



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# Lärares syn på mångfald och skolans jämlikhetsuppgift

## En diskursanalytisk studie om förutsättningar för jämlikhetsfostran i lågstadiet

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Klasslärarinriktning  
Pro gradu-avhandling 30 sp  
Pedagogik  
April 2021  
Maria Vikström

Handledare: Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare - Author Maria Vikström		
Työn nimi - Arbetets titel Lärares syn på mångfald och skolans jämlikhetsuppgift – En diskursanalytisk studie om förutsättningar för jämlikhetsfostran i lågstadiet		
Title Teachers' perceptions of diversity and the school's equity task – A discourse analytical study of prerequisites for equity education in primary school		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year 04/2021	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 93 s. + 3 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>En av den finländska grundskolans fundamentala principer är att främja jämlikhet och förebygga ojämlikhet på olika plan. Det här innebär bland annat att varje skola har som uppgift att säkerställa jämlik tillgång till utbildning för samtliga elever, men också att arbeta med en s.k. jämlikhetsfostran och stödja eleverna i att utvecklas till goda människor som också själva eftersträvar jämlikhet och positiv förändring. Utgående från teori och tidigare forskning baserades denna studie på antagandet att lärares förhållningssätt till såväl mångfald som skolans jämlikhetsuppgift har en inverkan på dennas förutsättningar att arbeta med jämlikhetsfostran. Syftet med denna studie är således att få en inblick i hur finländska lärare förstår såväl det ideala som det praktiska jämlikhetsarbetet i årskurs 1–6, samt hurdan roll mångfaldsperspektivet har i detta. Den empiriska forskningen som genomfördes för att möta detta syfte utgick ifrån följande forskningsfrågor: 1) Hur konstrueras mångfaldskategorin i lärardiskurser? 2) Hur skapas förutsättningar för jämlikhet i åk 1–6 i lärardiskurser?</p> <p>Studiens empiriska del utgick ifrån en diskursanalytisk metodansats. Materialet samlades in genom kvalitativa intervjuer med totalt fem lärare från tre olika skolor. Intervjuerna transkriberades och analyserades i enlighet med diskursanalysens grundprinciper och med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell för analys på textnivå, diskursnivå och den sociala praktikens nivå.</p> <p>Resultaten påvisade att lärarna hade varierande förståelser av såväl mångfald som vad skolans jämlikhetsuppgift egentligen innefattar. En del lärare förstod mångfald som något som omfattar samtliga elever, medan andra förstod mångfald som avvikande och icke-finländskt. Synen på mångfald hade också implikationer för jämlikhetsarbetet, då förståelsen av mångfald som avvikande och icke-finländskt positionerade det finländska som en klar motpol, vilket gav upphov till en finskhetsnorm som också ansågs utgöra grunden för jämlikhet. Denna förståelse liksom brist på kunskap och kritiska perspektiv kunde således konstateras försämra lärares förutsättningar för jämlikhetsfostran. Sammanfattningsvis påvisar resultaten att en heltäckande och relevant fortbildning för samtliga lärare på fältet skulle vara av stor nytta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Jämlikhet, jämlikhetsfostran, mångfald, interkulturell pedagogik, samtida rasism		
Keywords Equity, equity education, diversity, intercultural education, contemporary racism		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Maria Vikström		
Työn nimi - Arbetets titel Lärares syn på mångfald och skolans jämlikhetsuppgift – En diskursanalytisk studie om förutsättningar för jämlikhetsfostran i lågstadiet		
Title Teachers' perceptions of diversity and the school's equity task – A discourse analytical study of prerequisites for equity education in primary school		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogy		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year 04/2021	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 93 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>One of the fundamental principles of the Finnish basic education is promoting equality and preventing inequality on different levels. This means that every school is obliged to ensure equal access to education for all students, but also to foster a so-called equity education and support the students into becoming good human beings, that strive for equality and positive change themselves. Deduced from theory and previous research, this study assumed that the teacher's approach to diversity as well as the school's equity task affects the prerequisites to foster equity education. The aim of this study is thus to gain insight into Finnish teachers' perceptions of both the ideal and practical aspects of the equity work in primary school, as well as how the approach to diversity relates to this. The empirical research that was conducted to meet this aim was based on the following research questions: 1) How is the diversity-category constructed in teacher-discourses? 2) How are prerequisites for equity in primary school created in teacher-discourses?</p> <p>The empirical part of the study relied on a discourse analytical research design, and the data was gathered through qualitative interviews with five teachers in total from three different schools. The interviews were transcribed and analyzed according to discourse analytical principles using Fairclough's three-dimensional model for analysis on three levels: text, discourse practice, and sociocultural practice.</p> <p>The results showed that the teachers had varying perceptions of diversity as well as what the school's equity task really entails. Some understood diversity as a concept entailing all students, while others understood it as something deviant and non-Finnish. The perception of diversity also had implications for the equity work; the previously mentioned understanding of diversity as non-Finnish positioned Finnishness as the direct opposite of the diversity-category, and subsequently Finnishness was considered both the norm and the base for equality. Said understanding, as well as a lack of knowledge and critical perspectives, subsequently weakened teachers' prerequisites for equity education. In conclusion, the results show that comprehensive and relevant education for all teachers in the field would be beneficial.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Jämlikhet, jämlikhetsfostran, mångfald, interkulturell pedagogik, samtida rasism		
Keywords Equity, equity education, diversity, intercultural education, contemporary racism		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Innehåll

1	INLEDNING .....	1
1.1	Bakgrund.....	3
1.2	Problemframställning.....	4
2	TEORETISK BAKGRUND.....	5
2.1	The West and the Rest – grunderna till den samtida rasismen.....	5
2.1.1	Innebörden för den finländska kontexten .....	6
2.1.2	De rådande normernas inverkan på skolan .....	7
2.2	Den samtida rasismen – diskurser kring ras, kultur och mångfald.....	8
2.2.1	Kultur det nya rasbegreppet .....	9
2.2.2	Mångfaldsdiskurser och språkbruk som upprätthåller ojämlikhet.....	10
3	OLIKA FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL INTERKULTURALITET .....	12
3.1	Konservativa förhållningssätt.....	12
3.2	Liberala förhållningssätt.....	13
3.2.1	Interkulturell kompetens.....	14
3.2.2	Betoning av tolerans och firande av mångfald .....	14
3.3	Kritiska förhållningssätt.....	15
3.3.1	Normkritik och kritiskt tänkande inom undervisning.....	17
3.3.2	Mångfald inom mångfald och intersektionalitet .....	17
3.3.3	Antirasistisk pedagogik .....	19
4	FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR JÄMLIKHETSFOSTRAN .....	20
4.1	Läroplanen som utgångspunkt: ideal och förpliktelser.....	20
4.2	Konservativa förhållningssätt sprids fortsättningsvis .....	22
4.2.1	Behov av utveckling inom lärarutbildningarna.....	23
4.2.2	Verksamhetskulturer som upprätthåller ojämlikhet .....	24
4.3	Grundförutsättningar och utvecklingsbehov.....	26
4.3.1	Mångkulturell lyhördhet och jämlikhetslitteracitet.....	26
4.3.2	Behov av insatser och kritiska förhållningssätt .....	28
5	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR .....	30
6	GENOMFÖRANDE.....	31
6.1	Fallstudie med diskursanalytisk ansats.....	31
6.1.1	Diskursanalys som metodansats.....	31
6.1.2	Diskursanalysens grundprinciper och den teoretiska referensramen..	33
6.2	Intervju som metod för materialinsamling .....	34

6.2.1	Intervjuguide.....	35
6.2.2	Urval och genomförande .....	37
6.2.3	Etiska aspekter.....	38
6.3	Analysmetod .....	39
7	HUR KONSTRUERAS MÅNGFALDSKATEGORIN? .....	41
7.1	Analys på textnivå.....	41
7.2	Mångfaldskategorin – vem innesluts och vem utesluts? .....	42
7.3	Mångfalden som avvikande.....	44
7.3.1	Mångfalden utmanar den normativa verksamheten.....	45
7.3.2	Bemötande av mångfalden: beakta eller anpassa?.....	47
7.4	Alla en del av mångfalden .....	49
8	HUR SKAPAS FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR JÄMLIKHET?.....	53
8.1	Analys på textnivå.....	53
8.2	Läroplanens jämlikhetsmål eftersträvansvärda men ouppnåeliga .....	54
8.3	Jämlikhetsuppgiften omfattar främst den enskilda skolan .....	56
8.3.1	Jämlik tillgång till skolans verksamhet.....	57
8.3.2	I skolan ska alla ses som lika .....	59
8.3.3	Individualisering och rättvist bemötande .....	61
8.4	Jämlikhet ständigt närvarande och aktivt .....	64
8.4.1	Att främja jämlikhet genom relationer och undervisning .....	65
8.4.2	Dagens elever ”medvetna” och ifrågasättande .....	67
8.4.3	Jämställdhet mellan könen en självklarhet.....	68
8.5	Jämlikhet och mångfald – lärarens förhållningssätt av stor betydelse .....	69
8.5.1	Jämlikhetsarbetet kräver tolerans och kunskap om den Andra.....	70
8.5.2	Jämlikhetsarbetet kräver differentiering och erfarenhet.....	73
9	TILLFÖRLITLIGHET .....	76
10	DISKUSSION.....	77
10.1	Begränsande syn på mångfald ett hinder för jämlikhet.....	77
10.1.1	Finskhetsnormen framträdande i skolkontexten .....	78
10.1.2	Mångfalden som avvikande och klart utomstående.....	79
10.1.3	Drag av konservativa och liberala förhållningssätt.....	80
10.2	Lärare i behov av stöd och fortbildning .....	83
10.2.1	Bakgrundskunskaper behövs för att läroplanen ska vara till nytta .....	83
10.2.2	Kritiska förhållningssätt kunde öka genom fortbildning.....	86
10.3	Sammanfattning och förslag på vidare forskning.....	88
	KÄLLOR.....	91





HELSINGIN YLIOPISTO

# 1 Inledning

Sedan 1970-talet har den finländska grundskolans fundamentala syfte varit att såväl motarbeta ojämlikhet och marginalisering, som förespråka ekonomisk, social och regional jämlikhet (Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017). Samma syfte framhävs även i den nuvarande nationella läroplanen, hädanefter benämnd LPG14, och således kan det konstateras att jämlikhet utgör en av grundskolans mest centrala principer. I LPG14 framhävs dock att den grundläggande utbildningen utöver att eftersträva jämlikhet inom verksamheten, även har som uppgift att fostra och stödja eleverna i att utvecklas till goda människor och världsmedborgare som också själva strävar efter att uppnå dessa jämlikhetsideal samt positiva förändringar i samhället. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Det kan alltså konstateras att grundskolan i dag inte enbart förväntas arbeta med jämlikhet i sig, utan även med en s.k. jämlikhetsfostran som på längre sikt sträcker sig utanför skolans fyra väggar. Denna avhandling har således som avsikt att undersöka hurdana förutsättningar finländska lärare i årskurs 1–6 har att arbeta med och uppnå denna målsättning.

Såväl tidigare forskning som aktuella samhällsdebatter påvisar att jämlikhet är ett tema som är ständigt aktuellt och fortfarande behöver förbättras i många avseenden. Grundskolan har exempelvis kommit allt längre bort från sitt fundamentala mål att minska på klyftorna mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund, då forskning visar att utbildningsnivå i allt högre grad tenderar att gå i arv (Itkonen, 2018; Stolpe, Virta & Westberg, 25.3.19). Studier påvisar också en ökning i såväl etnisk segregering som nivåskillnader mellan olika skolor och klasser (Itkonen, 2018). Samtidigt råder en viss osäkerhet bland lärarstuderande som efterlyser mer kunskap om genus och könsnormer (Brink, 16.11.17), liksom bland lärare på fältet som uttrycker önskemål om högre kulturella kompetenser för att undvika missförstånd i allt mer kulturellt heterogena klassrum (Itkonen, 2018). Mikander, Zilliacus & Holm (2018) samt Hummelstedt-Djedou, Zilliacus & Holm (2018) lyfter också upp att lärarnas personliga förhållningssätt till interkulturell pedagogik har en stor inverkan på kvaliteten av jämlikhetsfostran som utförs i dagens skolor.

Jämlikhetsuppgiften som beskrivs i LPG14 utgör ett mycket brett koncept både teoretiskt och praktiskt sett, då jämlikhet i sig ska omfatta många olika aspekter såsom kön, sexuell läggning, etniskt ursprung, språk, religion, samt socioekonomisk bakgrund och funktionsförmåga (Utbildningsstyrelsen, 2014). Under våren 2020 inträffade dock en rad händelser som kom att framhäva betydelsen av att motarbeta ojämlikhet med avseende på en av dessa aspekter särskilt mycket, i och med att människor världen över fick en inblick i den djupgående samtida rasismen som fortsättningsvis präglar våra samhällen.



Det grova polisvåldet som resulterade i afroamerikanen George Floyds död uppmärksammade människor om hur ojämlika våra samhällen fortfarande är, och många tog tillfället i akt att engagera sig och visa solidaritet genom otaliga "Black Lives Matter"-demonstrationer och kampanjer (Cobb, 14.6.20). Det här var ett betydelsefullt händelseförlopp i och med att dagens moderna samhällen länge har ansett sig vara "post-race", vilket innebär en rådande uppfattning om att rasism är något som har bekämpats för årtionden sedan och därför inte längre är ett problem (Lentin & Titley, 2011). Liksom vårens händelser kom att påvisa är rasism dock något som fortsättningsvis är djupt ingrott i olika maktstrukturer världen över, och därför innebär upplevelser av rasism i praktiken betydligt mer än diskriminering baserat på enbart hudfärg (Lentin & Titley, 2011; Cobb, 14.6.20).

Det är lätt att påstå att det här är ett fenomen som förekommer enbart i avlägsna samhällen, då en del diskurser exempelvis framhäver att rasism omöjligt kan existera i Finland, eftersom det skulle strida mot finländska principer såsom frihet, mänskliga rättigheter och demokrati (Alemanji, 2016). Verkligheten i de finländska skolorna är dock en annan. I samband med de finlandssvenska integrationsdagarna som gick av stapeln under hösten 2020, uttryckte elever med utländsk bakgrund att samtida rasism i form av fördomar, utfrysningar och bristande kunskaper om olikheter tyvärr inte hör till ovanligheterna (Westerholm, 29.9.20). Även undervisningsminister Li Andersson uttrycker sin oro över de rådande förhållandena gällande jämlikhet och rasism i de finländska skolorna, och framhäver att lärare behöver utbildas och fortbildas i frågor kring just rasism och mångfald (Andersson, 13.9.20).

Nya kunskaper behövs dock inte enbart för att konflikter ska kunna undvikas, utan i högre grad för att lärare ska kunna upptäcka och förebygga olika former av diskriminering och således utveckla skolornas atmosfär och verksamhetskultur (Andersson, 13.9.20). Om rådande normer inte ifrågasätts och kritiserats tillåts de spridas via exempelvis verksamhetskulturer, läroböcker och samhällsdiskurser, vilket enligt Itkonen (2018) kan resultera i ett ganska snävt förhållningssätt till interkulturalitet och mångfald inom utbildningskontexter. Det kan således konstateras att lärarens personliga kunskaper om exempelvis rådande maktstrukturer och normer samt förutsättningar att ifrågasätta dessa är av stor betydelse när det gäller främjande av jämlikhet i de finländska skolorna.

## 1.1 Bakgrund

Den finländska läroplanen har utvecklats i en riktning som allt mer gynnar en kritisk interkulturell eller antirasistisk pedagogik, vilket innebär att LPG14 förser lärare med riktlinjer som har stor potential (Zilliacus et al., 2017; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018). Trots att de grundläggande avsikterna med interkulturell pedagogik är att eftersträva jämlikhet och social rättvisa i klassrum som präglas av mångfald av olika slag, kan snäva förhållningssätt eller bristande kunskaper dock utgöra ett hinder för det praktiska arbetet med att uppnå dessa mål (Zilliacus et al., 2017). Studier påvisar att det fortsättningsvis finns en tendens bland lärare att utöva ytliga versioner av interkulturell pedagogik som saknar kritiska perspektiv och därmed främst fokuserar på att stödja och fira mångfald (Mikander et al., 2018). En positiv bild av mångfald och framhävandet av exempelvis interkulturell kompetens uppmärksammar inte behovet av att förändra ojämlika strukturer, utan kan i själva verket bidra till att upprätthålla tanke sätt som främjar ojämlikhet (Mikander et al., 2018; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018).

Läraryrket präglas av en stor autonomi, och således har den enskilda läraren också ansvar över att tolka de befintliga riktlinjerna och planera en undervisning som främjar jämlikhet och eftersträvar att uppnå läroplanens jämlikhetsideal (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Mikander et al., 2018). Det här kan innebära utmaningar för skolans och respektive lärares arbete med jämlikhetsfostran, i och med att de grundprinciper och riktlinjer kring jämlikhet som förespråkas i läroplanens värdegrund är mycket omfattande (Utbildningsstyrelsen, 2014), men samtidigt relativt vagt formulerade.

Enligt LPG14:s värdegrund ska all skolverksamhet baseras på respekt för liv och mänskliga rättigheter, jämlikhet och en allmän princip om alla människors lika värde, och den grundläggande utbildningen innefattar såväl ett samhällsligt uppdrag i att främja jämlikhet, likabehandling och rättvisa, som ett kulturellt uppdrag baserat på att främja mångsidig kulturell kompetens (Utbildningsstyrelsen, 2014). Både värdegrunden och utbildningens uppdrag ska uppfyllas genom undervisning som ska ge elever förutsättningar att känna igen och definiera olika värden och värderingar genom exempelvis värdediskussioner och kritisk reflektion, samtidigt som eleverna ska stödjas i att forma egna kulturella identiteter och få en ökad förståelse för kulturell mångfald (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det faktum att läroplanen dock inte erbjuder konkreta och tydliga riktlinjer för hur läraren ska ta sig an vare sig detta eller specifik problematik såsom rasism eller diskriminering, tydliggör ytterligare ansvaret som ligger på respektive lärare att göra egna

tolkningar och planera en undervisning som eftersträvar att uppnå läroplanens jämlikhetsideal (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Mikander et al., 2018; Stier & Sandström, 2020).

## 1.2 Problemframställning

Både de aktuella debatter och den tidigare forskning som hänvisas till ovan tydliggör relevansen av att tackla samtida rasism i samband med skolverksamheten. I vilken grad detta förverkligas kan som nämnts variera beroende på lärarnas kunskaper och skolornas verksamhetskulturer, men även på de rådande normerna och förhållningssätten till exempelvis *mångfald*. Det finns kritiska versioner av interkulturell pedagogik som intar ett bredare perspektiv och innefattar normkritik, intersektionalitet och insikter om att mångfald som begrepp är något som innefattar samtliga elever, men även versioner som tenderar att betrakta mångfald som något som ligger utanför normen, främst med avseende på kultur, etnicitet eller nationalitet (Zilliacus et al., 2017; Hummelstedt-Djedou et al., 2018). Ett mångfaldsperspektiv på jämlikhetsfostran borde rimligtvis innefatta alla elever och aspekter av jämlikhet, men hur jämlikhetsfostran tar sig uttryck i praktiken beror som påvisats alltså mycket på lärarens eget förhållningssätt. Med tanke på läraryrkets i hög grad autonoma natur och det stora ansvar som följaktligen ligger på varje enskild lärare, ansågs det relevant att undersöka hur lärare i arbetslivet själva förstår såväl mångfald som det konkreta och det ideala arbetet mot en mer jämlik skola.

Syftet med denna avhandling är således att med hjälp av intervjuer med finländska lärare i arbetslivet få en inblick i hur de förstår såväl sin egen som skolans uppgift angående jämlikhet, samt hurdan roll mångfaldsperspektivet har i detta. I kapitlen 2, 3 och 4 beskrivs den teoretiska referensramen som har fungerat som utgångspunkt för denna studie, medan syftet och de specifika frågeställningarna beskrivs utförligare i kapitel 5. I kapitel 6 redogörs för metodval och avgränsningar gällande den empiriska forskningen, medan resultaten av denna presenteras i kapitel 7 och 8. Slutligen sammanfattas och diskuteras studiens tillförlitlighet och de väsentligaste resultaten i kapitlen 9 respektive 10.

## 2 Teoretisk bakgrund

Den teoretiska referensramen till denna studie baseras på en kritisk och reflekterande interkulturalitet, vilket fungerar som övergripande perspektiv på den tidigare forskning och de teoretiska perspektiv som tas upp i kapitel 2, 3 och 4. Kapitel 3 går in på olika sätt att närma sig mångfald och ojämlikhet, och i kapitel 4 diskuteras slutligen läroplanens riktlinjer samt tidigare forskning kring skolans och lärarens teoretiska förutsättningar för jämlikhetsfostran. Det här kapitlet kommer däremot att sätta grunden för den teoretiska referensramen och hela avhandlingen genom att beskriva hur historiska maktförhållanden fortsättningsvis påverkar dagens normer och diskurser kring exempelvis kulturell och etnisk mångfald, samt hur detta ger upphov till en samtida rasism som främjar strukturell ojämlikhet.

### 2.1 The West and the Rest – grunderna till den samtida rasismen

Vid första anblicken kan det te sig irrelevant att en avhandling om jämlikhetsarbetet i grundskolan på 2020-talet ska behandla kolonialtiden, som i allmänhetens tycke är urtida historia. För västvärlden må kolonialismen och dess händelser kännas avlägsna och obetydliga i dagens läge, men sanningen är att otaliga människor världen över fortfarande lever med dess direkta och indirekta följder, och för att verkligen kunna tangera jämlikhet respektive ojämlikhet är det således av stor betydelse att kvarlevorna från denna tid erkänns.

Följderna av kolonialismen samt konstruktionen av nuvarande strukturer och makthierarkier kan utforskas med hjälp av postkolonial teori, som har som utgångspunkt att västvärlden aktivt utmålas som något annorlunda och bättre än resten av världen (Mikander, 2016). Alemanji (2016) påpekar att världen fortsättningsvis kan delas in i koloniserade och koloniserare, och även om begrepp såsom Första och Tredje världen eller i-länder och u-länder (Mikander, 2016) är mer allmänt förekommande i dag, går världen fortfarande att särskiljas enligt två distinkta kategorier – the West and the Rest (Phillips, 2007). De historiska maktrelationer som rådde under kolonialtiden är djupt ingrodda i dagens samhällsstrukturer och nedärvs och upprätthålls fortsättningsvis genom olika processer, förutsatt att de inte aktivt ifrågasätts (Alemanji, 2016). Den rådande västerländska samhällshierarkin bygger i stora drag på en uppfattning om att den egna kulturen baseras på autonomi, jämlikhet och mänskliga rättigheter, medan minoritetskulturer inte är lika välutvecklade och således är fundamentalt underlägsna (Phillips, 2007). Det här tankesättet dominerade också under kolonialismen, vilket synliggör makten som ligger i diskursiva

praktiker – genom att beskriva människorna som levde i kolonierna som underlägsna kunde utnyttjandet av deras råvaror och arbetskraft berättigas och normaliseras, vilket i utsträckning även stärkte tanken på koloniserarens överlägsenhet (Alemanji, 2016; Mikander, 2016).

Under kolonialismen stämplades människor som annorlunda och underlägsna på basis av såväl fysiska attribut såsom hudfärg, som på grunderna att de hade en livsstil som skiljde sig från den västerländska (Alemanji, 2016). Vithetsnormen, eller den ingrodda tanken på en västerländsk moralisk överlägsenhet, handlar således ännu i dag om mer än enbart hudfärg. Vitheten är en social konstruktion som bygger på privilegier och normer angående exempelvis kön, sexualitet och religion, och allt som faller utanför de västerländska värderingarna kring livsstil, beteenden och till och med vilka kunskaper som ska värdesättas, stämplas följaktligen som underlägset (Mikander, 2016; Alemanji, 2016). Alemanji (2016) lyfter fram just det här som orsaken till att länder såsom Finland som inte själva deltog i koloniseringen ändå implicit kan dra nytta av dess grundtanke, i och med att de maktstrukturer och tankesätt som tog form under kolonialtiden även gynnar andra länder och samhällen som i dag anses tillhöra den västerländska normen.

### **2.1.1 Innebörden för den finländska kontexten**

Det postkoloniala perspektivet spelar en stor roll i samtida jämlikhetsarbete, eftersom även de finländska samhällena fortsättningsvis präglas av dolda strukturella hierarkier som bara kan förstås genom kritiska perspektiv på kolonialismen och dess konkreta följder (Alemanji, 2016). Finland är en nation som i dag finner stolthet i att vara framstående och rentav bäst inom många områden, gällande allt från utbildning till jämställdhet mellan könen och mänskliga rättigheter, vilket följaktligen har skapat en uppfattning om en typ av allmän finländsk utomordentlighet (Alemanji, 2016; Itkonen, 2018). Finland har visserligen visat stor framgång inom dessa områden och har uppnått ett gott internationellt rykte, men den finskhetsimage som allt detta i grund och botten bygger på har i verkligheten framställts genom systematiska undanhållanden av delar som inte har ansetts passa in i finskhetsnormen (Itkonen, 2018).

Bilden av finländare som hårt arbetande, uthålliga och full av finsk Sisu skapades i efterdyningarna av att Finland förklarades självständigt, detta genom att medvetet förvränga eller utbrodera historiska händelser och berättelser om det finska folket med avsikten att skapa en känsla av tillhörighet och enighet (Dervin, 2016; Itkonen, 2018). En nationell samhörighet kan anses gynnsam för dem som faller inom normen, men det drar också

gränser mellan vem som anses passa in eller inte, d.v.s. vem som kan identifiera sig som finländsk (Itkonen, 2018). Det här bygger på en s.k. **kulturell essentialisering** (eng. cultural essentialism) vilket innebär att olika grupperingar ses som mycket internt homogena medan utomstående är radikalt annorlunda, och olika grupper anses således ha fler skillnader än likheter sinsemellan (Phillips, 2007). En avsiktlig kulturell essentialisering kan stärka nationalidentiteten eftersom den interna mångfalden antingen ignoreras eller avsiktligt döljs, vilket är fallet med Finland och samtidigt den bakomliggande orsaken till att finskhetsnormen bygger på en föreställning om Finland som mycket etnolingvistiskt och kulturellt homogent (Itkonen, 2018). Genom tiderna har Finland på olika sätt har förminskat och dolt den etniska mångfalden i landet eftersom denna ansågs utgöra ett hot mot finskhetsbilden, och som följd av en typ av selektiv amnesi har Finland lyckats undvika att ta ansvar för de exkluderande praktiker som förekommit (Alemanji, 2016; Itkonen, 2018). Finlands historiska minoritetsbefolkningar, såsom romer och samer, har däremot alltså fått finna sig i att bli marginaliserade och nertystade då dessa inte passade in i det nationella narrativet och den image man ville framhäva (Itkonen, 2018).

Tanken på det finländska folket som en internt väldigt homogen grupp drar gränser mellan 'oss finländare' och 'dem', och den finländska utomordentligheten sätter fortfarande sina spår (Dervin, 2016). I likhet med romerna och samerna anses även senare tiders strömmar av flyktingar och invandrare utgöra ett hot mot den homogena finskhetsnormen, vilket väcker en rädsla för att 'de Andra' på olika sätt ska ta bort en del av finskheten (Alemanji, 2016; Itkonen, 2018). Alemanji (2016) anser även att uppfattningen om den finländska utomordentligheten spelar en betydande roll i detta, i och med att den i sin tur skapar en föreställning om Finland som överlägset i jämförelse med andra länder, som följaktligen utmålas som underlägsna – varje invandrare klassas då som en andrahandsmedborgare som tar bort en del av "renheten" i finskhetsnormen. Det här orsakar i sin tur seglivade fördomar och rasistiska tankar som kan återfinnas i olika samhällsdiskurser, såsom att 'den Andra' tenderar att få ta skulden för allt som går fel i samhället (Itkonen, 2018).

### **2.1.2 De rådande normernas inverkan på skolan**

Såväl den mer övergripande västerländska vithetsnormen som den mer avgränsade finskhetsnormen har även en stor inverkan på de finländska skolkontexterna, vilket exempelvis framträder genom granskningar av hur resten av världen avbildas i jämförelse med västvärlden i bl.a. media och läroböcker. I sin granskning av finländska läroböcker

fann Mikander (2016) att såväl upptäcktsresor som kolonialismen beskrevs ur ett västerländskt perspektiv och att västerlänningar överlag framställs som civiliserade människor som tillåts resa världen över, medan icke-västerlänningar utmålas som ett hot när de kommer som invandrare till Europa. Likaså diskuterar Layne & Alemanji (2015) hur exempelvis Afrika tenderar att beskrivas som bakåtsträvande och fattigt där människor lever bland lejon och giraffer, medan Finland presenteras som ett land som präglas av lag, ordning och reson.

I och med att skolan är en del av samhället påverkas även lärare av rådande samhällsnormer; då majoriteten av de finländska lärarna fortsättningsvis har finländsk bakgrund (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Ubani, 2018), kan finskhetsnormen förse lärare med en känslomässig referensram som implicit eller explicit kan ha en inverkan på deras tankesätt, pedagogiska verksamhet och beteende, särskilt när det gäller frågor om interkulturalitet (Itkonen, 2018). Detta i kombination med de normer som sprids genom läroböcker, läroplaner och verksamhetskulturer samt offentliga diskurser, kan skapa ett ganska snävt förhållningssätt till interkulturalitet och mångfald inom utbildningskontexter (se 2.2.2 och 3.1). Den finländska utbildningen må alltså ha varit framgångsrik, men med en image som utstrålar utomordentlighet och hög standard blir det också svårt att inse att det fortfarande finns utrymme för förbättring, eftersom det som redan anses vara bäst inte torde behöva utvecklas. (Itkonen, 2018.)

## **2.2 Den samtida rasismen – diskurser kring ras, kultur och mångfald**

De perspektiv som beskrivits ovan utgör på många sätt alltså grunden för den samtida rasism som har växt fram under de senaste årtiondena. Ur ett postkolonialt perspektiv förstås rasism som ett sociopolitiskt koncept som nedvärderar både kunskap och icke-västerländska människor på basis av att de anses bakåtsträvande och ociviliserade i jämförelse med dem som faller inom normen, och således innefattar detta perspektiv insikter om att rasism handlar om mer än enbart hudfärg (Alemanji, 2016). Begrepp som ras och rasism för dock i allmänhet tankarna till den rasbiologi och binära indelning i svarthet eller vithet som hade en mycket framträdande roll långt in på 1900-talet, men som dagens moderna samhällen säger sig ha förkastat. Det är en allmänt rådande uppfattning att dagens samhällen är "post-race", d.v.s. att rasismen inte längre existerar eftersom den bekämpades för många årtionden sedan, då mänskligheten som sagt förkastade tanken på att särskilja människor enbart på basis av hudfärg. (Alemanji, 2016; Lentin & Titley, 2011.)

Som följd av detta post-race tankesätt anses världen numera vara "färgblind", vilket innefattar en övertygelse om att ras som särskiljande begrepp inte längre existerar och att man följaktligen inte heller kan vara rasist i dagens samhällen (Lentin & Titley, 2011). En rådande diskurs i Finland bottenar exempelvis i att det helt enkelt inte är möjligt för samtida rasism att existera i ett samhälle som präglas av frihet, mänskliga rättigheter och demokrati, eftersom rasistiska tankar skulle strida mot landets fundamentala principer (Alemanji, 2016). Ett färgblint tankesätt utgör dock ett hinder för jämlikhet som koncept, eftersom det ignorerar de ingrodda maktstrukturer och vithetsnormer som behöver ifrågasättas för att jämlikhet i sin fulla bemärkelse ska gå att uppnå (Grant, 2016). I och med att vithetsnormen således fortsättningsvis tas för givet, innebär ett färgblint perspektiv i praktiken inte att alla människor ska ses som lika, utan att de som anses "ha ras" ska betraktas som de "rasneutrala" vita (Lentin & Titley, 2011; Alemanji, 2016). Följaktligen blir det nästan omöjligt att bekämpa samtida rasism, i och med att de bakomliggande orsakerna till den samtida rasismens existens varken erkänns eller ifrågasätts (Lentin & Titley, 2011).

