



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Kulturmöten på högstadiet

En undersökning av några högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund

Mahmood Saadatirad & Mattias Söderberg

Människan i världen III, LAU350 ht-06

Handledare: Fil dr Lisa Åkesson

Rapportnummer: Ht06 2450-02

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete inom det allmänna utbildningsområdet för lärarprogrammet (10p)

Titel: Kulturmöten på högstadiet *En undersökning av några högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund*

Författare: Mahmood Saadatirad och Mattias Söderberg

Termin och år: Höstterminen 2006

Institution: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Socialantropologiska institutionen

Handledare: Fil. dr Lisa Åkesson, Socialantropologi

Rapportnummer: Ht06 2450-02

Nyckelord: kultur, kulturella grupper, förhållningssätt, undervisning, interkulturell pedagogik

Sammanfattning: Vi tror att det kan ligga en särskild utmaning i ett yrkesmässigt möte med en person med en annan kulturell bakgrund. Högstadielärares möten med elever som har en annan kulturell bakgrund, kan det av flera anledningar vara värdefullt att undersöka. För att kunna reflektera över vilka förhållningssätt som kan tänkas vara fördelaktiga eller inte, behöver man bland annat först ha god kännedom om högstadielärares förhållningssätt. Hur tänker och känner samt hur agerar de i kulturellt kontrastrika möten? Tillsammans med en ödmjuk inställning inför ämnets komplexitet, kan resultaten från en undersökning av högstadielärares förhållningssätt bidra till ökad kunskap om lärares arbetssituation samt till utvecklandet av en mer gynnsam lärandemiljö för elever med en kulturell bakgrund som skiljer sig från lärarens. Syftet med undersökningen är att ge ökad förståelse för (med betydelsen: *ökad kvalitativ kunskap om*) högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund. Undersökningen bygger på semistrukturerad intervju med sju högstadielärare. Intervjuerna utgick från två huvudfrågor och varade 20-50 minuter per respondent. Analysen av intervjumaterialet gav oss fem skilda resultat. Undersökningsresultatet visar följande: 1. Det finns ett specifikt förhållningssätt som verkar gälla för många högstadielärare. Förhållningssättet innebär ett betraktande av etniska grupper som *enhetliga* kulturer. 2. Det finns stor anledning att mistänka att det finns ett förhållningssätt bland högstadielärare som kännetecknas av en uppfattning att det inte existerar några som helst kulturella skillnader mellan dem själva och eleverna. 3. Högstadielärares förhållningssätt i kulturmöten präglas i hög grad av en avvägning mellan två skilda prioriteringar – att förmedla en gemensam kultur kontra att ge rum åt kulturell mångfald. 4. Det uppkommer ibland kulturmöten på högstadiet som upplevs som särskilt problematiska av lärare på grund av att de anser att de saknar möjligheter att hantera dem på ett tillfredställande sätt. 5. Det finns anledning att anta att många högstadielärare är väl förtrogna med ett interkulturellt förhållningssätt. Vi anser dock att det är svårt att uttala sig mer bestämt angående hur väl etablerat det interkulturella förhållningssättet är bland högstadielärare i allmänhet.

Förord

Vi delar båda ett djupt intresse för kultur, kulturella grupper och kulturell variation. Ämnet är personligt för oss. Mattias Söderberg har en uppväxtbakgrund och senare erfarenheter som har inneburit att reflektioner kring kultur och kulturella grändragningar har varit centrala. I sin utbildning till gymnasielärare i Samhällskunskap och Filosofi har han fördjupat sitt intresse och sina kunskaper i ämnet. Mahmood Saadatirad är uppväxt i en orientalisk och persisk kultur och har erfarenheter av flera andra kulturer genom sina många resor i världen. I Sverige har han engagerat sig i kulturfrågor i ett antal olika föreningsverksamheter.

Examensarbetets syfte som är navet i undersökningen engagerade vi oss båda mycket i och formulerade detta tillsammans. Skrivandet av uppsatsen har i övrigt präglats av både individuellt och gemensamt arbete. Båda har deltagit vid intervjun och medverkat i det efterföljande analysarbetet.

Vi har genomfört uppsatsen på uppdrag av en kommunal projektgrupp som bland annat har som syfte att undersöka lärares psykosociala arbetsmiljö på en högstadieskola för att förbättra lärarnas arbetssituation. Vår ambition har varit att förhålla oss i linje med projektgruppens syfte. Samtidigt har vi varit angelägna om att bedriva en självständig undersökning och att ytterst bara vara drivna av vårt egenformulerade syfte.

