna om, det som deras lärare sagt till dem, nämligen att det är något viktigt vi gör. Att vi bor i en mångkulturell stad och att det inte är bra med motsättningar, mellan olika grupper av ungdomar. Att det finns segregering och främlingsfientlighet och att det är skadligt, för den enskilda människan och för samhället. Att det är utvecklande att träffa nya människor med annorlunda erfarenheter. Detta har förmodligen också funnits i bakhuvudet hos eleverna och påverkat deras

motivation till att anstränga sig att kommunicera. Ett resultat av arbetet, kan sägas vara att F-skolans elever hade fördomar om att K-skolans elever skulle vara "kaxiga" och "störiga", men att de fördomarna har utsatts för det som Lorentz kallar en "dekonstruktionsprocess". Det vill säga F-skolans elever befarade att det skulle vara svårt att få kontakt med K-skolans elever, att de skulle vara aggressiva, provocerande och ovänliga. Istället visade det sig vara så att många av dem var väldigt blyga och vågade inte prata så mycket över huvudtaget (Lorentz, Bergstedt, 2006).

Det finns också indikationer på att vissa elever på K-skolan har haft föreställningar om att, eftersom F-skolan har en kristen profil, så skulle det finnas någon slags baktanke med mötena som handlade om att påverka dem med muslimsk tro i en mer kristen, svensk riktning. Dessa föreställningar har också problematiserats eftersom de samtal som handlade om religion, gick ut på att alla fick berätta vad de visste om de båda religionerna, på lika villkor.

En reflektion från min sida var, att när vi vid sista mötet skulle göra samarbetsövningar på K-skolan och det inte fungerade, så valde flickorna på K-skolan att ta avstånd från pojkarna i sin klass för att de så gärna ville samarbeta. För pojkarna tog däremot osäkerheten överhanden och omvandlades till "trams" som gjorde det omöjligt att genomföra övningarna. Det positiva i det är att se att hos vissa elever (flickorna i det här fallet), var viljan till möte med "de andra" så stark, att de tog avstånd från sina egna klasskamrater, som de kände bättre än både mig och de andra eleverna.

De har upplevt nervositet och osäkerhet kring våra möten, de har varit kritiska till vissa av våra aktiviteter, men ingen har sagt att de tycker att de varit en dålig idé att vi träffades och alla är positiva till fler möten, även om inte alla är lika angelägna. I de spontana samtalen efter mötena har jag kunnat skönja reflektioner som både har att göra med att man förstått att man haft fördomar om "de andra" men också kan se sig själva och sin egen skolkultur på ett mer distanserat sätt. Ett par av eleverna har gett kommentarer efter mötena, som jag

tolkat som, att de upptäckt att de kan känna större intresse av vissa av eleverna på den andra skolan, än de i sin egen klass. Det vill säga, gränsen mellan dom och vi har luckrats upp. Att utbytet med varandra har mer med personlighet, intressen och ”stil” att göra än vilket grupp man tillhör.

Här vill jag påminna om Svedbergs (1997) beskrivning av att i en osäker situation kan gruppen i sitt sociala försvar välja en regression som innebär att man drar sig tillbaka till det invanda. Men min slutsats är att dessa elever trots osäkerhet hade en starkare vilja att välja en progressiv väg. En del av kritiken mot de aktiviteter vi gjort, anser jag, består i att de inte är helt medvetna om hur en sådan här process fungerar. Som pedagog och vuxen vet jag, att nästan oavsett vad vi hade gjort den första och andra gången hade man känt sig osäker och lite stel, det ligger i sakens natur. Men å andra sidan upplevde jag, att eleverna ibland gav uttryck för att vi vuxna ”var i vägen” och om de bara hade fått vara i fred med varandra, hade de lättare kunnat lära känna varandra. Men jag tror att de samtidigt var medvetna om att de behövde tryggheten i de ramar som vi lärare och som skolsituationen gav dem.