### **2.2.1 Kultur det nya rasbegreppet**

I en värld där rasbegreppet och den samtida rasismens existens inte längre erkänns har *kultur* istället allt mer börjat användas som en eufemism för att mer eller mindre medvetet kamouflera rasism (Phillips, 2007), detta eftersom kultur som begrepp inte har samma sociopolitiska bagage som ras (Alemanji, 2016; Lentin & Titley, 2011). Kultur kan definieras som en uppsättning av för var och en meningsfulla men komplexa praktiker som konstruerar kulturella identiteter, som är i hög grad dynamiska och ständigt formas och omformas i interaktion med andra människor (Itkonen, 2018). Traditionellt sett har dessa praktiker använts för att särskilja och kategorisera individer eller människogrupper baserat på exempelvis ursprung, nationalitet, kön och socioekonomisk status (Itkonen, 2018), och Dervin (2016) poängterar att kultur i stor uträkning använts som en undanflykt eller syndabock till något som man inte har kunnat förstå eller förklara. Även om rasbegreppet i s.k. post-race samhällen ersätts med kultur behandlas kulturella skillnader i det stora hela på samma sätt om ras – som ett hot mot den egna nationella kulturen och livsstilen, vilket ska utrotas genom avvisning eller assimilering av den Andra (Alemanji, 2016).

Ett fokus på kulturell identitet skapar alltså samma särskiljningar av människor som rasbegreppet, utan att för den delen uppmärksamma rasismens historia och de fortgående konsekvenserna av den, vilket osynliggör människors upplevelser av rasism och dess inverkan på till och med enkla livsförutsättningar (Phillips, 2007; Alemanji, 2016). Enligt



Lentin & Titley (2011) leder denna typ av analytiska fattigdom till ännu större problem eftersom den innebär en oförmåga att förstå och/eller uppmärksamma dynamiken och maktbalansen mellan olika folkgrupper. Eftersom det dessutom inte längre finns någon lämplig kategori att tillskriva problemet, försummas och ignoreras upplevelsen av rasism eftersom den inte stämmer överens med den samtida 'sanningen' om "post-race" samhällen (Lentin & Titley, 2011; Alemanji, 2016).

### **2.2.2 Mångfaldsdiskurser och språkbruk som upprätthåller ojämlikhet**

Diskurser har potential att antingen bidra till att utrota eller upprätthålla samtida rasism, eftersom diskursen i fråga förstärks och omformas ju mer ett visst tema diskuteras och förekommer i människors vardagliga livsvärld (Lentin & Titley, 2011). En diskurs behöver dock något utomstående för att kunna definiera sig och se var de egna gränserna dras, såsom i diskursen om den civiliserade västerländska världen som konstrueras genom att starkt exkludera icke-västerländska länder och definiera dessa som barbariska, vilket höjer den västerländska statusen och stämplar alla icke-västerlänningar som radikalt annorlunda (Hummelstedt-Djedou et al., 2018).

Ett exempel på diskurser som upprätthåller ojämlikhet är användandet av begreppet 'mångfald' i bemärkelsen 'mångkulturell' eftersom det anses bredare och mer inkluderande, något som har blivit allt mer allmänt förekommande inom såväl nordiska som finländska utbildningskontexter (Dervin, 2016; Hummelstedt-Djedou et al., 2018). I teorin borde begreppet mångfald innefatta all typ av mångfald och till och med mångfald inom mångfald (se 3.3.2), men i praktiken används det mestadels för att definiera de Andra som med avseende på ras och religion skiljer från normen, medan den egna positionen som del av mångfalden inte uppmärksammas (Dervin, 2016).

Såväl finländska som andra västerländska mångfaldsdiskurser konstruerar den mångkulturella Andra som klart utomstående, vilket följaktligen upprätthåller den västerländska hegemonin (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). Många diskurser kring interkulturella klassrum antyder eller förklarar mångfald som en utmaning för skolan och lärarna, vilket förstärker myten kring Finland som etniskt och kulturellt homogent (Itkonen, 2018). Det samma gäller språkbruket inom skolor och utbildningskontexter som ofta innefattar inslag av andrafiering (eng. Othering), en process som drar gränser mellan de likasinnade och de avvikande och fungerar som en moralisk och politisk bedömning av vem som tillhör det överlägsna Vi:et respektive de underlägsna Andra (Dervin, 2016). Andrafierande processer är alltså en fråga om maktrelationer och hur man framställer sig själv

i relation till en annan, ofta baserat på stereotypiska uppfattningar, vilket inom finländska kontexter exempelvis upprätthåller de hierarkiska maktstrukturer som placerar det finländska eller västerländska i en högre position än de utomstående Andra (Dervin, 2016; Hummelstedt-Djedou et al., 2018).

Diskurser som lyfter fram de problematiska sidorna av mångfald legitimerar också en särskiljning mellan olika typer av mångfald, där en del anses bättre eller sämre beroende på faktorer såsom ursprung, socioekonomisk status och språklig bakgrund (Lentin & Tilly, 2011; Dervin, 2016). Särskiljningen mellan bra och dålig mångfald baseras ofta på vad Lavanchy, Gajardo & Dervin (2011) kallar 'degrees of difference' – alla utlänningar stämplas inte på samma sätt eftersom en del anses vara "mer som oss", och således anses dessa inte lika skadliga som mer radikalt annorlunda utlänningar. Denna typ av generalisering blir ännu mer legitimerad om en kultur tillskrivs ett visst geografiskt område, eftersom det gör det enklare att avgöra hur annorlunda en kultur är jämfört med en annan baserat på det geografiska avståndet – ju längre avstånd, desto större ansedda skillnader (Lavanchy et al., 2011).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att den samtida rasismen fortfarande tar sig uttryck på många olika sätt i dagens samhällen och även inom skolvärlden, då i form av exempelvis språkbruk som främjar ojämlikhet och upprätthållandet av västerländska normer och tankesätt via bland annat läromedel, verksamhetskulturer och mångfaldsdiskurser. Hurdana implikationer detta har för skolans praktiska arbete och förutsättningar för jämlikhet och jämlikhetsfostran kommer att synliggöras i nästa kapitel, då olika förhållningssätt till interkulturalitet som påvisats förekomma såväl på samhällsnivå som på skolvivå presenteras mer ingående.

### 3 Olika förhållningssätt till interkulturalitet

I och med att den teoretiska referensramen för denna avhandling utgörs av kritisk och reflekterande interkulturalitet, används hädanefter främst begreppet *interkulturell* pedagogik framom mångkulturell för att undvika onödiga upprepningar och förvirring. Som följande presenteras tre övergripande förhållningssätt till interkulturalitet som har påvisats förekomma såväl i bredare samhällskontexter som inom skolvärlden, då i form av förhållningssätt till den interkulturella pedagogik som skolor i dag förväntas implementera.

#### 3.1 Konservativa förhållningssätt

De förhållningssätt som kan beskrivas som konservativa bygger i allmänhet på en förenklad syn på kultur, där etnocentriska tankesätt bland majoritetsbefolkningen innebär att fokus främst sätts på andras kulturer medan den egna kulturen ses som neutral eller den enda rätta (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). Andrafiering och kulturell essentialisering – att människor kategoriseras och tillskrivs olika egenskaper baserat på den kultur de anses tillhöra – är allmänt förekommande och kulturella skillnader ses som brister; den egna kulturen och livsstilen är det normala, medan mångkulturalitet blir synonymt med invandring samt beteenden och egenskaper som avviker från normen (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Zilliacus et al., 2017; Phillips 2007).

Som följd av att det konservativa förhållningssättet baseras på en ytlig och essentialiserande förståelse för kulturell, etnisk och religiös mångfald där skarpa gränser dras mellan olika kulturer (Stier & Sandström, 2020), kan det konstateras att en interkulturell pedagogik som präglas av ett konservativt förhållningssätt inte heller kommer att ge de bästa förutsättningarna för att motverka ojämlikhet i skolan. Konservativa förhållningssätt tenderar att se interkulturell pedagogik som utbildning för de mångkulturella Andra som i praktiken utgörs av invandrarelever, samt att anpassa dessa till den rådande normen (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Zilliacus et al., 2017). Syftet med undervisning som följer denna typ av pedagogik må vara att utbilda eller förbättra upplevelsena för elever som tillhör minoritetskulturer (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018), men den Andra och de olikheter som förekommer i interkulturella klassrum ses som problem som lärare måste ha förmågan att hantera (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Stier & Sandström, 2020).

Att heterogena klassrum ses som problematiska ger också upphov till diskurser som implicit eller explicit uttrycker att lärare på olika sätt behöver förbereda sig inför möten med 'de kulturellt annorlunda' – att läraren behöver särskilda färdigheter för att kunna bemöta elever och föräldrar med en kulturell bakgrund som avviker från normen (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). I och med att konservativa versioner av interkulturell pedagogik sätter fokus på utbildning för den Andra, intar pedagogiken inte heller ett socialt rättviseperspektiv som innefattar samtliga elever, utan betonar främst att majoriteten ska få en kulturell förståelse och kompetenser så att de kan uppskatta och komma överens med invandrare och etniska minoritetsgrupper (Zilliacus et al., 2017). Som följd av en essentialiserande och exotiserande syn på kultur som främst fokuserar på särdrag och olikheter förstärks bilden av interkulturalitet som något mycket krävande för lärare, medan bristen på kritiskt ifrågasättande av majoritetsperspektiv och maktrelationer gör lärare till mer eller mindre omedvetna förmedlare av uppfattningar och stereotyper som upprätthåller ojämlika strukturer (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Stier & Sandström, 2020; Zilliacus et al., 2017).

### **3.2 Liberala förhållningssätt**

Liberala förhållningssätt till interkulturalitet präglas i allmänhet av mer öppenhet, goda avsikter och humanistiska ideal samt en större medvetenhet kring nackdelarna med stereotypiska tankesätt, ignorans och intolerans av mångfald än de konservativa förhållningssätten. Detta till trots bygger de liberala förhållningssätten fortfarande på en förenklad bild av kulturer som internt homogena enheter, vilket ofta bidrar till kulturell essentialisering genom användandet av kulturella stämplat och firande av mångfald och kulturella traditioner på stereotypiska sätt. (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Stier & Sandström, 2020.)

Såväl samhällsliga som skolinriktade diskurser och praktiker som präglas av liberala förhållningssätt betonar ofta att majoriteten behöver lära känna, acceptera och tolerera andra kulturer, så att dessa kan ses som något positivt och man kan ta vara på mångfalden (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). En interkulturell pedagogik som präglas av ett liberalt förhållningssätt sätter således fokus på att undervisa majoriteten om minoritetsgrupper för att få dem att utveckla mer empati och förståelse för den Andra, och på detta sätt skapa ett mer inkluderande klassrum (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018).

### **3.2.1 Interkulturell kompetens**

Även om ett liberalt förhållningssätt till interkulturalitet anses mer öppensinnat än ett konservativt förstås mångfald fortsättningsvis som något avvikande, och för att läraren då ska kunna uppnå ett inkluderande klassrum betonas vikten av interkulturell kompetens, vilket syftar på särskilda kunskaper som behövs för att man ska kunna uppmärksamma och ta vara på mångfalden samt vara förberedd inför interkulturella möten. Interkulturell kompetens är i den här bemärkelsen problematisk, eftersom uppfattningen om att det behövs särskilda kunskaper för att man ska kunna hantera interkulturella möten antyder ett grundläggande antagande om att dessa möten per automatik är utmanande och konfliktfyllda. (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Itkonen, 2018.)

Modeller kring interkulturell kompetens bygger oftast också på västerländska perspektiv på och 'kunskap' kring de Andras kulturer, vilket innebär att de i själva verket sprider kulturell essentialisering och upprätthåller existerande stereotyper, fördomar och etnocentriska förhållningssätt (Dervin, 2016; Piller, 2011; Hummelstedt-Djedou et al., 2018). Genom att hänvisa till interkulturell kompetens som koncept sätts också ett stort ansvar på den enskilda individen som förväntas förvärva särskilda kunskaper och förmågor för att få möten med andra människor att fungera, samtidigt som detta synsätt utelämnar perspektiv på och reflektion kring ojämlikhet och bakomliggande maktstrukturer (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018).

### **3.2.2 Betoning av tolerans och firande av mångfald**

Att fira mångfald och framhäva tolerans utan att desto mer ifrågasätta eller kritiskt analysera andra dimensioner av mång- och interkulturalitet kan vara problematiskt på flera olika sätt. Hummelstedt-Djedou et al. (2018) diskuterar att redan framhävandet av att mångfald i klassrummen ska uppskattas och ses som en resurs kan vara problematiskt, eftersom det dels antyder att denna uppskattning inte är en självklarhet, dels att läraren som del av normen har möjlighet att välja hur klassen ska förhålla sig till de Andra. Användandet av begreppet tolerans, som kan ses som majoritetsbefolkningens sätt att uttrycka öppensinhet och generositet gentemot minoritetsgrupper, har även det ett negativt stråk i och med att tolerans baseras på en antagen kontroll över objektet som tolereras – om någon 'tolereras' måste det finnas maktobalans som ger en valmöjligheten att tolerera en annan (Lentin & Titley, 2011). Oavsett om det är fråga om att tolerera, uppskatta eller se mångfald som en resurs skapas alltså två olika positioner, där den som

står högre i makthierarkin har rätt att välja hur denna ska behandla den andra (Hummelstedt-Djedou et al., 2018).

Att fira mångfald tenderar i sin tur att framhäva kulturella särdrag istället för att uppmärksamma individer eller ifrågasätta rådande strukturer, vilket följaktligen tvingar in människor i en mall som skapats av majoriteten (Lentin & Titley, 2011). Inom skolvärlden förekommer det här exempelvis genom mångkulturella mässor där elever med varierande kulturell bakgrund förväntas presentera "sin kultur", främst genom att beskriva ett särskilt land och dela med sig av ytliga fakta såsom flaggor, valutor och typiska traditioner (Kromidas, 2011). Gorski (2016) framhäver att det i sig inte är fel av en skola att anordna en mångkulturell mässa så länge elevernas komplexa och intersektionella identiteter ges mer utrymme än inskränkande representationer i form av sång och dans, eftersom det är det senare som begränsar individer genom att på ett essentialiserande sätt bara framhålla en sida av deras komplexa identiteter. Risken blir då att det som majoritetsbefolkningen upplever som ett välment arrangemang, får mer inskränkande än befriande konsekvenser då denna typ av objektifierande representation gör det nästintill omöjligt för enskilda individer att definiera sig själva som de vill (Phillips, 2007).

### **3.3 Kritiska förhållningssätt**

Till skillnad från konservativa och liberala förhållningssätt som främst avser att utbilda den Andra eller ta mångfald i beaktande i undervisningen, har kritiska förhållningssätt till interkulturalitet som grundläggande avsikt att utöver att stödja kulturell mångfald och social rättvisa, också kritiskt undersöka och förändra samhällsliga ojämlikheter och processer såsom ingrodda makthierarkier och diskriminering (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Zilliacus et al., 2017). De kritiska förhållningssätten kan konstateras ha stor potential eftersom de innefattar mer dynamiska perspektiv på mångfald och hur jämlikhet i sig ska uppnås, då utgångspunkten inte ligger i det problematiska med den Andra utan istället tillkännager att det är de strukturella ojämlikheterna och andrafiering som utgör de största problemen för samhället (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Zilliacus et al., 2017). Det grundläggande syftet inom kritiska förhållningssätt utgörs följaktligen av att inte enbart erkänna problemen utan även åtgärda dem, bland annat med hjälp av ökad medvetenhet, ansvarstagande och agerande för att främja social rättvisa (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018).

Social rättvisa är ett koncept som ifrågasätter maktrelationer och avser att främja jämlikhet mellan olika sociala grupper genom att framhäva kritiska perspektiv och socialt agerande (Mikander et al., 2018). Nieuwenhuis (2010) betonar dock att social rättvisa inte är något som vi kan lära oss som vilket annat ämne som helst, utan mer av ett ideal som måste genomsyra vårt sätt att leva och existera som människor. Således kan social rättvisa inte uppnås med hjälp av konventioner eller deklARATIONER, utan kräver att människor personligen anammar konceptet och själva tar ansvar för att skydda och främja den sociala rättvisans värderingar, principer och ideal (Nieuwenhuis, 2010).

Social rättvisa innehar dock en betydande roll inom kritisk interkulturell pedagogik, i och med att ett av grundantagandena är att läraren har ett ansvar att genom sin undervisning undersöka samhällsliga ojämlikheter, och tillsammans med sina elever försöka förändra dessa som en 'agent of social justice' (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). Lärare som anammar en kritisk interkulturell pedagogik behöver följaktligen vara genuint öppna för att utmana sina egna kulturella uppfattningar, uppmuntra ifrågasättande och bemöta elevers frågor och funderingar seriöst (Stier & Sandström, 2020). Dervin (2016) påpekar också att en reflekterande och ifrågasättande interkulturell pedagogik är väsentlig inom utbildningskontexter, eftersom elever behöver förberedas på att ifrågasätta exempelvis rasism, diskriminering och orättvisa för att också själva kunna agera kritiskt, etiskt och ansvarsfullt.

Till skillnad från de liberala förhållningssätten som framhäver lärarens behov av interkulturell kompetens, betonar det kritiska perspektivet just att läraren behöver ha insikter i hur ingrodda samhällsstrukturer producerar ojämlikhet samt förmågan att kritiskt granska rådande strukturer och normer och våga utmana dessa, eftersom en pedagogik som inte behandlar maktstrukturer är av liten nytta (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Mikander et al., 2018). Kultur som koncept är således inte ett lika centralt begrepp inom kritiskt inriktad interkulturell pedagogik som inom de mer konservativa eller liberala förhållningssätten, i och med att det förstås som något dynamiskt och varierande beroende på hur det konstrueras i sociala interaktioner och diskurser (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Stier & Sandström, 2020). Många kritiska versioner innefattar också intersektionella perspektiv (se 3.3.2), d.v.s. en insikt om att olika identitetsaspekter samverkar och spelar olika roller i de rådande makthierarkierna (Hummelstedt-Djedou et al., 2018), samt ett fokus på hur dessa hierarkier präglas av såväl privilegier som andrafiering (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018).

### **3.3.1 Normkritik och kritiskt tänkande inom undervisning**

Centralt för ett kritiskt förhållningssätt till interkulturell pedagogik är en insikt om att det inte räcker att väcka empati eller sprida medvetenhet om kulturella skillnader för att åstadkomma samhällsliga förändringar och social rättvisa, utan att läraren bör kunna förhålla sig kritiskt till allt från läroplanen till sin egen privilegierade ställning och rådande normer (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Mikander et al., 2018). Hjerm, Johansson Sevä & Werner (2018) argumenterar också för att såväl läroplaner som undervisning som framhåller kritiskt tänkande och mångkulturalitet främjar utökad medvetenhet kring stereotyper samt en bättre förståelse för olika religioner och kulturer, eftersom elever som lär sig reflekterande och resonerande sätt att tänka också kan lära sig att förbise fördomar och ifrågasätta olika stereotypers giltighetsgrad. Liksom beskrivningarna av konservativa och liberala förhållningssätt till interkulturalitet påvisar har kultur en tendens att bli en avledning (Mikander et al., 2018), vilket argumenterar för att ett kritiskt förhållningssätt till omvärlden och rådande normer och strukturer är av stor betydelse för att man ska kunna motarbeta strukturell ojämlikhet.

Ett tillvägagångssätt för att undvika att gå i andrafierande och essentialiserande fällor kring hur 'andra' kulturer kan förstås, är att byta fokus från den Andra till den rådande normen genom att ifrågasätta normalitet (Mikander et al., 2018), samt att rikta in sig på privilegier istället för diskriminerade grupper (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018). Genom att gå in på hur privilegier fungerar ifrågasätts både det som tillskrivs högre status och de fördelar en privilegierad status kan ge, vilket vänder blicken och riktar kritik mot det som anses utgöra det normala istället för att det som anses avvikande riskera att överbetonas (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018). Tanken på normalitet är kopplat till neutralitet, två begrepp som enligt Mikander et al. (2018) behöver problematiseras i skolan, genom att exempelvis ifrågasätta rådande normer i klassrummet och läromedel, eftersom det som anses neutralt eller normalt i läroböcker ofta hör ihop med västerländsk eller nationell kultur. Både lärare och elever borde således utbildas i att identifiera, dekonstruera och skapa motsättande perspektiv till essentialiserande diskurser i såväl läromedel som barnböcker, eftersom dessa kan sprida stereotypiska och rasistiska synsätt om de inte ifrågasätts och utmanas (Alemanji, 2016; Layne & Alemanji, 2015).

### **3.3.2 Mångfald inom mångfald och intersektionalitet**

Trots att kultur som koncept inte utgör det främsta fokusområdet inom kritiska förhållningssätt till interkulturell pedagogik, konstaterar Mikander et al. (2018) att tanken på kulturella olikheter inte nödvändigtvis behöver vara ett problem, förutsatt att man förmår



att se på olikhet som något som inte bara gäller den Andra. Kulturell essentialisering bidrar till föreställningen att olika människogrupper skiljer radikalt från varandra samtidigt som de är internt homogena; i verkligheten kan det dock konstateras att det oberoende av kulturell tillhörighet finns både likheter och skillnader individer emellan p.g.a. faktorer såsom kön, ålder och socioekonomisk status (Phillips, 2007).

Genom att behandla kultur som en enda stor klump tenderar vi att basera våra förhållningssätt till olika grupper på ledarna eller representanterna för gruppen i fråga, vilket undgår att erkänna minoriteterna och de med mindre makt *inom* grupperna – mångfalden inom mångfalden (Phillips, 2007). Genom att inse att varje population, majoriteter liksom minoriteter, har en mångfald av olikheter gällande t.ex. klass, språk, religion, kön, funktionsförmåga och intressen, utmanas tanken kring olikhet som något av mindre värde och blir istället väsentlig del av den personliga identiteten (Mikander et al., 2018). Kultur är något som alla har, och en individs kultur utgörs av alla aspekter som skapar dess identitet – samtidigt är kultur mycket dynamiskt i och med att en individ konstant förhandlar och konstruerar sin identitet i interaktion med andra (Mikander et al., 2018; Itkonen, 2018). Således är det problematiskt att begränsa individer genom att tillskriva dem egenskaper som anses typiska för bara någon viss identitetsaspekt (Phillips, 2007).

Ett perspektiv som behandlar mångfalden inom mångfalden är *intersektionalitet*, som avser att undersöka sociala kategoriseringar och hur olika identitetsaspekter påverkar människors liv på olika sätt för att eftersträva social rättvisa och social förändring (Mikander et al., 2018). Ett intersektionellt förhållningssätt utgår ifrån att rådande maktrelationer formar människors liv, men att maktrelationerna kan variera beroende på kontexten och de personliga identiteter som är involverade (Hancock, 2016). Varje identitet ses som en komplex kombination av livserfarenheter och ursprung med avseende på aspekter såsom ras, kön, social klass och ålder, och grundantagandet inom det intersektionella perspektivet är att dessa kombinationer är instabila och förhandlingsbara (Dervin, 2016). De olika aspekter som bildar en människas identitet kan beroende på kontexten spela en mer eller mindre avgörande roll; i ett patriarkaliskt samhälle innehar individer med exempelvis en manlig könsidentitet en privilegierad status, medan en annan identitetsaspekt som inte utgörs av normen – såsom en funktionsvariation, hudfärg eller sexualitet – samtidigt kan utgöra en nackdel (Hancock, 2016).

Intersektionalitet kan således underlätta diskussion om maktrelationernas inverkan på olika strukturella krafter såsom kapitalism, rasism, kolonialism och sexism, eftersom ett intersektionellt förhållningssätt utgår från dynamiska maktrelationer och en tanke om att

identiteter är kontextbundna (Dervin, 2016; Hancock, 2016). Mikander et al. (2018) framhäver också att dylika perspektiv på kultur och identitet kunde ses som en motivering till att implementera kritiskt inriktad interkulturell pedagogik också i klassrum som till synes är mer homogena, eftersom läraren fortfarande kan utmana idealet kring en gemensam identitet genom att hänvisa till den mångfald av identitetsaspekter som existerar inom gruppen.

### **3.3.3 Antirasistisk pedagogik**

Såväl Alemanji (2016) som Husband (2012) jämför den antirasistiska pedagogiken främst med mer traditionella versioner av interkulturell pedagogik och konstaterar följaktligen att den antirasistiska pedagogiken är att föredra om jämlikhet ska uppnås, eftersom denna strävar efter att riva upp rasism och rasistiska strukturer med rötterna. Redan begreppet antirasism innefattar i sig ett erkännande av rasismens existens, vilket är en väsentlig förutsättning för att arbetet med att utrota samtida rasism ska kunna lyckas (Alemanji, 2016; Husband, 2012). Antirasism fokuserar på hur olika maktförhållanden skapas, etableras och upprätthålls, och en utgångspunkterna är att det enbart är genom att erkänna att olika typer av ojämlikhet existerar genom rådande system, förordningar, strukturer, hierarkier och attityder som man verkligen förmår att identifiera, utmana och utrota dem (Alemanji, 2016). Antirasistisk pedagogik innefattar följaktligen ett kritiskt synsätt på skolan som en del av samhället, vilket innebär att utbildning och läroplaner förstås som produkter av en viss maktstruktur och således även avspeglar och upprätthåller strukturen i fråga genom förtyckande normer och förhållningssätt som behöver kritiseras och ifrågasättas för att jämlikhet ska kunna åstadkommas (Alemanji, 2016; Husband, 2012).

I och med att målet med antirasistisk pedagogik är att förändra rådande strukturer både inom och utanför skolvärlden behöver undervisningen uppmärksamma problematiken kring rasism, privilegier och förtryck för att någon förändring ska vara möjlig (Husband, 2012; Alemanji, 2016). Undervisning som präglas av antirasistisk pedagogik borde således innefatta ett uttryckligt ifrågasättande av såväl ojämlika maktstrukturer som historiska perspektiv på detta, kritiskt tänkande kring sociala aspekter samt en eftersträvan att eleverna redan från en tidig ålder ska utveckla förmågor och inspiration till att själva motarbeta ojämlikhet i sina vardagsliv (Husband, 2012; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018).

## 4 Förutsättningar för jämlikhetsfostran

En av grundskolans fundamentala avsikter har redan länge varit att främja samhällelig jämlikhet och minska på sociala klyftor genom att erbjuda alla barn oberoende av socioekonomisk bakgrund, kön eller personliga förutsättningar tillgång till samma utbildning (Itkonen, 2018; Zilliacus et al., 2017). Det finska skolsystemets syfte att motverka social orättvisa har ändå i praktiken visat sig vara utmanande att förverkliga (Zilliacus et al., 2017). I detta kapitel redogörs inledningsvis för de teoretiska grundförutsättningar och riktlinjer som den nationella läroplanen erbjuder skolor och lärare i arbetet med jämlikhetsfostran. Vidare presenteras tidigare forskning kring det rådande läget inom såväl lärarutbildningar som ute på fältet, samt argumentation för hurdan kunskap och utveckling som behövs för att skolor och lärare i praktiken ska kunna främja jämlikhetsfostran.

### 4.1 Läroplanen som utgångspunkt: ideal och förpliktelser

Som tidigare nämnts utgör strävan efter jämlikhet en väsentlig del av det finländska skolsystemet, vilket även synliggörs i den nationella läroplanen LPG14 (Utbildningsstyrelsen, 2014) som fungerar som styrdokument för hela den grundläggande utbildningen. Den grundläggande utbildningen beskrivs i LPG14 som en helhet omfattande undervisning och fostran som baseras på enhetliga och övergripande mål och innehåll, och som fungerar som utgångspunkt för såväl undervisningen som hela skolans verksamhetskultur (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.9).

Under rubriken "**Förpliktelser som styr undervisningen**" framhävs följande:

"Enligt Finlands grundlag och lagen om likabehandling får ingen utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av kön, ålder, etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, sexuell läggning, hälsotillstånd, handikapp eller av någon annan orsak som gäller hans eller hennes person. Jämställdhetslagen förpliktar alla läroanstalter att se till att alla har lika möjligheter till utbildning, oberoende av kön. Undervisningen och lärostoffet ska stödja syftet med jämställdhetslagen." (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13.)

Ytterligare förpliktelser som beskrivs är bland annat FN:s deklaration om mänskliga rättigheter, barnkonventionen, den internationella ESK-konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter samt FN:s konvention om handikappades rättigheter (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.14). Baserat på citatet ovan och de övriga förpliktelserna som styr undervisningen kunde man således förstå mångfald i de finländska skolorna som ett koncept som innefattar samtliga av ovannämnda aspekter, och följaktligen torde också skolans jämlikhetsuppgift omfatta de samma. I samband med riktlinjerna för verksamhetskulturen framställs vidare att:

”En lärande organisation ska främja likabehandling och jämlikhet. Medlemmarna ska bemötas och behandlas likvärdigt oberoende av faktorer som hänger samman med personen i fråga. Likvärdighet betyder inte att alla är likadana. Likabehandling förutsätter både att man garanterar grundläggande rättigheter och möjligheter till delaktighet och att man beaktar individuella behov.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28.)

Vidare tar läroplanens **värdegrund** fasta på att alla elever är unika och har rätt till god undervisning. Den framhäver att värdegrundsarbetet i skolan har en stor betydelse då samtida multimediala och globala nätverk samt sociala medier och kompisrelationer formar barnens värderingar, och eleverna ska genom exempelvis värdediskussioner ges förutsättningar att såväl känna igen olika värden och värderingar de kan tänkas möta, som kritiskt kunna reflektera kring dessa. Denna del av värdegrundsbeskrivningen framhåller också att ”Skolans personal ska bemöta hennens olika religioner, åskådningar, traditioner samt hennens olika syn på fostran med öppenhet och respekt för att skapa förutsättningar för konstruktiv kommunikation”. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14.)

Det framkommer också att den grundläggande utbildningen har som uppgift att stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred, trots att motsättningar mellan denna eftersträvan och den rådande verkligheten är oundvikliga (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.15). Vidare framhålls att:

”Jämlikhet och en allmän princip om alla människors lika värde är ett centralt mål för den grundläggande utbildningen. Undervisningen ska främja ekonomisk, social och regional jämlikhet och jämställdhet mellan könen. Undervisningen ska vara religiöst, konfessionellt och partipolitiskt obunden.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15.)

Värdegrundsbeskrivningen innefattar även rubriken **”Kulturell mångfald är en rikedom”**, där det bland annat konstateras att:

”Den grundläggande utbildningen bygger på det mångskiftande finländska kulturarvet som har formats och kontinuerligt formas genom växelverkan mellan olika kulturer. Undervisningen ska stödja elevernas kulturella identiteter./.../och stärka uppskattningen för kreativitet och kulturell mångfald, främja kulturell och interkulturell kommunikation och på så sätt lägga grund för en kulturellt hållbar utveckling. /.../Den grundläggande utbildningen ska ge en grund för ett världsmedborgarskap som respekterar de mänskliga rättigheterna och som sporrar till positiva förändringar.”(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15.)

Liksom redan tangerats i inledningen till denna avhandling utgör dessa uppgiftsformuleringar grunden för den jämlikhetsfostran som skolan förväntas uppnå. Jämlikhet ska vara ett centralt mål för hela den grundläggande utbildningen och den konkreta undervisningen ska främja jämlikhet på flera olika plan, men utbildningen har också som uppgift att *stödja eleverna i att också bli människor som strävar efter liknande ideal*, trots en

medvetenhet om att dessa ideal i rådande stund inte direkt uppnåeliga. Den grundläggande utbildningen ska stödja alla elevers kulturella identiteter och lägga en grund för en kulturellt hållbar utveckling, *samt sporra till positiva förändringar*. Det samma framkommer i LPG14:s beskrivning av den grundläggande utbildningens samhälleliga och kulturella uppdrag, där det samhälleliga uppdraget är att främja jämlikhet, likabehandling och rättvisa, vilket specificeras som att dels *förebygga ojämlikhet*, dels *främja jämställdhet* mellan könen. Det kulturella uppdraget innebär i sin tur bland annat att främja mångsidig kulturell kompetens och att stödja eleverna i att forma egna kulturella identiteter, där undervisningen ytterligare ska öka förståelsen för kulturell mångfald. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.18.)