Examensarbetets genomförande har varit en intellektuell resa för oss båda. Det har varit mycket inspirerande och vi har några vi vill tacka speciellt för det. Den norska antropologen Thomas Hylland Eriksen har fått oss att tänka till och vidgat våra perspektiv i och med boken *Kulturterrorism - En uppgörelse med tanken om kulturell renhet* (2002). Socialantropologen Lisa Åkesson har med sina insiktsfulla kommentarer på uppsatsen och sitt alltid vänliga bemötande varit en god handledare. Slutligen vill vi tacka projektgruppen och de sju högstadielärarna som tillsammans har gjort det möjligt för oss att få inblick i centrala delar av lärares arbetssituation.

Innehållsförteckning

<i>Abstract</i>	<i>ii</i>
<i>Förord</i>	<i>iii</i>
<i>Inledning</i>	<i>1</i>
<i>Undersökningens syfte och frågeställningar</i>	<i>2</i>
Syfte	2
Kommentarer till syftet.....	2
Frågeställningar	3
Uppsatsens disposition	3
<i>Kulturteori</i>	<i>3</i>
Olika definitioner av begreppet kultur	3
Etnicitet och gruppmissiga gränsdragningar	4
Invandrare	5
<i>Mångkultur och Skola</i>	<i>6</i>
Vems kultur ska styra?	7
Interkulturell pedagogik	9
Skolspecifika kulturer	10
Tidigare forskning	10
<i>Metod, material och vetenskaplighet</i>	<i>11</i>
Metod	11
Att ge ökad kunskap med kvalitativ metod	11
Val av metod	11
Intervjufrågorna.....	12
Material och vetenskaplighet	13
Undersökningsförfarandet	13
Validitet och generaliserbarhet	14
Urval och beskrivning av undersökningsgrupp	15
Etiska överväganden.....	16
<i>Resultatpresentation A</i>	<i>17</i>
1. Högstadielärares erfarenheter av kulturmöten	18
a) Högstadielärares möte med elever och familjer med en annan kulturell bakgrund	18
b) Bemötande av elever med annan etnisk bakgrund som missköter sig.....	19
c) Vems kultur ska styra?	20
2. Förhållningssätt i kulturmöten som högstadielärare eftersträvar	21
a) Interkulturellt förhållningssätt	21
b) Att stå upp för skolans grundläggande värderingar.....	21
c) Att söka hjälp av andra	22
d) Att ”jobba med sig själv”	22
3. Högstadielärares syn på kultur	23

Resultatpresentation B	24
Högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund	24
Vad har högstadielärare för kultursyn?.....	25
Vad tänker och känner högstadielärare samt hur agerar de i mötet med elever med en annan kulturell bakgrund?	25
Generella slutsatser:.....	26
Diskussion	27
Högstadielärare och kulturella grupper	27
Känslighet inför kulturell olikhet	28
Kloka avvägningar	29
Förslag till vidare forskning	30
Referenslista	31

Inledning

Culture is nebulous rather than absolute, chaotic rather than harmonious, dynamic rather than idle...complex rather than simple. It is, because people are.

(Luke Eric Lassiter, 2002:52)

I Sverige idag identifierar sig människor med olika typer av grupper. Det finns många olika orsaker till varför en person föredrar en grupp framför en annan eller betraktas som att tillhöra en viss grupp. Att ingå i en grupp med människor som är födda på samma ort eller land kan ge en känsla av samhörighet. Människor som har samma typ av arbete, social status, typ av boende, intressen, sexuell läggning, kön, religion, politisk uppfattning el dyl. är många gånger formerade i grupper som i vissa avseenden skiljer sig från varandra. I ett arbete där en person möter många människor med olika kulturella bakgrunder är dessa gruppmissiga åtskillnader något som behöver förstås och hanteras. Eftersom människor många gånger upplever trygghet i att vila mot den egna bakgrunden och sina egna erfarenheter kan mötet med andra grupper som skiljer sig från de egna innebära en utmaning. Alla mänskliga möten är oförutsägbara och ett möte med en människa med en annan kulturell bakgrund är möjligen extra oförutsägbart. En person som i sitt arbete tvingas hantera en stor kulturell variation kan säkert många gånger känna att arbetsituationen blir slitsam, och möjligen även övermäktig. Paradoxalt nog verkar det även vara så att många människor anser att just mötet med olikhet utvecklar och berikar livet.

Lärarkyrket vilar på grundläggande etiska riktlinjer och politiska direktiv. Det är riktlinjer och direktiv som uttrycker höga ambitioner. Många lärare känner verkligen dessa ambitioner inom sig – djupast sett att vara en vuxen som hjälper ett barn på rätt spår i livet. Det är en vacker tanke. Sedan har nog de flesta lärare insett att de gör bäst i att inte vara *allt* för eleven utan att vara just en *lärare* som ger sina elever vägledning inom ett specifikt område, i det som är lärarens ämne. För att kunna ge vägledning har läraren sin erfarenhet, intuition, teorier, metoder, tips och idéer att tillgå. De lägger på det viset sin pusselbit till helheten, i det som de uppfattar vara Skolans uppdrag.¹

Undervisning bygger på relationen mellan lärare och elev. En relation kan inte bli till utan ett möte. En lärares vardag består av en stor mängd möten med elever. Ett sätt att se det kan vara att god undervisning kretsar kring dessa möten, ett annat att lärande springer upp i mötet mellan lärare och elev. Lärarens relation till eleverna är med andra ord central även om det givetvis är så att elever också lär av varandra och genom enskilda studier.