### **8.1 Identitet**

Det finns en underström i tanke och handling hos eleverna, som handlar om sökande efter identitet. Behovet av att passa in och inte sticka ut ur mängden, är stort i den här åldern, när man är sårbar i sitt sökande efter sig själv. Det finns indikationer på att elever i klasserna från båda undersökta skolor upplever ett visst utanförskap eller en viss ”annorlundahet”. Eleverna på K-skolan bor i Sverige men har få relationer med människor av svensk härkomst, majoriteten omges av en muslimsk kontext. Eleverna från F-skolan, ger ibland uttryck för att de ibland känner sig annorlunda, när de berättar att de går på en kristen friskola, i mötet med jämnåriga. Majoriteten av dessa elevers familjer är aktiva i kyrklig verksamhet, vilket också är en minoritetsgrupp i Sverige idag.

Det är intressant att fundera över på vilket sätt deras skolmiljö påverkar deras identitet. Vare sig eleverna identifierar sig med sina föräldrars religion eller inte, så är dessa elever förmodligen tvungna att förhålla sig till det på ett mer aktivt sätt, än den vanlige svenske eleven. En fråga som också kan ställas är, om erfarenheterna av dessa möten har blivit ett stycke i deras livsberättelse som bidrar till deras självbild.

I samband med detta resonemang, har jag upplevt en ambivalens kring att kategorisera vissa elever som svenska elever, och andra som elever med annan kulturbakgrund. En del av problematiken kring våra mångkulturella frågeställningar, är att vi för snabbt kategoriserar människor och att det försvårar möjligheterna för dialog mellan människor med olika erfarenheter. Därför har det varit positivt att se, att många av eleverna inte verkar ha fokuserat på kulturskillnader ur ett etniskt perspektiv, utan mer på skillnader som har med en annan skolverklighet att göra. Man resonerade till istället t.ex. om skolors storlek och om olika typer av bildundervisning, och om att man är trött på sin egen skola när man kommit upp i sjuan.

Mycket tyder på att projektet har väckt upp reflektioner hos eleverna, som skulle kunna öka förutsättningarna för att börja bygga upp en interkulturell kompetens. Trondman (2003), berättar om ett ungdomsprojekt, som syftade till att utveckla ungdomars delaktighet och inflytande. Han konstaterar att de erfarenheter som medarbetarna gjorde under resans gång, förändras från vuxnas försök att skapa en formell institution för ungdomarnas demokratiska inflytande, till en mobilisering av en vardaglig delaktighetskultur där ungdomar kan befinna sig.

Detta kan appliceras på vårt projekt, eftersom eleverna befinner sig i en institution som officiellt och i teorin arbetar för ett interkulturellt synsätt, men att det inte räcker för att det ska bli något som eleverna integrerar i sina liv. Det behövs att en delaktighet och vardaglighet uppnås. För detta krävs äkta möten och äkta kommunikation och tid att utveckla den.

Mot bakgrund av detta ser jag det som att eleverna i detta projekt, genom att träffas och spegla sig i varandra, både får nya bidrag till sin egen livsberättelse men också en upplevelse av gränsöverskridande som kan öppna för nya tankegångar. Erfarenheten av att vara delaktig i det här projektet skulle kunna ge viktiga bidrag till fortsatta diskussioner kring värderingar.

Trondman (2003) formulerar begreppet det asymmetriska ansvarets logik. Det består i att vuxna har ett större ansvar än barn och ungdomar att leva upp till de förväntningar som uttalats. Vi har i samhället och i skolan det uttalade målet att arbeta för förståelse och tolerans över kulturgränser. Elevernas förutsättningar att åstadkomma det i skolan är ofta begränsade, vi måste skapa möjligheterna. Ett sätt att som vuxen och lärare, visa att man menar allvar är att göra den typ av projekt, som den här studien beskriver.