I en studie utförd av Zilliacus et al. (2017) gjordes en jämförelse av den nuvarande läroplanen LPG14 och två föregående läroplaner, och resultaten påvisade att läroplansdiskurserna tydligt rör sig åt ett mer interkulturellt håll och fokuserar allt mer på social rättvisa, eftersom LPG14 exempelvis framhäver flerspråkighet, kulturell mångfald och globala perspektiv i större utsträckning än tidigare läroplaner. Vidare konstaterar Zilliacus et al. (2017) att LPG14 innefattar en mer dynamisk syn på kultur, i och med den istället för att betona kulturell nedärvning lyfter upp elevers förmåga att utveckla nya kulturer och tankesätt, samt ser på alla elever som mångkulturella och flerspråkiga. Det senare framhävs exempelvis som en riktlinje för skolans verksamhetskultur, då det nämns att *"Flerspråkighet är en form av kulturell mångfald. Varje gemenskap och varje medlem i gemenskapen är flerspråkig."* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28.)

## **4.2 Konservativa förhållningssätt sprids fortsättningsvis**

Läroplanens målsättningar och riktlinjer må gå mot ett håll som på ett bättre sätt främjar jämlikhet än tidigare, men det är fortfarande på lärarnas ansvar att tolka riktlinjerna och själva planera sin undervisning. En studie utförd av Itkonen, Talib & Dervin (2015) påvisar att det bland finländska lärare fortsättningsvis förekommer tankesätt som baseras på vedertagna stereotyper, kulturella hierarkier och andrafiering. För att kunna främja alla elevers inläring och skapa jämlika förutsättningar för lärande behöver lärare förstå hur de ska arbeta med heterogena grupper med avseende på ras, kultur och språk (Keengwe, 2010), men dessa kunskaper är ofta bristande (Itkonen et al., 2015). Behovet av en större mångfald också bland lärare har lyfts upp, eftersom en stor del av dagens lärare tillhör majoritetsbefolkningen och således är mer benägna att sprida majoritetens

tankesätt. Flera studier påvisar också att många lärare upplever det utmanande att undervisa elever med en annan bakgrund än den egna. (Han & Thomas, 2010; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Keengwe, 2010; Ubani, 2018.)

#### **4.2.1 Behov av utveckling inom lärarutbildningarna**

I en undersökning kring hur de finländska lärarutbildningarnas kursprogram framställer interkulturell pedagogik och social rättvisa framkom att dessa inte enbart innefattar kritiska förhållningssätt, utan även konservativa och liberala – de konservativa förhållningssätten var i själva verket oftast förekommande, medan de kritiska utgjorde en klar minoritet (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). I ett flertal av de kurser som riktades till blivande lärare förekom alltså såväl andrafierande synsätt som avsikter att utveckla lärarstudenternas interkulturella kompetens (Hummelstedt-Djedou et al., 2018), vilket kan anses motstridigt då lärare förväntas arbeta utgående från en läroplan som i detta fall framhäver mer kritiska förhållningssätt (Zilliacus et al., 2017). De kritiska diskurser som lyftes fram inom lärarutbildningarna förekom i sin tur främst inom valbara kurser, vilket innebär att alla lärarstudenter inte nödvändigtvis tar del av dem (Hummelstedt-Djedou et al., 2018) och således inte heller ges jämlika förutsättningar att arbeta utgående från LPG14 på ett ändamålsenligt sätt.

I samband med granskningen av finländska lärarutbildningars kursbeskrivningar stötte Hummelstedt-Djedou et al. också (2018) på en kurs som gick under benämningen 'Meeting uniqueness and diversity' som behandlade specialpedagogik och mångkulturell undervisning, vilket antyder att det unika i det här fallet syftade på elever med särskilda behov, medan mångfalden syftade på elever med invandrabakgrund eller som tillhörde en etnisk minoritet. I en annan kursbeskrivning påfanns också ett lärandemål som uttryckte att lärarstudenten ska känna till hur hen ska 'work with children and parents living in diverse families', vilket antyder att en del familjer är så annorlunda eller problematiska att bemöta att det krävs särskilda kunskaper för att läraren ska lyckas samarbeta med dem (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). En sådan indelning skapar en bild av minoritetsgrupper som internt homogena på ett sätt som inte gäller majoriteten, och i kombination med etnocentriska synsätt som positionerar majoritetens egenskaper som normala medan allt annat kategoriseras som avvikande stärks de andrafierande och essentialiserande processerna, vilket enbart upprätthåller eller stärker ojämlika strukturer (Itkonen, 2018; Hummelstedt-Djedou et al., 2018).

Enligt Hjerm et al. (2018) tenderar elever i allmänhet att lära sig mer av behöriga lärare än obehöriga, och således ponerar författarna att elever med behöriga lärare rimligtvis också kommer att få mer och bättre undervisning om kritiskt tänkande, mångkulturalitet och rasism eftersom samhällliga värderingar och normer är en framträdande del av lärarutbildningen. Studien som utfördes av Hummelstedt-Djedou et al. (2018) påvisar dock att det förekommer en stor variation mellan de olika lärarutbildningarna i Finland, speciellt med avseende på kritiska diskurser kring mångkulturalitet som förekom 22 gånger i ett universitets kursbeskrivningar, medan det av ett annat universitet nämndes endast en gång. Det här innebär att nyblivna lärares förutsättningar att arbeta på ett sätt som främjar jämlikhet är mycket varierande, vilket i sig också kan konstateras bidra till ojämlikare skolor. Lärare behöver tillräckligt omfattande kunskaper för att kunna motverka strukturell ojämlikhet, eftersom många åtgärder och insatser kan förstärka essentialisering och ojämlikhet trots att de görs med goda avsikter (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018). Det faktum att förlegade förhållningssätt till interkulturell pedagogik fortsättningsvis sprids via lärarutbildningarna är således problematiskt, eftersom en ytlig och snäv förståelse av interkulturalitet utgör ett hinder i arbetet mot ökad jämlikhet och social rättvisa (Zilliacus et al., 2017).

LPG14 (Utbildningsstyrelsen, 2014) må alltså framhäva att elever ska fostras till etiska och respektfulla människor som förhåller sig öppensinnat till alla typer av mångfald, men Zilliacus et al. (2017) påpekar att detta kan vara utmanande att förverkliga. Medan en del åtgärder inom interkulturell pedagogik har bevisats ha en positiv inverkan på elevers attityder gentemot andra människor, har många metoder i praktiken ändå ansetts ge blandade eller till och med negativa resultat (Geerlings, Thijs & Verkuyten, 2019). Det här kan konstateras relatera till diskussionen ovan, i och med att mindre gynnsamma förhållningssätt till interkulturell pedagogik bevisligen ännu är vanliga bland såväl lärarutbildare som lärare i arbetslivet, trots att forskning påvisar att ett kritiskt förhållningssätt har störst effekt gällande jämlikhetsarbete (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Zilliacus et al., 2017). Lärares autonomi innebär också att det är varje enskild lärares ansvar att implementera interkulturell pedagogik i sin undervisning, vilket innebär att lärarens personliga förhållningssätt har en stor inverkan och kan leda till betydande skillnader i hur den praktiska undervisningen utformas (Geerlings et al., 2019).

#### **4.2.2 Verksamhetskulturer som upprätthåller ojämlikhet**

Trots grundskolans långvariga syfte angående jämlikhet, påvisar studier att klassiska och essentialiserande förhållningssätt fortfarande ökar risken för att invandrarelever i

finländska skolor kategoriseras enligt deras ansedda kultur eller etnicitet istället för att ses som individer (Itkonen et al., 2015). Det här kan leda till generaliserande och moraliserande utdömanden av elever genom att exempelvis kultur eller religion anses förklara beteenden och prestationer som anses negativa, medan liknande beteenden bland finländska elever ses som individuella svårigheter (Ubani, 2018; Itkonen et al., 2015).

Det här framkom också i en undersökning av två finländska skolor, utförd av Juva & Holm (2017), där resultaten påvisade att finskheten fortsättningsvis ansågs utgöra det normala i skolorna medan invandrareleverna representerade de avvikande andra. Det här fick konkreta konsekvenser då opassande beteende sågs som en fråga om kultur då det var fråga om invandrarelever, medan finländska elever i samma situation behandlades utgående från individuella förutsättningar. Juva & Holm (2017) problematiserar också tendensen att konstruera skolan som en jämlik och neutral plats där individen egentligen inte ses som unik utan främst betraktas som en del av en större helhet, eftersom detta placerar elevgruppen i en typ av abstrakt kategori. Genom att konstruera ett abstrakt elevkoncept kan skolan betraktas som en neutral plats där alla har jämlika möjligheter, och således ignoreras hierarkiska maktrelationer som råder mellan individer och grupper samtidigt som man konstruerar en uppfattning av normalitet. Eventuella undantag från normalitetsuppfattningen förklaras då som avvikande fall; i studien framkom exempelvis att elevgruppen beskrevs som tolerant och mångkulturell, medan eventuell rasism, diskriminering, mobbning och konflikter sågs som något som förekom bland enskilda individer istället för att vara hela skolans problem. (Juva & Holm, 2017.)

Vidare påvisar studier att begrepp såsom 'elever med olika kulturella bakgrunder', 'kulturell mångfald', 'etnisk' eller 'mångfaldselever' i utbildningssammanhang ofta används för att skilja ut en del elever som i grunden annorlunda, då med främst med avseende på invandrare, trots att begreppen teoretiskt sett borde innefatta samtliga elever i skolan (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Itkonen, 2018). Ubani (2018) lyfter också fram problematiskt språkbruk relaterat till religion och religiös essentialisering; inom en skolkontext användes exempelvis ordet 'muslim' för att syfta på skolans somalier, och diskurserna innefattade ofta antydningar om att religionstillhörigheten orsakade problem för den dagliga verksamheten som annars präglades av en sekulariserad norm. Denna typ av begreppsanvändning riskerar att upprätthålla systematisk ojämlikhet och orättvisor om lärare inte är medvetna om hur kategoriseringar av detta slag kan slå fel, även då de anses välmenade och används i bemärkelsen att förstå eller beakta mångfalden (Itkonen, 2018).



### **4.3 Grundförutsättningar och utvecklingsbehov**

Keengwe (2010) framhäver att mer heterogena klassrum också innebär ett större behov av lärare som är förberedda på att arbeta med elever med varierande kulturell, språklig eller nationell bakgrund, eftersom samtliga elever från en tidig ålder behöver utveckla en förmåga som främjar kommunikation och interaktion med människor av olika bakgrunder. Det här är också något som framkommer i LPG14 som en del av den grundläggande utbildningens kulturella uppdrag (Utbildningsstyrelsen, 2014), och således är det en grundförutsättning att även lärare har förmågan att stödja eleverna i denna utveckling.

Både lärarstuderanden och lärare i arbetslivet uttrycker önskemål om högre kulturella kompetenser, men etnocentriska tendenser och synsätt som fokuserar på olikheter leder till att fokus sätts på mer specifika faktakunskaper och förmågor som förväntas hjälpa läraren att undvika eller lösa missförstånd och konflikter som uppstår under interkulturella möten (Itkonen et al., 2015; Keengwe, 2010). Det faktum att lärare önskar att stärka sin interkulturella kompetens beror på såväl en bristfällig förståelse för de dynamiska aspekterna av kultur, samt den otydlighet som förorsakas av mängden av förhållnings-sätt som finns att tillgå angående mångkulturalitet (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Itkonen, 2018). Han & Thomas (2010) förespråkar av denna orsak en bredare teoretisk och praktisk kunskap för att lärare ska kunna utveckla en typ av mångkulturell lyhördhet och på bästa sätt kunna förstå varje elev oberoende av bakgrund.

#### **4.3.1 Mångkulturell lyhördhet och jämlikhetslitteracitet**

För att en lärare ska kunna utveckla vad Han & Thomas (2010) kallar mångkulturell lyhördhet behövs mer allmänna kunskaper, respekt samt förmågan att verkligen sätta sig in i någon annans situation, både när det gäller personliga förutsättningar och ojämlika maktstrukturer i samhället. Medan det alltså kan vara problematiskt att övergeneralisera kulturella särdrag, bör läraren heller inte ignorera kulturella skillnader totalt eftersom detta kan förneka eleven dess personliga identitet samt ge upphov till missförstånd och oklara förväntningar (Phillips, 2007; Han & Thomas, 2010). Läraren behöver komma ihåg att varje elev är en unik individ som har personliga styrkor och svagheter samt individuella behov beroende på en rad olika faktorer, men en del allmänna bakgrundskunskaper kan ändå vara till nytta för lärarens förståelse (Keengwe, 2010; Han & Thomas, 2010), så att situationer där kulturella skillnader används som förklaring till eventuella problem kan undvikas (se 4.2.2). Ett sätt för läraren att utvidga sina mångkulturella kunskaper

och stödja respektive elev på bästa sätt utan att göra orimliga antaganden är att investera i ett gott föräldrasamarbete, eftersom detta förutom att gynna eleven även kan hjälpa läraren att få en bättre förståelse för olika sociala värderingar som kan behöva beaktas för att uppnå en mer rättvis och jämlik skola (Han & Thomas, 2010).

För att en lärare ska kunna arbeta för social rättvisa och jämlikhet med allt vad det innebär, behöver läraren i fråga även ha en kritisk förståelse för sig själv som en social varsel, sina värderingar och förutfattade meningar (Keengwe, 2010; Han & Thomas, 2010). Itkonen (2018) framhäver betydelsen av reflektion och tänkande på metanivå, eftersom forskning visar att lärare som i högre grad ägnar sig åt självreflektion har en lägre tendens att använda utmanande språkbruk kring interkulturalitet och mångfald. Han & Thomas (2010) påpekar dock att det kan vara svårt att åstadkomma en tillräckligt djupgående självreflektion utan yttre stimuli om läraren tillhör majoriteten i de flesta avseenden, vilket antyder ett behov av fortbildning eller explicita insatser i skolan som helhet för att lärarna ska utmanas i sina tankesätt.

Dervin (2016) påpekar också att en viktig utgångspunkt är att erkänna att essentialisering och fördomsfulla tankesätt är något som förekommer världen över och ingen är immun mot, men att det med rätt metoder kan förbises. Liksom Mikander et al. (2018) framhäver kan ett mer gynnsamt tillvägagångssätt också vara att vända blicken mot normaliteten istället för det som kan anses avvika i olika avseenden, och lärare behöver således ha förståelse för att det är västerländska värderingar gällande utbildning och intelligens som präglar skolsystemen (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam, 2011). Vidare lyfter Mikander & Hummelstedt-Djedou (2018) fram att diskursen kring att den finländska skolan redan är jämlik behöver erkännas felaktig, och Itkonen (2018) framhäver att jämlikhetsarbetet borde sätta fokus på dess raka motsats, ojämlikhet, eftersom detta på ett bättre sätt synliggör betydelsen av medvetenhet kring rasism och maktstrukturer.

Gorski (2016) argumenterar likaså för att diskussionen kring "educational justice" borde centreras mer kring just jämlikhet än kring kultur, eftersom kulturcentrerade ramverk ofta fungerar essentialiserande och döljer strukturell ojämlikhet, vilket även har tangerats genomgående i denna avhandling. För att skolan verkligen ska kunna förverkliga målsättningarna kring jämlikhet rekommenderar Gorski (2016) således en referensram baserad på vad han benämner jämlikhetslitteracitet (eng. equity literacy) framom kulturell kompetens. Gorski framhåller att om man undervisar kring kulturell kompetens borde man samtidigt undervisa kring jämlikhetskompetens, d.v.s. kunskaper och färdigheter som krävs för att skapa och upprätthålla ett aktivt antirasistiskt, antisexistiskt och anti-förtyckande

klassrum och samhälle. En väsentlig del av Gorskis modell kring jämlikhetslitteracitet utgörs också av att få lärare att befästa nödvändiga kunskaper och färdigheter så att de ska kunna utmana förekomsten av ojämlikhet inom deras "spheres of influence". Modellen baseras på fyra grundläggande förmågor:

- Förmågan att känna igen även de mest diskreta formerna av ojämlikhet, såsom att elevers hemspråk implicit nedvärderas i skolmiljön,
- Förmågan att omedelbart reagera på ojämlikhet, såsom att skickligt utmana kollegor eller elever som nedvärderar andra elevers hemspråk,
- Förmågan att rätta till ojämlikhet på lång sikt, såsom att effektivt och jämlikt åtgärda mer djupgående dynamik i exempelvis verksamhetskulturen som har tillåtit de ojämlika beteendena,
- Förmågan att upprätthålla jämlikhetssträvandena trots motstånd. (Gorski, 2016.)

Gorski (2016) framhäver att man genom att fokusera på denna typ av jämlikhetslitteracitet istället för på kultur placerar frågor kring exempelvis rasism och heterosexism i centrum av diskussionen, vilket på lång sikt främjar jämlikhet då det försvårar undvikandet av dessa väsentliga teman.

#### **4.3.2 Behov av insatser och kritiska förhållningsätt**

Även om LPG14 (Undervisningsstyrelsen, 2014) går åt ett håll som framhäver social rättvisa och främjandet av social jämlikhet påpekar Zilliacus et al. (2017) att en problematisering av dominans, privilegier och maktrelationer fortfarande fattas, vilket innebär att det överlag behövs fler kritiska diskurser om exempelvis västerländska kulturers hegemoniska ställning. Mikander & Hummelstedt-Djedou (2018) poängterar också att LPG14 inte heller beskriver *hur* läraren ska tackla konkret problematik såsom diskriminering och rasism, vilket kan vara en av orsakerna till att läroplanens jämlikhetsideal inte avspeglas i samhället, då många lärare upplever att de inte är tillräckligt kunniga för att undervisa om dylika teman utan konkret stödmaterial. Officiella riktlinjer kring hur man kan angripa frågor angående kultur, etnicitet och religion, samt professionell vägledning och fortbildning som sätter fokus på kritisk reflektion, metaanalytiskt tänkande och möjlighet att diskutera med andra om dessa teman, kunde ge lärare ett utökat självförtroende och mod att såväl uppmärksamma som aktivt motarbeta maktobalans och ojämlikhet (Stier & Sandström, 2020; Itkonen, 2018). Mikander & Hummelstedt-Djedou (2018) framhåller också betydelsen av att komma ihåg att läraryrket handlar om att främja kulturell förändring, vilket innebär att lärare behöver våga kritisera existerande strukturer om man vill sluta att agera medhjälpare i diskriminering.

Lärare som undervisar om mångfald och respektfulla interkulturella relationer bör dock också leva som de lär, eftersom det inte räcker att framhäva vissa normer i sin undervisning om lärarens beteende och bemötande i praktiken inte motsvarar det teoretiska (Gjerlings et al., 2019). Det här kräver att lärare har en förmåga till kritisk självreflektion och anstränger sig för att bli medvetna om sina egna värderingar och förutsättningar samt sin egen delaktighet i ojämlika hierarkiska strukturer. Det här i kombination med att läraren ständigt har ett kritiskt perspektiv i åtanke när det gäller såväl planering som förverkligande av undervisning är en nyckelfaktor till att möta och motverka ojämlikheten i skolan på ett konstruktivt sätt. (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Itkonen, 2018.)

### *Sammanfattning*

Detta kapitel liksom de två föregående har beskrivit finländska lärares teoretiska förutsättningar för att lyckas med arbetet kring jämlikhetsfostran, samt bakomliggande faktorer i såväl större som mindre skala som inverkar på förutsättningarna i fråga. Inledningsvis diskuterades postkolonial teori, d.v.s. antagandet om att världen fortsättningsvis präglas av kolonialtidens ojämlika maktstrukturer och tankesätt om den västerländska överlägsenheten. Dessa ingrodda tankesätt har i sin tur gett upphov till en samtida rasism där 'kultur' och 'mångfald' har ersatt rasbegreppet och rasism som koncept officiellt har förkastats, men samma diskriminerande processer och särskiljande av människor som anses avvika från den västerländska normen fortsättningsvis är allmänt förekommande. Det här präglar också de finländska samhällena och följaktligen också de finländska skolorna, vilket har en inverkan på lärarens förhållningssätt till interkulturell pedagogik och således också förutsättningarna att lyckas med en fullgod jämlikhetsfostran som innefattar kritiska perspektiv och strävar efter positiv förändring. Tidigare forskning visar att konservativa och liberala förhållningssätt till interkulturalitet fortsättningsvis sprids via de finländska lärarutbildningarna, samt att såväl språkbruk som verksamhetskulturer i de finländska skolorna kan konstateras främja ojämlikhet.

Itkonen (2018) framhåller att de politiskt inkorrekta diskurser som har upptäckts påvisar att det överlag finns ett stort behov för lärare att utvidga sina uppfattningar kring såväl identitet och kultur som skolan som institution. För att få en djupare insikt i hurdana förhållningssätt till mångkulturalitet som råder inom den finländska skolkontexten behövs dock vidare forskning kring hur lärare på fältet förhåller sig till interkulturell pedagogik i praktiken (Hummelstedt-Djedou et al., 2018), vilket denna studie har som avsikt att ge en inblick i.

## 5 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Den grundläggande utbildningen har ett fundamentalt och heltäckande syfte i att såväl motverka ojämlikhet som främja jämlikhet på flera olika plan, samt en uppgift att stödja och sporra varje elev till att utvecklas till en god världsmedborgare som själv också strävar efter jämlikhet, rättvisa och positiva förändringar trots att världen bjuder på motsättningar. Denna studie innefattar ett antagande om att lärarens förhållningssätt till och syn på såväl mångfald som skolans uppgift angående jämlikhet, även har en inverkan på dennas förutsättningar att arbeta i enlighet med läroplanens värdegrund och förverkliga den grundläggande utbildningens uppdrag angående jämlikhet och jämlikhetsfostran. Syftet med denna studie är således *att få en inblick i hur finländska lärare förstår såväl det ideala som det praktiska jämlikhetsarbetet i årskurs 1–6, samt hurdan roll mångfaldsperspektivet har i detta.*

Utgående från den teoretiska bakgrunden formulerades följande forskningsfrågor för denna studie:

- 1) Hur konstrueras mångfaldskategorin i lärardiskurser?
- 2) Hur skapas förutsättningar för jämlikhet i arbetet med åk 1–6 i lärardiskurser?

För att möta syftet och få svar på dessa forskningsfrågor ansågs en diskursanalytisk metodansats samt en fallstudie med intervjuer som materialinsamlingsmetod vara på sin plats, och således baseras resultaten av den empiriska delen av denna studie på intervjuer med klasslärare som arbetar i olika finländska lågstadieskolor.

## 6 Genomförande

I följande kapitel beskrivs metodvalen för studiens empiriska del. Först beskrivs studiens forskningsdesign innefattande övergripande metodansats och val av materialinsamlingsmetod. I samband med detta diskuteras de urval och avgränsningar som gjordes samt hur de etiska aspekterna togs i beaktande. Avslutningsvis redogörs för val av analysmetod samt hur denna process tog sig uttryck.

### 6.1 Fallstudie med diskursanalytisk ansats

Syftet med studien som åskådliggörs i denna avhandling är att få en inblick i hur finländska lärare uppfattar arbetet med jämlikhetsfostran, samt hurdan inverkan rådande normer och uppfattningar kring mångfald och jämlikhet har på lärarnas förhållningssätt. En kvalitativ forskningsdesign ger forskaren möjligheter att fördjupa sig i de mer praktiska och subjektiva aspekterna involverade i arbetet med jämlikhetsfostran samt mångfaldsperspektivets roll i detta, och således föreföll det sig naturligt att den empiriska forskningen skulle baseras på en kvalitativ forskningsstrategi (Ahrne & Svensson, 2015).

Vidare ansågs en fallstudie vara på sin plats. I en fallstudie väljs en social miljö där man har god chans att fånga upp det man vill undersöka (Svensson & Ahrne, 2015), vilket i denna studie innebar att valet föll på olika skolkontexter. Urvalet av flera fall kan göras enligt två olika strategier; genom att välja flera liknande sociala miljöer kan man uppnå ett tillförlitligare resultat, medan ett val av miljöer som i något avseende skiljer sig åt skapar en variation och kan ge en mer mångsidig överblick (Svensson & Ahrne, 2015). I och med att varken syftet eller forskningsfrågorna till denna studie hänvisar till någon specificerad skolkontext, utan främst avser att ge en inblick i rådande uppfattningar och upplevelser som förekommer bland finländska lärare, framskred urvalet av skolkontexter enligt den senare strategin. Eftersom avhandlingens och forskarens huvudsakliga språk är svenska, föll valet på två finlandssvenska kommuner av olika storlek, den ena en centralort och den andra en mindre stad, varav båda innehar ett flertal svenskspråkiga skolor. Bland dessa valdes två olika skolor inom respektive kommun, belägna i vitt skilda stadsdelar för att ge utrymme för eventuella regionala skillnader eller särigheter.

#### 6.1.1 Diskursanalys som metodansats

Gällande metodansats föll valet på diskursanalysen, eftersom dennas grundprinciper ansågs sammanfalla med såväl syftet som den teoretiska referensramen för denna studie.

Diskurs som begrepp innefattar en idé om att vårt språk är strukturerat i olika sorts mönster, och diskurser kan således beskrivas som bestämda sätt att tala om och förstå världen beroende på vilken social domän vi befinner oss i (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). En diskursanalytisk ansats sätter följaktligen fokus på hur språket används för att skapa en bild av verkligheten inom en viss kontext (Bolander & Fejes, 2015), vilket med avseende på denna studie erbjöd ett lämpligt sätt att närma sig respektive lärares subjektiva uppfattningar om de koncept som undersöktes, samt vilken mening dessa får för läraren och skolkontexten i fråga.

Ett grundantagande inom diskursanalysen är att vi genom social interaktion bygger upp gemensamma sanningar om omvärlden, vilka innefattar en syn på vad som ses som naturligt respektive otänkbart (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Dessa konstruerade sanningar har även konkreta konsekvenser för andra människor i och med att de påverkar vårt sätt att handla och innefattar kriterier som innesluter eller utesluter olika grupper av människor (Boréus, 2015; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Språk och språkbruk skapar en bild av vad en viss verklighet innefattar, samt vilka andra aspekter som följaktligen utesluts (Bolander & Fejes, 2015), vilket även diskuterades i den teoretiska bakgrunden till denna studie (se 2.2.2) relaterat till språkbruk som främjar ojämlikhet. Det här kan ses som ett konkret exempel på hur diskursiva praktiker samspelar med andra sociala praktiker, då den verklighet som konstrueras genom ett visst språkbruk har sitt ursprung i men även en direkt inverkan på den fysiska verkligheten (Bolander & Fejes, 2015; Winter Jørgensen & Phillips, 2000).

Diskursanalys som metodansats anses lämplig att använda inom forskning som intresserar sig för vilka sanningar som implicit skapas om vad som är normalt och tas för givet, respektive vad som utesluts av denna konstruerade sanning och osynliggörs eller konstitueras som onormalt (Bolander & Fejes, 2015). I och med att denna studie innefattar ett antagande om att lärarens förhållningssätt till och syn på såväl mångfald som jämlikhet, även har en inverkan på dennas förutsättningar att främja jämlikhetsfostran och motverka ojämlikhet, ansågs diskursanalysen utgöra ett lämpligt verktyg för att ge en inblick i hurdana uppfattningar som råder bland ett godtyckligt urval av finlandssvenska lärare. Winter Jørgensen & Phillips (2000) påpekar dock att det kan vara utmanande att undersöka diskurser som man själv är nära – om forskaren själv är en del av den kultur som undersöks kan hen dela många av de självklarheter som konstrueras i forskningsmaterialet, vilket förutsätter att forskaren kan ta en mer utomstående roll för att materialet ska kunna behandlas på ett ändamålsenligt sätt. Då jag som forskare i detta fall mycket riktigt tillhör majoritetsbefolkningen och dessutom innehar rollen som blivande lärare, var det

av stor betydelse att jag redan innan studiens början kunde inta ett kritiskt perspektiv på mina egna antaganden. Det här underlättades av att den teoretiska referensramen som sätter grund för hela studien också baseras på kritiska synsätt som även sammanfaller med diskursanalysens grundprinciper.

### **6.1.2 Diskursanalysens grundprinciper och den teoretiska referensramen**

Kritisk diskursanalys utgår från det samspel mellan diskursiva och sociala praktiker som beskrivs ovan och anses dessutom påverka vår uppfattning om omvärlden, identiteter och relationer mellan människogrupper (Boréus, 2015). Det här beror på att diskursanalysen har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt, vilket i korthet innebär att den bygger på ett kritiskt perspektiv på vad som anses vara självklar kunskap samt en medvetenhet om att vår syn på och kunskap om världen aldrig kan anses neutrala, i och med att de alltid är kulturellt och historiskt präglade (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Baserat på dessa utgångspunkter ses diskurser som sociala handlingar som både bidrar till att konstruera den sociala världen och upprätthåller särskilda sociala mönster, vilket i praktiken innebär att vårt sätt att tala om och utveckla handlingsmönster kring olika företeelser samtidigt kommer att påverka våra föreställningar om dem (Winter Jørgensen & Phillips, 2000; Boréus, 2015). Diskurser eller uppfattningar kring olika företeelser kommer således att variera mellan olika kontexter och tidsperioder (Boréus, 2015), vilket kan konstateras utgöra en anti-essentialistisk syn i och med att den sociala världen inte ses som en statisk enhet utan konstant konstrueras och omkonstrueras genom våra språkliga praktiker (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Således står den här utgångspunkten i direkt motsats till de essentialiserande praktiker som togs upp i den teoretiska bakgrunden, vilket skapar goda förutsättningar att kritiskt granska just dylika företeelser.

Olika typer av diskursanalyser delar en målsättning om att forskningen ska vara kritiskt inriktad med avseende på att utforska och synliggöra maktrelationer och normativa perspektiv samt deras följder för samhället, och att utgående från dessa kritisera de ojämlika maktrelationer som framträder samt sträva efter att bekämpa social ojämlikhet (Winter Jørgensen & Phillips, 2000; Bolander & Fejes, 2015). Som metodansats bygger diskursanalysen på särskilda teoretiska premisser som präglar val av metoder och analystekniker, men forskningen kan även få mervärde om forskaren tillfogar ytterligare teoretiska perspektiv på temat som undersöks, eftersom man då i större utsträckning kan fånga upp temats komplexitet och granska det ur flera synvinklar. Det här förutsätter dock att de mer temaspecifika perspektiven kan sammanfogas med de diskursanalytiska till en



sammanhängande teoretisk referensram, så att de olika perspektiven inte är radikalt varierande och sinsemellan motstridiga. (Winter Jørgensen & Phillips, 2000.)

Den teoretiska referensramen för denna studie baseras på kritisk och reflekterande interkulturalitet, vilket ansågs komplettera diskursanalysens grundprinciper på ett ändamålsenligt sätt. Itkonen (2018) framhäver att forskning som görs genom kritisk och reflekterande interkulturalitet baseras på en förståelse för betydelsen av att betrakta identitet och kultur som dynamiska koncept framom statiska, samt att kunna ta intersektionella och kontextuella perspektiv i beaktande för att i diskursanalysen komma åt mer än det som är synligt vid första anblicken. Dessa grundantaganden är väsentliga i och med att den kritiska och reflekterande interkulturalitetens avsikt är att motverka kulturell essentialisering, genom att undvika överbetoning av kultur och kulturella skillnader och istället särskåda de underliggande universella processerna (Itkonen, 2018; Dervin, 2016). Liksom den teoretiska bakgrund som beskrivs i denna avhandling påvisar (se kap 2), innebär det här alltså ett kritiskt perspektiv på allt från ojämlika samhällsstrukturer och de faktorer som orsakar och upprätthåller dessa, till användandet av en mängd specifika modeller som anses förse människor med en utvidgad interkulturell kompetens (Dervin, 2016).

Diskursanalysens grundprinciper i kombination med de perspektiv som erbjuds av den teoretiska referensramen ansågs således lämpliga för att svara på forskningsfrågorna som formulerades för denna studie, d.v.s. 1) Hur konstrueras mångfaldskategorin i lärardiskurser? och 2) Hur skapas förutsättningar för jämlikhet i arbetet med åk 1–6 i lärardiskurser?