Högstadielärare och elever spelar inte bara ett rollspel på högstadiet utifrån sina roller som lärare respektive elev. De är individer med olika bakgrunder. Inga högstadielärare var tomma ark när de började på lärarutbildningen. På samma sätt bär elever alltid med sig en kulturell bakgrund in i skolan. När högstadieläraren möter sina elever blir detta förstås uppenbart. Vad händer om deras kulturella bakgrunder i vissa avseenden visar sig vara påtagligt olika? Hur tänker och känner högstadieläraren då? Hur ser ett sådant kontrastrikt möte ut?

De frågorna är det förstås mycket viktigt att dröja kvar vid. Vilka eventuella problem kan det innebära och vilka möjligheter öppnar sig i kontrasterna? Det är också betydelsefullt att reflektera över det. För att kunna göra det krävs det naturligtvis först bland annat att högstadielärares tankar och känslor kommer fram i dagen på ett tydligt sätt och att det kontrastrika

¹ Vi använder oss av versaliserat s i *Skolan* när det används för att beskriva Skolan som institution i Sverige. För enskilda skolor använder vi gement s.

mötet lyfts fram. Det behöver göras på ett någorlunda förutsättningslöst sätt, utan att man är alltför ivrig med att peka ut problem och hävda orsaker till somliga högstadielärares slit-samma arbetsmiljö el. dyl.

Undersökningens syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet är att ge ökad förståelse för högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund.

Kommentarer till syftet

Kommentar 1: Syftet är formulerat med uttrycket att vi vill ”ge ökad förståelse...”. Det ska inte uppfattas som att syftet är att *förstärka sympatin* för lärare och deras förhållningssätt. Det kan möjligen bli en konsekvens av undersökningen. Att vi vill ”ge ökad förståelse...” ska förstås med betydelsen *ge ökad kvalitativ kunskap om*.

Kommentar 2: Det finns två bra tillvägagångssätt i en undersökning om kulturmöten, som vi har reflekterat över. Den ena sättet är att först bestämma vad man menar med kultur. ”Kultur är ett sätt att leva” eller ”Kultur är ett meningsbärande system överenskommet mellan människor” eller ”Kultur är konst” el. dyl. Utifrån en bestämd definition hade vi kunnat fråga högstadielärare vad de har för erfarenheter och hur de förhåller sig till elever med en annan kulturell bakgrund.

Kultur är ett väldigt personligt begrepp, när människor använder det tror vi att man lyfter fram något djupt och betydelsefullt för dem. Vad människor väljer att kalla kultur kan därför ge oss en kvalitativ förståelse av enskildas tänkemässiga förhållningssätt. Är etnicitet kultur för en person säger det något om den människan, som skiljer sig från en person som hellre förknippar kultur med konst. Det är därför problematiskt att på förhand bestämma vad kultur ska betyda.

Om vi hade satt ner foten och utgått från en bestämd definition på kultur tror vi att vi hade riskerat att låsa in oss i ett specifikt fack. Då vårt intresse är de kontrastrika mötena mellan högstadielärare och elev med skilda bakgrunder är det problematiskt att på förhand bestämma vilken typ av möte det gäller.

Att utgå från högstadielärares egen uppfattning om vad kultur är, kan ge oss en förståelse för vilka eventuella gränsdragningar som högstadielärare gör mellan olika grupper i samhället. Det är vad vi kommer att göra i denna undersökning: föra en dialog med lärare om kulturella möten, där begreppet kultur ska förstås med den betydelsen som den enskilda läraren själv ger det. Sedan är det givetvis även så att den kultursyn som vi, uppsatsförfattare har, också i viss mån präglar vilket utrymme som ges åt olika kultursyner som lärare ger uttryck för.

Kommentar 3: I denna undersökning uppmärksammar vi högstadielärares egna reflektioner angående sitt förhållningssätt. Vi undersöker inte det *faktiska* förhållningssättet i någon direkt mening. Vi undersöker högstadielärares förhållningssätt via lärarna själva. Vi observerar inte kulturmöten i realtid. På det viset hamnar högstadielärares tankar, känslor och reflekterande resonemang i centrum av undersökningen. Högstadielärares uttryckta inställning och tankemässiga grunder för sina förhållningssätt är i fokus för undersökningen snarare än enskilda handlingar.

