



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ett mångkulturellt dilemma

– om pedagogers syn på en mångkulturell undervisning i olika miljöer

Emma Johansson & Jennie Lagerborg

Examensarbete LAU370

Handledare: Elin Lundsten

Examinator: Lisbeth Lewander

Rapportnummer: VT08-1199-5



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensnivå: Examensarbete inom lärarutbildningen, 15 högskolepoäng, lärarutbildningen, Göteborgs Universitet

Titel: Ett mångkulturellt dilemma – om pedagogers syn på en mångkulturell undervisning i olika miljöer

Författare: Johansson, Emma & Lagerborg, Jennie

Termin och år: VT 2008

Kursansvarig institution: För LAU370: Sociologiska institutionen

Handledare: Elin Lundsten

Examinator: Lisbeth Lewander

Rapportnummer: VT08-1199-5

Nyckelord: Mångkultur, undervisning, pedagog, samhällskontext, vi och dom

Att arbeta mångkulturellt är något vi finner viktigt inom skolan. Läroplanen nämner faktorer av mångkulturell prägel som skolans grundläggande värden. Våra erfarenheter säger oss att detta värde inte efterlevs. Vad kan det bero på? Vårt syfte är att ta reda på hur pedagoger uppfattar mångkultur och hur deras mångkulturella undervisning ser ut. Litteraturstudier har visat på att mångkulturell undervisning i huvudsak bedrivs i områden av stor kulturell mångfald. Är det beroende på skolans kulturella samhällskontext en mångkulturell undervisning tillämpas?

Utifrån dessa litteraturstudier vi beaktar har vi utfört intervjuer och observationer på två skolor: en skola i ett i majoritet svenskt område i Sverige och en svensk skola i Thailand med i majoritet svenska elever. Intervjuerna har visat hur pedagoger ser på begreppen och hur de arbetar idag samt hur de tror deras mångkulturella undervisning skulle se ut i ett annat område.

Resultatet innefattar pedagogernas egen syn på mångkultur och tar oss vidare till diskussionen där vi jämför intervjuerna med tidigare litteraturstudier. Våra frågeställningar och syfte samt litteratur argumenteras kring och avsaknaden av mångkultur i skolan blir ett faktum.

Arbetet belyser svårigheten med att arbeta mångkulturellt på grund av begreppets komplexa definition och på grund av samhällets fortgående vi och dom-perspektiv.

Innehållsförteckning

Abstract

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. <i>Bakgrund</i>	1
1.2. <i>Uppsatsens disposition</i>	2
2. Litteraturgenomgång och teorianknytning	3
2.1. <i>Skolans värdegrund och uppdrag</i>	3
2.1.1. Läroplanen	3
2.1.2. Svenska	4
2.1.3. Svenska som andraspråk	4
2.1.4. Modersmål	5
2.1.5. Samhällsorienterade ämnen	6
2.2. <i>Skolan är en social och kulturell mötesplats</i>	7
2.2.1. Kultur	7
2.2.2. Mångkulturalism	8
2.2.3. Monokulturalism	8
2.3. <i>Vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv</i>	9
2.3.1. Den västerländska normen i samhället	9
2.3.2. Normen i utbildningsväsendet	10
2.3.3. Vem är svensk?	11
2.4. <i>Undervisningen ska anpassas till varje elev</i>	11
2.4.1. En mångkulturell undervisning	11
2.4.2. Mångkulturell undervisning = mångkulturell skola	12
2.4.3. En monokulturell undervisning	13
2.5. <i>Begreppsförklaringar</i>	14
2.5.1. Kultur	14
2.5.2. Mångkultur	15
2.5.3. Monokultur	15
2.5.4. Pedagog	15
2.5.5. Elev	15
3. Preciserat syfte	16
3.1. <i>Syfte</i>	16
3.2. <i>Frågeställningar</i>	16
4. Metod	17
4.1. <i>Val av design och metod</i>	17
4.2. <i>Avgränsning</i>	17
4.3. <i>Genomförande</i>	17
4.4. <i>Beskrivning av intervjuer</i>	18
4.5. <i>Beskrivning av observationer</i>	18
4.6. <i>Studiens tillförlitlighet</i>	18
4.6.1. Reliabilitet	18
4.6.2. Validitet	19
4.6.3. Generaliserbarhet	19
4.7. <i>Etiska principer</i>	19
4.7.1. Informationskrav	19
4.7.2. Samtyckeskrav	20
4.7.3. Konfidentialitetskrav	20
5. Resultat	21
5.1. <i>Respondenter i Sverige</i>	21
5.1.1. Agneta	21
5.1.2. Bodil	21

5.1.3. Christina	21
5.2. Respondenter i Thailand	21
5.2.1. Douglas	21
5.2.2. Elisabeth	21
5.2.3. Frida	22
5.3. Skolan i Sverige	22
5.4. Skolan i Thailand	23
5.5. Mångkultur, mångkultur, mångkultur	24
5.6. Det praktiska arbetet	26
5.6.1. I en annan del av Sverige	27
5.6.2. I en annan del av världen	28
5.6.3. Likheter och skillnader	28
5.7. Vi och dom – svenskar och invandrare	29
5.7.1. Invandrare är mångkultur	29
5.7.2. Normen i skolan	30
6. Diskussion	31
6.1. Styrdokumentens motsägelsefullhet	31
6.2. Uppfattningar och verklighet	32
6.2.1. Olika miljöer ger olika arbetssätt	33
6.3. Den rådande samhällskontexten	34
6.4. En monokulturell slutsats	35
6.5. Uppsatsens pedagogiska och didaktiska följder	35
6.6. Fortsatt forskning	36

Litteraturlista

Internetsida

Bilaga 1

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Mångkulturalism är ett begrepp som ständigt har återkommit under vår lärarutbildning. Dels influerades vi av vår gemensamma inriktning *Kultur och Språk*, där begreppet var en av grundpelarna, dels har det betonats i många andra kurser inom utbildningen. Ämnesvalet inför examensarbetet formades i ett tidigt skede då vi båda har problematiserat den mångkulturella undervisningen på vår verksamhetsförlagda utbildning [VFU]. På universitetet förelästes det om etnicitet, kultur, religion och genus men i praktiken upplevde vi inte att VFU-platserna medvetet arbetade mångkulturellt. Genus uppmärksammades dock i våra VFU-områden, vilka generellt består av etniskt svenska elever, men för övrigt identifierade vi en outtalad västerländsk norm. Under våra tidigare observationer och tolkningar har vi reflekterat över frågor som: måste man bo i ett område med andra etniska bakgrunder än svensk i majoritet för att få ta del av en mångkulturell undervisning, eller vad kan det bero på att en del verksamheter lider brist på dessa aspekter? Mångkulturalism leder vidare till ytterligare ett begrepp som vi anser vara nödvändigt att definiera och resonera kring i denna kontext: ”vi och dom”. Den del av befolkningen med annan etnisk anknytning än svensk kategoriseras och värderas av många negativt trots vårt demokratiska synsätt och kristendomen framställs fortfarande som ”den rätta” religionen i skolböcker. Hur påverkar pedagogerna, området och skolan undervisningen? Sawyer & Kamali (2006) stärker våra uppfattningar och erfarenheter:

I samband med etableringen av en statlig och offentlig hållning om existensen av ett ”mångkulturellt samhälle” har skolans demokratiska uppdrag hamnat i fokus. Skolan har letat redskap för att hantera den s.k. kulturella och etniska mångfalden hos elever. Därmed reduceras ”mångfaldstänkandet” och policyn till att gälla enbart skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund i stället för en generell politik för alla skolor (s.17).

Tankarna har flödat och vi ville ta tag i våra egna erfarenheter. Det finns, enligt oss, inget som säger att man inte behöver ha en mångkulturell undervisning om elever med annan kulturell bakgrund är minoritet. Nej, tvärtom säger *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, [Lpo 94] att:

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet (Utbildningsdepartementet 2006, s. 6).

Lpo 94 säger inte ”den kulturella mångfalden inom klassen” utan ”den kulturella mångfalden inom landet.” Men våra erfarenheter säger oss att det är just så, att mångfalden inom klassen är det som bejakas och att pedagogerna utifrån klassammansättningen lägger upp sin undervisning. Därför valde vi att fokusera på svenska skolor med etniskt svenska elever i majoritet. Vi planerade att intervjua pedagoger från två olika verksamheter angående deras undervisningspedagogik och förhållningssätt till en mångkulturell undervisning.

Våra funderingar gick kring just minoritet och majoritet av svenskar. Hur ser det ut i en skola där svenskarna är majoritet i klassrummet men minoritet i samhället? Allt fler svenskar flyttar utomlands och Thailand har blivit ett populärt land. Ett flertal svenska skolor har startats upp. Arbetar de mer mångkulturellt för att de befinner sig i ett annat land? För att få ytterligare perspektiv på en mångkulturell undervisning tar vi oss utanför statsgränsen och undersöker hur pedagoger ser på denna typ av undervisning när de befinner sig många mil hemifrån samt

hur en mångkulturell undervisning yttrar sig i en typisk svensk liten stad i västra Sverige. Undersökningen riktar sig mot skolår 1-3 då det är inom dessa år vi inriktar vår utbildning mot.

1.2. *Uppsatsens disposition*

Nedan följer kapitel 2. *Litteraturgenomgång* där vi redogör för vad skolans styrdokument anser om vårt valda ämne. Därefter ger vi en bakgrund till viktiga begrepp samt berör aktuell forskning inom mångkultur och undervisning utifrån ett kulturellt perspektiv.

Vidare preciserar vi studiens syfte och frågeställningar i kapitel 3. *Preciserat syfte* följt av kapitel 4. *Metod*. Här redovisas vår studies tillvägagångssätt och tillförlitlighet samt etiska principer.

Nästkommande kapitel, 5. *Resultat* innefattar resultatet av vår undersökning. Vår definition av viktiga begrepp inleder kapitlet för att sedan övergå i en beskrivning av de olika verksamheter och respondenter studien berör. Vidare redovisar vi respondenternas svar.

Kapitel 6. *Diskussion* innehåller ovan nämnda delar där resultat och litteraturgenomgång diskuteras utifrån syfte och frågeställningar. Slutsatser av studien dras i detta kapitel. Uppsatsens pedagogiska och didaktiska följder reflekteras över samt förslag till fortsatt forskning.

2. Litteraturgenomgång och teoriansknytning

2.1. Skolans värdegrund och uppdrag

Nedan kommer vi att titta närmre på läroplanen samt utvalda kursplaner. Vi har valt att studera kursplanen i svenska, svenska som andraspråk, modersmål och samhällsorienterade ämnen. Anledningen till detta är att vi anser att dessa har en relevans för en mångkulturell undervisning då kulturella skillnader bör påträffas ofta inom ämnena. Ytterligare en anledning till ämnesvalen är att dessa är återkommande moment i de skolår vi valt att undersöka. Ämnen som till exempel engelska har vi valt bort då dessa inte förekommer inom ramen för skolår 1-3.

Begreppet mångkulturell undervisning nämns dock inte någonstans i valda kursplaner. Därför har vi valt att belysa delar som enligt vår tolkning berör detta. Begreppet *kulturell mångfald* nämns återkommande och utifrån kommande litteratur (se kap. 2.2.2) anser vi detta vara likvärdigt med vårt val av begreppet mångkulturell undervisning. Styrdokument måste pedagoger i skolan följa och undervisa utifrån i sina klasser och därför anser vi dem viktiga att belysa. Genom att nedan ge exempel där mångkultur påvisas kommer vi senare i uppsatsen (kap. 5 och 6) jämföra styrdokumentens ord med de svar vi fick av respondenterna.

2.1.1. Läroplanen

I skolans läroplan, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006), benämns kultur och mångfald återkommande. Vår läroplan är indelad i två delar: *skolans värdegrund och uppdrag* samt *mål och riktlinjer*. Som nämndes ovan finns inte begreppet mångkulturell undervisning någonstans men däremot finns många delar som vi tolkar beröra detta. Inledningsvis nämns de *grundläggande värden* skolan ska förmedla:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla (s. 3).

Individens frihet och integritet samt alla människors lika värde är grundläggande värderingar för en mångkulturell undervisning. Vidare följer *förståelse och medmänsklighet* där det förklaras att skolan ska främja en förståelse för individen och ha omsorg för alla. Detta fördjupas sedan i ett mångkulturellt perspektiv:

Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av *kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder* eller för annan kränkande behandling. /.../ Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i *en kulturell mångfald*. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. *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 (s. 3-4, vår kursivering).

Kursiverade avsnitt belyser vikten av en mångkulturell undervisning ytterligare. Att skolan ska vara en social och kulturell mötesplats påpekas, dock inte specifika skolor utan alla Sveriges skolor. Under *en likvärdig utbildning* benämns att elevers olika bakgrunder, erfarenheter och språk måste bilda förutsättningar för vilken undervisning som tillämpas.

Senare i kapitlet uttrycks även att traditionella könsroller ska motarbetas och ge såväl pojkar som flickor rätt till samma möjligheter att pröva och utvecklas, oberoende av kön.

Skolans uppdrag är enligt läroplanen att: "Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa" (s. 5). Men det enda målet att uppnå efter år fem är att eleven: "har en förtrogethet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv" (s. 10).

2.1.2. Svenska

Svenskämnet är ett av skolans kärnämnen. Det innebär att eleven måste få godkänt i ämnet när de slutar grundskolan, för att kunna gå vidare till högre studier. Den svenska kursplanen är uppdelad i olika delar: *ämnets syfte och roll i utbildningen, mål att sträva mot, ämnets karaktär och uppbyggnad* samt *mål att uppnå* i femte respektive nionde skolåret (där även betygskriterier ingår). Dessutom har rubriken *ämnets karaktär och uppbyggnad* två underrubriker: *språket* samt *skönlitteratur, film och teater*. Under flera av delarna benämns kultur eller mångfald på ett eller annat sätt. Till exempel står det under ämnets syfte och roll följande: "Kultur och språk är ouplösligt förenade med varandra. I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Språket speglar också den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället." samt "Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund."

Under mål att sträva mot hittas följande: "- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen" och under rubriken ämnets karaktär och uppbyggnad finnes följande:

Det ingår i ämnet att beakta genusperspektivet, så att förutsättningarna för utvecklingen av språket i såväl tal som skrift blir gynnsamma för båda könen. /.../ I arbetet med skönlitteratur, film och teater i ämnet svenska kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar. /.../ Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotyper och odemokratiska förhållanden.

Det finns inget mål att uppnå i slutet av det femte skolåret som riktar sig mot kultur eller mångfald. Endast strävansmål benämner dessa aspekter och ses alltså inte som ett krav för eleverna att uppnå. Vi har valt att lämna mål att uppnå i slutet av nionde skolåret därhän då vår uppsats riktar sig mot de tidigare åren i skolan. Samtliga citat är hämtade från Skolverket (2000c).

2.1.3. Svenska som andraspråk

Inom grundskolan läser elever antingen ämnet svenska eller svenska som andraspråk. Man kan alltså inte läsa båda. För de som läser svenska som andraspråk är det i detta ämne de efter år nio ska klara godkänt och är alltså ett alternativt kärnämne till ämnet svenska. Kursplanen i svenska som andraspråk är uppbyggd på samma sätt som kursplanen i svenska, men innehåller andra underrubriker under ämnets karaktär och uppbyggnad. Dessa är: *språkutveckling – kunskapsutveckling, språk och kultur* samt *andraspråksundervisning och litteraturläsning*. Överlag är det mycket mer fokus på kultur i kursplanen för svenska som andraspråk. Under rubriken ämnets karaktär och roll ges en bakgrund till varför detta ämne anses viktigt:

I alla årskurser i grundskolan börjar elever med ett annat modersmål än svenska och med en annan kulturbakgrund. Spännvidden i språkbehärskning mellan eleverna är stor. Elever som nyligen anlänt till Sverige saknar oftast kunskaper i svenska. Även elever med annat modersmål än svenska som är födda i Sverige kan ha svårt att förstå och delta i undervisningen och redovisa kunskaper.