## **6.2 Intervju som metod för materialinsamling**

I och med att diskursanalys i korthet handlar om att analysera sättet att tala om något visst tema inom en viss kontext och under en viss tidpunkt (Boréus, 2015), bör metoden för materialinsamling ge forskaren tillgång till hur någon inom den avgränsade kontexten upplever, tycker och känner om temat i fråga (Svensson & Ahrne, 2015). På basis av detta ansågs intervjuer vara en enkel och ändamålsenlig metod för att möta syftet och forskningsfrågorna som formulerats för denna studie. Intervjuer är ett bra sätt att få kunskaper om såväl sociala förhållanden som enskilda människors känslor och upplevelser, och genom att intervjua ett flertal människor som är del av en social miljö av något slag kan man efter hand få insikter om hurdana förhållanden som råder i miljön i fråga (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2015). Även om resultaten från en relativt småskalig studie som

denna naturligtvis inte kan generaliseras eller anses representera hela den finländska kontexten, ansågs intervjuer med lärare från fyra olika skolor i två olika kommuner ändå utgöra ett tillräckligt stort sampel för en studie vars syfte är att ge en primär inblick i hur finländska lärare uppfattar ett visst tema.

Det finns olika typer av intervjuer att välja mellan beroende på vad man som forskare är ute efter, eftersom olika former av intervjuer ger olika slags information (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2015). I allmänhet kan man säga att öppna och löst strukturerade intervjuer ger respondenterna större möjligheter att beskriva sina subjektiva upplevelser och uppfattningar av ett fenomen, och intervjuaren får därmed en större förståelse för den sociala miljön ur respondentens perspektiv eftersom det är denna som definierar och avgränsar fenomenet som undersöks (Lantz, 2007). Med tanke på denna studies syfte och den diskursanalytiska metodansatsen ansågs det således ändamålsenligt att välja en mer öppen form av intervju, där fokus kan sättas på intervjudeltagarnas personliga uppfattningar och erfarenheter.

En s.k. riktad öppen intervju valdes följaktligen som materialinsamlingsmetod, vilket innebär att forskaren utgående från den teoretiska referensramen bestämmer en del frågeområden som fungerar som bas för intervjun. Utgående från dessa ges intervjudeltagaren utrymme att ganska fritt beskriva sina uppfattningar och sammanhang som hen anser betydelsefulla, i och med att denna form av intervju fokuserar på det subjektiva och vilken mening respektive intervjudeltagare ger fenomenet som undersöks. (Lantz, 2007.) En fördel med kvalitativa intervjuer i allmänhet och mer öppna former i synnerhet är att man kan anpassa frågornas natur och ordningsföljd i själva intervjusituationen, vilket kan leda till att man får en bredare och mer nyanserad bild av fenomenet som undersöks (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2015). Intervjuer som görs i ett mer öppet format kommer således att få delvis olika innehåll, eftersom samtalet styrs utgående från vad intervjudeltagaren svarar och väljer att fördjupa sig i (Lantz, 2007).

### **6.2.1 Intervjuguide**

I och med att en riktad öppen intervjuform ansågs mest ändamålsenlig för att besvara studiens forskningsfrågor formulerades ett antal explorativa och utforskande frågeområden som intervjudeltagarna fick reflektera fritt kring (Kvale & Brinkmann, 2014). Den specifika intervjuguiden som utformades för denna studie baserades alltså på såväl studiens teoretiska referensram som mer specifika avgränsning i form av syfte och forskningsfrågornas formulering, och utgående från detta utarbetades tre övergripande teman som

fungerade som bas för frågeområdena; mångfald, jämlikhetsarbete och interkulturell kompetens (bilaga 1).

Avsikten med intervjuerna ska vara att samla in material som kan besvara studiens forskningsfrågor, och därmed bör intervjufrågorna utformas och formuleras så att de belyser fenomenen som undersöks (Kvale & Brinkmann, 2014). Trots att intervjuaren använder intervjun som en metod eller ett redskap för att få information bör intervjuaren även skapa ett gott klimat och samspel mellan intervjuare och respondent, så att respondenten känner sig trygg och är villig att dela med sig av sina upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014; Svensson & Ahrne, 2015; Lantz, 2007). Av den här orsaken är det viktigt att frågorna ställs i en för respondenten logisk ordningsföljd – intervjun kan med fördel inledas med frågor som klargör relevant bakgrundsinformation om respondenten och kontexten, eftersom sådana frågor är enkla att svara på och kan bidra till att skapa en öppen atmosfär för intervjusituationen (Lantz, 2007).

Intervjuguiden som utformades för denna studie inleddes på liknande sätt med frågor om respondentens utbildning och arbetserfarenhet samt eventuella fortbildningar eller specialuppdrag som respondenten i fråga har tagit del av eller antagit. Enligt Lantz (2007) är det efter detta vanligt att den första ordentliga frågan är ganska vid när det gäller öppna former av intervjuer, och med tanke på den här studiens explorativa natur ansågs det lämpligt att följa denna riktlinje. Således introducerades frågeområdet *mångfald* genom en uppmaning om att respondenten får berätta lite om sin skola, utgående från två indirekt ställda frågor: "*Hurdan mångfald har ni i er skola?*" och "*Hur skulle du beskriva skolan överlag?*". Dessa frågor som bakades in i uppmaningen att berätta om skolan hade som avsikt att belysa lärarens uppfattningar om vad som ingår i begreppet mångfald liksom hurdan bild respondenten själv har av sin arbetsplats, och skulle lägga en grund för resten av intervjun. Två möjliga stödfrågor formulerades till detta tema, varav den första ("*Skulle du då säga att elevunderlaget är ganska homogent/heterogent?*") hade som avsikt att sammanfatta respondentens tidigare svar samt ge denna möjlighet att utveckla det, medan den andra ("*Skulle du säga att det här påverkar/syns i er verksamhet?*") uppmanade till vidare reflektion.

Vidare introducerades frågeområdet om jämlikhetsarbete med att respondenten fick ta del av ett citat från LPG14:s värdegrund, och den påföljande frågan "*Hur uppfattar du den konkreta betydelsen av det här?*" liksom stödfrågorna "*Vad säger det om skolans respektive undervisningens uppgift i praktiken?*" och "*Går det att uppnå läroplanens jäm-*

*likhetsideal?*” formulerades för att öppna upp för respondentens uppfattningar om idealen för jämlikhetsarbetet i skolan. Vidare formulerades frågan *”Hur skulle du säga att du tar dig an jämlikhetsarbetet?”* och mer konkretiserande stödfrågor för att knyta an till respondentens uppfattningar om den egna uppgiften samt öppna upp för vad som anses utgöra respektive lärares eller skolas norm för jämlikhetsarbetet i praktiken.

Det sista frågeområdet som tangerade interkulturell kompetens introducerades genom en koppling till aktuella diskurser om utmaningen i att undervisa i heterogena klassrum, med den påföljande frågan *”Hur upplever du själv det här?”*. Vidare formulerades frågan *”Vad skulle du säga att det kräver av en lärare att jobba med mångfald och jämlikhet?”* samt ytterligare stödfrågor för att belysa respondentens uppfattningar om interkulturell kompetens eller dylika färdigheter som kan tänkas fungera som förutsättningar för att läraren ska klara av den uppgift som beskrivits i föregående frågeområde. Det här frågeområdets avsikt var också att ytterligare belysa respondentens uppfattningar om mångfald och jämlikhetsarbete för att få en inblick i mångfaldsperspektivets roll i lärares förutsättningar för jämlikhetsfostran.

I den avslutande delen av intervjun kan det vara bra att just sammanfatta delar av intervjun, och eftersom det i vissa fall kan råda en viss spänning över situationen så ska man sträva till att avsluta på en positiv not. Man kan också med fördel fråga respondenten om det ännu är något denne vill berätta som inte har kommit upp, eftersom lättnaden av att intervjun börjar lida mot sitt slut kan leda till nya tankar kring temat som kanske inte ansågs som relevanta i samband med någon viss fråga. (Kvale & Brinkmann, 2014.) Detta togs också i beaktande i denna intervjuguide, i och med att de avslutande frågorna tillät respondenten att berätta mer om valfritt ämne eller själv ställa frågor till intervjuaren.

### **6.2.2 Urval och genomförande**

När forskningsobjektet var bestämt och fallstudien avgränsad till två finlandssvenska kommuner inleddes urvalet av respondenter. I och med att målet med denna studie var att få ca 8 respondenter ansågs det lämpligt att välja ut totalt fyra skolor inom dessa kommuner, och följaktligen var avsikten att få två respondenter per skola. Den huvudsakliga orsaken till detta var att underlätta urvalsprocessen då sökandet kunde centraliseras till ett färre antal skolor, men i och med att premisserna för studien är att främja jämlikhet ansågs det också kunna erbjuda respondenterna möjligheten att efter intervjudeltagandet diskutera eventuella tankar och frågor med en kollega, vilket möjligtvis kunde föra jämlikhetsarbetet framåt.

Anhållan om forskningstillstånd godkändes av de båda kommunernas bildningsdirektörer, och förfrågan om villiga respondenter gick sedan ut till skolorna via respektive skolas rektor. Inga tydliga urvalskriterier angavs i samband med förfrågan i och med att intervjutemat kan anses angå samtliga lärare som undervisar i åk 1–6, och således framskred urvalet av respondenter utgående från de lärare som anmälde sig frivilliga i respektive skola. En av skolorna valde p.g.a. en snäv tidtabell att inte delta trots visat intresse, och i en av de tre övriga skolorna visade det sig bara vara en lärare som sist och slutligen anmälde sig som frivillig. Det totala antalet respondenter bestod således av enbart 5 lärare fördelat på tre olika skolor. Samtliga respondenter var behöriga och hade över tio års arbetserfarenhet, och tre av dem arbetade som klasslärare, en som timlärare och en fungerade som såväl timlärare som rektor.

Jag träffade var och en av respondenterna på överenskommen tidpunkt via den digitala plattformen Zoom, eftersom det ansågs vara det mest lämpliga förfarandet med tanke på den nationella situationen kring Covid-19 som rådde under tiden för studiens genomförande. Varje respondent hade på förhand tilldelats såväl ett informationsbrev (bilaga 2) som en samtyckesblankett (bilaga 3), och samtliga respondenter gav sitt samtycke innan intervjuens början. Intervjuerna fortlöpte sedan i enlighet med intervjuguiden; respondenterna gavs tid och utrymme att svara och jag som intervjuare ställde följdfrågor eller omformulerade intervjufrågor när det ansågs vara relevant för intervjuens framskridande eller respondentens bekvämlighet. Tiden för de genomförda intervjuerna varierade mellan 27.19 minuter och 42.30 minuter. De inspelade intervjuerna transkriberades sedan för att underlätta analys och tolkning av intervjuernas innehåll. Inspelningarna transkriberades ordagrant, men eventuella dialektala uttryck eller regionala särregenheter skrevs ut mer skriftspråkligt för att främja respondentens anonymitet.

### **6.2.3 Etiska aspekter**

Studien utfördes i enlighet med Forskningsetiska delegationens (2019) principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning. Jag ansökte om forskningstillstånd och bad också om tillstånd av skolornas rektorer och de lärare som deltog. Genom ett informationsbrev (bilaga 2) informerades lärarna på förhand om studiens natur samt att de har rätten att inte svara på specifika frågor eller avbryta deltagandet utan konsekvenser. Jag som forskare försäkrade mig om att lärarna var medvetna om detta genom att tilldela dem en samtyckesblankett och be dem att uttryckligen bekräfta att de har läst och godkänner denna (bilaga 3). Deltagarna informerades om att intervjuerna spelas in och vid respektive intervju början bekräftade även var och en att

de var medvetna om och gav sitt samtycke till detta. Såväl skolornas som forskningsdeltagarnas namn och annan information som kunde göra dem identifierbara anonymiserades sedan så gott som möjligt. Identifierbara uppgifter skyddades och förvarades separat från det material som sedan analyserades – inspelningar, transkriptioner och dylikt material förvarades på lösenordsförsedd mobil och dator, och ingen annan än jag som forskare och min handledare hade tillgång till materialet under processen. Materialet används endast för forskningsändamål, och efter publicerandet av denna avhandling förstördes det anonymiserade materialet.

### **6.3 Analysmetod**

I och med att diskursanalysen utöver att vara en övergripande metodansats sätter fokus på just analyskedet, är det en självklarhet att även själva analysmetoden bygger på diskursanalysens grundläggande principer. Kritisk diskursanalys utgår som sagt i fråga om diskursiva praktiker, d.v.s. språkbruk, bidrar till att skapa och upprätthålla ojämlika maktrelationer mellan sociala grupper, och således är det den kritiska diskursanalysens uppgift att kartlägga de diskursiva praktikernas roll i att antingen upprätthålla den sociala ordningen eller bidra till social förändring (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Syftet med diskursanalysen är följaktligen inte att klargöra vad människor egentligen menar eller hur verkligheten egentligen är; istället handlar diskursanalysen om att genom att analysera hurdana subjektiva förståelser av verkligheten som ett visst språkbruk ger upphov till, samt vilka effekter detta kan ha på den diskursen i fråga omfattar (Bolander & Fejes, 2015).

I denna studie användes Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys, som beskriven av Winter Jørgensen & Phillips (2000) och Boréus (2015), vilken innefattar analys på textnivå, diskursnivå och den sociala praktikens nivå. Analysen på textnivå innefattar exempelvis ordval och grammatik, men även vad som sägs explicit och vad som tas för givet. Analys på diskursnivå innefattar i sin tur en analys av hur det konkreta språket och olika diskurser påverkar varandra, d.v.s. hur språket på textnivån används för att skapa en viss meningsbärande diskurs, samt hur diskursen samtidigt har en inverkan på texten. Slutligen knyts analysen till den sociala praktikens nivå genom att koppla diskurserna till ett bredare socialt sammanhang, vilket kan konkretiseras med hjälp av teoretiska modeller eller tidigare forskning. De olika dimensionerna av modellen går dock inte helt och hållet att särskilja från varandra i och med att diskursanalysen utgår ifrån att de tre dimensionerna samverkar, och således är det svårt att tydligt avgöra

vad som hör till textnivån respektive diskursnivån, liksom hur diskursnivån påverkar och påverkas av den sociala praktiken. (Winter Jørgensen & Phillips, 2000; Boréus, 2015.)

Analysprocessen inleddes med en genomläsning av var och en av de transkriberade intervjuerna för att jag som forskare skulle fånga upp den allmänna känslan som texterna förmedlade samt få en överblick av de närvarande diskurserna (Boréus, 2015; Bolander & Fejes, 2015). Analysen på textnivå inleddes sedan genom att markera vad som talades om och hur, samt huruvida dessa sätt att tala var genomgående eller om det fanns partier som avvek från ett mer allmänt förekommande mönster (Bolander & Fejes, 2015). Nästa steg blev att mer djupgående granska utsagorna och analysera vad som uttryckligen påstås och vad som är underförstått och utsagt angående det som framställs som sanning och normalt respektive avvikande, eftersom dylika processer bidrar till kategoriseringar av exempelvis olika människogrupper eller företeelser (Boréus, 2015; Bolander & Fejes, 2015). Dessa kategoriseringar eller subjektspositioner analyserades genom att undersöka explicita utsagor men även genom att rikta blicken mot utestängningsprocedurer, eftersom man utgående från det som beskrivs explicit och framställs som positivt indirekt kan utläsa vad som inte innesluts i samma kategori och således utgör en mer avvikande kategori. Vidare analys av hur det som innefattas av respektive kategori framställs åskådliggör de förväntningar på och föreställningar om respektive kategori, s.k. subjektspositioner, vilket tar analysen vidare till diskursnivån. (Boréus, 2015.)

Analysen på diskursnivån framskred genom att jag som forskare undersökte förhållandet mellan det som framställdes på textnivå och den framträdande bilden av respektive respondents kunskaps- och betydelsesystem, d.v.s. hurdana övergripande diskurser som skapas och vad dessa innefattar (Boréus, 2015). Diskurserna avgränsades baserat på analysen på textnivå samt studiens syfte och forskningsfrågor, och de slutliga framställningarna av respektive diskurs och dess betydelse presenteras i kapitel 7 och 8. Studiens tillförlitlighet diskuteras i kapitel 9, medan resultaten av analysen på den sociala praktikens nivå framställs i kapitel 10, där resultaten av de analyserna på text- och diskursnivå alltså sammankopplas med denna studies teoretiska bakgrund och utgör avhandlingens diskussionsdel.

## 7 Hur konstrueras mångfaldskategorin?

I detta kapitel framställs resultaten som på text- och diskursnivå anses besvara forskningsfråga 1, d.v.s. "Hur konstrueras mångfaldskategorin i lärardiskurser?".

### 7.1 Analys på textnivå

I intervjusituationen ombads respektive lärare inledningsvis att beskriva sin skola och dess mångfald, detta för att genom analys på textnivå åskådliggöra vilka associationer som instinktivt görs till just begreppet mångfald. Av de fem deltagande lärarna inledde fyra sin beskrivning med att lyfta fram det utländska, då antingen gällande avsaknad eller förekomst av elever med annan nationalitet än finländsk. Såväl lärare 1 som lärare 3 avgränsar mångfaldskategorin genom att ta fasta på den upplevda bristen på mångfald:

*Tyvärr* så kan jag inte säga att vi kanske har så där jättebred mångfald, för /.../i vår byggnad så har vi *två* elever med annan – ja eller kanske 3 elever med annan bakgrund än finsk. (L1)

Sen med *mångfald* och så här, alltså vi *har* ju faktiskt *extremt* lite så här, ska vi säga elever med – eller vi har *inga* elever här som har...en annan nationalitet, vilket är ju ganska...speciellt faktiskt. Nää nu ljuger jag vi har – det har kommit någon i förskolan. (L3)

Såväl lärare 1 som lärare 3 associerar omedelbart ordet mångfald med elever som har "annan bakgrund än finsk", och respektive lärare framhåller även att deras skola har väldigt få icke-finländska elever vilket följaktligen innebär att mångfalden i skolan förstås som mycket begränsad. Lärare 1 tillägger dock efter den initiala beskrivningen att det förstås även går att se på mångfald som olika familjer, familjeförhållanden och kulturer om man drar det steget längre, men detta förblir en bisak i och med att läraren slutligen ändå återkommer till att mångfald i huvudsak utgörs av det rent utländska.

Lärare 4 och lärare 5 definierar mångfaldskategorin genom att lyfta fram förekomsten av mångfald, och i likhet med lärare 1 och 3 associerar även dessa lärare begreppet mångfald i första hand med icke-finländskt, närmare bestämt förekomsten av invandrarelever:

Ungefär 15 % av skolan är...ungefär 15 % av eleverna i skolan har invandrabakgrund, och det här är något som har blivit – alltså som har tagit fart här de här senaste 5 åren, till följd av att det på vårt närskoleområde finns sådana lägenheter så att de här – som vi nu väljer i skolan att kalla nyanlända elevernas familjer slår sig ner vid. (L4)

När lärare 4 respektive lärare 5 ombeds beskriva skolans mångfald lyfter båda lärarna fram de så kallade nyanlända eller nyinflyttade, och båda framhåller även att denna



grupp har ökat i storlek under de senaste åren vilket antyder att mångfalden som lärarna förstår den likaså har ökat.

Enbart en av de fem lärarna konstaterades alltså associera begreppet mångfald med något utöver huvudsakligen det utländska. Då lärare 2 ombeds beskriva mångfalden i sin skola konstaterar hen att mångfald är ett relativt stort begrepp som för skolans del innefattar en "ganska brokig skara". Lärarens skola har en lång tradition av att ta emot så kallade nyinflyttade familjer och det är således en självklarhet att dessa innefattas av mångfaldskategorin, men utöver detta framställs även variationer i hemförhållanden och hemvärderingar som självklara delar av skolans breda mångfald, och det ses även som självklarheter att dessa aspekter präglar skolans verksamhet på olika sätt:

Förstås det här att vad föräldrarna förstår och vad de kommer från för kulturer, där är det ju nog en hel del som är annorlunda, och så det här då förstås att hur den här ekonomiska situationen ser ut i hemmen och vad föräldrarna tycker att är viktigt. (L2)

Även om analysen på textnivå synliggjorde att de flesta lärare i denna studie i första hand associerade begreppet mångfald med just utländskt, gav analysen på diskursnivå en mer nyanserad bild av hur mångfald förstås och vilka implikationer olika sätt att förstå mångfald har för lärarnas praktiska förhållningssätt. De normer och förfaranden som tas för givna i lärardiskurserna kommer även att inverka på lärarnas förutsättningar för jämlikhetsfostran som beskrivs i följande kapitel, och således är det av betydelse att synliggöra både det som anses normalt och tas för givet, samt hur lärare förhåller sig till det som i något avseende anses bryta mot den rådande normen.

## **7.2 Mångfaldskategorin – vem innesluts och vem utesluts?**

I de fall där mångfald tydligt definieras som utländskt framställs följaktligen det finländska som en klar motsats till detta, vilket innebär att finländska elever utesluts ur lärarnas förståelse av mångfaldskategorin. Det finländska framställs då som det normala medan det utländska, mångfalden, framställs som en avvikande kategori som står i klar minoritet till det vanliga finländska.

Såväl lärare 1 som lärare 3 beskriver sin skola som väldigt homogen, trots att respektive lärare i olika sammanhang nämner att det bland eleverna utöver de aspekter som förknippas med den begränsade mångfalden förekommer variationer i familjeförhållanden, kön, socioekonomisk ställning, funktionsvariationer samt inlärningsmässiga behov. Det här antyder följaktligen att variationer av dessa slag förstås som så naturliga delar av

den finländska skolan att de varken tillför heterogenitet eller utgör delar av en bredare mångfald, och således kan mångfald enligt denna förståelse anses utgöras av det som tydligt avviker från den finländska normen. På det här sättet kan det faktum att lärare 1 nämner familjer, familjeförhållanden och kulturer som möjliga men inte lika naturliga delar av mångfalden som det utländska, förstås som att det då är fall som i något avseende tydligt avviker från normen som möjligtvis kunde betraktas som mångfald.

I lärardiskurserna framkommer dock att mångfald inte bara förstås som "utländskt" i bemärkelsen icke-finländskt, eftersom det ett flertal gånger förekommer hänvisningar till exempelvis elever med "invandrarbakgrund" och att "alla flyktingbarn eller invandrare av något slag" placeras i en viss skola. Lärare 4 talar också om nyanlända familjer som kommer till skolan eftersom det inom skolans elevupptagningsområde finns särskilda lägenheter som de kan slå sig ner vid, och såväl lärare 4 som lärare 5 talar primärt om nyinflyttade och nyanlända som en enhetlig grupp vilket antyder att det inte är fråga om en mängd familjer som bara råkar ha flyttat till Finland från exempelvis något närliggande land. Lärare 3 nämner också i förbigående att det har kommit en elev från Sverige till en annan årskurs, vilket inte kom upp när läraren tidigare beskrev skolans mångfald och brist på andra nationaliteter. Det här antyder således att en svensk elev inte anses skilja så pass mycket från den finländska normen att det är en självklarhet att denna tillhör mångfaldskategorin.

Såväl lärare 4 som lärare 5 tar fasta på att det under de senaste åren har skett en förändring i skolan då antalet nyinflyttade har ökat. Lärare 5 framhäver att det nu är fråga om en helt ny situation jämfört med tidigare, vilket tyder på att normen för skolan enligt denna lärare fortsättningsvis utgörs av ett elevunderlag bestående av främst finländska elever och enstaka minoritetselever.

De senaste åren, och då pratar jag kanske de här senaste 3–5 åren...så har vi fått mer och mer av de här, nyinflyttade/.../Så vi har alltså, en *helt* ny situation som vi inte har haft förut, för förut hade vi kanske *enstaka* elever, de var kanske 3 på en årskurs och 2 på en, och ingen på en annan, men nu är vi uppe i över...jag tror de är 35 elever som har en annan bakgrund – eller som kommer från ett annat land. (L5)

Den situation som nu råder verkar ännu inte ha accepterats som det nya normala utan ses som avvikande, vilket även framträder i lärare 5:s beskrivning av skolan som "nuförtiden heterogen". Detta antyder samtidigt att skolan innan de nyanländas ankomst förstods som homogen. I och med att lärare 4 och lärare 5 båda avgränsar mångfaldskategorin genom att hänvisa till minoriteten av invandrarelever, utesluts de finländska ele-

verna följaktligen ur kategorin på samma sätt som med lärare 1 och lärare 3, vilket innebär att det finländska ses som det normala medan mångfalden anses utgöras av de elever som inte kan betraktas som finländska. Den kan alltså konstateras att den primära förståelsen av begreppet mångfald positionerar den radikalt avvikande mångfalden som en homogen grupp som ställs i direkt motsats till den finländska normen, inom vilken det däremot är naturligt att det förekommer individuella variationer av alla de slag.

Lärare 2 är den enda av lärarna vars första impuls inte är att dra paralleller mellan begreppet mångfald och utländskhet. Istället konstaterar hen som redan nämnts att mångfald är ett relativt stort begrepp som i exempelvis lärarens skola innebär att de har en "ganska brokig skara". Mångfald och heterogenitet förstås som något som innefattar alla elever, och det ses som självklarheter att eleverna i lärarens skola har olika nationaliteter och kulturer, varierande socioekonomisk bakgrund, samt familjer som ger eleverna mer eller mindre stöd och har olika värderingar angående skolan. Till skillnad från de övriga lärarna ser lärare 2 det alltså som helt naturligt att icke-finländska elever är en del av skolan, och dessa förstås också som individer med varierande förutsättningar och egenskaper sinsemellan.

### 7.3 Mångfalden som avvikande

I lärardiskurserna framkommer att mångfald som kategori förstås på olika sätt av lärarna, och följaktligen framställs också olika sätt att se på mångfaldens roll i skolan samt hur den ska bemötas. Då mångfaldskategorin avgränsas till att främst utgöras av de elever som i olika avseenden avviker från det som anses utgöra den finländska normen, förstås mångfalden som något som utmanar såväl tankesätt, normer och vardaglig praxis i skolan. Lärare 3 framhäver en insikt om att avsaknaden på elever med "annan nationalitet" hör till ovanligheterna i dagens lägen, medan det för lärarens skola fortsättningsvis framstår som en stark norm som ger upphov till en sorts hemmablindhet som kommer att utmanas i kontakt med den avvikande mångfalden:

Redan bara en sådan sak att det kommer in en elev som har lite kanske annan bakgrund och infallsvinkel på saker och ting så, så rör det nog lite om i grytan och de här barnen märker att allting är inte som i – lilla (*ortnamn*), utan det finns nånting mer och så här.../Hela skolan blir nog lätt ganska *hemmablind*, men som sagt, det behövs inte *mycket* förrän man lite kanske ändå börjar vidga vyerna och ser att – ser att det finns *mer* och annat. (L3)

Tillskottet av mångfald ses här som något som utmanar rådande tankesätt, men det framstår ändå som att detta görs i en ganska positiv bemärkelse då det bidrar till att eleverna och skolan i helhet uppmuntras att vidga sina vyer. Det framstår dock som att

en mer drastisk ökning av mångfalden ses som en betydligt större utmaning. Lärare 5 framhåller att ett scenario med ökad mångfald i form av invandrarelever har gett upphov till en radikalt annorlunda situation och problematik som lärarna inte är förberedda på. Den ökade mångfalden förstås alltså som något som utmanar det som tidigare har utgjort vardaglig praxis i den finländska skolan:

Speciellt de som är klasslärare måste tänka *om*, därför att plötsligt har de en eller flera elever som inte har alls samma bakgrund som de *flesta* andra, och åtminstone inte samma *språkliga* bakgrund. Och utmaningarna är nog ganska stora, kanske inte direkt med...eleverna i sig/.../de flesta är väldigt skoltillvända, och orsakar som inte beteendeproblem eller sånt här, men...(L5)

Det heterogena elevunderlaget påverkar skolans verksamhet i och med att lärare tvingas tänka om då det kommer in elever som har en radikalt annorlunda bakgrund än majoriteten av eleverna. Det här antyder att de elever som inte anses tillhöra den utländska mångfalden har en likadan bakgrund, medan de nyinflyttade eleverna anses ha en bakgrund som förstås som raka motsatsen och således utmanar normen. På individnivå förstås eleverna ändå inte som så problematiska i och med att de flesta är väldigt "skoltillvända" och inte orsakar exempelvis beteendeproblem, men som grupp förstås de nyinflyttade som utmanande i olika bemärkelser.

### 7.3.1 Mångfalden utmanar den normativa verksamheten

När lärare 3 ponerar hur en lärare med större erfarenhet av mångfald skulle reagera på hur verksamheten i den egna homogena skolan tar sig uttryck, framträder en bild av vad som ses som normen i den till synes vanliga finländska skolan, samt vad som indirekt utgörs som avvikande och problematiskt med mer heterogena skolor:

Att alla här kan, i princip, alla kan *svenska*, man kan *ringa* till föräldrarna för de kan svenska eller kanske finska...Man behöver inte – redan en sådan sak med/.../att alla inte är med i den här vanliga religionsundervisningen utan det ordnas...livsåskådningsundervisning, det är något *nytt* för oss, det har vi inte behövt ha. (L3)

Liksom framträder i citatet ovan konstrueras uppfattningen om den vanliga skolan genom ett antagande om vad som är utmanande i en mer heterogen skola, d.v.s. språkliga barriärer mellan skolan, elever och föräldrar vilket försvårar kontakten med hemmen, samt att man är tvungen att ordna livsåskådningsundervisning istället för att ha en gemensam religionsundervisning för samtliga elever. Just religionsundervisningen placeras också i särställning av lärare 1:

Jag har faktiskt inte religion i min egen klass, men det här – skulle jag ha religion så jag vet att där måste de ju tänka lite extra efter att *hur* de presenterar och *vad* de tar i sitt stoff. (L1)

Religionsundervisning separeras från övrig undervisning i och med att det är något som kräver mer eftertanke om man har elever som anses tillhöra den avvikande mångfalden i sin klass. Samtidigt antyder detta att man som lärare inte behöver tänka så mycket utöver det "vanliga" gällande annan undervisning, eftersom man där kan utgå ifrån att alla ändå har samma allmänna bakgrund så att undervisningen och verksamheten i sig inte behöver anpassas.

En annan utmaning som utmålats i samband med mångfaldens närvaro i skolan är den upplevda konflikten mellan värderingar, vilket anses ge upphov till mer eller mindre tydliga kulturkrockar i och med att mångfaldens värderingar avviker från det som framställs som den finländska normen:

Just de här kulturskillnaderna!.../Det var någon som hade ropat och kallat den ena för *bög*, och det här de försökte reda ut det här och det var kontakt med föräldrarna där och den ena pappan – det viktigaste för honom var att den här hans pojke då som gick på trean *inte* skulle få reda på vad det här ordet *bög* *betydde*. Att det var som extremt viktigt!.../för det *fanns* inte i deras värld att man kunde som inte diskutera en sådan sak, att "han ska inte få reda på vad det betyder för det finns inte i vår kultur" och så vidare. (L3)

Här diskuteras en incident som läraren har hört talas om, och det framställs som problematiskt att exempelvis reda ut dispyter mellan elever då en del föräldrar inte delar de åsikter och värderingar som i allmänhet förstås som normen. Det normala i denna situation skulle ha varit att reda ut grälet, medan denna förälder valde en avvikande infallsvinkel genom att ta fasta på en aspekt som förstås som kulturell och något som avviker från de rådande värderingarna där acceptans av homosexualitet ses som god praxis.

Ett problem som även annars framkommer relaterat till mångfaldens inverkan på skolan är just att den utländska och avvikande mångfalden i olika avseenden bryter mot den rådande finskhetsnormen. Jämställdhet mellan könen ses exempelvis som en självklar del av den finländska normen, och mångfalden framställs som problematisk då den avviker från de normativa finländska värderingarna:

En sån sak som jag kanske har fått ta extra mycket i beaktande med den här ena tjejen är att hon inte ska vara så mycket i närheten av *pojkar*, hon blir jätteobekvämt om hon måste *sitta* bredvid en pojke eller om hon måste vara bredvid någon pojke i kön, för hon är så hårt itutad hemifrån från sin familj att pojkar är farliga ungefär. (L1)

För att inte prata om de här...pojarna som är då på, sexan, men kanske egentligen är 14 år, 15 år och...så där, beroende på från vilken *familj* de kommer, det har inte med kulturen

att göra utan det har med familjen att göra...att de då har svårt till exempel att se *kvinnor* som deras lärare. (L5)

Här beskrivs hur en del hemvärderingar upplevs som problematiska eftersom de strider mot det normativa för finländska klassrum, såsom att pojkar och flickor ses som lika naturliga och jämlika delar av skolans verksamhet. Pojkarna som går i en viss årskurs men är "fel" ålder förstås på samma sätt som problematiska då de inte agerar som vanliga finländska elever skulle göra. Det framhävs att detta inte är en kulturfråga utan att det beror på familjen, men det utmålas ändå som avvikande i och med att det bryter mot de finländska värderingarna och normerna om jämställdhet mellan könen. Något som ytterligare framställs som problematiskt i lärardiskurserna är elever som själva mer eller mindre avsiktligt börjar bryta mot de finländska normerna, vilket framhävs som ett fenomen som ökar vartefter eleverna blir äldre. Det här framkommer exempelvis genom att lärare 1 beskriver yngre elever som mindre utmanande eftersom de smälter in i mängden och vill passa in, medan äldre elever börjar utveckla sin egen identitet och då antas bli svårare för läraren att hantera.