Frågeställningar

- Vad har högstadielärare för kultursyn?
- Vad tänker och känner högstadielärare samt hur agerar de i mötet med elever med en annan kulturell bakgrund?

Uppsatsens disposition

Sju lärare på en högstadieskola i Västsverige har var och en deltagit i 20-50 minuter långa intervjuer. De har bjudit på sig själva och gett oss ett mycket intressant material. Under rubrikerna *Resultatpresentation A* och *Resultatpresentation B* kommer vi att presentera undersökningens resultat. Resultatet är vår tolkning av hur syftet och frågeställningarna kan besvaras utifrån en noggrann analys av intervjuavaren. I anslutning till resultatpresentationen kommer vi att diskutera resultatet (under rubriken Diskussion).

Resultatpresentationen, A och B, följer efter en redogörelse för uppsatsens undersökningsmetod och material. Det sker under huvudrubriken *Metod, material och vetenskaplighet*. Kapitellet följer efter en genomgång av kulturteori och forskning som behandlar kulturens roll i skolan, det görs här nedan under rubrikerna *Kulturteori* respektive *Mångkultur och Skola*.

Kulturteori

Olika definitioner av begreppet kultur

När man ska sätta sig in i vilka förhållningssätt som högstadielärare har till elever med en annan kulturell bakgrund är det viktigt att känna till något om kulturteori. Kultur kan betyda olika saker. Människor använder begreppet på olika sätt och en och samma person kan givetvis använda det på flera olika sätt – beroende på vad som ska beskrivas. Ett bra sätt att förstå kulturteori är att dela upp begreppet i tre olika sätt att använda det på. Om vi till exempel har tre personer som ska uttrycka att de har en "kristen kultur" kan det alltså betyda olika saker om de tre personerna har olika sätt att använda begreppet på.

Följande exempel grundar sig på resonemang om skilda kulturperspektiv som presenteras i Stier (2004) och Lassiter (2002). Person 1 säger att "jag har en kristen kultur för jag bär ett kors runt halsen och äger en bibel". Det är en fokusering på fysiska objekt. Person två kan också säga "jag har en kristen kultur" men mena något annat än person 1. Till exempel "Jag har en kristen kultur för jag följer de kristna traditionerna." Det är ett perspektiv som fokuserar ett visst *sätt att leva*, i detta fall de kristna traditionerna. Person 3 kan också säga sig ha en kristen kultur men mena något annat än person 1 och 2. "Jag har en kristen kultur för jag delar de värderingar och uppfattningar som korset och traditionerna ger uttryck för."

Här har vi tre personer med tre skilda perspektiv som menar olika saker när de använder begreppet kultur. Det första är kopplat till fysiska objekt, det andra är kopplat till observerbara fenomen som till exempel traditioner och det tredje menar något som skiljer sig från de övriga två. "Att ha en kultur" betyder enligt denne att dela *värderingar* och *uppfattningar* med andra. Det tredje perspektivet är det som antropologer vanligen använder sig av. Vi kommer vidare i uppsatsen att bryta detta perspektiv mot andra perspektiv för att på det viset belysa skillnader mellan olika perspektiv och för att öka medvetenheten om hur begrepp som kultur och etnicitet och andra begrepp kan förstås.

Antropologen Lassiter (2002:46) skriver att "culture, in an anthropological sense, is a shared and negotiated system of meaning ..." *En grupp människor som delar uppfattningar om vad meningen är med delar av sina liv.* Det kan möjligen förklara vad kultur betyder enligt ett antropologiskt perspektiv. Den norske antropologen Hylland Eriksen (2002) poängterar att en kultur i denna mening inte går att skilja från en annan med någon tydlig gräns. Det är med andra ord svårt att dela upp människor som delar uppfattningar och värderingar i särskilda grupper. Enligt det perspektivet är alltså kultur något gränslöst. Stier (2004) menar att de flesta forskare är överens om att kultur inte heller är statiskt, att kulturer istället ständigt förändras över tid.

Även om somliga kanske känner att "dalahästar och snus, det är verkligen typiskt svenskt" så menar människor i allmänhet nog oftare att kultur handlar om *ett sätt att leva*, och inte främst om fysiska ting. Sätt att leva i Sverige kan inbegripa traditioner som midsommar- och julfirande och/eller särskilda ordningsregler och förhållningssätt. Det är något som i någon mån kan observeras. Det antropologiska perspektivet innebär som sagt att kultur inte betraktas som fysiska objekt såsom "dalahästar och snus". Det är inte heller synonymt med sätt att leva menar man. Antropologer betonar istället meningen med specifika sätt att leva, alltså vilka värderingsgrunder och uppfattningar som ligger bakom.