Vidare nämns: ”Att förstå denna omvärld och dess kultur och jämföra med egna erfarenheter är centralt för ämnet.” samt:

Språk och kultur är mycket nära förbundna med varandra. Elever med ett annat modersmål är mer eller mindre delaktiga i två kulturer. Kultur i vid bemärkelse innebär ett komplicerat nätverk av osynliga normer, regler och förhållningssätt. Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleverna skall förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på.

Ett av strävansmålen är följande: ” – får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar och även lär känna skönlitteratur från andra delar av världen”. Precis som i ämnet svenska spelar litteraturen en stor roll för undervisningen men skillnaden är att här betonas svensk litteratur och svensk kultur. Vad som är svensk kultur ges dock inga exempel på.

Gemensamt med ämnet svenska har svenska som andraspråk lagt betoning på att: ”Det är centralt i ämnet att beakta genusperspektivet i undervisningen, så att förutsättningarna för utvecklingen av det svenska språket i såväl tal som skrift blir gynnsamma för båda könen.”

Samtliga citat är hämtade från Skolverket (2000d).

2.1.4. Modersmål

Undervisning i modersmål är något som ska erbjudas alla elever. Modersmålsundervisningen kan ses som ett komplement till undervisningen av svenska som andraspråk:

Utbildningen i modersmål syftar dessutom till att främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer med flerkulturell identitet. Lärande är starkt förknippat med modersmålet och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att lära också på svenska. Ämnet har därför det viktiga uppdraget att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling.

Inom ämnets kursplan finns under rubriken ämnets karaktär och uppbyggnad *kunskaper om kultur och samhälle*. Rubriken syftar till den kultur eleven härstammar ifrån och vikten av att ha kunskap om denna. Kursplanen är noga med att betona den egna kulturens viktiga roll för eleven och vill påpeka att en orientering kring kulturen är lika viktig som att lära sig den svenska samt för att vidare förstå andra kulturyttringar:

Modersmålet är nyckeln till och levandegör det kulturella arvet med dess olika yttringar. Genom kunskaper om kulturbakgrunden och om den egna minoritetskulturen i Sverige kan ämnet modersmål bidra till att hjälpa eleverna att göra jämförelser mellan olika kulturer och därigenom bättre förstå sin situation. Ännu ett syfte med ämnet modersmål är således att verka för att öka förståelsen mellan olika folk och olika kulturer.

Samtliga citat är hämtade från Skolverket (2000b).

2.1.5. Samhällsorienterade ämnen

Inom de samhällsorienterade ämnena ingår historia, samhällskunskap, religionskunskap och geografi. Vi har valt att titta närmre på kursplanen där ämnena är samlade. Det finns även kursplaner för de fyra olika ämnena men då den gemensamma berör undervisningens huvudpunkter väljer vi nedan att referera till denna.

Precis som tidigare nämnda kursplaner är den samhällsorienterade kursplanen indelad i samma huvudrubriker. Många av dem nämner vad vi ser som en mångkulturell undervisning. Under den första rubriken, *ämnenas syfte och roll i utbildningen*, finns följande att läsa:

Kunskaperna inom det samhällsorienterande området ger eleven möjlighet att se omgivningen i relation till sig själv och att förstå sig själv i relation till omgivningen, dvs. hur individen formar sin värld och formas av världen. /.../ Huvuduppgiften för de samhällsorienterande ämnena är att utveckla elevens kunskaper om människan och hennes verksamheter samt om förändringar i landskapet och i samhället på skilda platser och under skilda tider. Syftet är att stimulera till reflektion över mänskligt tänkande och handlande och över företeelser i samhället, att stärka beredskapen att överblicka den egna och andras livssituation, att öka tryggheten i den egna identiteten samt att ge kunskaper om hur vårt samhälle är baserat på etnisk och kulturell mångfald.

Vidare finner vi *mål att sträva mot* där ett av målen är: ”– gör det till en vana att i sitt handlande ta hänsyn till allas lika värde och rättigheter, oberoende av exempelvis kön, klass och etnisk tillhörighet”.

Nästkommande rubrik, *det samhällsorienterande kunskapsområdets karaktär och uppbyggnad*, beskriver följande utbildningskrav:

De samhällsorienterande ämnena behandlar människor, deras omvärld och livsbetingelser samt relationer dem emellan. Omvärldens och livsbetingelsernas betydelse för tänkande, självuppfattning, livskvalitet och framtidstro är en väsentlig aspekt. En annan är människans verksamhet och kulturella utveckling över tid som politisk, ekonomisk och kulturell varelse, som resursutnyttjare och som människa bland andra människor.

Denna rubrik har sedan tre underrubriker varav den första lyder: *demokrati som livsform och politiskt system* och innehar följande kriterium:

I ämnena ingår att diskutera och reflektera över begrepp som identitet, sexualitet, kärlek och jämställdhet. Inom kunskapsområdet behandlas också samlevnad och relationer, människosyn och språkbruk så att möjligheten att diskutera värdefrågor i detta sammanhang utnyttjas. I det samhällsorienterande perspektivet ingår att orientera om olika uppfattningar, men klart ta ställning mot sådana som innebär kränkningar av andra människor. En grund för tolerans mot oliktankande skapas av förståelse för att företeelser kan uppfattas på olika sätt av olika människor, beroende exempelvis på kön, klass och etnisk tillhörighet.

Nästa underrubrik, *kulturella mönster och kulturell variation*, säger mycket av vikt redan genom rubriken och har flera aspekter på mångkulturell undervisning: ”Grundläggande i de samhällsorienterande ämnena är beskrivningar och analyser av samhällssystem, kulturarv, religiösa och idémässiga traditioner som inslag i den väv som bildat och bildar människors livs- och referensramar” samt:

De samhällsorienterande ämnena behandlar lokala och regionala miljöer som bakgrund och förklaring till variationer i olika gruppers och individers levnadssätt, vanor och livsåskådningar. I studierna inbegrips den kulturella mångfalden i det svenska samhället, där skilda traditioner, trossystem och livsuppfattningar lever sida vid sida och påverkar varandra. Perspektiv på dessa livsmönster och kännedom om grundläggande faktorer bakom dem kan tydliggöra drivkrafter,

som påverkar människors liv och tankar liksom individens möjligheter att påverka sitt eget liv. Grundläggande aspekter i ämnena är också hur livs- och samhällsförhållanden speglas i och påverkas av litteratur, konst och musik.

De samhällsorienterade ämnena berör således mångkultur på många punkter och ses som en viktig aspekt för undervisningen. Däremot finns inget uppnåendemål beträffande mångfald eller kultur för ämnena. Samtliga citat hämtade från Skolverket (2000a).

2.2. Skolan är en social och kulturell mötesplats

Under detta kapitel kommer vi att ta upp begrepp vi anser relevanta för uppsatsen. Vi anser det viktigt att ge en grundlig genomgång av vad de olika begreppen innebär i litteraturen då dessa är svårdefinierade och alla människor tycks ha sin egen förklaring. Det är begrepp som pedagoger förväntas arbeta med på en social och kulturell mötesplats. Läroplanen förhåller sig diffus till dessa begrepp och ger pedagoger möjlighet till fri tolkning. Detta anser vi visar att undervisningen blir svår att tydliggöra beträffande dessa punkter.

Vi har valt att börja med att belysa begreppet *kultur* eftersom nästkommande begrepp har utvecklats genom just kulturbegreppet. *Mångkulturalism* är ett begrepp av många meningar, beroende på hur den enskilde individen analyserar och vad individen lägger för värderingar i begreppet. Vidare förklarar vi *monokulturalism*, även detta för att få en ytterligare aspekt på huvudbegreppet och ge det en motpol.

Vår definition av begreppen *kultur*, *mångkultur* samt *monokultur* finnes under kap. 2.5.

2.2.1. Kultur

Kulturbegreppet har vi upptäckt är svårdefinierat, men det är något som ligger till grund för den benämning som utgör det mest väsentliga för vårt examensarbete: mångkulturalism. Genom att först definiera det komplexa grundbegreppet blir mångkulturalism därefter enklare att förstå. I Nationalencyklopedin [NE] har kulturbegreppet flera förklaringar. Framförallt står kultur för en större grupp som på samhällelig nivå organiserar sin försörjning och sina gemensamma angelägenheter. Kultur förklaras även som de av människan skapade fenomen så som musik, litteratur och konst men även vetenskap.

James A Banks (2002), professor inom mångkulturalism i USA, beskriver hur invecklat kulturbegreppet är att förklara. Banks definierar det bland annat som ett levnadssätt inom en specifik social grupp.

I läroplanen står att eleven ska ta del av en kulturell mångfald men någon specifik typ av kultur nämns inte. Socialantropologen Kaj Århem (1988) menar med sina definitioner att begreppet kultur har sin egen historia, geografi och sociologi. Han bryter ner helheten genom att använda sig av begreppen *värderande* och *beskrivande* kulturskillnader. Kultur är något som förändras genom tiden, skriver Århem, beroende på kontext och individ. Kulturen avskiljer ”vi” från ”de andra” och historien avslöjar hur européerna under 1500- och 1600-talet på resande fot komparerade sin egen idealiska kultur med ”de andras” kulturer, som ansågs relativt underutvecklade. Under dessa sekel värderades kulturen, men med 1700-talet och dess vetenskapliga ideal ändrades den värderande synen till en mer beskrivande (1988).

I dagens samhälle delar Århem (1988) in kulturbegreppet i ytterligare två definitioner. Det *bredare*, vilket har en sociokulturell anknytning och karaktäriserar en grupp eller ett samhälle.

Den andra definitionen benämns som ett *snävare* kulturbegrepp. Med det menas att individers förenade kunskaper och uppfattningar är grundläggande värderingar. Vidare förklarar Århem att delkulturer formas i samhällen där grupper har olika verklighetsuppfattningar. Exempel på sådana är etniska, religiösa, klass- och minoritetskulturer (1988).

Vem är det som fastställer skolors kulturer och vilka kulturer reproduceras som norm? Till exempel fabriceras historieböcker och religionsböcker med en "västerländsk" kulturell prägel. "Vi" är västvärlden och skildras som en befolkning med högre status än "dom" som är resten av världen. Påverkar litteraturen den rådande miljön och de värderingar som existerar i skolorna? I nästa kapitel går vi djupare in på begreppet mångkulturalism. Det pekar mestadels på människors olika bakgrund så som etnicitet, religion, kön, klass och sexualitet. Ett land eller en religion kan ha en litteratur, musik och dans som är typisk medan ett kön eller klass kanske inte har det. Mångkulturalism blir således ännu mer invecklat att förstå sig på.

2.2.2. Mångkulturalism

Som skrevs i kapitlet innan är mångkulturalism ett begrepp som uppkommit från begreppet kultur. På grund av kulturbegreppets svårhet till definition blir detta "systerbegrepp" ytterligare lite svårare att definiera. Ordet "mång" i mångkultur, förklarar forskaren Hans Lorentz (2001 s. 83) som kartlagt forskningen av mångkultur under 1900-talet, beskriver ett tillstånd av flera människor med olika kulturell bakgrund. Docent Elisabeth Gerle (2000) har forskat kring mångkultur och friskolors del i debatten, och ger en tillbakablick på begreppet, hämtat från Svanberg & Tydén (1999). Enligt dessa introducerades begreppet i Sverige genom en artikel i Dagens Nyheter år 1974 och var från början ett positivt laddat begrepp. Det ville visa på ett Sverige med olika etniska kulturer som tillsammans bildade ett land. Även i NE påpekas att ordet är av positiv bemärkelse och innebär förekommandet av kulturer och kulturyttringar som samverkar.

Filosofie doktor Lena Sawyer och professor Masoud Kamali är redaktörer för en av statens offentliga utredningar [SOU] *Utbildningens dilemma - Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (2006 s. 17-19) där de i inledningen ger en överblick av mångkultur. De skriver att begreppet mångkultur använts som ett teoretiskt begrepp för att hantera samhällets tillväxt av kulturer. Det har även, enligt författarna, använts för att tona ner skillnaderna mellan människor i befolkningen till att snarare framstå som små kulturella differenser.

Mångkulturalism är ett ord som innefattar många olika faktorer. Universitetslektor i didaktik och metodik, Bengt Spowe har gett ut en idébok kring ämnet (2003, del 1) och använder sig framförallt av faktorerna *språkliga, etniska, religiösa* och *sociala* bakgrunder för att förklara mångkulturalism. Han anser att det är med dessa som grund vi ska bygga upp en mångkulturell undervisning.

2.2.3. Monokulturalism

För att få en bredare bild av ämnet mångkultur har vi nedan valt att förklara begreppet *monokulturalism*. Det blir en motsats till mångkulturalism, som ger en vidare förståelse av ämnet.

Mekonnen Tesfahuney (1999) är universitetslektor i kulturgeografi och har forskat kring uppkomsten av den västerländska normen, något han benämner som monokulturalism. Enligt Tesfahuney kan man gå tillbaka till tiden vi kallar upplysningen. Under denna period ger filosofin en bild av ett Europa där kreativitet och fantasi flödar medan människorna i Afrika och Asien inte hade förmågan till ett abstrakt tänkande eller förnuft. Vi skulle idag kalla detta

en rasistisk filosofi. Tesfahuney menar således att det vi benämner som monokulturalism tog sitt första avstamp under upplysningen.

Pedagogen och psykologen Seija Wellros (1998 s. 161) citerar Fredrik Sjöberg som hävdar att de fördomar vi har idag uppkom redan med Linnés kategorisering på 1700-talet. Linné delade in världens befolkning efter färger: asiater var gula, indianer röda, afrikaner svarta och européer vita. Han förklarade vidare de fyra olika gruppernas egenskaper. Till exempel var afrikanerna mörka, lata och likgiltiga medan de blonda européerna var muskulösa och uppfinningsrika. Denna filosofi nämner även Tesfahuney (1999). Dagens fördomsfulla värderingar, säger Sjöberg, har med dess givna plats i naturen att göra. Oavsett vilken typ av kulturell bakgrund man har, ligger fördomar djupt rotade i människan och i vår natur. När fördomar dyker upp benämns de som vetenskap då människor som innehar fördomarna lutar sig mot ”vetenskap” framställd av till exempel Linné (Wellros s. 161).

Begreppet monokulturalism finns inte med i NE. Mångkulturalism benämns positivt medan monokulturalism inte existerar. I dagens samhälle brukar vi även nämna begreppet *eurocentrism*. Med detta menas den västerländska normen, vilket i sin tur kan benämnas som monokulturalism. Med eurocentrism menas européer samt neoeuropéer, vilka innefattar Nordamerika och Australien. Till exempel är den grekiska mytologin en historia som upplyfts i skolan.

2.3. Vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv

Nära förknippat med mångkultur och monokultur är det Tesfahuney (1999) ovan nämnde som norm - den vita mannen. Genom upplysningen bildades ett tydligt vi- och dom-perspektiv där vi, den vita mannen, är vad man bör eftersträva. Nedan följer en litteraturgenomgång av vad den västerländska normen innebär för samhället samt utbildningsväsendet. Vi finner det av relevans att ge en bakgrund till detta då det är normen i fråga som ligger till grund för det vi- och dom-tänkande som mångkultur utvecklats ifrån. Enligt läroplanen är förtroendet med vårt svenska, nordiska och västerländska kulturarv ett mål eleverna ska uppnå. Vidare går vi sedan in på vad som är svenskhet och inte.