### 7.3.2 Bemötande av mångfalden: beakta eller anpassa?

I lärardiskurserna framställs också ett dilemma mellan huruvida man ska beakta mångfalden eller mer eller mindre kräva att de anpassar sig till skolans normativa verksamhet. Något som har en konkret inverkan på uppfattningen om hur mångfalden ska bemötas är om de utländska familjerna själva uttrycker önskemål om att bli sedda som "vanliga finländare". Lärare 1 tar upp hur det inom kommunen där hen jobbar finns en specifik skola som alla flyktingbarn eller invandrare av något slag för det mesta blir placerade i eftersom denna skola har hand om invandrarundervisning och förberedande undervisning. De barn som kommer till denna lärares skola "med annan bakgrund" skiljer följaktligen från det som är vanlig praxis:

Men sen är det många familjer som *inte vill* sätta sina barn dit – alltså, de *vill komma bort* från, från...från att de är *annorlunda*, de vill in i den här – vad ska jag säga, *vanliga skolan*. Att de vill att deras barn ska – ska bli som vi finländare är och så vidare. (L1)

Den andra skolan utmålas som en avvikande skola, inte typiskt finländsk och normativ utan en plats dit de som förstås som "annorlunda" hänvisas för att få invandrarundervisning, d.v.s. en avvikande form av undervisning jämfört med den vanliga. Lärares skola utmålas däremot som ett exempel på den vanliga finländska skolan, en homogen plats där alla har en gemensam bakgrund och dit utomstående kommer för att anpassas till

den finländska normen och bli som "oss". I och med att lärarens skola framstår som en vanlig finländsk skola och de utländska familjerna uttryckligen väljer att komma dit för att bli som finländare ses dessa elevers närvaro i skolan inte heller som så problematisk, i och med att det inte ställer desto större krav på verksamheten och undervisningen:

Vi kör ganska/.../ undervisningsmässigt så där helt *vanligt*, de bara hänger med – de är med, de blir som en i mängden, men sen måste man alltid ha lite extra på koll med *språket*, har de faktiskt förstått det som vi pratar om, och ta ner det till deras nivå, och så måste man ju ha förståelse för att – att är det några muslimer så kan jag ju inte stå och prata om vilken kristen tro som helst eller jag kanske inte kan välja allt, utan...jag måste ju ta det i beaktande, *deras* kultur och *deras* sätt att se på saker. (L1)

De elever som anses tillhöra mångfalden är med i gruppen och blir som en i mängden, vilket kan förstås som att de behandlas som "vanliga" finländska elever. Det här antyder att det normala och neutrala är finländskt och att jämlikt bemötande innebär att behandla alla som finländare. Trots att de elever som anses representera mångfalden behandlas som vanliga finländska elever krävs det dock att läraren förenklar och ta ner undervisningen på "deras" nivå eftersom de inte förstår språket. Det vanliga utmålas vidare som kristet i och med att det specificeras att muslimska eleverna kräver anpassning, vilket antyder att det inte skulle vara ett problem att prata om vad som helst om alla elever hade samma "vanliga" bakgrund. Eftersom man måste beakta de utomståendes kultur och syn på saker skalar man också bort element från det som anses vanligt och normalt för ett finländskt klassrum, då detta numera inte passar sig när det finns icke-finländska elever i klassen. Det framstår således som att mångfalden främst ger upphov till att vissa aspekter av undervisningen måste tas bort, medan alternativet att mångfald skulle ge upphov till mer positiva förändringar eller tillägg till verksamheten inte tangeras i desto större utsträckning.

Det framkommer också i lärardiskurserna att det finns en tvetydighet angående var gränsen går för hur mycket verksamheten ska anpassa enligt mångfaldens avvikande behov:

Plötsligt så har du inte bara kanske 5 nivåer på eleverna utan du har liksom, 15. Och alla ska då, rymmas ändå inom en årskurs. Och sen är det alltid en sån här...det verkar vara en sån här balansgång ännu att hur mycket ska man, citat "låta de här styra" det här då, om de är två på en årskurs. Jag märker att lärarna/.../känner sig ganska splittrade därför att det är ganska mycket – de har liksom, andra lektioner då de kommer till mig, sen kanske någon är dessutom hos någon speciallärare, sen har de några egna kulturgrejer som de skulle måsta fara bort från skolan för, så det är liksom inte bara *en* sak utan det är ganska, *komplext*. (L5)

Här nämner läraren att det redan tidigare har funnits variationer inom grupperna, men denna heterogenitet ses uppenbarligen som en naturlig del av den finländska skolan och

innefattas inte av mångfaldsbegreppet. De avvikande eleverna kräver praktiska arrangemang i form av extra språkundervisning, specialundervisning och "några egna kulturgrejer", och problemet ligger alltså hos de avvikande eleverna som ställer högre krav på verksamheten än "normala" finländska elever som följer flocken. Det problematiska utgörs också av att det trots antagandet om att den ökade mångfalden ställer krav på läraren och skolans verksamhet ändå förutsätts att alla dessa elever ska "rymmas" inom en årskurs. Läraren nämner att det ännu verkar vara en balansgång kring hur mycket man ska "låta de här styra" verksamheten i och med att de står i klar minoritet. Här är det alltså fråga om i vilken grad de enskilda avvikande eleverna ska tillåtas påverka den normala ordningen, och vilken grad de ska behöva anpassa sig till normen. Samma dilemma framträder också i lärare 1:s framställning av den syriska flickan som bryter mot jämställdhetsnormen:

Så dels ska hon då anpassas i *vårt* system och i de...normer som vi har, men tillika kan jag ju inte tvinga – eller jag kan ju inte sätta henne i en situation där jag *ser* att hon mår *dåligt*, liksom psykiskt så där och illa berörd av att måsta stå på en viss plats i kön, som då är det som snabbt att "okej ja det var det" och så ändrar man på det. (L1)

Här framstår att läraren upplever en konflikt mellan att anpassa den avvikande eleven till "våra" system och normer och att kränka individen. Läraren framhåller att hen löser situationen med elevens bästa i åtanke, men det framstår att detta görs genom att till synes bryta mot de normativa systemen.

#### **7.4 Alla en del av mångfalden**

I de fall där mångfald förstås som något som innefattar samtliga elever, framställs också såväl utmaningar som förutsättningar för jämlikhet på ett annorlunda sätt än då mångfald förstås som begränsat till det icke-finländska. Lärare 2 definierade från första början mångfald som ett relativt stort begrepp, och ett flertal olika variationer i elevunderlaget och familjebakgrunder sågs som självklarheter. Lärare 4 avgränsade däremot primärt mångfalden genom att hänvisa till skolans andel invandrarelever, men i samband med analysen på diskursnivå framkom att läraren i praktiken förstår mångfald som ett bredare begrepp som innefattar såväl finländska som utländska elever, elever med olika hemspråk, funktionsvariationer och kunskapsnivåer.

Båda lärarna framhöll att den egna skolan definitivt kunde beskrivas som heterogen, vilket ansågs innebära ganska självklara och naturliga konsekvenser för skolans verksamhet. För lärare 2 ses det som en självklarhet att de så kallade nyinflyttade sätter sin



prägel på skolan, men detta ses inte som något oöverkomligt utan förstås som en del av vardagen. En utmaning som tas upp är exempelvis att kontakten med hemmen som vanligtvis sker skriftligt via plattformen Wilma försvåras då en del av skolans föräldrar är analfabeter, vilket alltså kräver alternativa lösningar. Det här är något som även lärare 4 lyfter upp som något skolan behöver ta i beaktande:

Det är klart att det är sådant som man får ta i beaktande i olika sammanhang att, att se till att alla elever får den information de ska få på det språk de behöver få den och många sådana saker som nog påverkar det dagliga./.../De här eleverna som i och med att de då också har S2-undervisning så de är ju ut och in i klassen, och ibland är de med och ibland har de S2-undervisning och så, så det är klart att det *präglar* vardagen, men jag vill framhäva nog att jag tycker att det är *positivt*, inte är det något som är negativt med det, men man får tänka *om* i många sammanhang. (L4)

Läraren framhäver här att hen ser mångfalden och det heterogena som något positivt, även om det kräver att man tänker om och omorganiserar en del praktiska arrangemang. Det här antyder att läraren är medveten om att normen är att detta ses som något negativt, så hen vill explicit uttrycka att hen inte håller med. Det här framkommer också i samband med att läraren beskriver utmaningen med heterogena klassrum som en fråga om lärarens förmåga att individualisera och säkerställa jämlik undervisning åt alla elever oberoende av kunskapsnivå eller exempelvis fysisk funktionsförmåga:

Jag skulle *definitivt* inte vilja ha 17 klonade duktiga elever eller medelduktiga eller svaga elever, utan det är väl det som är den, ska vi säga utmaningen i lärarjobbet att kunna hitta hjälp åt alla på den nivå de befinner sig, även om det ibland kan kännas jättejobbigt. (L4)

Här framställs individualisering i heterogena klassrum som en stor men inte nödvändigtvis negativ utmaning inom läraryrket, vilket igen antyder att läraren är medveten om diskurser som framhäver heterogena klassrum som något negativt. Läraren framhåller att hen verkligen inte önskar en homogen, klonad elevgrupp, vilket kan förstås som att det utgör det fundamentala i läraryrket att kunna hitta hjälp åt alla enligt deras nivå, och det antyds att det trots de jobbiga aspekterna samtidigt är variationen som gör jobbet givande.

Liksom lärare 4 ser det som en självklarhet att det finns massvis med variationer elever emellan som skolan på olika sätt behöver ta i beaktande, tar också lärare 2 upp att de nyinflyttades individuella förutsättningar kan variera beroende på deras tidigare erfarenheter:

Det är ju förstås/.../hur på individnivå man går också, men nog finns det ju också det här att – man kan se att vissa har det mer svårt då på grund av en viss *bakgrund*, att de har inte fått det om man kommer från något krigshärjat område så att har man kanske inte fått gå så mycket i skola och så, så nog märks det ju i hur och vad man *kan*. (L2)

I dessa lärardiskurser utmålas inte de nyinflyttade eleverna som en enhetlig kategori som skulle vara mer problematisk än någon annan grupp elever, utan de förstås som en av många delar i den bredare mångfaldskategorin och betraktas som egna individer med varierande personliga förutsättningar liksom alla andra elever i skolan. Det som förstås som utmanande för jämlikheten utgörs alltså av helt andra aspekter, liksom synliggjordes i samband med att lärare 4 beskrev individualiseringen som den största utmaningen. Det som lärare 2 i sin tur förstår som problematiskt med mångfalden är att en del familjer i olika avseenden inte satsar lika mycket på skolan idag som tidigare. I praktiken synliggörs det här genom att familjerna exempelvis inte förser eleverna med den utrustning som de anses behöva för att kunna ta del av skolans verksamhet eller att de inte stöder eller uppmuntrar sina barn att göra läxorna:

Om jag jämför från då jag gick själv i skolan så.../nog kändes det väldigt *homogent* det på något sätt, som jag upplevde det att det var – om vi skidade så hade alla skidor men att, det kan man *verkligt* inte räkna med här.../Nog får man ju förstås jobba en del med att de ska ha gjort läxorna också, men det varierar nog så otroligt från grupp till grupp. Att den gruppen som jag har nu, fast jag har som faktiskt *jätteblandat*, att de kommer från massor av olika delar i världen, så tycker jag nog ändå att läxorna, det fungerar nog ändå ganska bra. Men om man tar överlag i skolan så märks det ju nog förstås på *stödet* igen, hemifrån.  
(L2)

Det framhålls att bristen på utrustning orsakar utmaningar i skolvardagen i samband med just skolgymnastiken eller att det inte kan antas att alla elever har cykel, vilket gör det svårare för gruppen att förflytta sig på ett smidigt sätt. Variationen är dock stor från grupp till grupp och det är framstår således inte som att det är någon särskild kategori av elever som automatiskt framställs som problematisk. Läraren framhåller också att hans elever kommer från "massor av olika delar i världen", men detta är i sig inget som förstås som utmanande för denna lärare i och med att dessa elever förstås som lika naturliga delar av elevunderlaget som de finländska eleverna. Däremot ses hemmens varierande värderingar angående skolan som problematiskt och något som strider mot normen, vilket indirekt framställs som ett hinder för jämlikheten.

I och med att denna förståelse av mångfaldskategorin placerar samtliga av skolans elever som en del av mångfalden, uttrycks heller inga tvetydigheter kring hur mångfalden ska bemötas eller hanteras, i och med att elevernas förutsättningar och behov betraktas på just individnivå istället för som en del av en viss grupp som ställer särskilda krav på skolan.

## *Sammanfattning*

Analysen på textnivå påvisade att flertalet av lärarna instinktivt associerar begreppet mångfald med utländskhet och mer specifikt invandrarelever. Genom analysen på diskursnivå framkom dock att förståelsen för mångfaldskategorin är tudelad, där en del av lärarna definierade mångfald som avvikande och icke-finländskt, medan en del såg det som en självklarhet att mångfald är något som innefattar samtliga elever. Det kunde även konstateras att dessa olika förhållningssätt påverkar lärarens sätt att se på hur mångfalden ska bemötas i skolan, samt vilka aspekter som förstås som utmaningar för såväl skolan som läraren. Då mångfalden förstås som avvikande uppstår problem och dilemman då mångfalden utmanar skolans normer och vardagliga praxis, och det upplevs oklart i vilken utsträckning man ska beakta mångfaldens behov och särigheter. Då mångfalden däremot ses som ett vidare begrepp anses det största problemet ligga i skolans och lärarens förmåga att ta alla individuella förutsättningar och behov i beaktande.

## 8 Hur skapas förutsättningar för jämlikhet?

I detta kapitel framställs resultaten som på text- och diskursnivå anses besvara forskningsfråga 2, d.v.s. "Hur skapas förutsättningar för jämlikhet i åk 1–6 i lärardiskurser?".

### 8.1 Analys på textnivå

När diskurserna om jämlikhet analyserades på **textnivå** framträdde en viss begreppslig osäkerhet bland lärarna gällande termerna jämlikhet respektive jämställdhet. Jag som intervjuare använde konsekvent begreppet jämlikhet under intervjusamtalen, och samtliga lärare fick ta del av följande utdrag ur LPG14:

"Jämlikhet och en allmän princip om alla människors lika värde är ett centralt mål för den grundläggande utbildningen. Undervisningen ska främja ekonomisk, social och regional jämlikhet och jämställdhet mellan könen." (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15.)

Trots att utdraget ovan tydligt särskiljer det bredare begreppet jämlikhet från jämställdhet mellan könen, och det faktum att intervjuaren bortsett från uppläsningen av utdraget genomgående använde begreppet jämlikhet, använde lärarna begreppet jämställdhet ett flertal gånger under intervjuerna, både istället för och som synonym till begreppet jämlikhet:

Jag försöker nog ha det som ett – att det ska vara **jämlikt** för allihopa/.../jag har som typ att då man har läsläxa så att vi bokför att de har gjort det lika många gånger, att de har kanske lite olika *längd* beroende på hur duktiga läsare de är men de har allihopa övat det där antalet och/.../Jag tycker nog absolut att det syns att jag åtminstone försöker jobba för den där **jämställdheten**. (L2)

Nu inför sportlov så har vi ju skiddag på kommande så då är det ju nog en stor del som inte *har* skidor som inte får vara med på det. Så där är det ju inte riktigt **jämställt** men det är ju kanske inte riktigt praktiskt möjligt heller då man inte har att låna åt alla men. (L2)

Då jag gick utbildningen så var det ju *ingenting* prat om sånt här utan då var det mera det här om det kommer någon från helt *finska* familjer...och **jämställdheten** handlade ju då mest om det här mellan könen. Men nu har det ju som blivit en lite annan diskussion i och med de här nyanlända. (L5)

I dessa citat används begreppet jämställdhet i kontexter som handlar om att beakta elevers kunskapsmässiga förutsättningar och ekonomiska bakgrund, samt i samband med en beskrivning av hur ökad utländsk mångfald ställer nya krav på lärare och skola och enligt denna lärare vidgar jämlikhet som koncept. Lärare 5 är också jämställdhetsansvarig inom sin skola och beskriver att uppgiften bland annat innefattar att man håller jämställdhetsplanen i skick och att man uppmärksammar specifika dagar såsom "Rocka sockan och jämställdhetsdan och sånt här", vilket antyder att jämställdhet som begrepp

används för att beskriva andra aspekter av jämlikhet än enbart jämställdhet mellan könen.

Utöver den begreppsliga tvetydigheten angående användningen av jämlikhet respektive jämställdhet som framkom genom analysen på textnivå, gav analysen på **diskursnivå** en djupare inblick i lärarnas varierande bilder av skolans jämlikhetsuppgift och hur jämlikhet egentligen ska förstås. Att lärarna förstår jämlikhet och skolans uppdrag angående just jämlikhet på olika sätt, skapar också olika förutsättningar för jämlikhet i praktiken, till följd av att lärarna baserat på sin egen förståelse av uppgiften strävar efter att uppnå lite varierande mål samt rent konkret handlar på olika sätt.

## 8.2 Läroplanens jämlikhetsmål eftersträvansvärda men ouppnåeliga

I lärardiskurserna framkommer att det råder varierande uppfattningar om hur man ska förhålla sig till den nationella läroplanens övergripande målsättningar angående jämlikhet, samt huruvida de är praktiskt möjliga att uppnå. Två av lärarna uppvisar ett idealistiskt men samtidigt realistiskt förhållningssätt till läroplanens jämlikhetsmål:

Ja nå det där är ju på något sätt väldigt svårt, men nog *känner* jag väl kanske att man måste kunna *jobba* för det i alla fall.../Ja jag tycker nog att om man *tappar* det där så måste man, då ändras det nog att hur man ska börja arbeta, att om man inte *försöker* få det jämlikt på alla plan. Det är nu min uppfattning. (L2)

Det är väl en målsättning, det finns ju jättemånga målsättningar i läroplanen och vi jobbar ju alltid förstås mot det som står där, men...Men vi måste ju också komma ihåg kanske det att vi lever med väldigt många – vi behöver hela tiden också beakta det att våra elever kommer ju med något i bagaget och i ryggsäcken, och där.../kan man ju få ta tag i såna saker att det där...saker och ting ifrågasätts också ur hemmets perspektiv liksom med att, varför si eller så? Men nog måste vi ju *tro* på att vi ska kunna uppnå målen i läroplanen, det tycker jag nog. (L4)

I praktiken kan det vara utmanande att verkligen uppnå målsättningarna eftersom eleverna inte kommer till skolans som blanka taveldukar utan alltid har någon typ av bagage, och föräldrar kan ha åsikter kring skolans verksamhet som kanske inte är helt i linje med det som skolan strävar efter att uppnå. Det framhävs ändå att en lärare trots denna medvetenhet måste tro på att det ska kunna vara möjligt, eftersom förutsättningarna att främja jämlikhet försämras om läraren inte anser att jämlikhet är något som ska eftersträvas på alla plan. Enligt denna uppfattning förstås det som normativt att en lärare bör anse att jämlikhet såsom beskriven i läroplanen ska ses som ett uppnåeligt mål som det är värt att sträva efter, och en lärare som avviker från detta har således inte heller samma förutsättningar att lyckas.

Lärare 3 tar å sin sida fasta på att den finländska skolan på ytan verkar ha de bästa förutsättningarna och att den internationellt sett redan utmålas som jämlik och rättvis, men trots denna glansbild är läraren medveten om att det i praktiken inte är hela sanningen eftersom det fortsättningsvis finns en rad faktorer som skapar ojämlikhet såväl inom som mellan skolor. Detta framkommer i samband med att läraren beskriver en föreläsning hen har tagit del av, där föreläsaren

... har rest land och rike runt och berättat om det här Finlands goda Pisaresultat och hur vi i ett litet land långt upp i norr har lyckats så bra med vår undervisning och pedagogiska lösningar och så vidare, och han hävdade ju då att den finska – en nyckel till den finländska skolans framgångar *är* just att den är rättvis, den är jämlik och att alla elever har möjlighet att lära sig bra i våra skolor. Att det finns ingen *konkurrens* skolor emellan utan att vi *har* i princip *bara bra* skolor, vi har bra lärarutbildning och så vidare men...(L3)

Läraren ifrågasätter detta påstående om den jämlika finländska skolan baserat på egna insikter om att exempelvis redan det att skolbyggnadernas fysiska skick skapar ojämlika förutsättningar, då en del elever vistas i gamla skolor med dålig inomhusluft och dåligt planerade utrymmen medan andra får gå i nybyggda skolor med mycket bättre grundförutsättningar och pedagogiska lärmiljöer av olika slag. Angående läroplanens jämlikhetsmål är läraren alltså av uppfattningen att jämlikhet inom den enskilda skolan är något som redan lyckas relativt bra i dagens läge, medan det finns andra rent praktiska faktorer som hindrar hela skolsystemet från att bli riktigt jämlikt om man ser det ur ett bredare perspektiv.

Vidare uttrycker två av lärarna en sorts pessimism angående såväl läroplanens jämlikhetsmål som hela läroplanen i allmänhet:

Nej jag tycker nog att de är *jätte jättesvåra*. Jag tycker att det *mesta* som står i läroplanen...det känns inte som att det skulle vara skrivet och gjort *för* att man ska – det är så *fina ord*. Men sen då man väl kommer ut på fältet och ut i verkligheten så är det nog *jättesvårt* för *någon* att leva upp till det där/.../vi ska säga som så att *tanken är god*, och jag kan förstå också att varför de har formulerat och skrivit så som de har gjort, men i praktiken så är det nog *jättesvårt*. (L1)

Det är ju inte bara det här i läroplanen som är sånt här utan, en ganska stor del av den är ju ganska så här utopistisk/.../Ja man får en sån här känsla av att man lägger målet så högt som möjligt så att kommer man nu halvvägs så kan man vara nöjd. (L5)

Dessa lärare uttrycker ett visst missnöje med läroplanen som upplevs innehålla utopistiska formuleringar av mål och ideal som i praktiken inte går att uppnå. Det framkommer att lärarna i allmänhet anser att läroplanens formuleringar är svårtolkade och inte bidrar med något konkret stöd för dem i deras arbete, och lärare 1 upplever även att läroplanen inte är framställd för att lärare ska kunna få konkret stöd av den, vilket antyder att läraren i fråga skulle föredra tydligare och konkretare riktlinjer för att läroplanens målsättningar

ska upplevas som givande och uppnåeliga. Lärare 5 uttrycker även liknande behov och önskemål:

Mera sånt här down to earth råd och handledning och – det är så fint att skriva bara i en läroplan och så säger man "fix it!", men det är ju – det skulle behövas lite mera än så. (L5)

Liksom lärare 3 uttrycker också lärare 5 att läroplanens jämlikhetsmål i sin helhet inte är möjliga att uppnå, eftersom det finns faktorer som enskilda skolor och lärare inte kan rå på:

Alltså eftersom jag har jobbat så här länge, så ser man ju nog att man kan liksom *sträva* dit, men att *nå* det är nog ganska utopistiskt, därför att...De här krafterna som också ligger bakom så kommer du inte *åt*, alltså jag tänker då.../Ofta så är ju bara barnen en spegel av vad som är där hemma. Och att komma *åt* det som är där *hemma*, det kan inte vi, och egentligen ska vi ju inte göra det heller. Men det är där man borde *börja* för om det ska bli jämlikt. (L5)

Till skillnad från lärare 3 som tar fasta på fysiska faktorer som ger upphov till exempelvis regional ojämlikhet, positioneras olika familjers hemförhållanden och värderingar här som problemet ur jämlikhetssynvinkel. Orsaken till att läroplanens mål ses som ouppnåeliga är alltså att hemmens värderingar strider mot läroplanens jämlikhetsmål, och eftersom skolan inte kan förändra hemmen så går det heller inte att uppnå jämlikhetsmålen.

### 8.3 Jämlikhetsuppgiften omfattar främst den enskilda skolan

Det framkommer också i lärardiskurserna att ett allmänt sätt att se på skolans och lärares jämlikhetsuppgift är det handlar om att främja jämlikhet *inom* den enskilda skolan, vilket också till viss mån ses som uppnåeligt. Det här uttrycks exempelvis genom reflektioner kring det motsatta, d.v.s. kring faktorer som orsakar eller upprätthåller ojämlikhet och som den enskilda skolan och läraren inte kan rå på. Dessa utgörs som redan nämnts ovan av värderingar i exempelvis hemmen och det omgivande samhället, men lärare 3 tar också fasta på rent praktiska aspekter såsom att byskolor stänger ner, och barn som har fått gå i en lite skolan och haft kort skolväg då plötsligt blir tvungna att sitta två timmar i taxi varje dag, medan någon annan "bara får kliva ut genom dörren". Insikterna om dessa praktiska hinder för jämlikhet på ett bredare plan framhäver dock att jämlikhetsarbetet inom skolan anses mer framgångsrikt:

Vi *jobbar* på ett sånt sätt att vi – alla har samma möjlighet när de väl är *här*, vi gör inte skillnad på folk utan jag upplever skolan idag nog som jämlik *den vägen*.../Så att det beror lite på hur man *ser* på det här, att jag tycker att när barnen är på *plats* i skolan och vi *jobbar*, så är det inte speciellt svårt att hålla det jämlikt, det tycker jag vi är ganska *bra* på. (L3)

Den här särskiljande processen av jämlikhet på olika nivåer kan förstås som en sorts realism i och med den visar på insikter kring att jämlikhet är ett bredare koncept som innefattar aspekter som ligger utom den enskilda lärarens räckvidd. Samtidigt fungerar det avgränsande i och med att det som kvarstår för läraren att jobba med då enbart är jämlikheten inom den egna skolan, eftersom det är det enda som läraren i praktiken förmår att påverka enligt denna uppfattning.

### 8.3.1 Jämlik tillgång till skolans verksamhet

I lärardiskurserna förekommer flera olika förståelser av vad skolans jämlikhetsuppgift innefattar, varav en av de mest grundläggande förståelserna utgörs av uppgiften att säkerställa en jämlik tillgång till skolans verksamhet:

Alltså grundskolan ska vara *gratis*. Och i och med att den ska vara gratis så borde ju alla barn ha samma förutsättningar att lyckas, och att som kunna vara med...men så är det inte i praktiken. Det är *jättedyrt*, för du ska ha *skidor*, du ska ha *skridskor*, det är *klassutfärder*, det är *lägerskolor* – det ena hit och det andra dit. Så de familjer som har det *sämre* ställt, till exempel ekonomiskt, så nog blir de ju automatiskt *lite* mer lidande än något barn som kommer från en väldigt *rik* familj. (L1)

Lärare 1 tar fasta på att skolan ska vara gratis så att alla barn ska kunna vara delaktiga i all verksamhet och således ha samma förutsättningar att lyckas. Det framkommer dock i flera av lärardiskurserna att skolan har en normativ verksamhet som i sig utgör ett hinder för jämlikhet, i och med att krav på utrustning och normer för aktiviteter skapar ojämlika förutsättningar på olika plan. Det här innebär följaktligen att skolan i praktiken motverkar den egna uppgiften angående jämlikhet, då det ställs högre krav på de grupper som sedan tidigare har det *sämre* ställt eller mer utmanande på olika sätt. Den enskilda skolans uppgift är således att skära ner på sådant som gör det ekonomiskt ojämlikt genom att undvika vissa aktiviteter eller vid behov kompensera för de underlägsna genom att bidra med pengar eller utrustning, för att främja en jämlik tillgång till allt vad skolverksamheten innefattar och således samma möjligheter för alla elever. Den här uppgiften är också en del av den enskilda lärarens vardag, vilket kan ta sig uttryck genom att läraren exempelvis tar med sig egna skidor eller ytterkläder hemifrån att låna ut åt eleverna eller att läraren sätter med lite extra mellanmål ifall denna vet att någon elev ofta är utan:

Så att sådär rent praktiskt så.../får man nog lära sig att okej den här eleven kommer och har aldrig liksom vinterbyxor, och nu är det minus 25. Så då måste man se till att man har ett par vinterbyxor att ge åt den här. Eller den här kommer alltid utan mellanmål, jag lägger med lite extra så att den också ska få ha nånting med sig. (L5)

Att främja jämlik tillgång till skolans verksamhet handlar dock inte bara om att motarbeta eller kompensera för ekonomiska hinder, utan kan också innefatta att läraren ger av sin



egen tid för att hjälpa en familj som inte riktigt kan svenska att fylla i någon blankett eller att skolan ser till att alla elever och familjer får väsentlig information på det språk de behöver. En klar förutsättning för jämlikhet är alltså att såväl skolan som helhet som enskilda lärare jobbar för att alla elever ska ha samma tillgång till skolans verksamhet och i det avseendet jämlika möjligheter att lyckas, vilket i praktiken innebär att skolans och lärarnas uppgift att motverka exempelvis ekonomiska eller språkliga hinder.

Såväl lärare 1 som lärare 2 lyfter dock upp en del vanor och traditioner i skolan som rent av *skapar* ojämlikhet, och även om det är skolans uppgift att motarbeta en sådan här praktisk orättvisa framhålls det att skolan i praktiken inte alltid har kapacitet att kompensera för de som har det sämre:

Om vi har gemensamma dagar som vi gör med skolan så, där det då krävs en viss utrustning så **då har vi ju inte så att vi kan låna ut åt alla**, så då lämnar ju nog en *stor* del som får göra annat.../nu inför sportlov så har vi ju skiddag på kommande så då är det ju nog en stor del som inte *har* skidor som inte får vara med på det. Så där är det ju inte riktigt jämförbart men det är ju kanske inte riktigt praktiskt möjligt heller då man inte har att låna åt alla men. (L2)

De som inte kan språket lika bra så, **vi ger ju läxor**, och någon som har en förälder som *kan* svenska – eller är svenskspråkig eller finskspråkig så har *betydligt* lättare med läxhjälp...än något barn vars föräldrar *inte* kan språket. Så, så det här, att få det riktigt riktigt jättejämlikt...är nog jättesvårt. (L1)

Här talas om att skolan på mer speciella aktivitetsdagar inte har möjlighet att låna utrustning åt alla som skulle behöva det, vilket leder till att en stor del helt enkelt inte kan delta trots att det innebär en viss ojämlikhet. Vidare konstateras att barn till föräldrar som kan de nationella språken har betydligt lättare att få läxhjälp än någon vars föräldrar inte kan språket, vilket framstår som ojämlikt men samtidigt ohjälpligt. Båda dessa citat visar på en medvetenhet om att en del av skolans verksamhet på något plan *skapar* ojämlika situationer, men trots detta ses det som självklarheter att skiddagar ska ordnas och läxor ska ges. Den allmänna uppfattningen är alltså att jämlikhet handlar om att alla ska ha jämlik tillgång till den normala skolverksamheten och allt vad den innefattar, men medan en del aspekter kan kompenseras för av skolan så accepteras andra ojämlika aspekter helt utan desto mer ifrågasättande från lärarnas håll. Det här antyder att en del av skolans verksamhet är så präglad av normer och traditioner att de inte ses som något som är öppet för förhandling. Detta är ett tecken på att det inom skolans verksamhetskultur fortsättningsvis finns faktorer som ger sämre förutsättningar för jämlikhet, trots att skolan och lärare i sig har de bästa intentionerna.