I detta projekt hade det både behövts mer form i meningen att vi lärare skulle ha behövt mer tid för gemensam planering och utvärdering, men också mer delaktighet i meningen att eleverna fått påverka mer vad vi skulle göra när vi träffades. Jag kan se i efterhand att vi hade kunnat komma betydligt längre i processen att lära känna varandra om vi förberett oss bättre, låtit eleverna styra de tre sista gångerna mer och inte blandat in andra vuxna som med sin närvaro skapade osäkerhet och framförallt fortsatt att träffas några gånger till.

## **8.2 Pedagogisk reflektion**

Mina första kontakter med min kollega, präglades av entusiasm och många idéer. Vi var överens om att huvudsyftet var att eleverna behövde mötas, för att vidga sina kulturella ramar. Vi ville låta eleverna träffas under opretentiösa former, vi ville låta dem vara med och påverka vad vi skulle göra, i den mån det var möjligt. Vi diskuterade möjligheten att lägga våra träffar inom ramen för SO-ämnet och låta eleverna berätta för varandra om sina kunskaper och erfarenheter inom Islam och Kristendom. På grund av hög arbetsbelastning och bristande tid för planering och samtal uppstod en del missförstånd och

irritationer. Förutom det uppenbara – att man måste ha tid för att prata igenom vad det är man håller på med, så skulle man också kunna tolka vissa av irritationerna som ett uttryck för, att man tänker i olika banor och har ett visst för-givet-tagande, som den andre parten inte har. Detta ledde till, att de fem möten vi hade med de elever som det beskrivna projektet handlar om, ibland inte var tillräckligt förberedda och ibland inte blev ordentligt utvärderade av oss tillsammans. Som pedagogiskt utvecklingsarbete, hade det kunnat ge mer till båda skolorna och även kunnat bli ett fortsatt samarbete, om vi involverat skolledare och kollegor på ett tidigare stadium.

Kommunikationsstörningarna mellan oss pedagoger, kan också tolkas som ett uttryck för en oro, för vad som händer när man överskrider ett antal gränser. Hur kommer eleverna att reagera? Hur ska vi följa upp det här? Hur gör vi bäst, så att detta inte blir en negativ erfarenhet som befäster ”vi-och-dom” tänkandet, istället för att bryta upp det? För mig var det naturligt att tänka att vi skulle göra dramaövningar varje gång vi träffades, eftersom jag ser drama som ett mycket effektivt sätt att lära känna nya människor och skapa en positiv atmosfär. För min samarbetspartner innebar det, att det blev för lite tid för honom vissa av träffarna, att genomföra sina idéer.

Jag tänkte att vi båda skulle vara aktiva, när vi träffades. Jag förstod efterhand att min samarbetspartner tänkte, att läraren på den skola vi var på skulle leda träffen. Efter det att vi hade träffats en gång, hade jag bestämt mig för att jag ville skriva om projektet och det fick jag positiv respons på. I efterhand kan man säga, att det ledde till en del frustration hos både mig och min kollega, då jag fick ett större behov av att strukturera innehållet. Men det ledde också till att projektet blev dokumenterat på ett sätt som det förmodligen inte hade blivit annars, vilket båda skolor kan dra nytta av.

Poängteras bör, att min kollega, var den ende som visade något intresse för ett samarbete och utan hans respons hade det inte blivit något projekt. Detta kan säkert förklaras med praktiska hinder och stor arbetsbelastning. Men man

kan ställa sig frågan, om det inte också finns ett allmänt motstånd mot att gå utanför ramarna, ett ointresse för förändringsarbete i skolan och dessutom en misstänksamhet och avoghet, mellan personal på friskolor och kommunala skolor.

Det är ett faktum att lärare är ledare, som är vana att lägga upp sitt arbete själva, hantera uppkomna situationer efter eget huvud, som vill känna att man har kontroll och att visa att man har en bra relation med sina elever. Man gör sig därför sårbar, när man ger sig in i ett sådant här projekt. Det är inte desto mindre, en mycket spännande och viktig utmaning, att möta en kollega från en annan skola och tvingas till utmaning i sitt eget sätt att tänka. Ett viktigt budskap till eleverna i detta projekt, upplever jag därför varit, att visa att vi vuxna vill och kan ta oss över våra egna trösklar, för att eleverna ska få chans att göra spännande upplevelser.