2.3.1. Den västerländska normen i samhället

Den västerländska normen är tydlig i samhället, skriver David Theo Goldberg (1994) då han anser att de västerländska, demokratiska värderingarna styr utbildningsväsendet. Goldberg (1994) beskriver hur européer och neoeuropéer anser sig själva ha formulerat de mest genomtänkta idéerna och även historiskt sett progressivt ha förändrat och utvecklat demokratin, samhällsklasserna, kapitalismen och industrirevolutionen. Media stärker detta påstående genom sin eurocentriska hållning och förmedlar till både första, andra och tredje världen vad som ses som den normala historien (Goldberg, 1994).

ENSAC Sweden har gett ut boken *Uppväxt i andra länder* (1994) där författaren Taklime beskriver hur Irans ledare försökte få landet att bli en västerländsk stat. Man brukar kalla det *den vita revolutionen* och infann sig under slutet av 1960- talet och 1970-talets början. Det var en jordreform med ett syfte att utveckla industrialismen snabbare. Då landet valt att reformera sig mot en västerländsk filosofi valde USA att gå in och hjälpa till. Resultatet för folket blev att jordägare förlorade sin mark till dem som hade besittningsrätt och på grund av att många var analfabeter begränsades arbetsmarknaden för dem. Underklassen fick det allt svårare. Vidare nämns att Irans medelklass förbättrades, på grund av oljans ekonomiska tillväxt. Dock var det i de västerländska bankerna pengarna förvaltades och landet drabbades bara några år

senare av en ekonomisk kris. Västvärlden ser sig som ”vi” och vill med sin makt hjälpa ”dom”. Exemplet ovan visar dessutom på att makten alltid skulle finnas här, ”vi” tjänade de stora pengarna.

I USA dominerar den västerländska traditionen likväl som i det svenska samhället. De anglosaxiska protestanterna utgör normen och enligt Banks (2002) framhävs till exempel inte afroamerikaners bidrag till den amerikanska litteraturen, politiken eller musiken. Banks (2002) förklarar hur den västerländska skolkulturen styr det amerikanska samhället. Läroplanen är till de angloamerikanska studenternas förmån och litteraturen är skriven av västerländska författare. Dessutom anser sig lärare i övervägande vita skolor inte ha tillgång till någon mångkulturell undervisningsplan.

2.3.2. Normen i utbildningsväsendet

Sawyer & Kamali (2006) skriver att utbildningssystemet är en del av samhället vilket återskapar diskriminerande föreställningar om ”vi” och ”dom”. Den enskilde individen söker en förståelse för omgivningen och en förklaring av verkligheten för att kunna handla i sociala sammanhang. Genom historien har den reella kunskapen om verkligheten reproducerat egenskaper till ”vi” och ”dom” och maktrelationer i sociala förhållanden. Den moderna utbildningen har länge skapat en vi-känsla genom en nationstillhörighet, en gemensam historia och kultur, ett gemensamt språk och i vissa fall en sammanhörande religion. Det är först under senare år som den demokratiska värdegrunden har uppmärksamats. För att tydliggöra utbildningsväsendets upprätthållande av makthierarkier följer nedan detta citat:

Bourdieu & Passeron (1990:5) drar om utbildningssystemet slutsatsen att i ”all pedagogisk handling utövas, på ett objektivt sätt, symboliskt våld såtillvida att den producerar ett kulturellt tvång med hjälp av en påtvingande makt”. Med andra ord, utbildningsinstitutionerna tillhandahåller lärarna det maktmedel som ger dem legitim makt att genom utbildning återskapa den symboliska föreställningen om ”verkligheten”, om ”rätt” och om ”fel”, om ”oss” och om ”de andra”. Följaktligen blir reproduktionen av status quo med dess makthierarkier och den eviga indelningen av samhället i ett ”vi” och ett ”dem” en del av utbildningssystemets arbetssätt. Detta går till synes emot utbildningens roll i att skapa social sammanhållning (Sawyer & Kamali 2006 s. 12).

I *Det blågula glashuset* (Regeringskansliet, 2005) förklaras att en skola med normer som rangordnar människor efter olika kulturella bakgrunder som till exempel etnicitet, religion eller kön till viss del får ta på sig ansvaret för att eleverna träder in i de olika maktrelationer som finns i samhället. Vidare ger utredningen en historisk redogörelse för hur skolan segmenterat elever. Skolan har alltid haft något slags fostransuppdrag vid sidan av kunskapsuppdraget och i historisk forskning framgår att skolan fostrade eleverna till sin ”rätta plats”. Med detta avses sin plats i mönster av kön, klass och etnicitet. Kunskapsuppdraget färgades av denna segmentering då det styrdes utifrån vilken klass etcetera eleven tillhörde. Resultatet av en sådan uppdelning blev att klasser och dylikt upprätthölls så som de var och var således en av skolans funktioner.

I samma utredning gjord av staten benämns att flera forskare kommit fram till att svenskheten ligger som en norm i skolan. En norm som finns, men aldrig nämns. Bakgrunden till denna norm ligger i allt som formar vår skola: upplägg, styrdokument och allmänt erkänt vett. Svenskheten är ”vi”. Vi är etablerade människor som alltid gör rätt och benämns som ”det normala”. Flera forskare, skrivs det, anser detta vara ett politiskt fenomen: ”Den svenska skolpolitiken är kompensatorisk, ett drag den har gemensamt med skolsystemen i de flesta välfärdsstaterna. Normen förblir den svenska och följaktligen uppfattas avvikelser som brister vilka behöver kompenseras” (Bigestans & Sjögren i Regeringskansliet SOU 2005:56 s. 216).

Vidare beskrivs att den outtalade svenska normen används för att jämföra och mäta elever och att de som inte når upp då blir en avvikelse. För att kompensera ”de andra” processas de genom att försöka frikopplas, formas samt infogas för att komma närmre ”vi-normen”. Men vi är något vi aldrig nämner. I stället nämner vi hellre det som är annorlunda, som skiljer sig och det vi ser som andra kulturer. Dessa är ”dom” (Regeringskansliet, 2005).

2.3.3. Vem är svensk?

Att söka en ”svensk kultur” är i princip omöjligt då det finns skilda lokalkulturer, yrkeskulturer och klassbundna kulturer, skriver Wellros (1998). När man lär känna individen brukar etniciteten bli mindre betydelsefull. Etniciteten betyder dock en hel del för många i det sociala samspelet. Wellros refererar till sociologerna Lange och Westin som dragit följande slutsats i sin forskningsöversikt angående varför etniciteten är så viktig: Den etniska identiteten är så sammanvävd med språket, och författarna säger även att modersmålet har en existentiell betydelse för individen. Man lär sig beteendenormer genom sitt språk och knyts till en gruppidentitet genom familjen, varifrån man har fått sitt namn (Wellros 1998). Wellros skriver följande:

Ordet Sverige är entydigt i de allra flesta sammanhang. Ordet svensk däremot kan användas på många olika sätt. ”Han är inte svensk”, kan man säga om den schackspelande advokaten. Då menar man etnisk tillhörighet. I påståendet ”svenskar över arton år har rösträtt” menar man medborgare i Sverige. När man säger att ”svenskarnas alkoholvanor har förändrats” räknar man in alla invånare i Sverige, oavsett etnicitet eller nationalitet. När en misstänkt gärningsman i pressen omnämns som ”svensk medborgare” är det nästan säkert att man syftar på en invandrare. Och när man använder uttrycket ”typiskt svenskt” instämmer man i någon av de stereotypa bilder som grupper har av andra grupper (Wellros 1998, s 159).

Vem som är svensk eller inte är med andra ord en fråga om sammanhang. Således blir även en svensk kultur något svårdefinierat men dess centrala begrepp är ett mål att uppnå enligt läroplanen.

2.4. Undervisningen ska anpassas till varje elev

I detta kapitel kommer vi, utifrån tidigare forskning, benämna olika typer av undervisning vi finner relevanta för uppsatsens frågeställningar. *En mångkulturell undervisning* är det vi fokuserat vår empiriska studie på att undersöka och för att få en klar bild av vad det innebär följer en beskrivning av detta utifrån tidigare forskning. Nästa kapitel: *mångkulturell undervisning = mångkulturell skola* är en beskrivning av vad tidigare forskning funnit när de undersökt en mångkulturell undervisning i praktiken. Som nämndes under inledningen har vi märkt en avsaknad av mångkultur på vår VFU och kapitlet berör just detta. Vidare ger vi en beskrivning av vad som menas med *monokulturell undervisning*. Det ses som motsatsen till mångkulturell undervisning och ger därav ytterligare en aspekt till undersökningsområdet.

2.4.1. En mångkulturell undervisning

Åke Bjerstedt (1992), forskare i pedagogik, benämner en mångkulturell undervisning, och även mångkulturell fostran, som en speciell typ av målsättning som ska ”motverka avståndstagande och fördomar gentemot andra grupper och i stället främja förståelse och ett brett solidaritetsområde” (Bjerstedt, 1992 s. 7). Som tidigare nämnts skriver Spowe (2003) att en mångkulturell undervisning är en undervisning som tar tillvara på de olika bakgrunder som finns i vårt klassrum. Lorentz (2001) ger förklaringen av mångkulturell undervisning som: ”en utbildning där fler än en kultur bidrar till utbildningen /.../ där integrationen mellan skilda kulturer och individer kan öka kunskaperna och förståelsen för olika kulturella beteenden, värderingar och uttrycksformer” (Lorentz 2001, s. 89).

För att få en korrekt bild av vad en mångkulturell undervisning har för syfte måste man ta sig utanför vårt lands gränser, till ett anglosaxiskt sammanhang, skriver Caroline Ljungberg, som forskar om skolor och mångkulturalism (2005 s. 111). Detta kan till en början tyckas underligt, då det är en undervisning i just vårt land vi är ute efter att undersöka. Ljungberg förklarar valet genom mångkulturalismens egna begrepp: att ingå i ett större sammanhang. Även om andra länder har en annan nationell och historisk bakgrund är en mångkulturell undervisning, enligt Ljungberg, en del av en större kontext och alla samhällen är uppbyggda på samma typ av maktrelationer. Precis som Ljungberg väljer vi att stödja oss vid Banks forskning.

Banks (2002 s. 1-10) fokuserar på den mångkulturella undervisningen i USA. Han skriver att skolkulturer och läroplaner i USA i första hand vill vidga angloamerikanska studenters historia. Detta sker trots att en tredjedel av USA:s studenter är studenter med annan kulturell bakgrund. Problemet med att till största delen undervisa om den angloamerikanska historien, blir att skolorna nekar eleverna litteratur, musik, livsstilar och perspektiv från bland annat afroamerikaner och puertoricamerikaner. Banks skriver vidare att vi bara kan lära oss om vår egen historia om vi ser den genom andra etniska och kulturella perspektiv (Banks, 2002). Ett av de viktigaste målen med den mångkulturella undervisningen, skriver Banks, är att hjälpa eleverna att förstå sig själva genom andra kulturers perspektiv. Ett annat mål är att reducera diskrimineringen av etniska grupper, och ett tredje är att erbjuda studenter kulturella alternativ. Han påpekar dessutom att mångkulturell undervisning är för alla, inte bara för de med annan etnisk eller kulturell bakgrund.

Även i Sverige ska vi enligt läroplanen (Lpo 94) bedriva en mångkulturell undervisning där skolan ska spegla samhället, vilket innefattar geografiskt födda svenskar likaväl som andra nationaliteter och klasskillnader et cetera. I skolor där majoriteten av eleverna är av utländsk härkomst sker den mångkulturella undervisningen mer naturligt, eftersom mångfalden redan finns runt omkring dem. Däremot finns detta inte naturligt i skolor med majoritet av svenska elever. Det innebär då att de inte får samma typ av samhällsförklaring. Detta skriver Skolkommittén (1996). De nämner även att det är i skolor i segregerade områden som kulturella konflikter kan uppstå och därav vikten av mångfald redan i undervisningen. Vidare nämns att det är viktigt att alla skolor, oberoende av område, åtar sig denna typ av undervisning då sannolikt varenda elev inom dagens skola någon gång kommer träffa på en annan tro eller uppfattning än den egna. Resonemanget för oss vidare till nästa kapitel.

2.4.2. Mångkulturell undervisning = mångkulturell skola

Syftet med en mångkulturell skola är emellanåt motsägelsefullt, enligt Sawyer & Kamali (2005). Elever med invandrar- eller minoritetsbakgrund kan försättas i situationer där deras kulturella bakgrunder tillskrivs specifika egenskaper och uppfattas, tillsammans med sin familj, som "annorlunda" och "primitiva". Istället för att framhäva kulturerna som positiva inträffar motsatsen. Studier, gjorda mellan år 1990 och 2000, har visat att etnisk och religiös diskriminering förekommer både i elevgrupper och i elevers möte med skolpersonal (Sawyer & Kamali 2006). Skolans verksamhet är en institution där normer och synsätt reproduceras, och där en läroplan kräver att demokratiska värderingar appliceras. Dock visar de ovan nämnda studierna att det i praktiken inte alltid fungerar.

När det skrivs om mångkulturell undervisning är det allt oftare synonymt med att arbeta på en mångkulturell skola, alltså där eleverna har olika kulturella och etniska bakgrunder. Ett exempel är, som ovan nämnts, Skolkommitténs *Krock eller möte – Om den mångkulturella*

skolan (1996 s. 16-33) som har valt att under ett kapitel återberätta hur sju pedagoger som arbetar i mångkulturella miljöer skrivit om sitt arbete i *Den mångkulturella skolan* (1996). Kapitlet avslutas med Skolkommitténs konstaterande om en mångkulturell undervisning. De hävdar att alla skolor, oberoende av elevernas bakgrunder, har möjligheter och problem. En mångkulturell skola behöver inte betyda en bra skola, men alla skolor bör arbeta för en mångfald. Exempel från skolor som inte anses vara mångkulturella finns inte representerade.

Nio år senare ger statens offentliga utredningar ut skriften *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige* (Regeringskansliet, 2005). Däri används sociologen Nihad Bunar som källa. Han har tagit fasta på just synen av den mångkulturella skolan:

Den multikulturella utbildningen är relaterad till de "icke-integrerade" eleverna och deras föräldrar. Detta har medfört att multikulturalismen och den multikulturella undervisningen i det närmaste har blivit synonymt med invandratäthet och undervisning av många invandrarelever, vilket innebär språksvårigheter, kulturella skillnader, traditionsbundenhet och marginaliserade föräldrar, dvs. genomgående negativa karakteristika (Bunar i Regeringskansliet 2005 s. 212).

Vad Bunar poängterar är att en mångkulturell undervisning blivit synonymt med en undervisning på en skola i ett område av stor kulturell differens. Han anser att detta sätt att tänka fört med sig flertalet negativa åsikter om "en mångkulturell skola" vilken han i sin tur anser misslyckas med uppgiften att integrera. Ljungberg (2005 s. 103-104) är inne på samma linje och hävdar, utifrån ett antal intervjuer med rektorer, att det mångkulturella anses vara lika med 'invandrare' (Ljungbergs uttryck) eller delar av samhället som domineras av dessa. Hennes slutsats blir utifrån detta att vissa skolor, med stor del 'invandrarelever', är mer mångkulturella än skolor med lägre andel 'invandrare'. Avslutningsvis konstaterar Ljungberg att: "Detta kan tyckas *paradoxalt* med tanke på en slags konsensus som råder, att samhället eller Sverige är mångkulturellt" (Ljungberg, 2005 s. 105).

Även Ljungberg (2005 s. 113-117) väljer att analysera Hultingers bok *Den mångkulturella skolan* (1996). Hennes analys är att berättelserna kan tyckas fantastiska med många kulturella möten som grund för undervisningen, men att det är viktigt att poängtera att det är en pedagog som skrivit texterna. Hon menar att pedagogerna lägger stor vikt på elevernas etnicitet men att det likväl skulle kunna vara två svenska elever det handlade om.