Att traditioner, för att ta ett exempel, i antropologisk mening, inte är kultur menar vi bör förstås på följande sätt: Att en kultur har traditioner är inte detsamma som att traditioner *är* kultur. Traditioner är samtidigt något som *kan* vara intimt förknippat med kultur, eftersom kultur är traditionens mening eller betydelse. Det handlar alltså då om *värderingarna* och *uppfattningarna* som ligger bakom (*jfr* Lassiter, 2002). Det kan vara svårt att skilja de tre nämnda perspektiven åt. Trots det tror vi att det kan vara till hjälp vid en undersökning som vår att man är införstådd med de olika användningarna som vi har presenterat här ovan.

Trots att uppfattningarna om vad som är den rätta förståelsen av kulturbegreppet uppenbarligen skiljer sig åt kan de flesta troligen enas om att en *kulturell grupp* vanligen har någon form av gemensamma *normer, värden, traditioner, symboler och språk* (*jfr* Stier, 2004). Exempel på sådana grupper i samhället tänker vi oss kan vara olika sportsupportergrupper, religiösa grupper, politiska grupper, grupper av människor med olika livsstilar m.fl. Även om det är omdiskuterat hur det bör förstås menar vi att det rimligt att säga att det kan finnas kulturella skillnader mellan olika etniska grupper. Återigen har kultursynen betydelse. Vad en kulturell grupp är beror givetvis på vad man menar med kultur. När det gäller etniska grupper blir detta extra centralt tror vi.

Om kultur är detsamma som traditioner, ceremonier, system av lagar och förhållningssätt, ligger det nära till hands att betrakta en etnisk tillhörighet som en särskild kulturell tillhörighet. Om kultur i stället är detsamma som delade värderingar och uppfattningar, och samtidigt är gränslöst och föränderligt, är det problematiskt att hävda att ett visst folk har en specifik kultur.

Etnicitet och gruppmässiga gränsdragningar

Etnicitet innebär en upplevd tillhörighet som kan grunda sig på gemensamt *språk, historia, religion, klädsel, släktskap och på hudfärg*. Det grekiska ordet *ethnos* betyder folk. En etnisk grupp upplever sig ofta som kulturellt annorlunda än omgivningen. Den etniska gruppen kan förstås som att det är en kulturell grupp menar Stier (*ibid.*) och Giddens (1998). Det finns alltså vetenskapligt stöd att förstå begreppet kultur på lite olika sätt. Stiers syn på relationen etnicitet och kultur tycker vi består av en ganska tydlig skillnad från t.ex. Lassiters (2002) och

Hylland Eriksens (2002) antropologiska perspektiv. Stier betonar enligt vår uppfattning en större likhet mellan de två begreppen.

Vi tror att människor i allmänhet vanligen tänker på etniska grupper när de ska förklara vad en kulturell grupp är. I viss mån kan vi tycka att det finns fog för föreställningen att en person med en annan etnisk bakgrund också i många fall kan sägas ha en annan kulturell bakgrund. Vi anser att det är mycket svårt att sätta ner foten och hävda ett bestämt förhållande mellan kultur och etnicitet. I en undersökning om högstadielärares förhållningssätt där lärarnas egna tolkningar av begrepp ska förstås och belysas anser vi att det kan vara viktigt att försöka vara öppen för flera olika sätt att betrakta begreppen etnicitet och kultur på.

En annan sak som antropologen Hylland Eriksen (ibid.) vänder sig emot är att människor i en etnisk grupp skulle ha en särskilt naturlig samhörighet. Han ifrågasätter till exempel att släktskap och en gemensam historia är något som binder samman människor på ett alldeles särskilt sätt. Man skulle kanske kunna tänka sig att politisk tillhörighet eller typ av arbete är ett lika naturligt sätt att gruppera sig efter. Om en person tänker att det *inte* är självklart och naturligt att hålla sig till sin etniska grupp, tror vi att det kan underlätta för den personen att röra sig mellan olika etniska grupper.

Låt oss för detta avsnitt slutligen med hjälp av ett exempel belysa hur gränsdragningar mellan grupper kan gå till. Ett antropologiskt perspektiv kan innebära att man ser kulturell likhet där ett annat perspektiv kan innebära att i stället en kulturell gränsdragning görs. Den bakomliggande *värderingen* och *uppfattningen* bakom till exempel två etniska gruppers olika begravningssceremonier kan vara *lika*, tänker vi oss, samtidigt som själva utformningen av ceremonierna *skiljer sig åt*. De värderingar och uppfattningar som de två etniska grupperna har gemensamt kan eventuellt vara: att avlidna bör visas högtidlig uppmärksamhet och bli hedrade genom att släkt och vänner möter den döda kroppen en sista gång. Samtidigt kan det vara så att utformningarna av begravningssceremonierna skiljer sig åt. En antropologisk användning av begreppet kultur innebär alltså att de två etniska grupperna delar en gemensam "begravningskultur" eftersom de delar bakomliggande värderingarna och uppfattningarna. Om man ser likhet eller olikhet kan således bero på vad man väljer att sätta fokus på.