### 8.3.2 I skolan ska alla ses som lika

I lärardiskurserna framkommer att en förutsättning för jämlikhetsarbetet inom skolans fyra väggar är att "inte göra skillnad på människor", utan att alla elever och familjer ska behandlas lika oberoende av t.ex. kön, socioekonomisk ställning, föräldrarnas utbildningsnivå eller olika familjeförhållanden. Anmärkningsvärt är att familjer med annan nationell bakgrund, d.v.s. de som en majoritet av lärarna utmålade som mångfalden, får en viss särställning i detta sammanhang:

Nå åtminstone nu då före de här nyanlända har kommit så tycker jag att, det ska som inte vara någon skillnad på – man gör inte skillnad på människor, oberoende då om de har liksom akademiska föräldrar eller/.../Men nu med de här nyanlända så är det ju lite intressant för att...det här, i läroplanen står det ju *ingenting* om någon sån här, kulturell skillnad. Vilket kanske är den där *största* biten, då de här nyanlända kommer. (L5)

De nyanlända positioneras här som en grupp som inte riktigt innefattas av samma jämlikhetsarbete som är gällande för de övriga kategorierna av olikheter. Att förståelsen av mångfaldskategorin har en inverkan på förutsättningarna för jämlikhetsfostran är något som framträder på olika sätt i lärardiskurserna, vilket kommer att lyftas fram mer utförligt längre fram i kapitlet. I det här skedet kan det dock konstateras att lärares syn på såväl mångfald som vilka aspekter av jämlikhet som primärt innefattas av skolans och lärarens uppgift angående jämlikhet, också har implikationer för lärarens sätt att ta sig an jämlikhetsarbetet.

I lärardiskurserna framkommer att en väsentlig del av jämlikhetsarbetet inom skolans fyra väggar handlar om att ingen ska känna sig vare sig bättre eller sämre än någon annan, och således ska skolan försöka jämna ut tydliga skillnader mellan elever så att de framstår som mer lika. Det här kan i praktiken ta sig uttryck på olika sätt, såsom att man som lärare kompenserar för olikheter och rent ut sagt försöker dölja dem för att alla ska kunna vara "en i mängden":

Och tanken är ju, med jämlikhet och så här att...jag vet inte, kanske man ska sköta det lite *diskret* också, att allihopa *vet* nog vem som kommer från klassens familj där de har det sämst och allihopa *vet* nog vem det är som aldrig har något mellanmål med sig och vem som inte har skidor och det ena och det andra, att man behöver ju som inte därför göra en så stor *grej* av det, utan att man fixar den där grejen så där diskret, och så *har* personen fått ett mellanmål, och så *har* dom fått ett par skidor (L1)

Som klasslärare så får man nog lära sig att okej den här eleven kommer, och har aldrig liksom vinterbyxor, och nu är det minus 25. Så då måste man se till att man har ett par vinterbyxor att ge åt den här/.../ Just för att inte det ska bli så där...*övertydligt* för de här barnen som har det jobbigt liksom att, att inte de som...passar in. (L5)

Dessa citat antyder att lärarna förstår det som att alla elever är medvetna om statusskillnader, normer och vem som avviker från dem. Utgående från denna förståelse blir det lärarens uppgift att för jämlikhetens skull sträva efter att dölja alla ytterligheter så att eleverna ska kunna betraktas som en mer homogen helhet, och så att de som avviker från normen ska kunna uppleva att de är på någorlunda samma nivå som normen. "Allihopa vet nog", så därför bör läraren se till att allt flyter på och att ingen av de som i något avseende avviker från normen känner sig explicit utpekad, så att det på ytan verkar som om alla är lika och man lättare kan ignorera olikheterna som alla ändå är medvetna om. Det här kan läraren dock även behöva arbeta med mer explicit, och det framkommer att en del av lärarens jämlikhetsuppgift är att få de privilegierade att utveckla sympati för de underlägsna så att de kan motstå impulsen att använda sin högre status mot den andra:

I en viss ålder så blir de ju *medvetna* om att, alla kanske inte har det som *vi*, och...de som har förmågan så förstår ju kanske att, jag kanske har det bättre än någon, och inte liksom använder det emot någon, men ibland liksom förekommer ju nog också sånt. (L5)

Man kan förklara för barnen ibland att, om de tycker att nånting är **orättvist**.../att *varför* det kanske är orättvist, varför får den och den alltid äpple av dig då inte jag får. Så då är det ju att ta en sån här ganska kort och krass förklaring att...därför att den och den får inte med sig hemifrån att de har så mycket annat de kämpar med där hemma så att, jag ger åt henne istället. (L5)

Det framstår alltså som om lärarens uppgift angående jämlikhet och att få alla elever att betraktas som lika är tudelad. Dels ska tydliga skillnader döljas för att de som avviker från normen inte så tydligt ska uppleva att de har det sämre i olika avseenden, dels ska de som är privilegierade lära sig att acceptera de avvikande eleverna och inte utnyttja insikten om statusskillnaderna varken till sin egen fördel eller de andras nackdel. Jämlikhet innebär följaktligen att alla ska betraktas som lika viktiga delar av gruppen trots att alla är medvetna om att det inte är så, men detta är vad som krävs för att jämlikhet enligt denna förståelse ska kunna råda i skolan.

Och om barnen blir vana att jobba tillsammans och hjälpa varandra och så där, att de blir nu någon form av *gemenskap* och helhet, så då märks det inte så hemskt noga om det är någon som är annorlunda eller inte. Att allihopa som, allihopa hör *till* den där klassen, till den där gruppen, och då spelar det inte så stor roll vem som kommer varifrån eller vem som har vilken iPhone, att det är som – de blir som en klump, så att säga, alla får vara som de är. (L1)

Jämlikhet enligt detta synsätt innebär att alla ytterligheter relaterat till det som anses som normen ska kunna bortses från på olika sätt, och något som då framställs som problematiskt för jämlikhetens skull är skillnader som är svåra att dölja, såsom att socioekonomiska olikheter syns redan på exempelvis elevernas kläder eller att en icke-finländsk

elev tydligt skiljer från det som utgör det normala för finländare. Det här synliggörs också i samband med ett antagande om att det är svårare att lyckas med kombinationen jämlikhet och mångfald då man jobbar med äldre elever – yngre elever blir en i mängden då de börjar skolan, medan det förväntas att äldre elever börjar utveckla sin egen identitet och då börjar framhäva sina särdrag:

Då man har de här yngre så/.../det blir inte så stor *sak* för dem att någon är annorlunda eller *ser* annorlunda ut eller så, de *funderar* inte på sånt, och därför behöver man heller inte göra så stor grej av det i själva skolan, eller i själva undervisningen och arbetet och så där att/.../ Det blir tydligare tror jag då barnen blir äldre och kanske just som tjejerna att – då kommer den här burkan eller vad heter det, hijab?/.../Så redan det att de börjar ha sjal på huvudet liksom, jag tror att det är tuffare och svårare att få det jämlikt och så här då man jobbar med de här äldre än då man jobbar med yngre. (L1)

Utgångspunkten för denna förståelse av skolans jämlikhetsuppgift blir alltså att alla ska ses som en neutral helhet, där "alla får vara som de är" främst syftar på att alla egenheter som i något avseende avviker från det som innefattas av normen ska accepteras till den grad att de ignoreras. Det här inverkar på de praktiska förutsättningarna att uppnå jämlikhet, i och med att ojämlikhet följaktligen inte heller är något som på ett större plan ska uppmärksammas eller ifrågasättas.

### 8.3.3 Individualisering och rättvist bemötande

Ett annat sätt att förstå jämlikhet inom skolans fyra väggar är att det rent undervisningsmässigt handlar om individualisering och rättvist bemötande. Bland flera av lärarna framstår det här som den enklaste och mest naturliga biten av lärarens uppgift angående jämlikhet:

Jag ser ju också att det här med jämlikhet också i viss mån handlar om när det gäller undervisningen att kunna differentiera och ge eleverna möjligheterna att uppnå sin fulla potential på *olika* sätt. Och...ja, jag tycker nog att det är en sak som jag har lyckats med/.../det är en sak som är ganska lätt att förverkliga i undervisning, att försöka tänka jämlikt hela tiden. (L4)

Alla ska få samma behandling så att säga, att samma behandling är ju inte *lika*, för lika är inte alltid rättvist – men de ska få liksom, utgående från det de behöver och på den nivå de är/.../Det kommer ganska som på något sätt sådär *naturligt*, och speciellt tycker jag då man jobbar med de här lägre årskurserna, i och med att allihopa är på så otroligt olika nivåer där, så man måste väldigt sådär individanpassa. (L1)

Individualisering och differentiering förstås som en grundläggande uppgift inom läraryrket, och således förstås denna del av lärarens uppgift angående jämlikhet som relativt naturlig och lätt att förverkliga. Det framstår som en självklarhet att elever har olika färdigheter och behov, och det blir då lärarens uppgift att se varje elev och hjälpa denna att

på olika sätt uppnå sin fulla potential. Om detta ställs i relation till de förståelser av jämlikhet som diskuterats ovan, antyder det att individualisering och differentiering inte handlar om att kompensera för de svagaste och få hela gruppen att uppnå till synes samma nivå, utan här ses jämlikhet istället som något som kan innebära olika saker och olika nivåer men ändå jämlika möjligheter att förverkliga sig själv. Att just denna aspekt av jämlikhet ses som något som i högre grad gäller den enskilda individen istället för gruppen kan bero på att den här uppgiften på ett mer framträdande sätt anses utgöra stommen för hela läraryrket, medan de övriga aspekterna förstås som väsentliga men ändå något utöver det huvudsakliga.

Vidare förstås jämlikhet som rättvisa och ett jämlikt bemötande av alla elever, och lärare 2 framhäver exempelvis att just rättvisa på olika plan ska utgöra en viktig del av jämlikhetsarbetet i skolan. Liksom framkommer i citatet av lärare 1 ovan poängterar lärare 2 att rättvisa och samma behandling inte alltid innebär lika, och emellanåt upplevs det som svårt att veta var man ska dra gränsen för individualiseringen:

Och det kan vara så att det nästan blir svårt, det här med att det ska individualiseras, att jag har svårt att se att någon ska komma undan med att inte göra samma *arbetsinsats*, att man ska få det mer anpassat men ja...men det här är ju något som man förstås försöker – jobba med mig själv också och se att, man *kan* få det lite olika. (L2)

Det framkommer att läraren upplever att anpassning och olika krav egentligen bryter mot rättvisepincipen att alla ska göra samma arbetsinsats, men läraren framhåller själv att hen försöker vänja sig vid tanken på att jämlikhet trots allt kan innebära att man måste lägga ribban på lite olika ställen. I praktiken förstås sambandet mellan rättvisa och individualisering exempelvis som att vara noggrann med att alla ska få motsvarande mängd läxor men att själva uppgifterna anpassas till elevernas nivå, samt att hålla alla elever vid samma principer såsom att läxorna ska vara gjorda och att alla ska ha läst läsläxan lika många gånger. Jämlikhet utmålas alltså som en typ av praktisk rättvisa; eleverna ska få jobba enligt sina egna förutsättningar, men det betyder inte vare sig lägre förväntningar eller anpassade regler utan alla elever ska behandlas jämlikt oberoende av individuella förutsättningar.

Då lärarens uppgift angående jämlikhet förstås som individualisering och jämlikt bemötande av alla elever, utgörs problemet eller hindret som står i vägen för främjandet av jämlikhet av att läraren misslyckas med att nå ut till alla elever. I denna problemframställning kommer mångfald och heterogena klassrum in i bilden oberoende av hur dessa begrepp förstås, eftersom mångfald och heterogenitet av olika slag ställer högre krav på lärarens förmågor att individualisera och se till att varje elevs unika behov möts. Den

främsta utmaningen med att undervisa i heterogena klassrum framstår också som följande:

Nog tänker jag väl så där rätt ofta att om man verkligen når fram till allihopa, för inte hinner jag – inte hinner man med allihopa och inte kan man ju prata hur mycket som helst själv heller, de måste ju få jobba något också. Men nog är det en utmaning att få det – att hitta allihopa varenda timme att var de är och att man kommer framåt. (L2)

Om vi tar språket *engelska* till exempel, då har vi ju en del elever som man kan klassa native speakers, helt klart, de pratar engelska med någondera föräldern hemma, så har vi den här breda massan som kan lite, mera idag än tidigare, och så har vi de som är riktigt svaga. Och det är ju en utmaning att kunna ge jämlik undervisning åt de här eleverna, så att *alla* får det på *sin* nivå, det är en jättestor utmaning i dagens skolvärld. (L4)

I citaten ovan framkommer det att den största utmaningen då det gäller den här förståelsen av lärarens jämlikhetsuppgift är att verkligen kunna uppnå målet att se och stödja varje elev på just den nivå de befinner sig. Det här är något som blir svårare och svårare för läraren ju flera olika behov som ska tas i beaktande, och i den bemärkelsen förstås alltså heterogena klassrum som utmanande med avseende på såväl jämlikheten i sig, då det alltså inte går att säkerställa att alla elever får sina behov mötta varje lektion, som för den enskilda läraren som då känner sig otillräcklig. Lärare 2 framhåller också att en vidare utmaning med att undervisa i heterogena klassrum med avseende på jämlikhet är att läraren sällan hinner ”puffa på de där som sitter med nior och tior”, vilket antyder att individualiseringen i grupper med mycket varierande behov kräver så mycket tid och uppmärksamhet av läraren att de som redan anses uppnå de allmänna målen nedprioriteras till fördel för de svagare som behöver mer stöd.

Individualisering och heterogena klassrum kan också upplevas ställa höga krav på den enskilda läraren. Lärare 5 framhåller att lärare i dag känner sig splittrade, i och med att skolan på en relativt kort tid har gått från att enstaka elever går till specialläraren medan läraren själv undervisar den breda massan i klassen, till att läraren nu kan behöva skicka ut elever till flera olika former av specialundervisning, språkundervisning och dylikt, samarbeta med fem olika personer och arbeta enligt flera olika läroplaner under en och samma lektion.

Det är ju den här *individualiseringen* som har kommit, med att alla ska få det de behöver och de ska få det stöd de behöver – vi håller på och går liksom mot nånting sånt att varje elev borde ha en egen lärare...så jag tror att det kommer att komma en motreaktion, i *något skede*.../Det *går* inte att fortsätta såhär på det här sättet för att...alla lärare blir schizofrena för de ska dela sig på 7 olika saker samtidigt och det *går* inte. (L5)

Om förutsättningen för att jämlikhet ska kunna uppnås enligt den här förståelsen är att alla elever ska bemötas jämlikt och få det de behöver av läraren, kan det konstateras att

de allmänna förutsättningarna för jämlikhet försämras om lärarna känner sig överväldigade och otillräckliga. Läraren uttrycker också att läroplanen och skolans verksamhet i sig inte är anpassade för den här nya situationen, i och med att kunskapskraven fortsättningsvis är de samma för alla trots att undervisningen ska individualiseras, och det framhålls att det vore mer relevant att som lärare ha möjlighet att avgöra "Vad är viktigast för den *här* att lära sig". Samtidigt förblir det oklart hurdan motreaktion det är som lärare 5 syftar på i ovanstående citat, och man kan således enbart spekulera kring hurdana förutsättningar för jämlikhet det i sin tur skulle få om skolan som institution åter skulle införa exempelvis nivågruppering eller frångå principen om "en skola för alla".

#### **8.4 Jämlikhet ständigt närvarande och aktivt**

I lärardiskurserna blev det framträdande att jämlikhetsarbetet enligt lärarnas egna uppfattningar är något som kommer in ganska naturligt utan att kräva desto mer planering eller reflektion från lärarnas sida; som nämnts kan detta handla om att läraren exempelvis lär sig vilka elever som man behöver reservera ett par extra vinterbyxor för, eller att läraren lär känna eleverna och ser deras individuella behov. Dessa aspekter ses som naturliga delar av läraryrket, vilket kan vara orsaken till att de flesta av lärarna uttryckte att jämlikhet inte är något som de upplever att de uttryckligen tänker på i samband med planering eller undervisning, eftersom det går per automatik. Lärare 4 utgjorde dock ett tydligt undantag till denna regel:

Det här är ju något som man hela tiden måste ha bakhuvudet som lärare, inte bara jämlikhet pojkar vs flickor, utan...elever med olika bakgrund, både förstås då våra invandrarelever men vi har ju andra elever också, vi har en del elever där man också måste tänka till att, när det gäller deras fysiska förmåga, vi har inte explicit några specialklasser på det sättet men vi har en del elever som – där det också måste tänkas liksom jämlikhet hela tiden, och man måste beakta det. Så nog är det en sak som behöver finnas bakom örat hela tiden. (L4)

Lärare 4 talar om jämlikhet som något som kräver aktivt planerande och bör vara ständigt närvarande i lärarens tankar, och hen framhåller att detta jämlikhetsarbete är något som sträcker sig utöver jämställdhet mellan könen och även ska innefatta elever med olika bakgrund, däribland såväl invandrarelever som elever med någon funktionsvariation. Lärare 4 fungerar även som rektor för sin skola, vilket möjligtvis kunde utgöra en delorsak till att just denna lärare finner det mer naturligt att förstå jämlikhetsarbetet som något som ska genomsyra verksamhetskulturen och således såväl undervisningen som skolan i sin helhet. Baserat på det begränsade samplet för denna studie kan detta dock enbart ses som spekulationer. Oberoende av orsaken framträder lärare 4 som den enda av de

fem deltagarna att tydligt framhäva att jämlikhet är något som ska gå som en röd tråd genom hela verksamheten samt att eventuella övertramp och ojämlikhet är något som ständigt behöver utvärderas och åtgärdas.

#### **8.4.1 Att främja jämlikhet genom relationer och undervisning**

Något som däremot framkommer i flera av lärardiskurserna är lärarens uppgift att föregå med gott exempel angående jämlikt bemötande av både kollegor och elever, samt att upprätthålla en god kontakt med hemmen och försöka få alla att sträva åt samma håll.

Jag tror den här grunden är just det att man, behandlar alla elever lika, och också visar att man liksom behandlar alla vuxna lika, så det är ingen skillnad om man pratar med rektor eller städerskor/.../så ska eleverna också liksom uppleva att man pratar på samma sätt, att det är som inte olika på människor och människor. (L5)

Som rektor så ser jag väl kanske att jag också har det där...min uppgift är också så att säga att sporra de andra lärarna i det hela, och hela personalen kanske. Men min uppgift är också/.../att jobba med det här liksom mot föräldrarna, och få föräldrarna att inse att vi är mitt i – att vi på en väldigt kort tid egentligen har blivit en väldigt mångkulturell skola, och se det positiva i det. (L4)

I det första citatet speglas ett mer indirekt tillvägagångssätt där eleverna baserat på lärarens beteende och bemötande ska få ett exempel på hur man kan främja jämlikhet genom att överbygga makthierarkierna i skolan. I och med att läraren dock inte explicit gör eleverna uppmärksamma på vare sig de underliggande hierarkierna eller normerna som förknippas med dem, placeras en del av ansvaret på eleverna som själva ska socialiseras in i detta sätt att bemöta alla människor jämlikt. I det andra citatet framhävs däremot ett mer aktivt och explicit tillvägagångssätt då lärare 4 framhåller att det är en del av hens uppgift som rektor att såväl sporra personalen till att aktivt tänka på och arbeta för jämlikhet, som samarbeta med föräldrar för att främja liknande tankesätt hos dem. Meningen som hänvisar till att läraren ska få föräldrarna att inse att skolan på kort tid har utvecklats till en väldigt mångkulturell skola och att de ska se det positiva i det, antyder att det här är något som inte per automatik ses som positivt, utan att föräldrar kanske till och med har uttryckt åsikter som hävdar det motsatta. Det framstår då som en del av lärarens uppgift att motverka dessa indirekta hinder för jämlikhetsarbetet, vilket upplevs fungera relativt bra,

...men att sen vet vi ju hur det ser ut i samhället och vi kan inte – jag kan inte så att säga rå på alla hemvärderingar men att, skolan som sådan så är ju en plats där väldigt många värderingar möts, och på något sätt ska vi som lärare och skolmänniskor hitta en...få ihop värderingarna så att vi kommer till *någoting* som vi alla kan omfatta. (L4)



Här avspeglas en medvetenhet om att en del värderingar i samhället och i hemmen är ofördelaktiga för strävan efter jämlikhet; övergången till en "mångkulturell" skola antyds ha orsakat en del reaktioner från de som inte anser sig vara mångkulturella, och läraren har även stött på en del invandrarfientliga åsikter i samhället som kan tänkas speglas i vissa hem. Det utmålas ändå som en del av skolans och lärarens uppgift angående jämlikhet att aktivt samarbeta med hemmen och försöka få alla att nå någon typ av enighet, trots detta indirekta motstånd mot jämlikhetsmålen.

Ett annat exempel på hur det aktiva jämlikhetsarbetet kan ta sig uttryck är att läraren konstant implementerar en jämlikhetstanke i planering av och genomförande av undervisning. Planeringen kan innefatta att lärarens konstant har elevernas olika utgångsnivåer och styrkor i åtanke eller medvetet undviker par- eller gruppindelning som skulle främja ojämlikhet, såsom tydliga pojk- och flickpar eller ständig nivågruppering. Det här var dock något som enbart lärare 2 och lärare 4 framhöll att de explicit tänker på, även om de övriga implicit beskrev liknande vanor men inte framhöll dem som en aktiv del av jämlikhetsarbetet.

Relaterat till den konkreta undervisningen framhävs också som redan nämnts att läraren ibland explicit får förklara vissa ojämlika eller orättvisa situationer för eleverna, med avsikten att ge eleverna en bättre förståelse för att familjer exempelvis har varierande ekonomiska förutsättningar och att en del således kan behöva mer stöd än andra. Lärare 5 nämner också att ytterligare ett sätt att främja jämlikhet genom undervisningen är att man som lärare oberoende av vad man pratar om ska öppna upp diskussionen för att bevisa för eleverna att världen på olika sätt är större än enbart det som finns i deras näromgivning:

Att man alltid liksom beaktar på något vis mer än bara den grupp som det kanske då står om i boken, eller som man just då *pratar* om. Jag menar, omgivningslära till exempel, varför ser det ut som det gör i ett visst land, därifrån då någon kanske kommer, jämfört med hur det ser ut i *vårt* land, varför ser det ut så här då i *vårt* land? (L5)

Vidare nämns att läraren har en uppgift att explicit "gå mot strömmen" angående könsstereotyper för att främja jämställdhet:

Det här typiska enligt alla undersökningar att flickor klarar sig ofta bättre i skolan på vissa ämnen, men sen söker de inte de jobb sen som de skulle ha förmåga till för att.../många flickor/kvinnor nedvärderar ju sina kunskaper medan många pojkar uppvärderar sina, att man på något vis...då det blir det här att, flickorna säger att "jag kan inte" så.../att man på något vis – man lägger emot lite. (L5)

Läraren framhåller här att hen försöker främja jämlikhet genom att vidga elevernas förståelse av världen samt att främja jämställdhet genom att ifrågasätta ingrodda könsstereotyper. Det framstår dock som att dessa två aspekter av jämlikhet bemöts på lite olika sätt – i det första exemplet talar man om andra länder och grupper och jämför med det som förstås som normalt för eleverna, medan jämställdhet mellan könen och speciellt då upphöjande av flickors möjligheter innefattar ett mer aktivt sätt att ifrågasätta och motarbeta ojämlikhet. Det här sättet att särskilja olika aspekter av jämlikhet både i teori och praktik är något som också kan konstateras ge varierande förutsättningar för jämlikhetsfostran, i och med att samtliga aspekter av ojämlikhet inte ifrågasätts och behandlas på samma sätt.

#### 8.4.2 Dagens elever "medvetna" och ifrågasättande

Något som däremot bidrar till det aktiva jämlikhetsarbetet är att frågor angående jämställdhet liksom jämlikhet kommer in i undervisningen på elevernas beväg, ett fenomen som omnämns i två av lärardiskurserna. Det här anses bero på att speciellt äldre elever i dag är mycket mer "medvetna" än de har varit tidigare:

*Barnen i sig så är på ett så helt annat sätt idag.../att de förväntar sig på ett annat sätt att det ska vara jämlikt. Vi läste häromdagen faktiskt, vad var det vi jobbade med nu...det var något i modersmål jo, och så stod det i en av de här böckerna nånting sånt som "ett plagg som bara flickor har på sig" och så var de ute efter att svaret skulle vara klänning eller nånting, och så var det en flicka som markerade och sa att det här tänker hon inte svara på.../för att inte finns det nånting som bara, ja vad är det här som för fråga vad bara flickor har på sig", och så hade vi lite diskussion kring det här i klassen. (L3)*

Lärare 3 framhäver att eleverna i dag på ett annat sätt förväntar sig att det ska vara jämlikt eftersom de så att säga är barn av sin tid och har växt upp i ett annorlunda samhälle än då läraren själv gick i skolan. Det framhålls att eleverna i dag ifrågasätter både läroböcker och skoltraditioner gällande exempelvis Luciafirande, och detta utmanar i sin tur läraren till att också hänga med i utvecklingen och "ser på samhället och skolan med lite nya ögon". Det kan alltså konstateras att elevernas input här fungerar som en typ av yttre stimuli även för lärarens utveckling, i och med att denna utmanas till att bemöta frågor kring jämlikhet då de uppstår på elevernas initiativ.

Även lärare 4 framhåller det som intressant att speciellt de äldre eleverna är väldigt medvetna och ifrågasätter exempelvis det som klasskamrater säger på eget beväg, vilket antyder att det här tidigare inte har hört till det normala. Läraren tar ett exempel på en diskussion som uppstod under en lektion i årkurs 6, då en pojke berättade att han hade varit och åkt slalom och sett en turkisk kvinna falla och bryta benet:

Han pratade där om det här, och så var det en av flickorna, som är en sån här flicka som är ganska *medveten* liksom kring mycket sånt här, så sa hon att "och vad spelar det för roll om hon var turkisk eller om hon var ortsbo?". Och så började vi spinna vidare på det där/.../ Så, pojken blev lite ställd och så sa han "Jomen jag sa det där med turkisk, för att jag ville förklara åt er att det handlar om någon som kanske aldrig har åkt slalom förut". Och så blev det som en jätteintressant diskussion där med sexorna kring den här biten. (L4)

"En sån här flicka som är ganska medveten" antyder dels att alla elever inte är lika medvetna, dels att det är vanligare att det är just flickor som anses tillhöra denna kategori. Att såväl lärare 3 som lärare 4 framhäver det som något intressant och ovanligt att eleverna i dag är medvetna om "mycket sånt här", vilket kan förstås som rådande normkritiska diskurser, antyder också att det inte är skolan och lärarna som explicit har lärt eleverna att ifrågasätta dylika teman, utan att en del elever har anammat dessa kunskaper från annat håll. Det kan således konstateras att medan normkritiska diskussioner baserade på frågor som tas upp på elevernas initiativ i sig är positiva med avseende på skolans och lärarnas förutsättningar för jämlikhetsfostran, skulle förutsättningarna förbättras markant om liknande diskussioner skulle ses som vardaglig praxis också för lärarna.

#### 8.4.3 Jämställdhet mellan könen en självklarhet

Liksom synliggjordes redan i samband med analysen på textnivå, var jämställdhet ett vanligt förekommande tema i lärardiskurserna såväl implicit som explicit. Jämställdhet placeras delvis i en särställning i jämförelse med de övriga aspekterna av jämlikhet, då det i betydligt högre grad utmålas dels som en självklar del av verksamheten, dels som något som redan fungerar mycket bra i dagens skola:

Och att inte göra skillnad på flickor och pojkar är nog liksom sån – för mig idag, jag skulle aldrig liksom tänka på det heller att det skulle vara någon skillnad. (L5)

På något sätt har det blivit en naturlig del av ens vardag och ens hela *tankesätt* tycker jag att, man/.../det är inte egentligen något som jag riktigt *desto* mera reflekterar över idag tycker jag, utan man lever nog kanske i det tänket mer eller mindre hela tiden. (L3)

Det framhålls att jämställdhet mellan könen och att inte göra antaganden på basis av kön är något som tydligt har gått framåt, och att det nuförtiden tickar i bakhuvudet att det är något man måste tänka på. Det här framträder exempelvis genom att flera lärare tar fasta på den förändring och de framsteg som skett angående jämställdhet i jämförelse med hur det har varit tidigare.

För ganska länge sen, 10–15 år sen/.../då hade det väl kanske varit väldigt vanligt att man, jag inbegripet säkert, skulle ha sagt "har vi några starka pojkar som kan komma och hjälpa mig här nu?". Det här är ett jättetypiskt exempel. Idag så ber jag att "Vem skulle kunna komma och hämta iPaddarna från skåpet?" och jag ser alltid till att av dem som anmäler sig intresserade så väljer jag en pojke och en flicka. För jag menar vi kan ju inte utgå ifrån att flickorna skulle vara svaga. (L4)

Jämställdhet mellan könen framställs överlag som något som har gått framåt ganska ordentligt under de senaste åren, i och med att skolan har sett till att åtgärda den praktiska verksamheten genom att frångå traditionella indelningar i syslöjd för flickor och teknisk slöjd för pojkar, och lärarna har justerat såväl sitt språkbruk som bemötande av elever för att främja jämställdhet och motarbeta traditionella könsstereotyper. Vidare framkommer det i lärardiskurserna att jämställdhet ligger i tiden och i dag förstås som en självklarhet i såväl de finländska skolorna som i rådande samhällsdiskurser, vilket också synliggörs i samband med ett konstaterande att jämställdhet kan vara svårare för äldre lärare att uppnå, eftersom det inte förstås som en självklarhet att dessa hänger med i de aktuella diskurserna och följaktligen de nya normerna.

Då mångfalden definieras som avvikande framställs den dock delvis som ett hot mot jämställdheten, i och med att exempelvis elever och familjer som har en annan nationell bakgrund även antas ha hemvärderingar som bryter mot de finländska normerna och värderingarna angående jämställdhet. Lärare 5 ponerar bland annat att hen har blivit ännu mer medveten om sin roll i att främja jämställdhet sedan skolan har fått en grupp muslimska elever, där elever av olika kön som följd av hemvärderingarna ges varierande former av stöd och uppmuntran angående skolgången. Läraren upplever således en konflikt mellan den höga finländska standarden med avseende på jämställdhet, och det faktum att en del nyanlända exempelvis ser det som väldigt viktigt att det är en manlig lärare som undervisar dem:

Så vi lever liksom i något sånt här...å ena sidan en jämlikhetssträvan som börjar på en ganska *hög* nivå och i alla fall jämlikhet mellan könen och så där...medan den andra delen börjar på en *väldigt basic* nivå, så det har också blivit betydligt *vidare* begrepp det här med jämställdhet än vad det kanske var då för fyra-fem år sen. (L5)

## **8.5 Jämlikhet och mångfald – lärarens förhållningssätt av stor betydelse**

Att lärarnas underliggande förståelse av mångfaldskategorin har en inverkan på de konkreta förutsättningarna för jämlikhetsarbetet och möjligheten att uppnå läroplanens jämlikhetsideal, är något som indirekt redan har synliggjorts i flera olika avseenden i detta kapitel. Genom att rikta blicken mot de delar av lärardiskurserna som såväl implicit som explicit tangerar uppfattningar om vad som krävs av läraren för att lyckas i arbetet med jämlikhet och mångfald, samt hurdana personliga förutsättningar lärarna upplever sig ha, kan temat dock utvidgas och förtydligas. Då lärarna i samband med intervjun ombads beskriva vad det krävs av en lärare att arbeta med jämlikhet och mångfald tog tre av

lärarna fasta på mångfaldsaspekten, medan de två övriga i sin tur satte fokus på jämlikhetsaspekten. Dessa två övergripande perspektiv presenteras i underkapitlen nedan.