Vidare skriver Regeringskansliet (2005) att Bunar hävdar att det vi gärna kallar mångkulturell undervisning faktiskt, enligt hans forskning, är monokulturell. Han menar att utgångspunkten i vårt utbildningssystem är monokulturell och att det endast är på politisk nivå, i teorin, den är mångkulturell. Anledningen till att han anser det vara monokulturellt är på grund av att pedagogiken som används i praktiken strävar efter att fostra alla till det vi ser som den svenska normen.

En jämförelse kan göras med USA där lärare som undervisar i skolor och områden med en majoritet av vita ofta hävdar att de inte har något program eller någon plan för mångkulturell undervisning för att de har få afroamerikaner, latinamerikaner eller asiatamerikaner (Banks, 2002).

2.4.3. En monokulturell undervisning

En monokulturell undervisning förklarar Spowe (2003) är då vi bara ser till den egna vardagen. Han påpekar att vi lever i ett samhälle där svenskheten är normen och ett idealtillstånd. Om vi inte ser till vad som finns i vårt klassrum och om vi inte ifrågasätter vår

egna kulturella bakgrund i vår undervisning, bildas en risk med svenskheten som norm – att det blir en monokulturell undervisning.

Vi återgår till forskaren Tesfahuney (1999) som visar på att dagens monokulturella utbildningssystem, som tidigare nämnts, har sin grund i upplysningens filosofi. Med den som utgångspunkt blev våra västerländska utbildningssystem monokulturella, eurocentriska institutioner och är grundpelarna i det utbildningssystem vi har i dagens Sverige. Han skriver i sin artikel att:

det som kan ses som den rådande normen för utbildning, vilket innebär att en kritisk granskning av vit, manlig och västerländsk överordning och en (de)konstruktion av vita, manliga och nationella privilegier blir centralt. /.../ Huvudtesen är här att utbildningssystemen är eurocentriska, exkluderande och monokulturella system där vit/manlig/medelklass utgör den rådande normen (Tefahuney, 1999 s.66).

Uppfattningen Tesfahuney har är att den svenska skolan är monokulturell. Flera forskare håller med Tesfahuney i att monokulturell undervisning faktiskt existerar i de svenska skolorna. I Regeringskansliet (2005) refereras Bunar att skolan, som ovan nämnts, har en monokulturell undervisningspedagogik. Vidare refereras flera forskare i utredningen som säger att skolan är en institution gjord för att fostra våra medborgare och ge dem en sammanhållning. De säger också att det svenska samhället domineras av en nationalistisk ideologi. Skolan är då ett nationellt projekt där alla tar del av skapandet av en svensk identitet och lär sig ett kollektivt svenskt tänkande.

Ett tydligt exempel på monokulturalism i den svenska skolan är synen på modersmål inom skolan (Regeringskansliet, 2005). (För kursplaner se kap. 2.1) Ett modersmål har vi alla, vare sig det är svenska eller inte. Ämnet svenska måste vi alla inom det svenska skolsystemet läsa. De elever som har svenska som modersmål har det angivit på sitt dagliga schema medan andra modersmål som vanligast ligger utanför det ordinarie schemats gränser, om de har det över huvud taget. Anledningen till att synen på modersmål fått en negativ stämpel, står det i utredningen, är på grund av att det i skolan förekommer tankesättet ”en plats, ett språk” (Regeringskansliet, 2005 s. 220) och att pedagoger anser att det språk som ska användas inom skolans väggar är det svenska. Inget annat språk bör vara tillåtet och pedagogerna ser sig själva som representanter av det svenska - av normen.

Detta visar Banks (2002) förekommer även inom det amerikanska utbildningssystemet. Många pedagoger är negativt inställda till att afroamerikaner talar med en, för dem, typisk dialekt eller slang. I stället vill många pedagoger lära ut den korrekta engelska dialekten vid sidan av den amerikanska. Den engelska som amerikanskan i sin tur bygger på anses vara norm och därför ska inget under amerikanskan tillåtas.

2.5. Begreppsförklaringar

Nedan följer vår egen definition av begrepp viktiga för studien.

2.5.1. Kultur

Med begreppet kultur menar vi en enskild grupps egenskaper i former som etnicitet, religion, kön, klass, språk eller sexualitet. Vi inkluderar även litteratur, musik, konst samt vetenskap till kultur, framförallt inom skolans ramar.

2.5.2. Mångkultur

Med begreppet mångkultur menar vi när olika grupper tillsammans bildar ett samhälle där olika etniciteter, religioner, kön, klasser, språk och sexualiteter lever. Dessa grupper har som ovan nämnts sin kultur.

2.5.3. Monokultur

Med monokultur syftar vi på den typ av undervisning eller förhållningssätt som prioriterar den västerländska normen och kulturen.

2.5.4. Pedagog

Enligt NE betyder begreppet pedagog en lärare eller undervisare och det är i den mening vi väljer att använda det. De pedagoger vi valt att intervjua har en lärarutbildning och arbetar i klass med planering av verksamhet.

2.5.5. Elev

Med elev syftar vi på de elever som finns i undersökningsgruppernas klasser. NE beskriver begreppet som person som får undervisning, framförallt en yngre person. Eleverna i undersökningsgruppernas klasser befinner sig i åldrarna 7-10 år.

3. Preciserat syfte

3.1. Syfte

Syftet är att undersöka hur en av läroplanen föreskriven mångkulturell undervisning uppfattas av pedagoger. Vi har som avsikt att ta reda på hur pedagoger tolkar begreppen *mångkultur* och *mångkulturell undervisning* samt hur olika samhällskontexter skulle påverka deras mångkulturella undervisning. Ytterligare en avsikt är att utifrån observationer och intervjuer analysera om samhällskontexten avgör vilken undervisning som bedrivs ur ett mångkulturellt perspektiv.

3.2. Frågeställningar

Följande frågeställningar har vi valt att undersöka utifrån vårt ovan formulerade syfte:

- Vilken uppfattning har pedagogerna kring det grundläggande värde av ”mångkulturell undervisning” som Lpo 94 uppmanar till?
 - Är pedagogernas förståelse för de olika kulturbegreppen avgörande för om detta efterlevs?
 - Är pedagogernas uppfattning om samhällskontexter avgörande för om detta efterlevs?
- Är skolans kulturella samhällskontext avgörande för om en mångkulturell undervisning efterlevs?

4. Metod

4.1. Val av design och metod

Inom mångkulturell forskning, skriver Lorentz (2001) är en *subjektinriktad metodik* att föredra. Det innebär att respondentens subjektiva upplevelse står i fokus. Studierna utförs med hjälp av *kvalitativa metoder och analyser*. Då vi studerar pedagogik och didaktik valde vi att använda oss av en *fenomenografisk metod*. Innebörden blir således att individers olika tolkning av fenomen får en väsentlig mening i vår undersökning. Variation i individers uppfattningar är viktigare än hur något i teorin anses vara (Martons tankar: Lorentz, 2001; Stukát, 2005). Vi förutsätter att en mångkulturell undervisning uppfattas olika av enskilda individer och ser det som en viktig aspekt.

Vi valde att göra en jämförelse inom de tidigare åren (år 1-3) på två skolor. Vår lärarutbildning riktar sig mot de tidigare åren och således var det inom detta spann vi fann det intressant att göra en undersökning. Fokus låg just på pedagogernas uppfattningar kring mångkulturell undervisning, som vi var intresserade av att undersöka. Då det är detta vi valt var det relevant att göra *kvalitativa intervjuer* med pedagoger på liknande skolor i olika länder. Valet av kvalitativa intervjuer fann vi av värde då man får komplexa men innehållsrika svar (Trost, 2005 s.7) vilket gav oss en bra grund till jämförelse och analys. Trost förklarar vidare att en kvalitativ studie är att föredra då man, som vi, ville undersöka människors sätt att reagera, resonera, särskilja eller urskilja olika handlingsmönster. Då vi ville få fram den enskilda individens uppfattning av mångkulturell undervisning passade det intervjun att gå efter vad respondenten sa och ställa frågor som ger utvecklade svar. *Låg grad av standardisering* menar Trost (2005) innebär att intervjun formas av respondenten och byggs utifrån dennes betoningar, svar och språkbruk. Utifrån respondenten bildas följdfrågor av vikt. ”Vid låg grad av standardisering är variationsmöjligheterna stora” (Trost, 2005 s. 19). Vi använde oss även av *strukturering* (Trost, 2005 s. 20) då frågorna befann sig inom ett visst område. Pedagogernas svar använde vi därefter till att jämföra om de yttre omständigheterna samt uppfattningar av begreppen spelar roll för att en mångkulturell undervisning ska tillämpas. Intervjufrågorna finnes i bilaga 1. Transkriberingar innehas av författarna.

4.2. Avgränsning

Vi har valt att undersöka hur en mångkulturell undervisning kan benämnas på olika sätt. Genom litteraturstudier har vi fått en god grund för vad som anses vara en sådan undervisning i teorin. Eftersom vi haft VFU på skolor där elever med svensk bakgrund är majoritet valde vi att göra våra empiriska studier i sådana områden. Däremot har vi valt att inte besöka en svensk skola där majoriteten av eleverna har en annan kulturell eller etnisk bakgrund. Anledningen till detta är att så pass mycket litteratur finns för att förklara hur dessa skolors verksamhet fungerar samt att tiden för denna uppsats är knapp och vi skulle inte hinna med mer. Vi har ändå valt att ta upp sådana skolor i teorianknytningen då vi anser det ge en mer nyanserad bild av uppsatsens syfte.

4.3. Genomförande

Vår undersökning startade genom att vi formulerade frågor och syfte samt läste väsentlig litteratur inom ämnet för att få en djupare förståelse för mångkultur och sådan undervisning.

När vi bestämt oss för våra forskningsfrågor gick vi vidare genom att formulera intervjufrågor (se bilaga 1) relevanta för att få svar på våra forskningsfrågor. Tidigare hade vi genom e-post fått kontakt med skolan i Thailand och gav oss sedan ut för att hitta en skola i Sverige som uppfyllde våra kriterier.

Då mötena för intervjuer och observationer var fastställda begav vi oss till skolorna. Vi observerade på vardera skola i två dagar och under dessa två dagar, samt en dag efter, intervjuade vi de sex pedagogerna. Därefter gick tre dagar till att transkribera intervjuerna och sammanfatta observationer. Vi valde att gå efter Trosts (2005) mall för hur man kan transkribera. Vidare beskriver vi intervjuer och observationer i nästkommande kapitel.

Transkriberingarna gick vi noggrant igenom och valde ut delar relevanta för uppsatsen. Dessa delar redogör vi för i resultatet (kap. 5).

4.4. Beskrivning av intervjuer

Eftersom vi har arbetat med kvalitativa intervjuer blev urvalet pedagoger ett *strategiskt urval* (Trost i Stukát, 2005 s. 62). Vi e-postade flertalet svenska skolor i Thailand och efter att ha fått kontakt med en svensk skola, där endast tre pedagoger arbetar i de tidigare åren fick vi anpassa vår undersökning efter det. Vår urvalsgrupp i Sverige ville vi göra jämförbar med gruppen pedagoger i Thailand. Vi e-postade därför ett arbetslag på en skola i ett sådant område. Som sades i inledningen ville vi närmre undersöka en skola där etniska svenskar är i majoritet. Arbetslaget informerades om vårt examensarbete och därefter svarade de som var intresserade av att delta. Det var tre av fyra pedagoger som ville ställa upp och då blev det dessa vi valde att intervjua. Djupare beskrivning av verksamheterna samt pedagogerna i fråga finnes under kap. 5.1 – 5.4. Vi har inte ansett kön eller antal år som lärare et cetera vara av vikt för uppsatsen, utan utgått från de pedagoger som själva valde att delta.

4.5. Beskrivning av observationer

Vi valde att utöver intervjuerna göra observationer för att få en helhetsbild. Stukát (2005 s. 50-51) beskriver *vanlig osystematisk observation* som är en kompletteringsmetod. Att befinna sig i skolan och notera i löpande protokoll, skriver Stukát, är lämpligt när man, som vi, inte är ute efter att observera något särskilt moment. Observationerna gick till som så att vi under några dagar besökte skolorna och observerade miljöer och material. Vår koncentration låg på att finna, vad vi anser vara mångkulturella samt monokulturella exempel och analysera på vilket sett dessa framställs. Vidare beskrivs observationsresultatet under kap. 5.3 – 5.4.

4.6. Studiens tillförlitlighet

4.6.1. Reliabilitet

På grund av vårt metodval, att intervjua samt observera, är mätbarheten av resultatet svårgjord. Dessutom har vi använt oss av en fenomenografisk metod, där respondenternas olika definitioner och uppfattningar står i centrum (Martons tankar i Lorentz, 2001). Enligt Stukát (2005 s. 125-126) bör vi ändå diskutera reliabiliteten, även om det inte är av vikt för uppsatsen. Stukát nämner faktorer som feltolkning av frågor, yttre störningar och gissningar vilka kan ge studiens reliabilitet brister. Dessutom kan vi inte veta om de svar vi fått från respondenterna är ärliga eller om det är ideal eller antaganden som ligger till grund för svaren. Enligt fenomenografisk metod är detta inte relevant. Respondenterna väljer själva hur de vill

svara och det är det som är av intresse för oss. Om det är sant eller osant är inte avgörande, utan tolkningen i sig är det viktiga. Vi tror att de respondenter vi träffat känt sig förberedda eftersom de självmant ställde upp har de själva förberett sig. Det är svårt att göra om mätningen då följdfrågor spontant har kommit upp men vi ser det som en viktig aspekt att förhålla oss till eftersom skillnader och likheter i respondenternas svar ger en intressant diskussion.

Vi har, för att öka reliabiliteten, gjort observationer. Då vi fört varsina anteckningar under observationstillfällena och inte påverkat varandra blir reliabiliteten bättre. Det ska nämnas att vi under observationerna varit påverkade av den uppsats vi skrivit och således tolkade situationer och miljöer utifrån våra formulerade frågeställningar och den litteratur vi redogjort för.

4.6.2. Validitet

Vi fann vår metod av god validitet för uppsatsen. Som ovan nämnts var det respondenternas uppfattningar av mångkultur et cetera vi ville undersöka fann vi att vår metod var ett bra val. Våra intervjufrågor har utvecklats från våra forskningsfrågor samt litteratur men kunde inte ge ett direkt svar på forskningsfrågorna. Därför har vi som författare själva fått tolka respondenternas svar utifrån den litteratur vi läst. Vi anser, precis som Lorentz (2001) att denna metod varit att föredra inom mångkulturell forskning. Eftersom det är en kvalitativ studie har det varit svårt att göra undersökningen på något annat sätt och är därför svår att på något sätt mäta.

För att inte få en ensidig tolkning av vare sig respondenternas svar eller observationer har vi under alla tillfällen varit två. Vi har även fört anteckningar under intervjutillfällena för att ge en så allsidig bild som möjligt går.

4.6.3. Generaliserbarhet

Då vi endast valt att besöka en skola i respektive land kan vi inte anta att alla svenska skolor i Sverige samt utomlands skulle svara eller se ut likadant. Utifrån tidigare besök på skolor i Sverige och samtal med pedagoger kan vi däremot konstatera att skolorna inte är ensamma i sitt yttrande.

4.7. Etiska principer

Stukát (2005 s. 130-131) nämner att det är viktigt att diskutera studiens etiska principer utifrån tre delar: *informationskrav*, *samtyckeskrav* och *konfidentialitetskrav*. Dessa innebär att vi redogör för hur vi informerat respondenterna samt hur vi tillmötesgått dem utifrån olika etiska aspekter.