Hos oss lärare har reflektionerna handlat mycket om, hur viktigt det är med pedagogiskt utvecklingsarbete av det här slaget, och samtidigt hur svårt det är att genomföra i praktiken. Min erfarenhet från skolans värld, och jag tror många andras, är att diskussioner om *hur* målsättningar i styrdokument ska uppnås är sällsynta. Jag och min kollega på K-skolan, hade många idéer till projektet som inte kunde genomföras, på grund av praktiska och tidsmässiga problem. Vi var därför överens om, att för att kunna utveckla det här sättet att arbeta måste man involvera skolledare och kollegor i högre grad. Av styrdokument och litteraturen framgår skolans stora ansvar, att arbeta med en utveckling av ett interkulturellt synsätt. Författarna i den pedagogiska litteraturen, poängterar att det är dags att gå djupare in i arbetet med interkulturella frågor i skolan, än att äta exotiskt mat och lyssna på musik från olika länder.

### **8.3 Skolans ansvar**

Det framgår med all önskvärd tydlighet i styrdokumentet, att skolan har ett ansvar för att arbeta med frågor om interkulturellt synsätt. Viktigt att komma

ihåg här är, att detta inte bara gäller svenskar gentemot människor med annan kulturbakgrund, utan också tvärtom. I den pedagogiska litteraturen framgår att det i dagens skola inte räcker, med att ge eleverna utbildning. Det krävs bildning i vidare mening, som Alsheimer (Enkvist, red., 2003) poängterar när han säger att, varje ny generation måste fostras till respekt för individ, demokrati och rättstat.

Jag vill påminna om Nordheden (Hultinger & Wallentin, 1996), som säger att solidaritet inte infinner sig automatiskt, bara för att barn från olika håll i världen vistas i samma rum. Jag instämmer i hennes åsikt, att företeelser måste lyftas upp till ytan så att eleverna får en chans att bearbeta dem och att man måste våga sätta ord på skillnaderna, för att få syn på likheterna. Jag tror att vi många gånger är alldeles för fega här, och instämmer när Nordheden vill att vi lyfter upp de naturliga kulturkrockar som uppstår i vardagen och att det är viktigt att läraren då inte sopar konflikterna under mattan av rädsla, utan låter barnens åsikter och värderingar brytas mot varandra.

Nordheden hävdar, att undervisning aldrig kan vara helt objektiv. Detta är en aktuell fråga i allmänhet och i synnerhet när det gäller friskolor och segregerade skolor. Jag anser, liksom jag förutsätter att Nordheden gör, att vi bör sträva efter att vara så objektiva som möjligt, men att vi samtidigt lurar oss själva om vi tror att vi kan vara det till hundra procent. Jag instämmer också med Nordheden när hon säger att eleverna behöver möta människor som är ”levande”, som vågar ta ställning och som är engagerade i något (a.a.).

Spowes (2003) påpekande att när vi i skolan försöker närma oss de här frågorna, gärna är turister i de icke-svenska kulturerna men sen återvänder till den trygga, svenska verkligheten, är mitt i prick. Jag anser att vi i den svenska skolan, bör ha passerat detta stadium nu och vill poängtera den slutsats som Spowe drar när han säger att det inte går att undervisa, om mångkultur och etnicitet utan att själv vara beredd att bearbeta de värderingar och uppfattningar man själv står för.



Är det möjligt att upprätta en meningsfull kommunikation mellan elever och lärare från olika skolor? Det tar, som Waldemarsson och Nilsson (1994) säger, tid att bygga upp en fungerande kommunikation. För att bygga upp en interkulturell kommunikation, krävs också kunskaper hos skolpersonalen och en vilja att överskrida gränser. Min slutsats är, att detta projekt visar att det är möjligt och meningsfullt att samarbeta mellan skolor för att aktualisera viktiga frågor och kunskapsområden.