Antropologen Hylland Eriksen (ibid.) menar att etniska grupper många gånger i politiska syften betonar ett kulturellt annorlundaskap för att tillskansa sig fördelar. Stier (2004) menar att grupper i samhället också tillskriver sig själv ett kulturellt annorlundaskap för att stärka den egna gruppidentiteten. Det är även vanligt, menar han, att människor tillskriver medlemmar av *andra* grupptillhörigheter med egenskaper som tydligt skiljer sig från den egna, just för att stärka den egna gruppidentiteten. Att hävda att "de är si och så, det är inte vi" är alltså ett effektivt sätt att förstärka den egna gruppidentiteten. Stier (ibid.) poängterar också att det ligger en trygghet i att tro sig veta var man har andra människor. Han menar att det kan innebära att människor tillskriver andra personer vissa egenskaper utan särskilt gott underlag för att göra det, just för att ge sig själv möjlighet att känna den trygghet som det medför.

Invandrare

Vi nämnde att det finns en tendens bland människor att sammankoppla etnisk härkomst med kulturell tillhörighet. Det är inte säkert att den sammankopplingen alltid är så nyanserad. Snarare är faran den motsatta tror vi. Att dela upp människor på grund av att de är födda på en sida av en gräns och sedan bor på den andra är problematiskt. Med stöd av Hylland Eriksen (2002) och Lassiter (2002) menar vi, att man bör vara kritisk till en syn på kultur där människor kan sägas ingå i samma kulturella grupp på basis av att de inte tillhör den etniskt svenska kulturen. Att inte vara svensk räcker så att säga inte för att bli beskriven med någon form av kulturell

likhet. Det kan vara värdefullt, tror vi, att reflektera över vad en människa menar som använder ordet invandrare. Tillskriver man gruppen människor i Sverige med utländsk härkomst med någon form av kulturell likhet i och med användningen av begreppet?

Föregångaren till begreppet invandrare var *utlänning*. Det uppfattades som nedvärderande och 1960 ersattes det officiellt med begreppet invandrare (Nationalencyklopedin, 2000). I begreppet utlänning ligger en betoning på varifrån en person kommer, d v s utlandet. I begreppet invandrare betonas, som vi ser det, i stället en persons process att etablera sig i det nya landet. Det låter som att personen "håller på att vandra in" i Sverige. "En invandrad person" är ett uttryck som mer betonar en avslutad etableringsprocess. Personen "har vandrat in en gång men är nu etablerad i det nya landet".

Idag finns det negativa associationer till begreppet invandrare. De negativa associationerna kan som vi ser det vara: att vara annorlunda, att ha problem med kriminalitet, att ha dålig kvinnosyn, att ha språkproblem, att vara muslimsk fundamentalist, att vara inkompetent och möjligen även att vara benägen till hedersrelaterade brott o dyl. Det är samtidigt oklart vem som kan kallas för invandrare, Ali B Najib sammanfattar den mångsidiga användningen av begreppet.

"I begreppet "invandrare" kan dölja sig såväl utrikes födda som födda i Sverige, personer som är svenska medborgare och de som är utländska medborgare. Därtill kan en "invandrare" vara en person som har varit mycket kort tid i Sverige, en som är i landet sedan många år eller en som är född i Sverige men har en förälder som är född i ett annat land: andragenerationsinvandrare. Vem som i olika sammanhang kallas invandrare skiftar beroende på vem som använder ordet och i vilket syfte – här kan också människors namn påverka vem som betraktas som invandrare" (Olsson, 1999:126).

De negativa associationerna och mångtydigheten i begreppet invandrare gör att det är problematiskt att använda sig av det. Det är också, som sagt, betydelsefullt att vara uppmärksam på om begreppet används på ett sätt som innebär en kulturell kategorisering av personer med utländsk härkomst.

Mångkultur och Skola

När en högstadielärare möter en elev är det viktigt att ha i åtanke att det finns en mängd olika kulturella tillhörigheter som de båda personligen identifierar sig olika starkt med. I föregående kapitel har vi gett exempel på vad det kan röra sig om för typer av gruppmissiga tillhörigheter. Vi har i uppsatsen nämnt sportstøttergrupper, religiösa grupper, etniska grupper, politiska grupper, grupper av människor med samma typ av arbete, livsstil, social status eller fritidsintresse, samt grupper av människor med samma sexuella läggning eller kön. I den mån som dessa grupper kan sägas dela normer, värden, traditioner, symboler och språk kan de (och givetvis även andra grupper) enligt oss förstås som kulturella grupper (*jfr* Stier 2004). Om man inte ställer alltför höga krav på vad det innebär att t.ex. dela språk, anser vi att man kan säga att t.ex. fotbollssporttrare och frikyrkokristna delar ett gemensamt språk inom sina respektive grupper. Etniska grupper skiljer sig ibland mycket tydligt åt när det gäller språket. Samtidigt kanske värderingsskillnader inte alltid är så tydliga mellan etniska grupper. När det gäller skillnader i värderingar och uppfattningar verkar det rimligt att påstå att politiska och religiösa grupper ofta skiljer sig mer åt än vad etniska grupper gör. Det finns vanligen olika

religiösa och politiska riktningar inom etniska grupper som inte tycks överskuggas av den etniska tillhörigheten.