4.7.1. Informationskrav

Då vi ville besöka en skola dels i Sverige och dels i ett annat land, e-postade vi de utländska skolor vi fann via kontakter eller Internet. När vi fått kontakt med en skola gav vi en beskrivning av vår uppsats syfte och frågeställningar och gjorde detsamma till skolan i Sverige. Som nämnts tidigare valdes skolan i Sverige ut efter vår intention att besöka en skola med majoriteten svensk etnisk bakgrund bland eleverna. Vi e-postade en pedagog vi haft kontakt med tidigare under utbildningen och hon vidarebefordrade informationen till sitt arbetslag, som vi i vår tur e-postade. Alla pedagoger var intresserade av att ställa upp men på grund av tidsbrist valde en att bara vara reserv.

4.7.2. Samtyckeskrav

Innan intervjutillfället e-postades pedagogerna som valt att ställa upp på intervju om vad våra intentioner var. De informerades om vilken typ av frågor som skulle komma och att vi planerade observera skolans lokaler och material och inte specifika lektionstillfällen. De fick chans att bestämma tid och plats för intervjun och ungefärlig tid vi beräknade det ta. Då alla respondenter är vuxna har vi inte behövt ta hänsyn till målsman eller dylikt.

4.7.3. Konfidentialitetskrav

Via e-post, samt ett tidigt besök på skolan i Sverige, informerades respondenterna om att de kommer få full anonymitet. De data vi har är helt fri från deras egentliga namn och skolornas namn nämns inte någonstans. Endast de tre pedagoger, på var skola, som deltagit kan urskilja sitt eget eller eventuellt kollegornas svar. Vi anser inte detta vara av avgörande roll för uppsatsens syfte eller resultat.

5. Resultat

5.1. Respondenter i Sverige

5.1.1. Agneta

Agneta arbetar i år ett. Hon är delvis klasslärare och delvis assistent till en pojke med så kallade "DAMP"-svårigheter. Hennes utbildning är grundskollärare i år 1-7 och hon har mestadels arbetat i år 4-6 innan. Agneta arbetade i dryga fem år som lärare i ett mångkulturellt område i Göteborg innan hon blev utbränd. Detta medförde fem års sjukskrivning innan hon kom tillbaka till verksamheten, och då till en förskola. Hon har bara arbetat ett knappt läsår inom skolan nu och hennes utbrändhet påverkar dagens arbete. Hon säger att hon känner sig som hon börjar om på nytt och inte alls som om hon har arbetat i många år innan. Om läraryrket säger hon att det finns en viktig fråga: vad är lärarens uppdrag? Hon anser att socialt arbete är en förutsättning för inlärning men tar lätt överhanden.

5.1.2. Bodil

Bodil arbetar som klasslärare i år ett tillsammans med Agneta. Hon var färdig fritidspedagog 1982 och arbetade inom detta samt förskolan i drygt 10 år. Därefter vidareutbildade hon sig till lärare och har idag arbetat som det i 10 år. Sedan ett och ett halvt år tillbaka läser Bodil svenska som andraspråk på halvfart och kommer att vara klar våren 2008. Hon trivs bra med sitt yrkesval och är positiv till läraryrket. Eftersom hennes första år inom skolan var på fritidsverksamhet arbetar hon mycket med det sociala och känner att kontakten med elever och föräldrar är en positiv sida hos henne som lärare.

5.1.3. Christina

Christina arbetar i år två som klasslärare. Hon har arbetat som lärare i 35 år och alltid arbetat inom kommunen i fråga. Christina är lågstadielärare i grunden men har kompletterat sin utbildning med matematik och naturorienterade ämnen upp till år 7. Hon trivs väldigt bra med sitt yrkesval än idag.

5.2. Respondenter i Thailand

5.2.1. Douglas

Douglas kommer från England och är där utbildad lärare sedan 1990. Han har även en så kallad *TEFL-degree* (Teach English as Foreign Language). Han har arbetat på skolan i Thailand sedan augusti 2006 och arbetade dessförinnan på en internationell skola i Thailand och i Taiwan i 12 år med att undervisa yngre barn i engelska. Det är även hans yrke på den svenska skolan i Thailand.

5.2.2. Elisabeth

Elisabeth arbetar som samhällsorienterande- och svensklärare på skolan. Det var även svenska och samhällsorienterade ämnen hon inriktade sin utbildning mot men även matematik för barn med svårigheter samt mobbning och konflikthantering. Hon tog sin examen höstterminen 2006 och arbetade efter det på en förskola med mångkulturell inriktning i Sverige. Hösten 2007 började hon på skolan i Thailand men gjorde innan dess sin sista VFU där. Hon tycker det är spännande att arbeta på skolan och ska stanna läsåret ut.

5.2.3. Frida

Frida har varit färdig lärare i matematik och naturorienterade ämnen i fem år. Det är med dessa ämnen hon arbetar idag. Hon har arbetat på skolan i Thailand sedan januari 2008 och innan dess hade hon tjänst inom åren 7-9 på en skola i Sverige där eleverna till största delen var av svensk etnicitet. Det fanns endast en elev från ett annat land.

5.3. Skolan i Sverige

Skolan vi har valt att besöka i Sverige ligger i en småstad i Västra Götaland. Anledningen till att vi valde dessa respondenter är på grund av att det var i dessa åldrar vi fick möjlighet att möta lärare i Thailand. Dessutom är tanken att möta pedagoger i klasser med majoriteten svenska elever vilket skolan i fråga har.

Inom skolan finns fyra arbetslag: två F-3-spår och två 4-6-spår, som de kallas. Vi har besökt klassföreståndarna för år ett och två i ett spår. De arbetar i klasser om cirka 20 elever där majoriteten har svensk bakgrund. I klass ett finns fem elever som inte har svensk etnicitet varav fyra har svenska som andraspråk på schemat. Även i klass två finns fem elever med annan etnisk bakgrund varav fyra har svenska som andraspråk. Skolans upptagningsområde består av två höghusområden och båda är uppdelade i en bostadsrättsdel och en hyresrättsdel samt ett stort villaområde och ett nybyggt radhusområde. Det är alltså elever från skilda socialklasser som anländer till skolan varje dag. Invandrartätheten i området är inte särskilt stor, det är lågt antal invandrare i hela kommunen, men mottagningen av flyktingar har det senaste året ökat. Denna termin har skolan tagit emot flera flyktingbarn vilket de inte varit vana vid tidigare.

Man kan ändå säga att skolan ligger belägen i ett av stadens mer invandrartäta områden, då de båda hyresrättsområdena innehar fler antal hyresgäster med annan etnisk bakgrund än svensk än kommunens resterande områden. Detta till trots har majoriteten av de 243 eleverna svensk bakgrund. Uppskattningsvis är det under 10 % av skolans elever som har annan etnisk bakgrund än svensk. Annan kulturell bakgrund finner vi svår att uppskatta eller mäta.

I den lokala arbetsplanen för läsåret 2007-2008 benämns att skolan valt att särskilt arbeta med att låta eleverna ta del av sina kamraters kulturer för ökad förståelse för varandra, till exempel genom att barnen får lära sig enkla fraser på kamraternas språk. Det nämns även att ett samarbete med hemspråklärarna (lokala arbetsplanens uttryck) ska försöka fås till stånd. Denna mångkulturella undervisning ska ske genom samtal och iakttagelser och ska ske fortlöpande. Ansvaret ligger hos klassläraren tillsammans med svenska tvåläraren (lokala arbetsplanens uttryck).

Under ett par dagar var vi på besök på skolan för att observera och få en uppfattning om skolan i helhet. Vårt syfte med observationerna var främst att tydliggöra skolans miljö och få en vidgad helhetsuppfattning. Vi fokuserade främst på faktorer såsom vad som prydde väggarna och vilken typ av litteratur som fanns tillgänglig i klassrummen. I korridorerna hängde tavlor på svenska djur och insekter, samma motiv på flera platser. Den bildkonst som eleverna skapat själva var desto mer mångkulturell: lejon i pastell, en kartongflicka från bronsåldern med långa, svarta flätor, självporträtt och avbildade fruktskålar.

Klass 2 har en formulerad regelbok, vilken har utformats utifrån skolans bestämda regler. Där står det bland annat att man ska respektera egna och andras arbetsinsatser och värderingar. Detta är teoretiska formuleringar vilka eleverna har illustrerat med bilder, för att

medvetandegöra och tydliggöra något som annars kan vara svårt för yngre individer att ta till sig.

I klassrummet fann vi i övrigt en bild på en blond flicka på en äng med kossor i bakgrunden, och en sommarlovsundersökning i form av ett stapeldiagram. Till exempel hade eleverna svarat på om de hade saknat skolan, hade badat i havet, sett en kändis eller pratat engelska. Under en lektion då eleverna gav varandra ryggmassage beskrev pedagogen typiska händelser inom de svenska årstiderna, med tillhörande rörelser i sitt program. Förra läsåret arbetade de med Carl von Linné. En hel vägg pryddes av olika konstverk som gjordes under temat: inplastade blommor, porträtt samt klippdockor av Linné.

Fritidslokalen i källaren var prydd med fönsterlyktor, växter, en rad olika spel och en stor almanacka med övervägande svenska landskap i bakgrunden. Däremot var det återkommande asiatiska barn målade i almanackan. Spelen var av olika karaktärer: *Kinaschack*, *Monopol*, *Kalaha*, *Yatzy* och *Vem där?* för att ha nämnt några. Fritidspedagogen berättade, när vi stod och betraktade spelhyllan, att hon ansåg att enbart traditionella spel borde finnas för eleverna att nyttja under fritidstiden. Andra spel tyckte hon var välkomna på loven, men att det under skoldagar bör vara nedskalat till endast traditionella spel. Ett exempel är spelet *Vem där?* som går ut på att man spelar två och två och har varsin spelplan framför sig. Spelplanen har uppfällbara kort på sig med ca 30 olika människoansikten av alla de slag: män, kvinnor, svarta, vita, asiatiska, rödhåriga, olika ögonfärg, olika frisyrier, skägg, glasögon och liknande attribut. Sedan drar båda spelarna ett kort var ur en hög med samma människoansikten. De får fråga varandra ja- och nej-frågor så som ”är den mörkhyad” eller ”är det en man” varpå den andra svarar och sedan kan man lägga ned de ansikten som inte stämmer på beskrivningen. Den som först kan gissa vem den andra har vinner.

Av litteraturen fann vi i ett klassrum religionsböcker. De var upplagda efter skolår där de i år ett berörde kristendom, i år två kristendom samt i år tre kristendom. Annan litteratur vi såg var bland annat korta läseböcker namngivna från A till Ö. De fanns i två olika serier. Den ena var några år äldre och i dessa fann vi typiskt svenska namn och traditioner, till exempel ett barndop i kyrkan, samt påhittade djur på till exempel Q. Den andra serien var nyare och hade namn på, oftast djuren, med olika etnisk härkomst. Vi fann ormen Ove som åkte till Afrika på semester och träffade den beryktade ormtjusaren Omar. De uppträdde ihop och sedan flyttade Omar med Ove till Sverige. Där fick de jobb på cirkus.

Sånglistan i klassrummet fann vi intressant. Den innehöll typiskt svenska barnvisor så som ”Mors lilla Olle” och ”Imse vimse spindel” men även egenkomponerade låtar av pedagogen. Dessa hette till exempel ”Omar han spelar på en trumma” och ”Emil är här” som pedagogen döpt efter elever i klassen. Övriga titlar på sånglistan var bland annat ”Tio små indianer” och ”Barn i alla länder”.

5.4. *Skolan i Thailand*

Skolan i Thailand är en 1-9-skola med tillhörande förskola. Den ligger i ett villaområde där många svenskar bor. Det är en liten stadsdel liknande den stad skolan i Sverige ligger i. Det är en privatskola som går efter den svenska läroplanen men har inriktat sig mot framförallt engelska men även thai. Thai måste skolan enligt thailändsk lag undervisa och de har valt att till viss del anpassa lov eller högtider till vad thailändska skolor har. Thai innebär att eleverna från sex års ålder läser tre till fyra pass i veckan. På skolan arbetar en svensk samhällsorienterad och svensklärare, en svensk matte och naturorienterad lärare, en thailändsk

lärare som undervisar i thai samt en engelsk lärare som undervisar engelska. Lärarna arbetar som ämneslärare, till skillnad från de lärare vi intervjuade i Sverige. Eleverna är indelade i fyra grupper: *låga* som är sex- och sjuåringar, *mellan* som är åtta- och nioåringar, *junior höga* som är tio- till tolvåringar och *höga* som är resterande grundskola. Det finns även en internationell klass på skolan som en amerikansk lärare undervisar.

Det kostar cirka 2000 svenska kronor per månad att ha sitt barn på skolan, men ägaren berättade att många får sin skolpeng från kommunen i Sverige. Detta har fört med sig att flera olika socialklasser söker sig till skolan, vilket det inte var tidigare.

Eleverna på skolan är mestadels svenska. Det finns elever som har en svensk förälder och en thailändsk och i den internationella klassen går givetvis flera olika nationaliteter. Vi har valt att endast koncentrera oss på den svenska verksamheten där det för tillfället går ungefär 25 elever. Grupperna är aldrig större än tolv elever och under högsäsongen (november - februari) är det ofta fullbokat: 70 elever. De elever som kommer under en kort period brukar ha med sig material från skolan hemma i Sverige att arbeta med, men skolan har en egen planering de följer, framförallt i naturorienterade och samhällsorienterade ämnen.

På grund av det stora elevskiftandet har skolan ingen lokal arbetsplan utan måste anpassa undervisningen efter de elever som kommer. Ägaren berättade att det kommer bli en ändring i strukturen och skolan ska allt mer följa svenska skolregler så som lokal arbetsplan. De har till att börja med skapat en vision för skolan som ligger till grund för kommande planering. I visionen står att skolan ska uppmana till kulturell medvetenhet och förståelse samt aktivt berömma rättvist oavsett kön, ras, bakgrund, tro, ålder eller kunnande.

Precis som på skolan i Sverige besökte vi skolan i Thailand under ett par dagar. Skolan är uppdelad i två delar, ett hus med undervisningssalar och en terrass för förskolegruppen samt matsal. Det är endast i terrassen man kan finna spel, instrument och leksaker, men de är välkomna in till huset under rasterna. Huset är uppdelat i tre mindre salar och en stor. Alla innehar ett stort bord som eleverna samlas runt för att ha lektion. Väggarna kläds av disneyfigurer och den thailändska kungens farfar samt fack- och skönlitteratur i massor. Skönlitteraturen är till stor del av västerländsk karaktär. I den ena salen finns samma A-Ö-böcker som i skolan i Sverige.

På schemat finns matte, svenska, engelska, thai, naturorienterade ämnen och samhällsorienterade ämnen. De två sistnämnda undervisas i temaform där de yngre eleverna erbjuds en blandning av de två. En gång i veckan har eleverna så kallad *creative time* vilket oftast innebär bild. Gymnastik finns inte över huvud taget på grund av värmen och utrymmet.

Alla elever bär skoluniform eftersom det är lag i Thailand. Den består av en vit t-shirt med skolans namn på.

5.5. *Mångkultur, mångkultur, mångkultur*

Som vi nämnde i litteraturgenomgången är mångkultur ett svårdefinierat begrepp. Så även för våra respondenter. Alla har olika uppfattning om begreppets innebörd, vilket bara det innebär att en mångkulturell undervisning skulle se annorlunda ut hos respektive respondent. Läroplanen säger att undervisningen ”ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 4) men ger ingen förklaring till vad en kulturell mångfald innebär. Detta gör det möjligt för

pedagoger att tolka fritt och ger därav många skilda undervisningsmetoder beroende på pedagog.