Denna typ av samarbete skulle kunna genomföras, utan stora revolutionerande förändringar som kräver stora summor pengar och förändringar av skolans organisation, men ändå kunna ge stor utdelning när det gäller både en ökad medvetenhet och kunskap i ett interkulturellt synsätt, färdigheter i interkulturell kommunikation, men också med tanke på att över huvud taget utveckla sina arbetsformer i skolan. Dock krävs att skolledare och kollegor involveras så att projektet t.ex. finns med i schemalagningen.

Efter vårt sista möte, återkom jag till eleverna efter ca ett år och intervjuade dem. Det som kom fram i intervjuerna stämmer väl med det som tidigare kommit fram under arbetets gång. De är fortfarande positiva, och skulle gärna fortsätta träffas, men har då bestämda synpunkter på vad vi skulle göra tillsammans. Jag har genom detta projekt dragit slutsatsen; att låta elever från olika skolor träffas, är ett arbetssätt som i allra högsta grad är möjligt och önskvärt i skolan.

#### **8.4 Ett undersökande arbetssätt**

Metoden i detta projekt, har präglats av att det först inte var tänkt som ett uppsatsarbete, utan som ett förutsättningslöst utvecklingsarbete. Det var därför svårt att formalisera arbetet, på ett sätt som jag kunnat göra, om det från början varit överenskommet att jag skulle skriva om projektet. För mig personligen, är det inte något problem att låta saker och ting växa fram efterhand. Men jag insåg att det kunde vara en nackdel för de formella krav, som ställs på ett

uppsatsarbete. Den största nackdelen med att jag inte tänkt igenom alla delar innan projektet satte igång, var att de förutsättningarna var begränsade. Till exempel visste jag inte, hur många möten vi skulle kunna genomföra och det var en kamp mot klockan att lyckas få till stånd, de fem möten som genomfördes.

Något som skulle ha varit mycket intressant, hade varit att låta eleverna svara på enkäter före och efter projektet, för att på ett tydligare sätt kunna få syn på elevernas upplevelser av projektet. Det hade förmodligen, gett en utförligare och mer rättvis bild, av de olika elevernas åsikter och reflektioner. Det finns ju i de flesta grupper, elever som har lättare att uttrycka sig i skrift, än att muntligt uttala sig i en grupp.

Jag är också medveten om att det i intervjuarbetet, inte var idealiskt att jag genomförde intervjuerna med alla, trots att den ena gruppen elever kände mig ganska väl och den andra gruppen inte alls. Ett alternativ till detta hade kunnat vara att min kollega intervjuat sina elever, eller mina, för att på så sätt få ett mer rättvist förhållande. Den dubbla rollen som forskare och lärare har förmodligen inneburit, att jag inte haft distans till projektet och på så vis, kunnat upptäcka saker som jag nu missat.

Som jag tidigare sagt tror jag dock, att vår intention att försöka skapa ett avslappnat förhållningssätt till hela projektet, har varit positivt för elevernas medverkan. Elevernas synpunkter på vad vi gjort när vi träffats, kan ses som kritik, men också som att de upplevt att det funnits utrymme för dem att ha åsikter.

### **8.5 Fortsatt forskning**

Jag hoppas att mitt arbete bidragit till, att lyfta upp frågorna kring behovet av interkulturell kompetens i skolan. Detta gäller naturligtvis inte bara eleverna, utan också all skolpersonal. Min förhoppning är också att projektet visat på att det är möjligt att med ganska enkla medel, skapa förutsättningar för elever att komma ut ur skolan och göra erfarenheter av kulturella gränsöverskridanden,

som inte bara är vackra ord, utan som också känns i magen och som skakar om fördomar och väcker upp viktiga reflektioner.