Det finns skäl att anta, menar vi, att dessa kulturella tillhörigheter, som lärare och elever själva eller deras föräldrar ingår i, påverkar undervisningssituationen. Det kan vara så att lärare och elev i viss mån betraktar den gemensamma angelägenheten, dvs. undervisningen, utifrån olika bakgrunder.

I vissa fall kan det vara så att somliga elevers kulturella grupptillhörigheter befinner sig i minoritet i skolan. Det är troligen så att de mest kontrastrika kulturmötena äger rum när läraren stöter på kulturella grupptillhörigheter med svagare ställning i samhället och som avviker från de gängse normerna i något avseende. Vems kultur ska då styra, lärarens eller elevens?

Vems kultur ska styra?

I detta avsnitt kommer vi att lyfta upp en särskild avvägning som högstadielärare har att hantera. Det är avvägningen mellan å ena sidan att prioritera den egna kulturen. Det kan vara den privata tillsammans med den kultur skolan har som ansvar att förmedla och å andra sidan den enskilde elevens kultur. Först vill vi beskriva hur denna avvägning mellan två ståndpunkter kan förstås i ett större sammanhang. För det kan uttrycken *monokulturalism* respektive *kulturrelativism* användas.

Det svenska samhället har under stora delar av 1900-talet varit ett land som betonar vikten av att bevara en enhetlig kultur och en etnisk identitet. Ambitionen att hålla samman landet har gått så långt att det har inneburit att kulturella minoriteter har blivit utfrysta. Till exempel har under vissa perioder tornedalsfinska, samiska och andra minoritetsspråk förbjudits i skolan. Tanken om enhetlighet har präglat enskilda skolors praktik under stora delar av 1900-talet (Gerle, 2000).

Idag är det för de flesta av oss oacceptabelt med diskriminering av människor på grund av deras kulturella och/eller etniska bakgrund. Det har alltså skett en förskjutning i den dominerande uppfattningen när det gäller hur kulturell mångfald bör bemötas. Hylland Eriksen (2002) bekräftar detta:

”Monokulturen som ideologi, alltså tanken om att det goda och riktiga skulle vara att alla invånarna i ett land omfattas av en gemensam kultur, har officiellt övergetts i nästan alla existerande stater”
(Hylland Eriksen, 2002:14).

Mot bakgrund av den etniska och kulturella mångfald som Sverige idag består av är det självklart att Skolan bör präglas av ett mångfaldsperspektiv menar Gerle (2000). Att många av landets skolor idag består av elever med stora skillnader i traditioner, värderingar, levnadssätt o dyl. råder det ingen tvekan om (troligen var skillnaderna stora även förr). Att Skolan är mångkulturell är alltså enligt vår mening en korrekt beskrivning. Att kulturell mångfald lyfts fram som ett positivt inslag i skolans verksamhet är dock inte lika självklart.

När det står i Läroplanen (Lpo 94) att det ingår i Skolans uppdrag att ”... med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (s. 4), då innebär det förstås att ta hänsyn till elevers etniska och kulturella bakgrunder och grupptillhörigheter. Det handlar om att, i enlighet med kognitivistisk lärandeteori, ta utgångspunkt i det som är bekant för eleven (*jfr* Orlienius, 2001). Citatet ger uttryck för ett kulturrelativistiskt förhållningssätt, d v s att läraren bör utgå från enskilda elevers kulturella bakgrunder i undervisningen. Andra citat i Lpo 94 slår fast att läraren ska förmedla ett gemensamt kulturarv, allt ska inte bygga på enskilda elevers kulturella erfaren-

het. Motsatsförhållandet mellan kulturrelativism och monokulturalism är uppenbarligen inbyggd i läroplanens direktiv. Det monokulturella perspektivet kommer bland annat fram i följande citat.

”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

[...]

har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv” (Lpo 94, s. 10).

Låt oss återgå till citatet som uttryckte ett kulturrelativistiskt perspektiv. Där står det att undervisning ska ta utgång från ”elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper...” (s. 4) Vi menar att det handlar om att ta hänsyn till aspekter som är centrala för elevers identitetsutveckling. Det är inte svårt att förstå att det är viktigt att ta hänsyn till elevers uppfattning om vilka de är. Hylland Eriksen betonar vikten av att ta hänsyn till elevers kulturella identitet.