Under intervjutillfällena började vi alltid med frågan: "Vad innebär mångkultur för dig?" Vi ansåg det viktigt att respondenterna från första början gav sin definition av begreppet så att vi kunde förstå dem vidare i deras tankar.

Agneta, som tidigare arbetat på en skola i vad hon kallar ett mångkulturellt område, definierar mångkultur som "Då blir det ju, jo jag hade sagt annars andra kulturer/.../. Men att det också kan va, ja dels andra länder kan också va annat kön, sexualitet som är aktuellt nu, annan religion bara som vi har buddhismen bland oss och ateister och kristna. Vad kan det va mer? A men all slags olika levnadssätt då. Det är det faktiskt."

Bodil arbetar i samma klass som Agneta men har tidigare bara arbetat på en landsbygdsskola. Hon säger att: "mångkultur för mig är när människor från flera olika länder och världsdelar är på samma plats och samspekar med varandra."

Christinas definition är mer inriktad på språket: "Jag tänkte i första hand egentligen på språket då. Men det är ju alltså mycket vidare just ee att också diskutera, prata om hur man lever och har det i andra kulturer."

Douglas, som är utbildad i England har en annan syn. I England har mångkultur varit ett hett ämne under en längre tid. Han definierar det som: "möjligheten att kombinera olika kulturer på ett enda ställe. Och det är inte lätt." Vidare påpekar han att det är skillnad på hur mångkultur ses nu och förr: "det som har hänt nyligen i världen, vi har en annan värld, den har blivit mycket mindre. Så nu har vi situationer där givetvis förr hade England en engelsk kultur och Sverige hade en svensk kultur. Så var det då. Nu har vi en situation där folk flyttar allt oftare."

Elisabeth är nytexaminerad sedan ett och ett halvt år tillbaka och kan koppla mycket till vad hon läste under utbildningen. Hon arbetade på en förskola med mångkulturell inriktning i ett område med stor kulturell mångfald under sitt första halvår som pedagog. Hon säger att: "Det beror på hur man lever på olika platser och jag tycker att det är mer socialt än nationellt. Det kan liksom finnas en viss kultur i ett visst område. Det behöver inte ha med ett land att göra. A men, kultur kan vara precis vad som helst. Vad man tycker om vissa grejer, vad man är van vid och hur man är uppvuxen."

Även Frida är relativt nytexaminerad men har till skillnad från Elisabeth bara arbetat på skolor med mestadels etniskt svenska elever. Hon ser mångkultur som: "Att man går ifrån flera kulturer när man undervisar. Man kan diskutera flera, alltså bara för att det är mångkulturellt behöver det inte vara från Iran eller Sverige. Man kanske är uppvuxen i olika kulturer. Man har olika bagage med sig."

Hurdan de olika pedagogernas mångkulturella undervisning ser ut beror givetvis på hur de definierar begreppet. Även om det finns många likheter i pedagogernas definition lägger de vikten på olika aspekter. Bodil sa innan intervjun startade att hon aldrig hört uttrycket *mångkulturell utbildning* förut, men hade inga problem med att förklara vad hon ansåg mångkultur var. Ingen av pedagogerna hade svårt för att ge en förklaring till begreppet mångkultur men det visade sig inte innebära en sådan aspekt i undervisningen.

5.6. *Det praktiska arbetet*

Att arbeta mångkulturellt är som vi tidigare nämnt en fråga om tolkning. Vad som anses vara mångkultur skiljer sig mellan de sex olika pedagogerna och det skiljer sig ytterligare i hur de arbetar mångkulturellt. Flera av pedagogerna ansåg mångkulturell undervisning vara en faktor som tillhör sådana områden, eller i klasser som har invandrarelever. Bodil började med att säga: ” för det första så ee ju första gången som jag har invandrarelever för jag har jobbat på landsbygdsskola i alla alla år. Där finns ju inga invandrarelever. Så det är ju första, första klassen jag har med invandrarelever då” när vi undrade hur hon tar upp mångkultur i sin undervisning.

För flera av pedagogerna finns det ingen tanke med att arbeta mångkulturellt, utan de säger att det kommer spontant när eleverna själva tar upp något. Det kan också infinna sig under FN-dagen eller om något speciellt hänt som eleverna vill prata om. Agneta har en mer uttänkt pedagogik kring mångkultur och tar medvetet upp, vad hon anser vara mångkultur, i sin undervisning: ” Mmmm, joo jag väljer ju att ta Omar på den sånglistan då. Jag försöker snappa upp när det är ramadan /.../ Och så ser jag till att ställa frågan: firar ni jul? Jag utgår inte från att alla gör det. /.../ eller exemplet när man säger det var en mamma och en pappa så säger jag det var en pappa och en pappa som skulle hålla födelsedagskalas. Den är jag stolt över.”

Endast Agneta nämner andra aspekter än etnicitet som mångkultur. Först efter vår uppmaning om faktorer som kön, klass eller genus såg flera av pedagogerna det vidare perspektivet och ansåg sig då ha mer kunskap kring mångkultur. Christina var till en början inriktad mot att mångkulturell undervisning innebär att ta hänsyn till invandrare i klassen och berättade att hon bara haft fem invandrarelever under sin tid som lärare. När vi började prata om genus och klass kände hon sig genast säkrare på ämnet och hur hon arbetade:

Jo men det är viktiga aspekter [klasstillhörighet och genusperspektiv till exempel] som du tar upp. Det kommer ju också in, visst gör det väl det. Ja jag tycker det är viktigt att man tänker. Att JAG tänker på detta och inte försummar det för det är viktiga bitar. /.../ Jag tänker att det är så viktigt just detta att, för att skapa tolerans och förståelse för oss alla. Oavsett om vi är svenskar alla för vi är olika alla och har olika traditioner, hur vi är och tänker olika kommer från så olika miljöer även alla svenskar. Över huvud taget tycker jag det är en viktig bit. Att tänka på att vi kommer från olika ursprung, olika traditioner och lever i så väldigt olika miljöer. Det är inte bara, gäller inte bara om vi kommer från olika länder.

Douglas tänker på mångkulturell undervisning som en mötesplats för eleverna. Han säger att det i England blivit en så livlig debatt att man nu kallas rasist om man nämner ens ordet mångkultur. Därför väljer han att se det som vad han kallar ”knutpunkt” för eleverna:

Det spelar ingen roll varifrån man kommer eller vilket språk man pratar, det spelar ingen roll vad man har för bakgrund. När man kommer till skolan så binder den ihop det. Det betyder inte att man får ha skilda tankar eller skilda känslor eller synsätt på jobb men man har en sak som binder ihop allt, som vi jobbar mot. Vi gör det med skolan. Man anpassar sig till skolan. Det är så vi tillmötesgår mångkulturell undervisning.

Vad vi märkte under intervjuerna var att flera av pedagogerna inte hade någon medveten mångkulturell undervisning när vi ställde just frågan: ”Hur arbetar du mångkulturellt?” men att många av dem i sin grundpedagogik har en mångkulturell undervisning. Begreppet är relativt nytt för svenska pedagoger och Douglas kändes tryggare i uttrycket. Flera av pedagogerna uttryckte som ovan nämnts att mångkulturell undervisning innebär

invandrarelever och kände sig därför oerfarna då de inte träffat många av annan etnisk bakgrund än svensk tidigare.

5.6.1. I en annan del av Sverige

Läroplanen nämner att skolan, alltså alla svenska skolor, ska ha ett grundläggande värde av kulturell mångfald. Många, både i den litteratur vi har berört under kap. 2 och av pedagogerna vi intervjuat, anser att det är i mångkulturella områden man arbetar med det. Egentligen är inte det tanken. Vi valde att fråga pedagogerna hur de trodde att de skulle ha arbetat mångkulturellt om de hade tjänst på en skola som i majoritet hade elever av annan etnisk eller kulturell bakgrund än svensk, i Sverige. Två av de tillfrågade pedagogerna har tidigare arbetat i sådana områden medan de andra fyra knappt aldrig haft elever med annan etnisk bakgrund än svensk i sina klasser. Alla pedagoger svarade att de på något sätt skulle arbeta annorlunda än de gör idag.

Frida säger att hon tror det hade varit skillnad för att eleverna har så olika ursprung men att hon inte skulle ändra sin pedagogik ”pang bom” som hon uttrycker det. Det skulle få växa fram, säger hon. Bodil säger att hon hade varit tvungen att arbeta på ett annat sätt:

jag tror kanske man får jobba mer individuellt också jag vet inte, kanske. För att man utgår från olika... a har olika utgångspunkt helt enkelt då som elev. Jag är inte säker men jag tror det. Jag tror att det kan va väldigt eee det kan säkert va jättejobbigt men tror också att det kan va väldigt roligt.

Precis som Bodil säger Christina att hon tror att det skulle vara en skillnad men att det skulle vara lättare där, att det kommer mer naturligt genom barnens olika bakgrunder. Douglas väljer att vända på det och tror att det blir ännu svårare att arbeta mångkulturellt där eftersom den rådande kulturen eller etniciteten i landet är svensk: ”Även fast kulturerna där är väldigt tydliga får du ändå en minoritet av eleverna som kan känna sig hotade. Inte fysiskt men kulturellt. Det är vad som händer /.../ Ha en dialog. Det är också viktigt. Det har blivit så svårt att prata om för om man säger fel saker är man rasist. Ingen vill bli kallad rasist.”

Agneta talar om liknande problem men ser det som en möjlighet för henne idag. Hon tror att många av hennes kollegor är rädda för att bli kallade rasister när det gäller att arbeta mångkulturellt. Själv ser hon sina tidigare erfarenheter som att hon med trygghet kan prata om andra kulturer utan att det kan ses som rasism. Agneta och Elisabeth har båda arbetat i mångkulturella områden men hade väldigt olika arbetsätt där. Elisabeth berättar om mycket av det som vi nämnt i litteraturgenomgången om en kulturell mötesplats men även om kulturkrockar. Hon säger att det blev väldigt individanpassad undervisning på hennes arbetsplats, alla böcker fanns på allas språk och hon utgick alltid från elevens ursprung. Hon nämner även att föräldrarna till eleverna ville att de skulle bli så svenska som möjligt och att det är svenskarna själva som sätter upp föreställningar om att andra kulturer inte vill anpassa sig. För henne var det tufft med kulturkrockar, men att pedagogiken formades efter det.

Agneta säger även hon att pedagogiken formades efter elevernas bakgrund, men inte åt det individuella hållet:

Jo men där har vi kultur faktiskt, som vi ofta och många av oss diskuterade på den här skolan så gick vi till mer katederundervisning, mer ”så här gör man”, ”så här gör man”, fyller-i och sånt. Fyller-i-böcker och sånt. Det är fler... det var ju faktiskt en följd av kulturen kan man säga. För vi uppfattade det som att det var då barnen fungerade bäst och att dom var vana hemifrån. Just det. Nu börjar jag gå igång lite. Att dom var vana hemifrån vid ett annat sätt att bli

tillrättavisade. Eh, mindre av det här: ”om du gör så hur tror du att det blir?”. Mindre reflektion utan bara absolut lydnad.

Vad Agneta benämmer i ”den mångkulturella skolan” är motsatsen till den litteratur vi stött på, som till exempel Hultinger (1996) utan snarare det som anses förekomma i ”den svenska skolan”.

5.6.2. I en annan del av världen

Pedagogerna som arbetar i Sverige har aldrig arbetat utomlands och kan därför endast tänka sig hur det skulle vara. Vi frågade dem hur de tror den mångkulturella undervisningen skulle se ut om de befann sig på en svensk skola utomlands. Av pedagogerna i Thailand har endast Frida arbetat i en skola med majoritet av etniskt svenska elever, men vi valde ändå att fråga hur de tror att de hade arbetat mångkulturellt på en skola i Sverige med majoritet av etniskt svenska elever.

Bodil anser att en svensk skola utomlands endast rymmer en högre socialklass och då är hon inte intresserad av att arbeta där. Anledningen säger hon är för att det hade blivit ett annat arbetssätt och ”det är inte de sociala bitarna och det”. Om hon trots detta hade arbetat säger hon att: ”Den [svenska kulturen] hade blivit ännu tydligare. Ja. Det tror jag absolut. Hade vart ännu viktigare att tala om att ’nu är det midsommar i Sverige’ och ’nu är det nåt annat väder’ eller nåt sånt.” Christina tycker också att det skulle vara viktigt för de svenska eleverna att veta om svenska traditioner men även att det landet de befinner sig i bör få en stor roll i undervisningen: ”att dom får lära sig om den kulturen eftersom att dom lever där och träffar dom människorna. För förståelsens skull.”

Agneta har samma syn på hur hon hade arbetat: ”Det är intressant! Då vänder man på det. /.../ A jag hade ju refererat... till det landet där jag hade undervisat i så fall. Naturligtvis. Och jämfört alla dom svenska med det landet. Hade jag gjort. Alla dom svenska traditionerna. Förhoppningsvis hade jag plockat med några andra i samma säll då.” Hon tror alltså att det hade medfört ytterligare kulturyttringar i hennes undervisning.

Frida, som arbetat på en skola med majoritet etnisk svenska elever säger att hon arbetar på samma sätt i Sverige som i Thailand, fast det kanske blir lite mer av thailändsk kultur nu. Men pedagogiken och sitt tänk kring mångkultur anser hon vara detsamma. Elisabeth, som har erfarenhet från en mångkulturell förskola, tänker medvetet på hur hon skulle kunna få in mångkultur och säger att hon hade lutat sig mot skönlitterära böcker med olika kulturella bakgrunder: ”Jag hade haft boksamtal kring dem och sjungit sånger. Kanske ha det som tema. Få in mångkultur på det sättet. Men jag tror att jag hade jobbat ganska mycket samma som i det mångkulturella området.”

Ur Douglas synvinkel blir mångkultur i ett sådant område mer som ett ämne på schemat: ”Mångkultur är samma som med matte, engelska, naturkunskap. Alla olika saker behöver du lära dig att förstå. Några gillar matte, några inte. Jag säger inte att mångkulturalism är så här utan jag låter dig bestämma vad det betyder för dig, för dig som person. Det är ditt jobb som student att bestämma vad du ska tycka.” Han säger även att han ser på Sverige som ett land av stor mångfald. Svensk kultur nämner han har ”förvånansvärt stor mångfald”.

5.6.3. Likheter och skillnader

Att arbeta mångkulturellt på sin nuvarande arbetsplats ser de tre pedagogerna i Sverige som svårt och alla tror att de skulle arbeta annorlunda om de var stationerade i ett annat etniskt

eller kulturellt område. Agneta, som arbetat i ett mångkulturellt område har lättare att se vad som skiljer sig och vad hon arbetar med beroende på område. För pedagogerna i Thailand är det svårare att svara på hur de skulle arbeta på ett annat ställe. De tycker att mångkulturen kommer in naturligt genom barnen och landet eller området man befinner sig i. Vi ser att de har en verklighetsanknytning till olika arbetsplatser vilket gör att de kan se sin pedagogik ur en annan synvinkel. Alla tre tycker att de skulle ha arbetat relativt lika, men att det är eleverna i klassen som styr vad som tas upp. Själva den mångkulturella pedagogiken är bestående. Erfarenheten av att byta kulturell miljö ser vi ger ett vidgat mångkulturellt perspektiv, även om det inte är medvetet.

5.7. Vi och dom – svenskar och invandrare

I *Det blågula glashuset* (Regeringskansliet, 2005) nämns att skolan är en institution där pedagogerna försöker forma svenska medborgare efter samma ideal oberoende av bakgrund. I läroplanen finns endast ett mål som ska uppnås gällande kultur: den svenska, nordiska och västerländska kulturen. Under våra intervjutillfällen hade vi inga frågor gällande ”invandrare” eller ”vi och dom”, men vi upplevde att alla pedagoger hamnade i resonemangen i alla fall. Vi ser det som en viktig aspekt att ta upp.