Jag har sett detta projekt som en undersökning, som skulle kunna bereda vägen för ett fortsatt samarbete mellan skolorna och som en start till ett arbete där man kan fortsätta utveckla idéer, om hur man kan arbeta tillsammans för att ge eleverna kunskaper i interkulturell kommunikation. En viktig fråga för liknande projekt tror jag är, att i ett tidigt skede skapa former för eleverna att påverka de gemensamma aktiviteterna, mer än vad vi gjorde när vi träffades. Det hade förmodligen, lett till en större mått av kommunikation, mellan eleverna.

En annan viktig fråga gäller förutsättningar för både pedagoger och elever att reflektera kring sina upplevelser i skolan. Det sägs att vi idag översköljs av en mängd intryck, som vida överstiger de människor tidigare i historien någonsin upplevt. Det är idag nödvändigt att utveckla sin förmåga att reflektera som ett viktigt redskap för att kunna hantera och bearbeta den informationsmängd och den komplexa verklighet vi lever i. Detta är ett område som jag tror att skolan i framtiden måste bli bättre på att skapa förutsättningar för.

Eleverna i år nio som träffades i pilotprojektet, hade lättare för att börja samtala spontant med varandra. De var mognare och hade lättare att hitta naturliga samtalsämnen. Däremot frågade flera av dessa elever, varför vi inte hade börjat träffas tidigare, nu skulle de ju snart sluta grundskolan. De elever som deltog i projektet var ofta blyga och osäkra inför varandra, vilket naturligtvis inte bara kan hänföras till ålder, men en intressant fråga för liknande projekt är vilka åldrar som passar bäst för denna typ av projekt. Det hade därför varit mycket intressant att fullfölja vår tanke om att låta två klasser träffas regelbundet från år sju till år nio, eller att börja ännu tidigare. Det hade då verkligen fått möjligheter till en utveckling i interkulturell kommunikation, som de hade kunnat ta med sin vidare på gymnasiet och i fortsatta studier och arbetsliv.

Det hade i ett fortsatt arbete varit intressant att fördjupa sig i religionstemat, eller frågor om identitet och synen på framtiden och samhället. Jag skulle själv också mycket väl kunna tänka mig, att undersöka vilka kunskaper lärare på grundskolan har, när det gäller begrepp som etnocentrism, interkulturellt kommunikation och interkulturell kompetens. Även hur lärare ser på sin roll och sitt ansvar när det gäller att skapa förutsättningar för eleverna att få kunskaper på detta område.

Alldeles klart är, att detta är ett ämnesområde som inte kan förbises i skolan i dag, och att det måste till ökad kunskap hos både personal och elever. Ingen av oss kan säga att det inte angår oss. Som slutord får en av elevernas repliker stå:

*”Varför kan inte alla bara vara med varandra?”*

## 10. REFERENSLISTA

- Andersson, LG. Persson, M. Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Arb, S. (1990). *Ingens början.*, Stockholm: Norstedts
- Cullberg, J. (1986). *Kris och utveckling*. Lund: Natur & Kultur
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Egerbladh, T. Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur & Kultur
- Enkvist, I. (red.). (2003). *Skolan – ett svenskt högriskprojekt*. Södertälje: Respektive författarna.
- Eriksson, K. (1999). *På spaning efter livets mening*. Malmö högskola: Reprocentralen.
- Egidius, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Sverige: Natur & Kultur.
- Holmberg, O. Lindberg, U. Lundberg, F. (1983). *Tonår*. Lund: Tryckericentralen AVC.
- Hultinger, E-S. Wallentin, C. red. (1996). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (red.), (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, G. (2003). *Talande tro*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. Bergstedt, B. (red.) *Interkulturella perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, P. (1991), *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (1992). *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.