### 8.5.1 Jämlikhetsarbetet kräver tolerans och kunskap om den Andra

I de lärardiskurser som i hög grad präglas av en förståelse av mångfald som i grunden icke-finländskt och normavvikande, framhålls kunskap om och förståelse för den Andra som grundförutsättningar för att man som lärare ska kunna arbeta med jämlikhet och mångfald. Det här innebär följaktligen att utmaningar relaterade till just mångfalden även indirekt framställs som de största utmaningarna för att lyckas med jämlikhetsaspekten. När mångfalden förstås som avvikande och icke-finländskt, kan mångfalden exempelvis anses utgöra ett konkret hinder för skolans jämlikhetsarbete, eftersom de icke-finländska familjernas hemvärderingar anses strida mot de jämlikhetsideal som ligger som grund för arbetet i den finländska skolan:

De här nyanlända nu också speciellt så, deras liksom, största grej är ju egentligen att de har kommit till ett nytt land och ska försöka anpassa sig...Att *då*, alltid börja prata med dem om kulturskillnader, är inte sådär riktigt...lätt? Därför att för dem så ligger det ganska långt ner på prioriteringslistan. Du vet typ med det här att vi har då som, *simning* i vår undervisning, och hur ska man få med alla de här och simma, det här är ju sånt där...typexempel. Eller...Er son kommer inte direkt på timmen därför att hans lärare är kvinna...att börja diskutera sånt då, då de har flytt från ett land och varit på väg i fem år och äntligen har landat, så det är nog ganska...Det är liksom inte *det* som de då just finner som mest akut. (L5)

Här framträder en uppfattning om att man för att få det jämlikt borde tala med de nyanlända om kulturskillnader och "hur man ska få med alla och simma" eller hur barnen stöter på problem i skolan p.g.a. hemvärderingar som skiljer från de finländska normerna. Det här antyder att det är de Andra som borde anpassa sig helt till det finländska för att det ska kunna bli jämlikt och jämlikhet präglas då alltså av den finländska normen, vilket innebär att jämlikhetsarbetet är till för att kompensera för dem som inte passar in i den norm som förväntas råda i skolan och samhället. I och med att de nyanlända dock har så många andra bekymmer är det inte lämpligt för skolan att ta initiativ till dessa förändringar just nu, vilket alltså innebär att jämlikhetsmålen inte kan uppnås.

För att man trots detta ska ha goda förutsättningar att arbeta med jämlikhet och mångfald framhävs det att man som lärare behöver lära känna sina elever men även ha en del bakgrundskunskaper om dem. Även om det är underförstått att det alltid finns individuella skillnader då man jobbar med människor, framhålls det som gynnsamt för läraren att skaffa sig lite kunskaper om landet och kulturen när hen undervisar elever som anses

tillhöra mångfalden, liksom man skulle göra om man får ett barn med någon funktionsvariation så att man har en aning om vad det handlar om. Lärare 1 uttrycker att hen "skulle vilja ha mera kunskap om deras kulturer", eftersom hen har lagt märke till att det faktum att flera familjer anses tillhöra exempelvis den arabiska kulturen eller kommer från samma land inte nödvändigtvis innebär att familjerna är likadana:

De kom som från samma land och samma kultur, men den ena familjen kom från någon bergsby och föräldrarna var så gott som analfabeter, och den andra familjen kom från en lite större stad så de var som så där, vad ska vi säga, *statusmässigt* på *helt* olika nivå! Att nog har vi ju viss status i Finland också men de flesta är ändå rätt...vi är finländare och så här, men att det var så otroligt stor skillnad *där* med de familjerna. (L1)

Här framträder en uppfattning om att Finland och det finländska folket är mer jämlikt och homogent i det avseendet att det inte finns så stora statusskillnader, utan de flesta faller enkelt inom den relativt enhetliga identitetskategorin "finländare". Människor från andra länder och kulturer framställs åter som avvikande eftersom de inte följer den finländska normen i detta avseende och inte heller kan betraktas som en fullständigt homogen enhet, utan ställer krav på lärarens förståelse och kunskaper. Ifrågavarande kunskaper framställs dock som något som kan förvärfvas med hjälp av "experter" som har större erfarenhet av att arbeta med den avvikande mångfalden:

Alltså man skulle ju behöva få träffa människor som har med just – i mitt fall då med de här nyanlända, för att få reda på att *hur* gör de och vad har de gjort som de märker att funkar och vad har de gjort som *inte* funkar så att inte alla behöver göra samma fel. (L5)

Jag har en god vän som är *jätteduktig* på jämlikhet och mångfald och invandrarundervisning och hela köret, att ta hjälp av någon som *kan* – att be att, *förklara* för mig hur ska jag göra det här eller hur skulle *du* göra det här!.../Mycket nog det där *kultur*mässiga, att hur *ser* de på den här saken och hur gör de med det här och så vidare att...för ibland så är det jättesvårt – föräldrarna kan ju sällan språket så riktigt bra. Så, då är det lättare att fråga någon som är väldigt insatt och kan det. (L1)

I dessa citat framträder det att lärarna anser sig behöva hjälp av någon mer kunnig och erfaren för att kunna hantera mångfalden, och således antyds det är möjligt att ha expertkunskaper angående den grupp av människor som anses utgöra mångfalden. Här förstås alltså de grupper av nyanlända eller människor med andra kulturer än vad som anses finländskt som invärtes homogena enheter, som man kan lära sig saker om för att undvika eller lösa de problem som uppstår i skolan. Således kan man vända sig till en expert som kan förse läraren med information då föräldrarna inte kan bistå p.g.a. exempelvis språkbarriärer.

Utöver dessa teoretiska kunskaper lyfts dock också mer praktiska och konkreta hjälpmedel upp som önskvärt. Lärare 1 framhåller ett behov av hjälp angående arbetssätt och material, samt praktiska instruktioner kring hur man exempelvis markerar i betygen att

någon elev inte har svenska som förstaspråk – ”sådan som kanske våra chefer borde ha koll på”. Det framstår att läraren inte upplever sig få tillräckligt med konkret stöd från ledarskapet, vilket antyder att det här är något som borde behandlas i hela kollegiet på ett explicit sätt. Lärare 5 uttrycker likaså ett behov av konkreta råd och handledning, detta eftersom läroplanen inte anses erbjuda tillräckligt stöd för hur jämlikhetsmålen i praktiken ska eftersträvas.

### *Tolerans och förståelse nyckelförutsättningar*

Bilden av finländare som redan jämlika framställs också i samband med att lärare 3 utmålar aktivt jämlikhetsarbete som något som främst gäller heterogena grupper:

I och med att vi har varit en *väldigt* lång tid!.../en *väldigt* som så här *homogen* grupp, så har man ju *nästan* inte ens behövt reflektera över såna saker. *På så sätt* att man har behövt – att det har varit kulturkrockar och sådant som man faktiskt har behövt...jobba med barnen att det här, för att lära av varann och att de *förstår* de här nya eleverna som kommer in och, har en annan kultur och ett annat språk och *allting* annorlunda. (L3)

Det normala framställs här som den homogena och redan jämlika gruppen som faller inom de rådande normerna på alla sätt, och det tas för givet att det då i en heterogen grupp uppstår ”kulturkrockar”, samt att man då uppnår jämlikhet genom att lära majoritetsgruppen att förstå och uppskatta de nya radikalt annorlunda eleverna. Den här uppfattningen framträder ännu tydligare i samband med att såväl lärare 1 som lärare 3 upplever att goda förutsättningar för att arbeta med mångfald och jämlikhet delvis beror på att eleverna är toleranta:

Jag tror också att barnen är ju – världen ser så *väldigt* annorlunda ut *idag*, så att barn är *väldigt* mycket mer toleranta på ett annat sätt än vad vi *var*, tror jag, för att tiderna har förändrats. (L3)

Nå alltså om jag tänker på den här klassen som jag har *nu* så då går det *bra* för det är en *väldigt tolerant* grupp och man behöver som inte – nä, det funkar jättebra. (L1)

Tolerans är också något som lärare 1 framhåller att även läraren behöver inneha, liksom flexibilitet och en förmåga att läsa av rummet så att läraren kan främja jämlikhet genom att vara uppmärksam på om undervisningen behöver anpassas p.g.a. exempelvis språkliga barriärer eller avvikande hemvärderingar. Det samma framhävs av lärare 5 som lyfter upp att läraren bör vara ganska liberal och ha en stor människovänlighet, samt att hen förmår att ta emot allt med öppna armar för att sedan se ”vad ska jag göra av den här eleven, den här situationen”.

Något som också framhävs i två av lärardiskurserna är lärarens förmåga att förstå såväl andra människor som sig själv, så att man kan acceptera olika människors särdrag och kan sätta sig in i andras livssituationer, eftersom det inte är en självklarhet att alla fungerar som läraren själv har gjort:

Man borde kontinuerligt få fortbildning, utbildning, därför att...*min* värld är som sagt kanske inte lika som den värld vars barn jag ska ta hand om. Och *mera psykologi*.../Eller så borde man lägga alla människor, *alla* lärare i psykoterapi eller arbetshandledning. [skratt] Det kan nämligen också vara ett *hinder* alltså, om man har själv nånting som gör att man är liksom känslig eller oförberedd eller nånting sånt på vissa saker. Och det märker man sällan förrän det redan har hänt, att "okej det här blev inte så bra nu för att jag känner själv att jag inte riktigt förstår den här grejen". (L5)

Det framhävs också att det här behovet av utökad förståelse dock inte är något som bara gäller mångfalden utan även finländska familjer, eftersom det bland dessa också förekommer fall som kräver förståelse och insikter utöver det vanliga.

### **8.5.2 Jämlikhetsarbetet kräver differentiering och erfarenhet**

I de lärardiskurser där fokus ligger på jämlikhetsaspekten av frågeställningen vad det kräver av läraren att arbeta med jämlikhet och mångfald, är det följaktligen också ganska naturliga delar av läraryrket och lärarrollen som upplevs ge goda förutsättningar.

Nå det kräver ju mycket planering, det kräver att man klarar av att handskas med olika – jag menar det kan i vissa fall till exempel betyda att en lärare kan jobba under samma lektion med flera olika läroplaner. Vi har den allmänna läroplanen och så har vi kanske...så har vi två elever som har en individuell plan. (L4)

Att läraren har en god förmåga att planera och ha många bollar i luften ses som en förutsättning för att läraren ska kunna förse den heterogena elevgruppen med jämlik undervisning. Det här förstås som något som förutsätts av varje lärare i dag, eftersom det i grund och botten handlar om differentiering. Lärare 2 framhåller också att läraren på liknande sätt behöver ha en tydlig bild av "vad man vill nå och på vilken nivå man vill lägga sin undervisning". Arbetserfarenhet förstås också som en fördel, så att läraren har hunnit bli lite säkrare i sin lärarroll och således har en grund för hur hen vill jobba, liksom att läraren är öppen, engagerad och villig att ta sig tid och våga prova sig fram till ett sätt som fungerar för just läraren och gruppen i fråga. Det här är också något som framhävs av lärare 3, som trots att hen primärt satte fokus på mångfaldsaspekten av intervjufrågan ändå reflekterar kring sina personliga förutsättningar på ett mer individriktat sätt istället för att framhäva kunskap om den Andra. Läraren nämner exempelvis allmänna bakgrundskunskaper som något som kan hjälpa läraren att beakta alla elevers behov "så att man inte trampar någon på tårna", men det ses inte som det väsentligaste verktyget.



Just erfarenhet av att jobba med många olika människor samt allmänna insikter om alla människors olikheter ses som en god förutsättning för att jobba med mångfald och jämlikhet:

Nog är det ju förstås en stor fördel om du har öppet sinne och har varit med i många olika *sammanhang*, att du vet att det finns många olika typer av *människor*, att det är ju nog som jag kan tänka mig lite med – mamma som har varit lärare också och det här då hon kategoriserar folk mer och fördömer ganska stort, så nog är det ju emellanåt då man sitter och hör då vad hon kan klämma ur sig åt barnbarnen också så där att "hej vänta nu vad säger du riktigt här". (L2)

Läraren tar upp hur hans mamma som också har varit lärare har en tendens att kategorisera och fördöma människor på ett sätt som läraren upplever som negativt och kontroversiellt i dagens läge. Det framkommer att läraren upplever sina egna förutsättningar att bortse från dylika uppfattningar som betydligt bättre, eftersom hen som följd av en lång erfarenhet av att arbeta med "massor av olika typer av människor" har kommit till insikten att alla är olika. Inom dessa lärardiskurser anses den avvikande Andra alltså inte utgöra hindret för jämlikhet, utan detta förstås i högre grad som beroende av lärarens egna förmågor och erfarenheter. Det här framkommer också i samband med att lärarna vidare reflekterar kring sina egna förutsättningar:

Nå det här...en sån där styrka kanske/.../ är ju nog att man är som på något sätt principfast och envis och just *vill* att det ska vara så där...rätt, lika och sådär. (L2)

Kanske en av mina styrkor *är* just det här sociala spelet med både lärare, eleverna i klassen och också med föräldrarna att jag aldrig har haft tycker jag...svårt med vare sig att ta kontakt till föräldrarna och komma överens och så här. Med barnen också så.../nu har jag 16 elever i den här klassen, och de 16 så behöver ju inte samma sak av mig, de behöver olika saker. Och allt från hur man pratar till dom och hur man kanske skojar och så här så...de alla 16 så måste bemötas på ett eget sätt. (L3)

Här uttrycks att lärarnas upplevda goda förutsättningar främst baseras på en vilja att verkligen vilja uppnå jämlikhet samt förmågor att samarbeta med alla typer av människor och se elevernas individuella behov. Lärare 3 framhåller även en insikt om att alla har olika bagage och att alla utgående från detta behöver bemötas varsamt på olika sätt. Inom dessa lärardiskurser sätts fokus således på lärarens allmänna förmågor att differentiera, individualisera och se eleverna som just de är, utan stereotypiska eller etnocentriska uppfattningar. Varken lärare 2, 3 eller 4 uttrycker heller vidare önskemål om insatser som skulle hjälpa dem i arbetet med jämlikhet och mångfald.

### *Sammanfattning*

Analysen på textnivå påvisade en begreppslig tvetydighet angående jämlikhet respektive jämställdhet, och genom analysen på diskursnivå framkom även att jämställdhet i hög grad ses som en självklarhet i dagens skola, medan jämlikhetsarbetet ännu innefattar oklarheter. Analysen på diskursnivå påvisade att lärare har olika uppfattningar om huruvida läroplanens jämlikhetsmål är uppnåeliga, vad jämlikhetsarbetet egentligen innefattar och hur det i praktiken ska ta sig uttryck, samt vad som utgör hinder för jämlikhet i dagens läge. Lärarens förhållningssätt till mångfald kan också konstateras ha en tydlig inverkan på såväl synen på skolans respektive lärarens roll angående jämlikhet, som på lärarens uppfattningar om sina personliga förutsättningar att arbeta med jämlikhet och mångfald, samt eventuella önskemål om åtgärder som skulle ge läraren stöd i sitt arbete. Sammanfattningsvis kunde det konstateras att det angående förutsättningar för jämlikhet fortfarande finns utrymme för förbättring på många plan.

## 9 Tillförlitlighet

Det som kan anses ha störst inverkan på denna studies tillförlitlighet är storleken på samplet för materialinsamling. Avsikten var att intervjua 8 lärare i fyra olika skolor så att varje skola skulle ha två representanter, eftersom detta ansågs lämpligt för en avhandling av denna omfattning. I slutändan intervjuades dock enbart 5 lärare, och även om det insamlade materialet ansågs tillräckligt för analys och tolkning av resultat, är det på basis av ett så pass lågt deltagarantal omöjligt att avgöra om samplet var mättat eller om fler deltagare kunde ha bidragit med insikter som inte förmedlades i ifrågavarande lärardiskurser. Då ämnet för studien ansågs beröra samtliga lärare som arbetar enligt grundskolans läroplan och syftet var att ge en allmän inblick i förutsättningarna för jämlikhetsfostran i finländska skolor, angavs heller inga tydliga urvalskriterier angående vare sig lärarnas arbetserfarenhet och anställningsförhållanden eller skolornas interna kvaliteter. Samplet utgjordes följaktligen av lärare inom varierande befattningar i skolor som beskrevs som mycket homogena, nyligen heterogena och mycket heterogena, och även om det kan antydvas att i synnerhet skolkontextens särdrag är av betydelse, går det p.g.a. den lilla representationen inte att dra några absoluta slutsatser angående dessa faktorerers inverkan på lärarnas förståelser och förutsättningar. (Svensson & Ahrne, 2015.)

Valet av en diskursanalytisk ansats och materialinsamling genom intervju är också något som bör uppmärksammas med avseende på tillförlitlighet, då dessa metoder innebär att forskaren står mycket nära forskningsprojektet som helhet och därmed kan styra eller påverka processen och resultaten (Ahrne & Svensson, 2015). Liksom Winter Jørgenssen & Phillips (2000) påpekar är det också utmanande för en forskare att undersöka diskurser som denna själv är nära. Dessa aspekter har jag som forskare försökt undvika eller neutralisera genom att utförligt åskådliggöra och förklara allt från formulerandet av intervjufrågor till hur den teoretiska referensramen och diskursanalysens grundprinciper har fungerat som utgångspunkt för den konkreta analysprocessen, så att såväl dessa inverkanfaktorer som den påföljande resultatframställningen ska vara så transparenta som möjligt. Det här i kombination med det faktum att en stor del av resultaten sammanfaller med den teoretiska bakgrund och tidigare forskning som fungerat som grund för denna studie, kan ändå anses höja tillförlitligheten av studien trots det begränsade samplet, och det ses inte som en omöjlighet att denna studie används som grund för mer djupgående vidare forskning.

## 10 Diskussion

Utgångspunkten för denna studie var att den grundläggande utbildningen har som centralt syfte att eftersträva jämlikhet på olika plan genom att bland annat säkerställa att varje elev har jämlik tillgång till utbildning, men också att varje enskild skola har en verksamhetskultur som genomsyras av en jämlikhetssträvan. En del av denna övergripande jämlikhetsuppgift utgörs också av skolans och lärarens uppgift att implementera strävan efter jämlikhet och motarbetande av ojämlikhet i den konkreta undervisningen, och på detta sätt även fostra framtida generationer av jämlikhetsaktivister. (Utbildningsstyrelsen, 2014; Zilliacus et al., 2017.)

Denna studie har lyft fram betydelsen av att lärare har de förutsättningar som behövs för att jobba med jämlikhetsfostran och i utsträckning tackla den samhälleliga ojämlikhet och samtida rasism som fortfarande konstateras existera såväl lokalt som globalt. Studien tog avstamp i ett antagande om att lärarens personliga förhållningssätt till såväl mångfald som skolans jämlikhetsuppgift har en inverkan på ifrågavarande förutsättningar, och studiens syfte var således att få en inblick hur finländska lärare förstår just dessa teman. Den empiriska forskningen baserades följaktligen på analys av diskurser kring lärares förståelser av såväl mångfald som det praktiska och ideala jämlikhetsarbetet i årskurs 1–6. Resultaten av den analys som gjordes på såväl textnivå som diskursnivå påvisade att det inom lärardiskurserna förekom varierande förståelser av såväl mångfaldskategorin som skolans jämlikhetsuppgift, samt att dessa förståelser också satte sin prägel på det praktiska arbetet och således också förutsättningarna att åstadkomma en fullgod jämlikhetsfostran. Detta kapitel åskådliggör analysen på den sociala praktikens nivå genom att sammanfatta de väsentligaste resultaten och sammankoppla dessa med den teori och tidigare forskning som utöver diskursanalysens grundprinciper utgör denna studies teoretiska referensram.

### 10.1 Begränsande syn på mångfald ett hinder för jämlikhet

Något som kan konstateras utgöra ett hinder för lärares förutsättningar att uppnå målen kring jämlikhetsfostran är etnocentriska synsätt där det närliggande positioneras som det normala och korrekta, medan det utomstående i sin tur positioneras som avvikande och problematiskt. I och med att skolan är en del av samhället påverkas även lärare av rådande samhällsnormer, och då de lärare som deltog i denna studie liksom majoriteten av finländska lärare har finländsk bakgrund, kan exempelvis finskhetens normer förse dem

med en känslomässig referensram som implicit eller explicit kan inverka på deras tanke-sätt, pedagogiska verksamhet och beteende, särskilt när det gäller frågor om interkulturalitet (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Ubani, 2018; Itkonen, 2018). Det här var även fallet i denna studie, då en finskhetsnorm och en förståelse av mångfald som finskhetens motpol framträdde i flera av lärardiskurserna, vilket också konstaterades inverka på lärarnas förhållningssätt till interkulturell pedagogik.

#### **10.1.1 Finskhetsnormen framträdande i skolkontexten**

Att en stark finskhetsnorm fortsättningsvis är något som präglar de finländska skolorna framkom tydligt i en del av lärardiskurserna, och det kan konstateras att denna norm tog sig uttryck som särskilda uppfattningar om dels det finländska i sig, dels om det normativa för den finländska skolan. I lärardiskurserna nämndes variationer i exempelvis socioekonomisk bakgrund, familjeförhållanden, kön, funktionsvariation och individuell kunskapsnivå som allmänt förekommande bland eleverna i lärarnas skolor, men dessa framstod genomgående som så naturliga delar av den finländska skolan att de enligt flera lärare varken ansågs bidra med heterogenitet eller utgöra en del av mångfalden. Istället utmålades Finland och det finländska folket som homogent och redan ganska jämlikt, baserat på en uppfattning om att det inte finns så stora statuskillnader finländare emellan och att de flesta har en liknande kulturell bakgrund och gemensamma värderingar. Det här sammanfaller med Itkonens (2018) beskrivning av finskhetsnormen som en föreställning om att Finland i grunden är mycket etno-lingvistiskt och kulturellt homogent, detta som följd av långa processer som historiskt sett har dolt den interna mångfalden med avsikten att skapa just en föreställning om ett starkt och enhetligt finländskt folk.

Tanken på det finländska folket som en internt väldigt homogen och sammansvetsad grupp drar gränser mellan "oss finländare" och "dem" (Dervin, 2016), vilket även tydligt framträder i flera av lärardiskurserna då mångfald och heterogenitet förstås som utländskhet. Det här kan även kopplas till Juva & Holms (2017) studie som påvisar att finskhet fortsättningsvis ses som det normala och neutrala i de finländska skolorna, medan i synnerhet invandrarelever får representera de avvikande andra. I lärardiskurserna förekom även jämförelser och positioneringar av det vanliga finländska och den utländska mångfalden, vilket gav upphov till en förstärkt finskhetsnorm då antaganden om de finländska hemmens religiösa, språkliga och åsiktsmässiga bakgrund ansågs sammanfalla med de normativa värderingarna i såväl den finländska skolan som läroplanens jämlikhetsideal. Invandrarfamiljerna framställdes däremot i flera avseenden som utmanande då de i sin tur upplevdes bryta mot de normer som präglar den finländska skolan,

däribland exempelvis normen om jämställdhet mellan könen. Det här sammanfaller med dels den vithetsnorm som präglar det västerländska tankesättet om de egna normerna och värderingarna som överlägsna och de enda rätta, dels med den finländska utomordentligheten som baseras på en bild av Finland som mycket framstående inom områden såsom jämställdhet, mänskliga rättigheter och utbildning (Mikander, 2016; Alemanji, 2016; Itkonen, 2016). Just jämlikhet i allmänhet och jämställdhet i synnerhet ansågs också i lärardiskurserna redan vara på en relativt hög nivå i de finländska skolorna, och såväl jämställdhet i sig som olika jämställdhetsfrämjande insatser sågs som självklarheter i dagens läge.

Det kan alltså konstateras att den primära förståelsen av begreppet mångfald i flera av lärardiskurserna positionerar den radikalt avvikande mångfalden som en homogen grupp som ställs i direkt motsats till den finländska normen, inom vilken det däremot är naturligt att det förekommer individuella variationer av alla de slag. Det här utgör således en form av kulturell essentialisering, då den egna gruppen ses som internt homogen medan de utomstående framställs som radikalt annorlunda i de flesta avseenden (Phillips, 2007). I och med att varken denna finskhetsnorm eller de uppfattningar om normalitet och neutralitet som präglar den finländska skolan ifrågasätts, kan detta undermedvetna tankesätt förstås som en faktor som explicit försämrar förutsättningarna för jämlikhet och jämlikhetsfostran.

### **10.1.2 Mångfalden som avvikande och klart utomstående**

Mångfald som begrepp borde i en finländsk skolkontext teoretiskt sett innefatta samtliga elevkategorier och alla de olika variationer som finns inom elevgruppen, med andra ord mångfalden inom mångfalden (Phillips, 2007). Inom två av lärardiskurserna kunde ett dylikt perspektiv på mångfald påträffas, vilket också hade implikationer för synen på skolans jämlikhetsuppgift då lärarna i fråga främst framhävde individualisering och lärarens förmåga att se varje elev och differentiera undervisningen som förutsättningar för ett lyckat jämlikhetsarbete. I de tre övriga lärardiskurserna associerades mångfald dock direkt med utländskhet och framställdes som en klar motpol till det vanliga finländska, vilket följaktligen innebar att elever med finländsk bakgrund uteslöts ur lärarnas förståelse av mångfaldskategorin. Enligt Dervin (2016) och Hummelstedt-Djedou et al. (2018) är det här en allmänt förekommande tendens i såväl finländska som nordiska utbildningskontexter, och det kan konstateras att det här är en typ av mångfaldsdiskurs som upprätthåller ojämlikhet då den avgränsar de grupper som anses avvika från den rådande normen, medan den egna positionen som en del av mångfalden inte tillkännages.

I de lärardiskurserna som framställde mångfaldskategorin på detta sätt syftade mångfald inte enbart på icke-finländska elever och familjer i allmänhet, utan i högre grad på just invandrarfamiljer och flyktingar som även gick under benämningarna "nyinflyttade" eller "nyanlända". I en av lärardiskurserna omnämndes också en rikssvensk elev i förbifarten, men denna ansågs inte instinktivt tillhöra mångfaldskategorin, vilket kan antyda att denna inte ansågs skilja tillräckligt mycket från den finländska normen för att betraktas som en del av den avvikande mångfalden. Det är kan betraktas som en särskiljning baserad på vad Lavanchy et al. (2011) kallar 'degrees of difference', d.v.s. att alla utlänningar inte stämplas på samma sätt eftersom en del anses vara mer som "oss" i jämförelse med mer radikalt annorlunda utlänningar. Det här härstammar i sin tur från tankesättet om den västerländska livsstilen och de värderingar den innefattar som moraliskt överlägsna, medan det icke-västerländska präglas av det motsatta (Phillips, 2007; Alemanji, 2016; Mikander, 2016).

Förståelsen av mångfald som utländskt och avvikande i olika avseenden gav också tydliga implikationer för jämlikhetsarbetet, då exempelvis de nyanlända positionerades som en grupp som inte riktigt innefattas av samma typ av jämlikhetsarbete som de övriga kategorierna av olikheter. En upplevd konflikt mellan olika värderingar ansågs också ge upphov till mer eller mindre tydliga kulturkrockar, som är utmanande för skolan i och med att det exempelvis försvårar utredandet av gräl och påverkar den praktiska verksamheten då man inte längre kan utgå ifrån att alla elever deltar i simningen eller den "vanliga" religionsundervisningen. Det kan konstateras att dylika tankesätt präglas av en statisk bild av kultur som något som avgränsar och kategoriserar olika människor (Itkonen, 2018), och en avvikande kultur framstår följaktligen som problematisk då den utmanar den vedertagna förståelsen av hur den finländska skolans praktiker och normer ska ta sig uttryck (Dervin, 2016). Det här kan förstås som en undermedveten uppfattning om vad Alemanji (2016) beskriver som ett hot mot den egna kulturen och livsstilen, vilket kan utgöra en delorsak till att det i ett par av lärardiskurserna framkommer att det finns ett dilemma kring huruvida man ska anpassa den normativa verksamheten efter mångfalden, eller mer eller mindre tvinga de avvikande eleverna att anpassa sig efter finsk-hetsnormen.

### **10.1.3 Drag av konservativa och liberala förhållningssätt**

Av de tre olika versionerna av interkulturell pedagogik kan det konstateras att den kritiska inriktningen är den med störst potential att uppmärksamma och utmana samtida rasism

och strukturell ojämlikhet, eftersom denna baseras på just antaganden om att samhällena är ojämlika och att ingrodda normer och maktstrukturer behöver ifrågasättas och motarbetas. Både Mikander et al. (2018) och Mikander & Hummelstedt-Djedou (2018) nämner dock studier som påvisar att det bland lärare fortsättningsvis finns en tendens att utöva ytliga versioner av interkulturell pedagogik som saknar kritiska perspektiv, och följaktligen inte heller uppmärksammar behovet av att förändra ojämlika strukturer. Liknande tendenser påfanns också i de lärardiskurser som undersöktes i samband med denna studie.

I en del av lärardiskurserna förekom drag av såväl konservativa som liberala förhållningssätt till interkulturell pedagogik, vilket följaktligen också kan konstateras ge försämrade förutsättningar för lärarnas förmåga att lyckas med utbildningens uppdrag angående jämlikhetsfostran. Exempel på konservativa drag som förekom i lärardiskurserna var tendensen att se den egna kulturen och livsstilen som det neutrala, medan mångfalden blev synonymt med invandrarfamiljer vars kulturer och egenskaper sågs som avvikande i olika hög grad (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Zilliacus et al., 2017; Phillips, 2007). I några av lärardiskurserna förekom också uppfattningar om att den avvikande mångfalden utgör ett hinder för möjligheten att uppnå jämlikhet då kulturskillnader och avvikande hemvärderingar ställer krav på skolans verksamhet, vilket antyder att det är just invandrarfamiljerna som borde anpassa sig helt till den finländska normen för att man ska kunna åstadkomma jämlikhet. Det här sammanfaller också med synen på interkulturell pedagogik som utbildning för den mångkulturella Andra med avsikten att anpassa denna till den rådande normen, som beskrivs av såväl Hummelstedt-Djedou et al. (2018) som Zilliacus et al. (2017).

Heterogena klassrum sågs också till viss del som problematiska eller utmanande, och i en del av lärardiskurserna uttrycktes önskemål om såväl utökade kunskaper om invandrarfamiljernas kulturer, som handledning av någon mer erfaren lärare om hur familjer med avvikande kulturell och nationell bakgrund ska bemötas och hanteras i skolan så att man inte behöver upprepa samma misstag som andra redan begått. Det här kan förstås som dels ett konservativt drag, dels ett drag av ett liberalt förhållningssätt, då diskurserna uttrycker att det behövs förberedelse inför möten med 'de kulturellt annorlunda' (Hummelstedt-Djedou et al., 2018), men det i högre grad görs för att förstå och kunna beakta den Andra än med syftet att komma överens med familjer och driva fram assimilering (Zilliacus et al., 2017). Det sammanfaller också med den interkulturella kompetens som framhävs som en del av det liberala förhållningssättet, då ifrågavarande kompetenser bygger på västerländska perspektiv på 'kunskap' om de Andras kulturer



(Dervin, 2016; Piller, 2011; Hummelstedt-Djedou et al., 2018), vilket även avspeglas i lärardiskurserna i samband med att önskemålen om experthjälp inte syftar på någon som är en del av den kultur de önskar att få insikter, utan på andra lärare med större erfarenhet och kunskaper om att jobba med invandrarfamiljer. Dylika önskemål är enligt Itkonen et al. (2015) och Keengwe (2010) dock vanligt förekommande bland såväl lärarstudenterna som lärare i arbetslivet.

Flera drag av liberala förhållningssätt till interkulturell pedagogik som kan konstateras förekomma i en del av lärardiskurserna är exempelvis framhävandet av att majoriteten behöver lära känna, acceptera och tolerera andra kulturer, så att i det här fallet minoritets eleverna kan ses som positiva tillägg och accepteras som en del av gruppen (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). I flera av lärardiskurserna framhävs att en grundförutsättning för att sambandet mellan jämlikhet och mångfald ska lyckas är just att både lärare och elever ska vara toleranta – läraren förväntas vara öppensinnad och välvilligt inställd till alla typer av människor, och eleverna ska lära sig att acceptera olikheter för att inte försätta någon i en utsatt position. Användandet av ordet tolerans kan konstateras upprätthålla ojämlika maktrelationer då det är majoriteten som förväntas välja att tolerera minoriteten (Lentin & Titley, 2011), och tyngdpunkten på att majoriteten ska lära sig att utveckla empati eller sympati för de som i olika avseenden avviker från normen fungerar följaktligen på liknande sätt (Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018). Att liksom också framkom i en del av lärardiskurserna lära privilegierade elever att acceptera de elever som har det sämre ställt i olika avseenden, eller att undervisa om andra länder och kulturer för att visa att det som ligger bortom näromgivningen är annorlunda är således inte tillräckligt för att det ska kunna betraktas som en fullgod jämlikhetsfostran, i och med att varken privilegierna eller ojämlikheterna i sig ifrågasätts.