5.7.1. Invandrare är mångkultur

Under intervjun började vi alltid med att fråga om hur pedagogerna definierade mångkultur samt hur de använde detta i sin undervisning. Flera av pedagogerna valde redan här att referera uttrycket till invandrarelever. Bodil väljer att förklara att avsaknaden av mångkulturell undervisning beror på att hon aldrig tidigare haft invandrarelever. Senare i intervjun framkommer att hon på sin förra arbetsplats, på en landsbygdsskola, haft elever med annan etnisk bakgrund än svensk: ”Möjligtvis det finns ju ibland då en svensk kvinna eller man som är gift med.. en aa, då blir dom svenskar mycket fortare så det blir inte riktigt samma sak.” Dessutom nämner Agneta att det i klassen finns en finsk pojke men att han inte räknas till invandrareleverna: ”Jo men det är spontant som har kommit upp ganska mycket [olika språk] och då kan man fråga killen som är finsk också.”

Christina nämner att hon nu har några invandrabarn i klassen så då kanske hon ska arbeta mer med mångkultur. Senare säger Christina att det finns en stor risk med den uppdelningen av invandrare och svenskar som skolan hjälper till att upprätthålla:

En sak som jag tycker är allvarligt är att när vi nu får invandrarelever som behöver mycket extrahjälp och resurser så är det ju inte så på automatik att jag får den resursen till klassrummet. Och då kan man ju säga såhär att den resursen som finns ska fördelas på fler barn. Då får ju alla mindre resurs. Och om man då tänker såhär att det är viktigt att ha en positiv inställning till flyktingar att skolan tar emot de och ser det som nåt positivt. Då ser jag en stor risk i detta att vissa föräldrar kan tycka att Dom så att säga kommer och tar resurser från oss och då får vi, mitt barn, mindre resurs. Och då kan det bli en negativ inställning till att ta emot flyktingar. Det tycker jag är så otroligt allvarligt. För det är viktigt att man ser dom [flyktingarna] som en tillgång, en resurs, en självklarhet att dom får komma till oss. Då ska det va nåt positivt alltigenom men genom att vi inte får resurser tillräckligt så kan man ju få en annan inställning. Det tycker jag är allvarligt. Det blir att dom kommer och tar.

Pedagogerna i Thailand nämner inte invandrare lika tydligt som pedagogerna i Sverige. Douglas till exempel ser invandrare som en positiv term. Han är själv invandrare i Thailand och blir kallad det varje dag, men skillnaden är att i Thailand är det inget elakt. Västvärlden säger han: ”vill inte ha de mörkhyade men man vill ändå ha hip-hopen.” Elisabeth nämner inte heller hon något om invandrare, men att hon från Sverige fått en negativ syn på muslimer.

Nu arbetar hon tillsammans med en muslimsk thaipedagog och säger att hon är väldigt öppen och ”inte alls så som man tänker sig en muslim.”

5.7.2. Normen i skolan

På skolan i Thailand läser eleverna både thai och engelska. Thai läser de dels för att skolan måste undervisa i detta enligt lag, men pedagogerna och ägaren tycker det är väldigt bra. Däremot har man inte möjlighet att läsa sitt modersmål om det är annat än just svenska eller thai. De få elever de haft med annat modersmål har på egen hand fått studera med sina föräldrar. Svenska som andraspråk existerar inte, trots att flera elever har thai som modersmål och på så vis har svårare för sig under svensklektionerna. Douglas nämner att skolan endast kan ta emot elever som talar svenska eller engelska för att de har för dåligt med resurser.

Även inom skolan i Sverige är undervisningen i svenska som andraspråk och modersmål bristfällig. En av pedagogerna berättar att eleverna som mest har en timma svenska som andraspråk i veckan, trots att de går efter den kursplanen. Resterande timmar läser de svenska i sin klass. Modersmål har pedagogerna väldigt dålig koll på, eftersom det sker efter skolans schema. Agneta säger att: ”det är klart vi samarbetar om att få dit barnen, men inget annat. Inget initiativ.” Christina säger att: ”Är det inte så att skolenheten är skyldig att ge undervisningen men det står inte i hur hög grad så man kan få välja det.” Sedan berättar hon att hon just fått en flyktingelev till klassen som inte kan någon svenska. Läraren i svenska som andraspråk har då kommit in som resurs. Vi frågade vad som händer med alla andra elever på skolan som vanligtvis har svenska som andraspråk då. ”Ja, det är en bra fråga” blir svaret.

Att så pass lite svenska som andraspråk och modersmål erbjuds är ett tecken på av vilken vikt det är för skolledningen. Pedagogerna nämner även hur de själva kan luta sig mot den svenska normen. Bodil säger att hon försökte ta in elevernas olika kulturer i undervisningen förra terminen, men att hon: ”har fått lite tankar om att dom vill inte alltid känna sig som invandrare. Dom vill vara svenska så dom vill inte alltid att man rotar i deras kultur.”

Agneta berättar att hon på sin förra arbetsplats, i ett mångkulturellt område, ofta påpekade vad som var svenskt och inte för eleverna: ”Det refererade jag ofta till. I Sverige gör man såhär. /.../ Att jag vet att svenskarna reagerar på om du låter så högt. Och sen ett förbud när man är ute att ’jag vill inte att du ska göra bort dig’ ’jag vill inte att dom ska tycka att du är dum’. Så säger jag här också när det är socialt, sociala såna problem.” Hon nämner också att det fanns ett större krav på de elever som inte var svenska: ”det blev det att dom skulle va så kompetenta. Men att kravet inte fanns på svenska [elever].”

Christina säger att hon måste utgå från den svenska normen och sedan vidare till hur det ser ut i andra kulturer, eftersom det är det hon kan. Sedan får eleverna hjälpa henne vidare.

På skolan i Thailand är inte den svenska normen lika uttalad. Elisabeth säger att detta kan bero på att det nu kommit fler elever som är halvthai och lever ett thailändskt liv. Dessa har blandats med rikemansbarn från Stockholm och nu pratar de mycket om hur man lever här och nu. I Thailand är alla lika. En norm är därför att alla är lika och en svensk sådan går inte att upprätthålla då endast två av sju lärare faktiskt är svenska. Under sporadiska samtal framkom dock att de svenska lärarna gärna skulle se en mer svensk norm på skolan då de följer svensk läroplan. Idag är Douglas huvudlärare och klasserna har fått namn efter det engelska systemet vilket gör att skolan i våra ögon uppfattas mer som en engelsk än en svensk skola.

6. Diskussion

Under våra litteraturstudier samt empiriska studier blev begreppet mångkultur ett dilemma, mer invecklat än det var tidigare. Under vår utbildning har vi läst återkommande om ett mångkulturellt förhållningssätt, som enligt både universitetet och läroplanen är att eftersträva. Vad vi funnit i våra litteraturstudier är att förhållningssättet är svårtillämpat i praktiken. I *Det blågula glashuset* (Regeringskansliet, 2005) beskrivs återkommande avsaknaden av en mångkulturell undervisning i svenska skolor, oberoende av område. Forskare som refereras i texten hävdar att det bara i teorin är en mångkulturell utbildning vi erbjuder eleverna, men att den svenska skolans pedagogik genomsyras av att infoga eleverna till en svensk norm. En monokulturell undervisning är då vad som skulle beskriva den svenska skolan i praktiken.

Vår empiriska studie tog sin grund i våra egna erfarenheter av att just en monokulturell undervisning bedrivs i svenska områden och ovan nämnda konstaterande stödjer vår upplevelse av att det faktiskt är så det ser ut i praktiken. Vi har ändå sett exempel på att skolor i områden med stor kulturell mångfald försöker tillämpa en undervisning som de anser vara mångkulturell, så som Hultinger (1996) beskriver. En mångkulturell undervisning i ett mångkulturellt område behöver däremot inte innebära den typ av undervisning det i litteraturen tillskrivs. Alla pedagoger har sin syn på vad begreppet betyder, vilket gör det hela komplext. De berättelser som skrivs om av Hultinger (1996) är som Ljungberg (2005) skriver berättelser av enskilda pedagoger och dess individuella syn på en mångkulturell undervisning. Visst kan en skola i ett i majoritet etniskt svenskt område bedriva en mångkulturell undervisning likväl som en skola i ett område med stor kulturell mångfald kan arbeta med en mer monokulturell undervisning. Problemet för vår studie har blivit att dessa två aspekter inte berörs i någon litteratur och blir därmed osynlig. Exempelen finns inte i litteraturen och leder till konstaterandet att endast kulturell mångfald i undervisningen ges när detta finns bland eleverna, om ens det.

6.1. Styrdokumentens motsägelsefullhet

Vi valde att luta oss mot läroplanen för att få stöd för att en mångkulturell undervisning bör influera skolans verksamhet. Som nämndes under litteraturgenomgången nämner både läroplan och kursplaner flertalet olika faktorer som syftar till att arbeta mångkulturellt, men endast ett mål att uppnå är uppsatt med kulturell betoning: ”har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 10). Målet i fråga riktar sig mot den svenska normen och tyder därför på att den viktigaste kulturella aspekten är den svenska eller den eurocentriska normen. Utbildningen blir återigen monokulturell i våra ögon.

Ovan nämnda styrdokument samt benämningen av mångkultur i dessa ger ett intressant underlag till diskussion. Vad vi finner av vikt att tydliggöra ytterligare är skillnaden mellan kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk samt modersmål. De är ämnen eleverna läser antingen det ena eller de två andra av och ska således ha rätt till likvärdig undervisning oavsett. Att de elever som läser svenska som andraspråk och modersmål ska undervisas i, inte bara sin kultur och svensk kultur, utan i alla möjliga kulturer kan ses både som orättvist i mängd eller som avsaknad för de som inte läser ämnena. Dessutom ges ofta svenska som andraspråk och modersmål som extra utöver resterande undervisning och med en annan pedagog än ansvarig klasslärare. Antalet timmar eleven får sitt ämne kan då ifrågasättas. Skillnaden i dessa två kursplaner blir intressant utifrån aspekten ”vi och dom” då de inte ger

samma undervisning och på så sätt kan ses separera etniska svenskar från andra etniciteter. I de skolor vi gjort vår studie har svenska som andraspråk och modersmål varit bristfällig. Christina berättade för oss att hon nyligen fått en flyktingelev till klassen och att läraren i svenska som andraspråk då kommit in som resurs. Men det sattes inte in ny personal utan läraren i svenska som andraspråk fick ställa in sina lektioner under flera veckor för att ta sig an denna nya elev. Ett sätt att diskriminera en elev är att negligera undervisningen som eleven enligt lag ska ta del av. Diskriminering på grund av språk och etnicitet är något läroplanen uppmanar skolan att motverka (Utbildningsdepartementet, 2006).

Ännu mer slående är att skolan i Thailand inte anser sig behöva erbjuda elever svenska som andraspråk eller modersmål. Modersmål har en existentiell betydelse för individen (Wellros, 1998) och är kanske ännu viktigare att ta del av än svenska som andraspråk. I skolan i Thailand blir normen att tala engelska, svenska och thai, medan resterande språk inte anses väsentliga av skolläroplanen. Det blir istället en fritidssysselsättning som eleven och föräldrarna får tillgodose och alltså inte följer den kursplan som finns skriven. Hur kan man stärka en elev med annan etnisk bakgrund än svensk, eller i detta fall, även thailändsk om man nekar henne eller honom identitetskapande faktorer som modersmål och svenska som andraspråk? Modersmålsundervisningen är alltså inte lika viktig som resterande ämnen eftersom den inte tillför den svenska normen något, precis som Regeringskansliets utredning (2005) påvisar. Vi hamnar återigen i ett vi och dom-perspektiv.

Samhällsorienterande ämnen nämner mycket kring mångkultur. Även här saknas mål att uppnå om ämnet och är alltså inte en av de viktigaste delarna att ha fått med sig från utbildningen. Vi finner det intressant att det benämns så pass tydligt men inga krav på det finns. Det kan då ses som att styrdokumentet i slutändan benämner en monokulturell kunskap.

Vad vi återkommande fick konstaterat av respondenterna var att undervisningen grundar sig på de elever som finns i klassen. Precis som läroplanen nämner, att elevers olika bakgrunder, erfarenheter och språk måste bilda förutsättningar för vilken undervisning som lämpas, ansåg pedagogerna att det är just detta som bildar förutsättningarna för hur de arbetar i klassen. Hur blir det i en klass med endast svenska elever från medelklassfamiljer? Innebär det att undervisningen ska anpassas till deras bakgrunder och inte nämna annan kultur? En individanpassad undervisning är vad läroplanen uppmanar till vilket leder till att en sådan klass inte skulle behöva en mångkulturell undervisning. Läroplanen tolkas utifrån varje pedagog och att beröra alla delar tycks vara omöjligt. Frågan är vilken del av läroplanen som är den viktigaste. Kanske beror även det på individen som läser den. Som författare till arbetet ser vi delarna berörande mångkultur som prioritet medan andra antagligen skulle välja andra delar.

6.2. Uppfattningar och verklighet

Pedagogernas olika uppfattningar av begreppen mångkultur och mångkulturell undervisning grundade sig i deras egna erfarenheter och intressen. De pedagoger som tidigare arbetat i mångkulturella områden hade en mer medveten tanke kring mångkultur i sitt dagliga arbete och såg att det skiljer sig i arbetssätt från hur de arbetade i ett mångkulturellt område. Även Douglas, som endast arbetat som lärare utomlands, var mer säker i sin definition av mångkultur och vad det innebär att arbeta med detta. Kanske beror det på att man i England haft debatten i så många år och människor har fått en bättre förståelse för vad det kan innebära. Douglas tog upp en viktig aspekt som vi funderat mycket kring under intervjuerna.

Han sa att det i England kommit till en punkt då mångkulturalism blivit synonymt med rasism. Vi uppfattade de pedagoger som inte tidigare arbetat med elever av annan kulturell bakgrund som osäkra och rädda för att säga fel saker. Agneta nämnde även hon att rasism är nära besläktat med mångkulturalism inom skolan. Hon kände en trygghet på grund av sin tidigare arbetssituation och trodde att kollegor är rädda för att ses som rasister om de tillrättavisar en elev med annan etnisk eller kulturell bakgrund än svensk.

Skolledningen för båda skolorna har skrivna dokument för hur verksamheten ska bedrivas. På skolan i Sverige kallas detta lokal arbetsplan och skolan i Thailand har valt att utforma en vision. Båda dessa dokument anser kulturell mångfald vara en viktig aspekt att ha med i undervisningen. Under våra observationer och intervjuer kunde vi se att detta inte efterföljs i praktiken. Då skolan i Sverige vill få till stånd ett samarbete med hemspråklärarna (lokala arbetsplanens uttryck) men inte ger stöd till detta samt anser mångfald i språk vara av vikt men drar ner på svenska som andraspråk ser vi att det inte är lika viktigt som det i pappren står. Uppmaningen sätter pedagogerna i en omöjlig sits då resurser inte ges. På skolan i Thailand vill man uppmuntra språk och kulturer men välkomnar endast elever med svensk anknytning till skolan. Den internationella klassen tar endast emot engelsktalande elever. Skrivna dokument av skolledning verkar inte betyda något i praktiken. Vi ställer oss frågan om detta är fallet även med läroplanen? Är den bara ett dokument att finna stöd i som pedagog eller styr den skolans verksamhet och ledning? Utifrån vår studie ser vi att styrdokumentet inte tas på stort allvar utan används som stöd i sakfrågor.