- Manavi, A. (2001). *Gränslös pedagogik*. Stockholm: Författares bokmaskin.
- Nilsson, B. Waldemarsson, A-K. (1994). *Kommunikation, samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, HI. ((1996). *Mångfaldens gränser*. Smedjebacken: Arena.
- Skolverket (1983), *SOU 1983:57*
- Spowe, B. (2003). *Röster från den mångkulturella skolan*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Svedberg, L. (1997). *Gruppsykologi, om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (2003). *Kloka möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Pressmeddelande Skolverket 1 mars 2006 (<http://www.skolverket.se/sb/d/1271/a/5625>)

## **Bilagor: intervjuer**

### **Vad tycker ni om själva idén att träffa elever från en annan skola?**

(samtliga elever sade sig tycka att idén var bra)

- *Det är en bra idé, roligt att träffa elever från en annan skola.*
- *Det kändes spännande!*
- *Från början tyckte jag det var en dålig idé, men sen ändrade jag mig.*

### **Varför är det bra?**

- *Det är bra att göra något annorlunda.*
- *Så man får se hur de uppför sig, hur dom är i rasthallen och så där.*
- *Så man får lära känna några andra.*
- *Bra att få träffa några som är annorlunda.*
- *Kul att det händer något i skolan.*

### **Kände ni till att det fanns en skola nära er skola som heter F-skolan/K-skolan?**

- *Nej.*
- *Jag visste att det var en skola inte mer.*
- *Ja, att det bara gick såna där kristna där.*
- *Jo, och att det går många invandrare där.*
- *Jag har gått där innan jag kom hit.*

### **Hur kändes det när vi skulle träffas första gången?**

- *Spännande, fast lite skämmigt.*
- *Nervöst, man kände sig blyg.*
- *Roligt!*
- *Man undrade hur det skulle bli.*

### **Vad tänkte ni efteråt, när vi hade träffats?**

- *Att de var modigare än jag trott.*
- *Jag blev inte förvånad, de var vanliga.*
- *Jag tyckte vi skulle träffas igen, men inte leka lekar.*
- *Att vi skulle fråga varandra mer t.ex. vad vi gör på fritiden. Varför kan inte alla bara vara med varandra?*

### **Vad tyckte ni om det vi gjorde (läser upp vad vi gjorde de olika träffarna)?**

- *Det var roligt att leka lekar. Men det gick bra när vi diskuterade också.*
- *Det var bra, diskussionerna var intressanta.*
- *Lekarna var lite konstiga... diskussionerna om religion var OK.*
- *Det var skämmigt när vi kom in på musiklektionen, de var så många.*
- *Det var bra att man fick titta runt lite, lekarna var roliga, fast vissa var svåra.*

- När vi diskuterade religion gick det också ganska bra.
- Övningen när vi stod på kuddarna var rolig! (samarbetsövning)

**Om vi skulle träffas fler gånger, vad tycker ni då vi ska göra?**

*(Samtliga elever svarar att de skulle vilja titta på film)*

- Titta på film.
- Men man skulle kunna sitta i grupper och lösa mattekluringar också!

**Men om man bara tittar på filmen och sen går hem, då umgås man ju inte så mycket?**

- Nä, men man kan prata om filmen efteråt.
- Man kan fika tillsammans.
- Man kan gå en promenad efteråt. Eller chatta med varandra och sätta betyg.

**Er skola är ju stor. Om ni hade träffat en annan 7:a här på er skola och gjort ungefär samma saker med dem, hade det varit någon skillnad mot att träffa F-skolan? (Till eleverna på K-skolan)**

- Ja, vi känner ju ändå dom sådär. Det är bättre med en annan skola.
- Ja, sämre, det går bara blattar och araber här... man är inte så van vid svenskar, det är därför det är bättre att träffa F-skolan.

**Skulle ni vilja gå på en större skola som t.ex. K-skolan?(Till eleverna på F-skolan)**

- Lite större vore bra, men inte jättestor, det verkar bli stökigt.
- När man var mindre var det ju bra här, men nu är det tråkigt.
- Det är bra att man känner alla och att det är lugnt, men tråkigt att inte ha någonstans att "hänga".
- Det är tråkigt att man inte har så många kompisar att välja på. Fast jag skulle nog inte vilja gå på K-skolan.