Juva & Holm (2017) problematiserar också tendensen att konstruera skolan som en jämlik och neutral plats där individens unika sidor inte ges utrymme utan denna främst betraktas som en del av en större helhet, något som även framträder i lärardiskurserna då det framhävs att de elever som i olika avseenden förstås som avvikande ska "bli en i mängden". Att vara en i mängden innebär dock att eleverna ska behandlas som "vanliga" finländska elever, vilket konstruerar det finländska som normalt och neutralt. Det här kan förstås som en del av ett s.k. färgblint tankesätt då det i praktiken inte innebär att alla ska ses som lika, utan att de avvikande ska ses som de som anses neutrala, i det här fallet alltså som de elever som innefattas av den finländska normen (Lentin & Titley, 2011; Alemanji, 2016). Skolor som präglas av dylika tankesätt och samtidigt framställer

sig som neutrala och jämlika platser sätter följaktligen hinder för det egna jämlikhetsarbetet, i och med att de ojämlika maktstrukturer och normer som råder inom skolan varken erkänns eller ifrågasätts (Juva & Holm, 2017; Grant, 2016; Lentin & Titley, 2011).

## **10.2 Lärare i behov av stöd och fortbildning**

En förutsättning för att en fullgod jämlikhetsfostran ska kunna förverkligas är att läraren själv har förmågan att motarbeta samtida rasism genom att lägga märke till och utmana ojämlika maktstrukturer och normer som präglar såväl samhället i stort som den enskilda skolans verksamhet. Det samma framhävs också i Gorskis (2016) modell av en s.k. jämlikhets-litteracitet, som baseras på fyra grundläggande förmågor: förmågan att upptäcka ojämlikhet, förmågan att omedelbart reagera på och utmana ojämlikheten, förmågan att långsiktigt motarbeta ojämlikhet, samt förmågan att upprätthålla strävandena efter jämlikhet trots att man stöter på motstånd. Det kan alltså konstateras att de främsta förutsättningarna för jämlikhet och jämlikhetsfostran är att läraren har förmågan att upptäcka liksom åtgärda olika former av ojämlikhet, men för att detta ska vara möjligt behöver läraren ha kunskaper om och förmågan att inta ett kritiskt perspektiv på de ojämlika maktstrukturerna som präglar våra samhällen samt hur samtida rasism tar sig uttryck, liksom beskrivs i den teoretiska bakgrunden till denna studie. Baserat på lärardiskurserna som analyserades i denna studie kan det dock konstateras att lärare på fältet fortfarande är i behov av fortbildning och utökade kunskaper om de bakomliggande faktorerna till ojämlikhet och samtida rasism, eftersom såväl tolkandet av läroplanen som implementerandet av kritiska förhållningssätt till interkulturell pedagogik är beroende av lärarens personliga förutsättningar.

### **10.2.1 Bakgrundskunskaper behövs för att läroplanen ska vara till nytta**

Såväl Zilliacus et al. (2017) som Mikander & Hummelstedt-Djedou (2018) lyfter fram hur den finländska läroplanen har utvecklats i en riktning som allt mer gynnar en kritisk interkulturell eller antirasistisk pedagogik, vilket innebär att LPG14 förser lärare med riktlinjer som teoretiskt sett har stor potential att motarbeta samtida rasism och främja jämlikhetsfostran. LPG14 betonar exempelvis att strävan efter jämlikhet är något som ska genomsyra hela skolans verksamhetskultur och att undervisningen ska främja jämlikhet på flera olika plan, och förebyggandet av ojämlikhet och främjandet av jämställdhet framhävs som en grundläggande uppgift för grundskolan i sin helhet. Likaså utgår LPG14 ifrån att elever i dag genom olika typer av medier och kompisrelationer kommer i kontakt med diskurser som formar deras värderingar, och följaktligen framhävs vikten av att ele-

verna i skolan lär sig att känna igen och kritiskt reflektera kring olika värden och värderingar de kan tänkas möta. Det här ska göras genom att eleverna i samband med undervisningen får ta del av olika kritiska värdediskussioner och dylikt, och allt detta kan således förstås som en uppmaning om att läraren aktivt ska arbeta med jämlikhet respektive ojämlikhet genom att implementera normkritiska och ifrågasättande metoder, så att även eleverna lär sig att använda dessa som verktyg. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Det kan också konstateras att LPG14 är formulerad på ett sätt som har potential att motverka exempelvis kulturell essentialisering och att elever delas in i olika distinkta kategorier (Phillips, 2007), eftersom det framförs att *alla* ska förstås som en del av den språkliga och således även den kulturella mångfalden. Det här erkännandet av att alla elever innefattas av mångfalden och i olika avseenden är kulturella varelser, motverkar också en statisk bild av kultur i och med att kultur i allmänhet och även det finska kulturarvet framhävs som något dynamiskt och föränderligt. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Trots detta påvisar dock resultaten i såväl denna som flertalet andra studier att det fortsättningsvis förekommer essentialiserande och andrafierande praktiker i skolan (t.ex. Juva & Holm, 2017; Ubani, 2018), att mångfald förstås som det utländska och avvikande (Hummelstedt-Djedou et al., 2018), samt att ett för stort fokus sätts på kultur som statiska och avgränsande kategorier (Mikander et al., 2018).

En möjlig förklaring till det här kan dock ligga i att läroplanen inte erbjuder konkreta och tydligt utmålade riktlinjer för hur läraren ska förstå precis varje aspekt av det som beskrivs angående exempelvis värdegrunden eller utbildningens uppgifter och målsättningar, vilket ställer krav på den enskilda läraren då denna på egen hand förväntas tolka läroplanens formuleringar och planera en undervisning enligt den egna bakgrundskunskapen och förståelsen. En del avsnitt av LPG14:s målsättningar och riktlinjer beskrivs relativt tydligt medan andra till synes enbart nämns i förbigående, vilket kan utgöra en delorsak till att det i lärardiskurserna också framkommer att läroplanen inte upplevs vara gjord för att lärare ska kunna få stöd av den, utan att den i högre grad består av flummiga och utopistiska formuleringar som i praktiken är omöjliga att förverkliga.

Ett exempel på något som tydligt beskrivs som riktlinjer för skolans verksamhetskultur är **likabehandling och jämlikhet**, då det ytterligare specificeras att detta innebär att alla ska bemötas och behandlas likvärdigt oberoende av personliga faktorer, att likvärdighet inte betyder att alla är likadana, samt att likabehandling innebär att man garanterar möjligheter till delaktighet samtidigt som man beaktar individuella behov (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.18). Just det här är också tydligt framträdande i lärardiskurserna, då de

fundamentala delarna av skolans jämlikhetsuppgift just uppfattades som att ge alla elever jämlik tillgång till skolans verksamhet, att behandla alla rättvist och jämlikt samt att individualisera och se till att varje elev får det stöd hen behöver.

I lärardiskurserna framkom att det däremot råder varierande uppfattningar om hur man ska förhålla sig till den nationella läroplanens övergripande målsättningar angående jämlikhet, samt huruvida de är praktiskt möjliga att uppnå. Det här är också en av de aspekter av LPG14 som inte beskrivs fullt lika explicit utan kräver en noggrannare och mer tolkande genomläsning. I samband med just uppgiften angående jämlikhetsfostran beskrivs exempelvis att utbildningen ska stödja eleverna till humana människor som strävar efter ett flertal olika dygder "trots att motsättningar mellan denna eftersträvan och den rådande verkligheten är oundvikliga" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15). Det här kan förstås som att läraren *trots* en medvetenhet om att alla ideal kanske inte är direkt uppnåeliga i dagens läge, ändå bör sträva efter att uppnå dem och likaså uppmuntra eleverna. Detta tema tangerades också i lärardiskurserna, då en del uttryckte att man som lärare behöver kunna jobba enligt idealen trots insikter om att det kanske inte alltid är praktiskt genomförbart, medan andra uttryckte en större pessimism angående idealen och deras "utopistiska" natur. Baserat på LPG14:s formuleringar så torde det dock i praktiken alltså inte ha någon betydelse att läraren vet att målsättningarna till viss del inte är uppnåeliga i rådande stund, eftersom det är lärarens uppgift att sträva efter dem oavsett samt att sporra eleverna till det samma.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att mycket av det som lärarna behöver för att kunna motverka ojämlikhet och samtida rasism nog omnämns på sätt eller annat i läroplanen, men dessa teoretiska förutsättningar är följaktligen till liten nytta om lärarna inte har kunskaper om vad de olika begreppen och koncepten innebär, samt vad de ger för implikationer för den konkreta undervisningen. Det här förstärker även problematiken i att också lärarutbildningarna ännu i slutet av 2010-talet påvisades förmedla såväl konservativa som liberala perspektiv på interkulturell pedagogik i betydligt högre grad än kritiska (Hummelstedt-Djedou et al., 2018), eftersom nytexaminerade lärare således ges olika förutsättningar för att arbeta med en läroplan som präglas av ett mer kritiskt perspektiv. Med tanke på detta kan det också ses som relativt naturligt att lärare som har utexaminerats för 10, 20 eller 30 år sedan också uppvisar ett behov av relevant och aktuell fortbildning, detta för att utveckla kunskaper och tankesätt som i högre grad möjliggör att de kan dra nytta av och arbeta enligt LPG14 och de riktlinjer som erbjuds angående jämlikhetsfostran.

### 10.2.2 Kritiska förhållningssätt kunde öka genom fortbildning

Brist på kunskaper och kritiska perspektiv på kultur, mångfald, ojämlikhet och maktstrukturer är högst antagligen också orsaken till att det i lärardiskurserna framkom att de mer traditionella förhållningssätten till interkulturell pedagogik fortfarande är mer allmänt förekommande än de kritiska inriktningarna och allt vad de innefattar. I samtliga lärardiskurser framträdde det tydligt att varje lärare försöker sitt yttersta för att eftersträva jämlikhet enligt den egna förståelsen av vad skolans och lärarens uppgift innefattar, och således är det ingen tvekan om att samtliga lärare tar sig an jämlikhetsuppgiften med goda avsikter. Trots goda avsikter kan det konstateras att avsaknaden på heltäckande kunskaper om hur exempelvis LPG14:s jämlikhetsmål ska förstås, ger upphov till att lärare har olika syn på vad jämlikhetsuppgiften innefattar och vad som följaktligen utgör hinder för jämlikhet, vilket således också innebär att lärare eftersträvar och betonar olika saker i det praktiska arbetet.

En central utgångspunkt för ett verkligt kritiskt förhållningssätt till interkulturell pedagogik är att enbart goda avsikter inte räcker till för att läraren ska kunna åstadkomma samhällseliga förändringar och social rättvisa, eftersom en pedagogik och således också en jämlikhetsfostran som inte behandlar maktstrukturer på ett kritiskt sätt är av liten nytta. (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Mikander et al., 2018). Ett av grundantagandena inom kritisk interkulturell pedagogik och social rättvisa är att läraren har ett ansvar att genom sin undervisning undersöka samhällseliga ojämlikheter och tillsammans med sina elever försöka förändra dessa som en 'agent of social justice' (Hummelstedt-Djedou et al., 2018), vilket även sammanfaller med LPG14:s riktlinjer för jämlikhetsfostran (Utbildningsstyrelsen, 2014). För att lyckas med det här krävs det dock att läraren själv har insikter i hur ingrodda samhällsstrukturer producerar ojämlikhet, eftersom detta utgör en grund för förmågan att kritiskt kunna granska och utmana allt från sin egen privilegierade ställning och praktiska undervisning till läroplanens målsättningar och rådande normer inom skolans verksamhetskultur (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018; Mikander et al., 2018). Det kan dock konstateras att denna uppgift försvåras markant om läraren helt enkelt inte har de kunskaper och insikter som behövs för att hen ska kunna lägga märke till och utmana ojämlikhet – det säger sig självt att det är svårt att vara uppmärksam på något som man inte är medveten om att behöver uppmärksammas.

Med tanke på att det är just okunskap eller etnocentriska tankesätt som ligger bakom den problematiska synen på mångfald, finskhetsnormen och förekomsten av ytliga för-

hållningssätt till interkulturell pedagogik (Itkonen, 2018), kan det konstateras att en **hel-täckande fortbildning** för lärare ute i arbetslivet kunde ha mycket positiva följder för lärarnas förutsättningar att i högre grad anamma ett kritiskt förhållningssätt som i sin tur främjar en lyckad jämlikhetsfostran. Liksom Li Andersson (13.9.20) framhäver är det av stor betydelse att lärare får fortbildning just i frågor kring rasism och mångfald, så att de på ett bättre sätt kan upptäcka och utmana diskriminering och andra vanor och normer som främjar ojämlikhet i skolans verksamhetskultur.

Genom utökade kunskaper och en större medvetenhet kunde lärarna också få stöd i att utveckla det som redan fungerar, samt utvärdera det som kunde göras bättre. I lärardiskurserna framkom exempelvis att arbetet kring jämställdhet redan är på en relativt hög nivå och att lärarna i detta avseende arbetar normkritiskt och strävar efter att implementera åtgärder som främjar jämställdhet på olika plan; genom mer fortbildning kring mångfald och exempelvis intersektionalitet kunde även arbetet med jämlikhetsuppgiften som helhet följa samma spår (Hummelstedt-Djedou et al., 2018). Stier & Sandström (2020) framhäver också att lärare som anammar en kritiskt interkulturell pedagogik behöver vara öppna för att utmana sina egna kulturella uppfattningar samt uppmuntra ifrågasättande och bemöta elevers frågor och funderingar seriöst. Förutsättningar för just detta kan konstateras framträda i lärardiskurserna, i och med att flera av lärarna framhåller att insikter om sig själv och den egna bakgrunden i relation till andra är betydelsefulla, samt att två av lärarna framhäver att normkritiska diskussioner förs på en del "medvetna" elevers initiativ. Det här är således goda exempel på något som är i linje med ett mer kritiskt förhållningssätt, men som fortfarande kunde tas steget längre med hjälp av utökade teoretiska kunskaper från lärarens håll, då läraren på ett mer aktivt sätt kunde granska och ifrågasätta exempelvis läromedel och rådande normer i klassrummet och då i högre grad göra samtliga elever medvetna om hur ojämlika diskurser och praktiker kan dekonstrueras (Mikander et al., 2018; Alemanji, 2016; Layne & Alemanji, 2015).

I lärardiskurserna framkom också att lärarna till viss del är medvetna om att skolans normativa verksamhet motverkar den egna uppgiften angående jämlik tillgång till utbildning, och en del av skolans och lärarnas jämlikhetsuppgift utgörs följaktligen av att på olika sätt hjälpa elever som har det sämre ställt att ändå kunna ta del av skolans verksamhet och allt vad den innefattar. Det framkom ändå att vissa delar av skolans normativa verksamhet inte ifrågasätts i lika hög grad som andra, trots att lärarna är medvetna om att de ger upphov till ojämlikhet – detta innefattar exempelvis antaganden om att läxor ska ges trots att en del elever inte får lika mycket stöd hemifrån som andra, samt att gemensamma aktivitetsdagar för hela skolan ska ordnas trots en medvetenhet om att

många elever p.g.a. brist på utrustning inte kan delta. Det här antyder att en del av skolans verksamhet är så präglad av normer och traditioner att de inte anses vara öppna för förhandling, vilket är ett tecken på att det inom skolans verksamhetskultur fortsättningsvis finns faktorer som ger sämre förutsättningar för jämlikhet, trots att skolan och lärare i sig har de bästa avsikterna. Det här visar på ett behov av att liksom Mikander et al. (2018) framhäver problematisera normalitet och neutralitet i skolan, genom att exempelvis ifrågasätta rådande normer i klassrummet och i verksamhetskulturen.

### **10.3 Sammanfattning och förslag på vidare forskning**

Syftet med denna studie var som sagt att få en inblick i finländska lärares förutsättningar att arbeta med jämlikhetsfostran och motarbeta ojämlikhet på olika plan, då främst med avseende på samtida rasism. Tidigare forskning påvisar att mindre gynnsamma förhållningssätt till interkulturell pedagogik fortsättningsvis är vanliga bland lärare i arbetslivet, trots att kritiska förhållningssätt har bevisats ha störst effekt gällande jämlikhetsarbetet och motverkande av ojämlikhet (Hummelstedt-Djedou et al., 2018; Zilliacus et al., 2017). Resultaten av denna studie kan konstateras påvisa det samma då en finskhetsnorm och en förståelse av mångfald som avvikande och icke-finländskt var tydligt framträdande i flera av lärardiskurserna, vilket med avseende på det praktiska arbetet även gav upphov till drag av såväl konservativa som liberala förhållningssätt till interkulturell pedagogik. De explicit kritiska förhållningssätten och aktiva strävandena efter jämlikhet på ett bredare plan än enbart inom den enskilda skolan var i sin tur i klar minoritet, även inom de lärardiskurser som präglades av en förståelse av mångfald som ett mer omfattande och inkluderande begrepp.

Lärares autonomi innebär att det är varje enskild lärares ansvar att implementera interkulturell pedagogik i sin undervisning, vilket också innebär att lärarens personliga förhållningssätt har en stor inverkan och kan leda till betydande skillnader i hur den praktiska undervisningen utformas (Geerlings et al., 2019). Mikander & Hummelstedt-Djedou (2018) framhäver att lärare behöver tillräckligt omfattande kunskaper för att kunna motverka strukturell ojämlikhet, eftersom många åtgärder och insatser kan förstärka essentialisering och ojämlikhet trots att de görs med goda avsikter. Det här sammanfaller med resultaten för denna studie då det i lärardiskurserna tydligt framkommer att lärarna har goda avsikter och gör sitt bästa för att sträva efter jämlikhet, men i och med att lärarnas förståelse av såväl mångfaldskategorin som jämlikhetsuppgiften i sig varierar, ger respektive förståelse också varierande implikationer för utformningen av det konkreta arbetet med avseende på jämlikhet.

Resultaten av denna studie påvisar alltså att det finns ett behov av fortbildning för att finländska lärare i högre grad ska kunna dra nytta av en läroplan som utvecklats åt ett mer kritiskt och antirasistiskt håll, samt implementera mer explicita strävanden efter jämlikhet och jämlikhetsfostran baserade på kritiska ifrågasättanden av rådande normer och praxis som i varierande utsträckning främjar ojämlikhet i såväl skolan som det omgivande samhället (Zilliacus et al., 2017; Mikander & Hummelstedt-Djedou, 2018). Stier & Sandström (2020) och Itkonen (2018) framhåller att professionell vägledning och fortbildning som sätter fokus på kritisk reflektion, metaanalytiskt tänkande och möjlighet att diskutera med andra om frågor som vällar känslor av osäkerhet kunde ge lärare både förmågan och utökat självförtroende och mod att såväl uppmärksamma som aktivt motarbeta maktoabalans och ojämlikhet. Han & Thomas (2010) framhäver att det kan vara svårt för lärare som tillhör majoriteten att på egen hand åstadkomma en tillräckligt djupgående självreflektion, och därför är det av stor betydelse att lärarnas tankesätt utmanas med hjälp av yttre stimuli i form av just fortbildning eller explicita insatser i skolan som helhet. En heltäckande fortbildning för all skolpersonal och en utvärdering av skolans verksamhet kunde också ge upphov till mer tydlighet angående exempelvis begreppen jämställdhet respektive jämlikhet, samt införandet av mer gemensamma riktlinjer och stöd angående hur dessa i praktiken ska eftersträvas och uppnås.

I samband med sin undersökning av de finländska lärarutbildningarnas förhållningssätt till mångkulturalitet framhävde Hummelstedt-Djedou et al. (2018) att det fortsättningsvis finns ett behov av studier från fältet som undersöker hur lärare förhåller sig till interkulturell pedagogik i praktiken, och det kan konstateras att denna studie har gett en inblick i just detta. Trots att resultaten av denna studie baseras på ett mycket begränsat sampel och således inte kan generaliseras i desto större utsträckning, kan det konstateras att en stor del av det som framkom i lärardiskurserna också sammanfaller med den teoretiska bakgrunden och tidigare forskning, vilket innebär att denna studie ändå kan fungera riktgivande angående det rådande läget med avseende på förutsättningar för jämlikhetsfostran bland finländska lärare. Det finns dock ett fortsatt behov av forskning i större skala för att konkreta slutsatser ska kunna dras.

I och med att denna studie utfördes genom en diskursanalys, d.v.s. en analys av lärares utsagor kring mångfald och jämlikhet, belyser resultaten enbart lärares skildringar av hur dessa förstås och tangeras i skolvardagen. Exempelvis etnografiska studier och observationer i kombination med en mer storskalig version av denna studie kunde därför bidra med en mer djupgående inblick i hur lärares förståelse av mångfald och jämlikhet inver-



kar på det praktiska arbetet. Vidare forskning behövs också för att det ska kunna klargöras hurdan form av fortbildning som skulle vara mest meningsfull och praktiskt genomförbar för skolor och lärare tillika. För att jämlikhet ska främjas och ojämlikhet motarbetas på ett bredare plan kunde också framställandet av ett konkret stödverktyg för utvärdering av verksamheten vara gynnsamt, liksom riktlinjer för hur utvecklingen av verksamheten kan genomföras på bästa sätt.

## Källor

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Stockholm: Liber.
- Alemanji, A.A. (2016). *Is there such a thing...? a study of antiracism education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki
- Andersson, L. (2020, 13 september). Mångfald i skolan. *Österbottens tidning*, s. 13.
- Berry, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A. & Sam, D. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 90–114). Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2015). Texter i vardag och samhälle. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 131–149). Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2015). Diskursanalys. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 150–164). Stockholm: Liber.
- Brink, A. (2017, 16 november). *Lärarstudier vill ha diskussion om genusfrågor: "Det tas inte upp ordentligt i någon kurs"*. YLE. Hämtad från <https://svenska.yle.fi/artikel/2017/11/16/lararstudier-vill-ha-diskussion-om-genusfragor-det-tas-inte-upp-ordentligt-i>
- Cobb, J. (14.6.20). *An American Spring of Reckoning*. The New Yorker. June 22, 2020 issue. Hämtad från <https://www.newyorker.com/magazine/2020/06/22/an-american-spring-of-reckoning>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Eriksson-Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36–57). Stockholm: Liber.
- Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*. Hämtad från [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarviinnin\\_ohje\\_2\\_019.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarviinnin_ohje_2_019.pdf)
- Geerlings, J., Thijs, J. & Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived teacher norms and perceived teacher–classmate relations. *Journal of School Psychology, 75* (2019) 89-103.
- Gorski, P. (2016). Rethinking the role of "culture" in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives, 18*(4), 221–226.
- Grant, C. A. (2016). Depoliticization of the language of social justice, multiculturalism, and multicultural education. *Multicultural Education Review, 8*(1), 1–13.
- Han, H.S. & Thomas, M.S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal, 37*(86): 469–476.
- Hancock, A-M. (2016). *Intersectionality – An Intellectual History*. Oxford University Press.
- Hjerm, M., Johansson Sevä, I. & Werner, L. (2018). How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect antiimmigrant attitudes. *International Studies in Sociology of Education, 27*:1, 42–59.

- Hummelstedt-Djedou, I., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Diverging discourses on multicultural education in Finnish teacher education programme policies: implications for teaching. *Multicultural Education Review*, 10(3), 184–202.
- Husband, T. (2012). “I don’t see color”: Challenging assumptions about discussing race with young children. *Early Childhood Education Journal*, 39(6): 365–371.
- Itkonen, T., Talib, M.-T. & Dervin, F. (2015). “Not all of us Finns communicate the same way either”: Teachers’ perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 397–414.
- Itkonen, T. (2018). Contradictions of Finnish Education: Finnishness, interculturality and social justice. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences. *Studies in Education*, number 28.
- Juva, I., & Holm, G. (2017). Not all students are equally equal: Normality as Finnishness. I K. Kantasalmi & G. Holm, (red.), *The state, schooling, and identity* (s. 213–232). Education Dialogues with/in the Global South. Singapore: Palgrave Macmillan.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3): 197–204.
- Kromidas, M. (2011). Troubling Tolerance and Essentialism: The Critical Cosmopolitanism of New York City Schoolchildren. I F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy, *Politics of interculturality* (s. 73-98). Cambridge Scholars Publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lavanchy, A., Gajardo, A. & Dervin, F. (2011). Interculturality at Stake. I F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy, *Politics of interculturality* (s. 1-28). Cambridge Scholars Publishing.
- Layne, H. & Alemanji, A A. (2015). “Zebra world”: The promotion of imperial stereotypes in a children’s book. *Power and Education*.7(2) 181-195.
- Lentin, A. & Titley, G. (2011). *The crises of multiculturalism: Racism in a neoliberal age*. London; New York: Zed Books.
- LPG. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks*. Helsinki: University of Helsinki.
- Mikander, P. & Hummelstedt-Djedou, I. (2018). Discrimination as a One-Day Performance Critically Reviewing an Anti-racism Day at School. I A. A, Alemanji. (red.) *Antiracism Education In and Out of Schools* (s. 151-170). Palgrave Macmillan.
- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56.
- Nieuwenhuis, J. (2010). Social justice in education revisited1. *Education Enquiry*, 1(4), 269–287.
- Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without culture*. Princeton, (N.J.): Princeton University Press.

- Piller, I. (2011). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Westerholm, S. (2020, 29 september). Unga bekräftar rasism i Svenskfinlands skolor. *Österbottens tidning*, s. 12.
- Stier, J. & Sandström, M. (2020). Managing the Symbolic Power of Halal Meat in Swedish Preschools: Food for Thought in Discussions on Diversity. *Journal of Intercultural Communication*, 20(1), 92–106.
- Stolpe, M., Virta, T. & Westerberg, B. (2019, 25 mars). *Föräldrarnas utbildning och hemort har allt större betydelse för hur det går för eleven i skolan - Jämlikheten mellan de finländska skolorna inte lika självklar längre*. YLE. Hämtad från <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/03/25/foraldrarnas-utbildning-och-hemort-har-allt-storre-betydelse-for-hur-det-gar-for>
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 19–34). Stockholm: Liber.
- Ubani, M. (2018). When teachers face religion in public education. Case examples from Finnish public education. *Journal of Religious Education* (2018) 66:139–150.
- Winter Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*. <http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>

# Bilagor

## BILAGA 1

### Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor: *utbildning, arbetserfarenhet, annan relevant bakgrundsinformation (t.ex. position på skolan, eventuell fortbildning)*

### Mångfald

*Läraren får börja med att berätta om den egna skolan*

- Hurdan mångfald har ni i er skola? Hur skulle du beskriva skolan överlag?
  - Skulle du då säga att elevunderlaget är ganska homogent/heterogent? (Beroende på tidigare svar)
  - Skulle du säga att det här påverkar/syns i er verksamhet? På vilka sätt i så fall? Konkreta exempel?

### Jämlikhetsarbete

Läroplanens värdegrund:

”Jämlikhet och en allmän princip om alla människors lika värde är ett centralt mål för den grundläggande utbildningen. Undervisningen ska främja ekonomisk, social och regional jämlikhet och jämställdhet mellan könen.” (LPG14, s. 15.)

Läroplanen framhäver att jämlikhet ska vara en central princip i **all** skolverksamhet.

- Hur uppfattar du den konkreta betydelsen av det här?
  - Vad säger det om skolans respektive undervisningens uppgift angående jämlikhet i praktiken?
- Går det att uppnå läroplanens jämlikhetsideal?
- Hur skulle du säga att du tar dig an jämlikhetsarbetet?
  - Hur upplever du personligen din roll i det här?
  - Kan du ge exempel på hur det tar sig uttryck i din undervisning? (Implicit/Explicit?)

### Interkulturell kompetens

Det finns många diskurser (i t.ex. akademiska artiklar och dagstidningar) som lyfter upp utmaningen i att undervisa heterogena klassrum.

- Hur upplever du själv det här?
  - Har du egna erfarenheter? Hur tror du överlag att lärare upplever det?

- Vad skulle du säga att det kräver av en lärare att jobba med mångfald och jämlikhet?
  - Vad behöver en lärare kunna eller veta för att lyckas?
  
- Hur upplever du dina egna förutsättningar att jobba med mångfald och jämlikhetsfostran?
  - Styrkor/svagheter, önskemål?

*Kort sammanfattning, är det något annat du kommer att tänka på eller vill berätta?  
Har du frågor?*

**Tack!**

## BILAGA 2

### Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Maria Vikström och jag är för tillfället i slutskedet av mina klasslärarstudier vid Helsingfors universitet. Jag genomför denna studie som en del av min Pro gradu-avhandling och är ytterst tacksam att du överväger att delta!

Syftet med min studie är att få en inblick i hur lärare på fältet uppfattar och upplever arbetet med jämlikhetsfostran i lågstadiet. Jag valde det här ämnet eftersom jag är genuint intresserad av att få höra hur erfarna lärare jobbar med just jämlikhet i skolan – jag upplever själv att det är något som fortfarande är oerhört viktigt men samtidigt väldigt omfattande, och läroplanens jämlikhetsideal känns i sin tur vaga. Målet med min studie är således som sagt att undersöka hurdana uppfattningar som råder på fältet samt hurdana upplevelser lärare har av arbetet med jämlikhetsfostran. Min förhoppning är att det här – utöver att förbereda mig personligen för det annalkande arbetslivet – också ska synliggöra eventuella önskemål om eller behov av insatser som kunde stödja lärare i arbetet mot en jämlik skola.

Insamlingen av material till den här studien kommer att ske i form av löst strukturerade intervjuer som hålls av mig, Maria Vikström. I det fall att du väljer att delta kommer jag att kontakta dig för att komma överens om en tidpunkt för intervjun, och kan då samtidigt besvara eventuella frågor som du har om studien, deltagandet eller dylikt. Jag uppskattar att intervjun kommer att ta ca 30–45 minuter, och beroende på omständigheterna kan den hållas på plats i er skola eller virtuellt om det är att föredra. I det fall att jag i ett senare skede anser att något behöver förtydligas kan det hända att jag kontaktar dig igen via exempelvis e-post, men för övrigt innebär ett deltagande inget mer från din sida än just själva intervjun.

Deltagandet i intervjun och därmed också i studien är helt frivilligt, och ifall du väljer att delta har du rätt att be om mer information om studien och rätt att avbryta din medverkan när som helst utan påföljder och utan att ange orsak. Om du väljer att delta kommer inga identifierbara uppgifter om dig att publiceras, och allt material kommer att förvaras på lösenordsskyddade apparater som bara jag som forskare och min handledare, Professor Erika Löfström, har tillgång till. Då materialet använts och min avhandling är godkänd kommer alla personliga uppgifter att förstöras.

Om du kan tänka dig att delta och/eller har frågor som du funderar på kan du kontakta mig, Maria Vikström, via min e-post xx eller per telefon xx.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar, Maria Vikström

## BILAGA 3

### Samtyckesblankett för deltagande i intervju

Jag ger mitt samtycke till att delta i en intervju för Maria Vikströms Pro gradu-avhandling om lärares upplevelser av och uppfattningar kring arbetet med jämlikhetsfostran i skolan. Jag förstår att målet med intervjun är att samla in material som bidrar till en djupare förståelse och mer kunskap om hurdana upplevelser lärare i arbetslivet har av arbetet mot en mer jämlik skola. Detta kan bidra till en ökad förståelse för den rådande situationen på fältet samt hurdana insatser som skulle kunna tänkas stödja skolor och lärare i deras arbete med jämlikhetsfostran.

Deltagandet innefattar en 30–45 minuter lång intervju. Samtalet bandas in och transkriberas sedan för att möjliggöra analys. Det insamlade materialet sparas och förvaras på lösenordskyddad dator separat från persondata. Materialet behandlas med noggrannhet och med respekt för intervjudeltagarens integritet. Endast Maria Vikström och dennas handledare, Erica Löfström, har tillgång till inspelningar och transkriberingar. Det analyserade materialet sparas tills dess att Maria Vikströms avhandling är publicerad, men kommer efter det att förstöras.

Inga risker eller negativa följder förknippade med deltagandet ingår. Jag är ändå medveten om att jag har rätt att avbryta mitt deltagande i vilket skede som helst under intervjun eller välja att inte besvara en specifik fråga. Jag har läst igenom informationen i denna blankett och har fått eventuella frågor besvarade.

Tid och plats: \_\_\_\_\_

Underskrift och namnförtydligande: \_\_\_\_\_