Många av pedagogerna kunde enkelt förklara begreppet mångkultur, men det var under frågan hur de själva arbetar med en mångkulturell undervisning som svårigheterna uppstod. Vi har upplevt att de pedagoger som haft tjänst inom olika områden hade en mer utförlig förklaring av sin undervisning, även om de inte medvetet lägger in det i schemat. Slutsatsen blir att pedagogernas egen uppfattning av begreppen inte är lika avgörande för om en mångkulturell undervisning sker som vad de har för tidigare erfarenheter eller intressen. Att många pedagoger lättare kunde prata om genustillhörighet eller klasskillnader tyder just på att etnicitet och religion är ett ämne av tabu. Som Douglas sa vill ingen bli kallad rasist. Vi finner det intressant att NE:s positiva bemärkelse av begreppet inte längre verkar vara gällande i samhället. Är det vi som på grund av vårt förtydligande av skilda kulturer placerar in människor i fack? En mångkulturell undervisning är egentligen något som inte borde benämnas som just detta utan finnas som en naturlig del i vårt pedagogiska paradigm. För de pedagoger som inte har erfarenheten att arbeta i ett mångkulturellt område kanske det är just detta, men att vi sätter negativ klang på en typ av undervisning som egentligen redan finns naturligt.

6.2.1. Olika miljöer ger olika arbetssätt

Under intervjuerna och litteraturstudierna har vi sett att man skiljer på undervisningen beroende på i vilken kulturell samhällskontext skolan befinner sig i. Alla respondenter sa att de på något sätt skulle arbeta annorlunda om de hade tjänst på en skola i ett annat område än där de befinner sig nu. Ändå kan vi se att skillnaderna de beskrev liknar varandra. Det landade alltid i att undervisningen individanpassas utifrån de elever som går i klasserna. Pedagogerna på skolan i Sverige sa alla att undervisningen hade blivit mer mångkulturell i ett område med stor kulturell mångfald. De trodde även att det skulle vara mer kulturellt betonat på en skola utomlands, såväl av den svenska kulturen som av andra. Pedagogerna i Thailand såg inte den svenska kulturen som lika väsentlig i sitt dagliga arbete utan att den thailändska kulturen är viktigare eftersom det är där de befinner sig. Deras tankar kring att arbeta i ett mångkulturellt

område i Sverige skilde sig åt men de trodde att arbetet på en i majoritet svensk etnisk skola i Sverige skulle likna den undervisning de utför idag.

Respondenterna trodde att den kulturella samhällskontexten skulle påverka deras undervisning, men att det mestadels beror på de elever som bor i området och därför går på skolan i fråga. Slutsatsen blir att det är elevernas bakgrunder som styr hur respondenterna planerar sin undervisning. Det handlar inte om vad för olika bakgrunder vi alla har, utan *att* vi alla är olika och respondenterna strävar efter att anpassa undervisningen till varje elev. Ingen människa har samma uppfostran eller social bakgrund och undervisningen anpassas till en klass med bara etniskt svenska elever likväl som till en klass med stor etnisk mångfald eftersom alla är olika och har olika behov.

6.3. *Den rådande samhällskontexten*

Vi finner Agnetas beskrivning av sitt arbete i ett mångkulturellt område extra intressant då hennes pedagogik där var motsatsen till den pedagogik som vi sett beskrivas på sådana skolor. Hennes förklaring till att närma sig eleverna på den skolan var, som hon sa, att gå bakåt i sitt pedagogiska arbetssätt och använda sig av en traditionell katederundervisning. Agneta förklarade att det på grund av de olika kulturerna krävdes en uppstramning som eleverna var vana vid hemifrån. En sådan beskrivning har vi inte stött på i någon litteratur, vilket ger en ytterligare syn på att arbeta i ett mångkulturellt område. Ljungberg (2005) skriver just att det är pedagogers egna definitioner av mångkultur som påverkar hur arbetet sker och Agneta visar att en "mångkulturell skola" inte behöver se ut på ett sådant sett som till exempel Hultinger (1996) beskriver.

Skolan i Thailand har en mindre uttalad svensk norm och har anpassat sig till det thailändska samhället. På grund av dess geografiska placering ansåg pedagogerna att det är en mångkulturell knutpunkt. Vad vi kan se är att skolan upplyfter fler kulturer än den svenska, men det handlar fortfarande om de elever och den samhällskontext de befinner sig i. Skolan kan ändå inte ses som mångkulturell i den bemärkelsen att de inte välkomnar alla kulturer. Modersmål och svenska som andraspråk erbjuds inte och traditioner som hyllas håller sig fortfarande inom ramarna för svensk och thailändsk kultur.

Under våra observationer uppmärksammade vi att religions- och A – Ö-böckerna var skrivna ur ett kristet, västerländskt perspektiv. Ett konkret exempel var att religionsböckerna för år 1-3 endast berörde kristendom. Genom att främja den kristna och västerländska traditionen påverkas eleverna från start till att det synsättet är det viktigaste. Observationerna visade även att den kulturella samhällskontexten inte gjorde skillnad beroende på om skolan låg i Sverige eller Thailand, utan att det är elevernas bakgrunder som styr. I både skolan i Sverige och i Thailand var svenska och västerländska attribut överlägsna på väggar och i litteratur. Målet om svensk, nordisk och västerländsk kultur i läroplanen är alltså rådande på skolorna.

Vi ser alltså att skolors geografiska placering är av betydelse för hur man arbetar, men än viktigare är eleverna som studerar på skolan. Ofta går dessa två faktorer hand i hand. Ljungberg (2005) drar slutsatsen att de skolor som ligger i ett mångkulturellt område är mer mångkulturella i sin undervisning. Skolan i Thailand har tagit ytterligare ett steg i riktningen mot en mångkulturell öppenhet, men har en bit kvar att gå. Trots alla styrdokument uppmaningar till en mångkulturell undervisning blir det ändå det enda målet att uppnå som avgör för hur skolan ser ut. Det svenska är det viktigaste att lära sig. Ljungberg benämner

våra tankar: ”Detta kan tyckas *paradoxalt* med tanke på en slags konsensus som råder, att samhället eller Sverige är mångkulturellt” (Ljungberg, 2005 s. 105).

6.4. *En monokulturell slutsats*

Vår litteraturgenomgång berörde styrdokument och aktuell forskning. Vad vi uppmärksammat är en avsaknad av mångkulturell undervisning i skolor med majoritet av etniskt svenska elever. Men litteraturen visade också att oavsett undervisningsmetod är målet med den svenska skolan att forma alla elever efter en svensk norm (Regeringskansliet, 2005). Vi finner detta som det mest intressanta och jämfört med respondenternas svar på olika sätt att arbeta på olika skolor finner vi detta som vår viktigaste slutsats. Individualiseringen som respondenterna berättat om innebär att möta eleverna där de är, med deras olika bagage och på så vis nå mål. Målet är, enligt Regeringskansliet (2005) att individualisera dem in i den svenska normen. Målet blir att anpassa alla elever efter det svenska samhället, men det svenska samhället ses fortfarande som etniskt svenskt inom skolans gränser.

Regeringskansliet (2005) och Tesfahuney (1999) är ense om att det svenska utbildningssystemet fortfarande är monokulturellt och skiljer ”vi” från ”dom”. Att det svenska samhället vilar på en nationalistisk grundsyn (Regeringskansliet, 2005) gör att skolan än idag arbetar för att forma alla elever efter samma mönster, och att tillsammans bilda ett svenskt samhälle. Ljungberg citeras (2005) ovan om hur absurt detta är då vårt samhälle inte längre är enbart svenskt.

Vårt syfte och vår metod, att undersöka hur mycket pedagogers förståelse av begreppen mångkultur och mångkulturell undervisning påverkar, tycks inte vara avgörande för om detta efterlevs. Inte heller samhällskontexterna kring skolan tycks vara av stor roll för om skolan är av mångkulturell prägel, då vår viktigaste litteraturhänvisning anser systemet vara monokulturellt. Vi kan se att de skolor eller pedagoger som har erfarenhet av möten med många olika kulturer har en medveten tanke av att arbeta för mångkultur. Frågan blir då om detta arbetssätt, att arbeta mångkulturellt, bara är en annan väg att forma elever till den svenska normen?

6.5. *Uppsatsens pedagogiska och didaktiska följder*

Under vår studie har många intressanta aspekter lyfts och viktiga diskussioner berörts. Vad vi finner väsentligt är att upplysa så många pedagoger som möjligt går om mångkulturell undervisning. Som Bjerstedt (1992) skriver är detta av vikt för att motverka fördomar och diskriminering inom skolan såväl som inom samhället i stort. Vi anser att mångkulturalism handlar mer om ett grundläggande förhållningssätt än en metod eller ett ämne. Har man ett öppet förhållningssätt till olikheter, och berör detta i sin dagliga undervisning, kommer likheterna fram. Genom att i alla ämnen försöka skapa en mångfald, till exempel i litteraturen, kommer man, som Banks (2002) säger att ge eleverna flera möjligheter att bilda sin identitet och ett demokratiskt förhållningssätt.

Läroutbildningen vi tagit del av har belyst ett mångkulturellt förhållningssätt återkommande men vi ser att pedagogerna i skolan inte har stor kunskap kring ämnet. Därför försöker vi medvetandegöra förhållningssättet ute i verksamheterna, i den mån vi kan. Genom att skriva detta arbete och komma ut på skolor har vi kunnat föra en intressant dialog och kunnat sprida tankar om att arbeta mångkulturellt, eller som Christina sa: att skapa en tolerans gentemot alla. Vi inser att arbetet inte kommer nå ut till många skolor, men har startat en spridning

genom våra respondenter. I huvudsak tror vi uppsatsen kan uppmuntra till ett didaktiskt, mångkulturellt tänkande där det i sinom tid blir en del av vårt pedagogiska paradig.

Banks (2002) nämner att en mångkulturell undervisning är för alla och det är just detta vi vill upplysa så många det går om.

6.6. *Fortsatt forskning*

Vårt arbete ligger inom en forskningsgren som ännu inte är stor. Forskning kring en mångkulturell skola har förekommit under en längre tid, medan det nu börjar komma allt mer forskning om vad det innebär. Ljungberg (2005) samt de forskare som Regeringskansliet (2005) hänvisar till har närmast sig den klyfta som finns mellan skolor i mångkulturella områden och etniskt svenska områden. Vad vi inriktat oss på är just avsaknaden av mångkulturell undervisning i etniskt svenska skolor och fortsatt forskning inom detta har stor potential. Som tidigare nämnts har vi inte hittat någon litteratur angående mångkulturellt arbete i etniskt svenska skolor eller avsaknad av detta i mångkulturella områden. Sådan forskning skulle vi finna intressant. Vidare finns även möjligheter att bygga på vårt arbete genom grundligare observationer och intervjuer med respondenterna, eller en uppföljning av om och hur de påverkats av ett mångkulturellt förhållningssätt. Givetvis skulle forskning på fler skolor i andra länder vara av intresse.

Litteraturlista

- Banks, James A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3:e upplagan) Boston: Allyn and Bacon.
- Bjerstedt, Åke (1992). *Fredsberedskap, mångkulturell fostran och invandrarelever som resurspersoner : en bakgrundsdiskussion, några intervjubidrag och en selektiv bibliografi kring multikulturell fostran/undervisning / Åke Bjerstedt* Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.
- ENSAC Sweden (1994). *Uppväxt i andra länder* Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Gerle, Elisabeth (2000). *Mångkulturalismer och skola* Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- Goldberg, David Theo (1994). *Multiculturalism: a critical reader* Oxford: Blackwell.
- Hultinger, Eva-Stina & Wallentin Christer (red.) (1996). *Den mångkulturella skolan* Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Princo Team Offset & Media.
- Lorentz, Hans (2001). *Forskning om mångkulturalism i Sverige utifrån ett pedagogiskt perspektiv* Lund: Pedagogiska institutionen.
- Regeringskansliet (2005) "Utbildningsväsendet" *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige SOU 2005:56* (s. 209-251).
- Sawyer, Lena & Kamali, Masoud. (2006). "Inledning". *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av utredning om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:40* (s. 9-46).
- Skolkommittén (1996). *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan, SOU 1996:143*.
- Spowe, Bengt (2003). *Röster från den mångkulturella skolan* Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati, vol 8, nr 3*.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer* Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet* Lund: Studentlitteratur.

Århem, Kaj. (1988). ”Kultur”. I Svanberg, Ingvar & Runblom, Harald (red.) *Det mångkulturella Sverige – en handbok om etniska grupper och minoriteter* Stockholm: Gidlunds bokförlag (s. 134-140).

Internetsida

Elev: Nationalencyklopedin

http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O142252 (2008-04-03).

Kultur: Nationalencyklopedin

http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O220267 (2008-04-21)

Mångkulturalism: Nationalencyklopedin

http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O869150 (2008-04-02).

Pedagog: Nationalencyklopedin

http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=281115 (2008-04-03).

Skolverket (2000a). *Kursplan för de samhällsorienterade ämnena.*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3882&extraId=2087> (2008-04-11).

Skolverket (2000b). *Kursplan för modersmål*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3875&extraId=2087> (2008-04-11).

Skolverket (2000c). *Kursplan för svenska*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087> (2008-04-11).

Skolverket (2000d). *Kursplan för svenska som andraspråk*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3891&extraId=2087> (2008-04-11).

Bilaga 1

Intervjufrågor informanter i Sverige

1. Vad innebär mångkultur för dig?
2. Vad innebär svensk kultur för dig?
– Finns det med i din undervisning?
3. Hur tar du upp mångkultur i undervisningen?
– På vilket sätt ger du eleverna ett internationellt perspektiv på undervisningen?
4. Vilka traditioner/kulturer anser du viktiga att denna skola ska överföra till eleverna?
– Varför anser du dessa viktiga?
5. I er lokala arbetsplan står det att ni ska arbeta med att låta eleverna ta del av sina kamraters kulturer för ökad förståelse för varandra, till exempel genom att barnen får lära sig enkla fraser på kamraternas språk. Vad tycker du om det?
6. Det står även att ni ska försöka samarbeta med hemspråklärarna. Hur har detta fungerat?
7. Hur hade du arbetat med mångkultur om du var lärare i en svensk skola utomlands, där eleverna var svenska men minoritet i samhället?
8. Hur hade du arbetat med mångkultur om du var lärare i en svensk skola i Sverige, där eleverna var i majoritet av annan kulturell bakgrund?

Intervjufrågor informanter i Thailand

1. Vad innebär mångkultur för dig? / How do you define multiculturalism?
2. Vad innebär svensk kultur för dig?
– Finns det med i din undervisning? / How do you define Swedish culture? Do you teach about this?
3. Hur tar du upp mångkultur i undervisningen?
– På vilket sätt ger du eleverna ett internationellt perspektiv i undervisningen? / How do you approach multicultural education? In which way do you give your students an international perspective through your teaching?
4. Vilka traditioner/kulturer anser du viktiga att denna skola ska överföra till eleverna?
– Varför anser du dessa viktiga? / Which traditions/cultures do you see as essential for this school to preserve for your students? Why these?
5. Finns det något bestämt på skolan att arbeta mångkulturellt? / Have the school decided something about approaching a multicultural education?
6. Eleverna läser både thai och engelska hos er. Hur ser du på det? / The students study both Thai and English, how do you feel about that?

7. Hur hade du arbetat med mångkultur om du var lärare i en svensk skola i Sverige, där eleverna var svenska och majoritet i samhället? / If you were a teacher in your country where the majority students were American/English, how would you approach a multicultural education?

8. Hur hade du arbetat med mångkultur om du var lärare i en svensk skola i Sverige, där eleverna var i majoritet av annan kulturell bakgrund? / If you were a teacher in your country where the minority students were American/English, how would you approach a multicultural education?