”Identitet är i utgångspunkten någonting personligt och erfarenhetsbaserat. Människor med olika kulturella bakgrund har per definition konsekvent olika erfarenheter på en del områden. Ett samhällssystem [*Vår kommentar: Ordet Samhällssystem bör kunna bytas ut mot Skola utan att källan förvrängs.*] som inte betraktar dessa olikheter som lika mycket värda, har inte rätt att kalla sig demokratiskt” (Hylland Eriksen, 2002:12).

Den kulturella gruppstillhörigheten är således central för elevers identifikation och kunskapsutveckling och det är odemokratiskt att inte ta hänsyn till den menar Hylland Eriksen. Vad ska högstadieläraren då göra? De prioriteringar som läraren har att välja mellan tycks ju vara motstridiga. Om läraren ska utgå från elevers kulturella bakgrunder, innebär det då att läraren inte ska förmedla ett gemensamt kulturarv, eller att lärare inte får säga ifrån om en elev t.ex. bryter mot Skolans grundläggande värderingar? Ett kulturrelativistiskt förhållningssätt verkar inte heller alltid vara *praktiskt* genomförbart. I en stor klass kan det vara svårt eller kanske till och med omöjligt att ge utrymme åt alla elevers enskilda kulturella bakgrunder.

Hylland Eriksen förespråkar en *mellanposition* mellan det att förespråka en monokultur och det att förbehållslöst bemöta kulturella minoriteters krav på inflytande.² (ibid.) Förespråkandet av en mellanposition kan som vi ser det förstås som en uppmaning till högstadielärare att både stå upp för Skolans värdegrund och samtidigt vara mån om att ge utrymme för kulturell mångfald. När en högstadielärare står upp för Skolans värdegrund i förhållande till kulturella intressen som utmanar den innebär det, enligt oss, främst att stå upp för *individuella rättigheter*. I FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna uttrycks det ramverk för individuella rättigheter som Skolans värdegrund grundar sig på. Det är främst i konventionen om medborgerliga och politiska rättigheter som de individuella rättigheterna fastslås. Konventionen behandlar ”... rätten till liv, frihet och personlig säkerhet, åsikts- och yttrandefrihet, rätten att bilda föreningar, ingå äktenskap med vem man vill, rätten att välja och bli vald till allmänna val” (Skolverket, 1999:14).

Att inte utesluta det ena för det andra verkar också vara något som är betydelsefullt för elevers upplevelse av trygghet. I Lpo 94 (1994:4) bekräftas detta när det står att ”medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att

² Hylland Eriksen skriver om det i boken *Kulturterrorism - En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*: ”Genom att betona både rätten att vara olik och rätten till lika värde, och genom att vidhålla att det finns både individer och grupper i världen, försöker jag att bygga upp en mellanposition mellan kommunitaristiska och liberala positioner” (Hylland Eriksen, 2002:12).

utveckla...” Här uttrycks det att en god avvägning är viktig för elevers trygga identitetsutveckling.

Högstadielärares möter en mängd elever i en mängd olika situationer där många olika typer av kulturella avvägningar behöver göras. Om direktiven inte är klara, hur kan då goda avvägningar göras? Troligen skulle tydliga direktiv för varje enskilt kulturmöte vara en katastrof. Mallar kan sällan läggas på samspel mellan människor. Läraren står i detta avseende själv med sina kulturmöten. Kernell (2002) menar att det är i dessa situationer som lärarens professionalitet behöver träda i funktion. Förmågan att hantera dilemman är det som mer än något annat kännetecknar läraryrket menar han. Kernell poängterar att detta med att göra kloka avvägningar är centralt för läraryrket. ”Yrkesskicklighet handlar ... mer om att göra rätt avvägningar än om att göra rätt” (Kernell, 2002:13).

Interkulturell pedagogik

Det har, som vi nämnde, skett en förskjutning i det perspektiv som varit dominerande i den svenska Skolan angående frågor om mångkultur. Det kulturellrelativistiska förhållningssättet kännetecknar det nya förhållningssättet som har anammats mer och mer.

Forskning om hur kulturskillnader ska kunna överbryggas i Skolans värld benämns *interkulturell pedagogik*. Vi menar att det forskningsområdet i en mening kan förstås som att det grundar sig på ett kulturellrelativistiskt perspektiv. Vi anser att det är viktigt att, utifrån tidigare resonemang, ha i åtanke att det kulturellrelativistiska förhållningssättet inte verkar vara helt tillfredställande. Det finns som sagt bland annat krav på lärare att förmedla ett västerländskt kulturarv i sin undervisning.

Prefixet *inter* i interkulturell ska förstås som att det handlar om en relation mellan minst två aktörer. Interkulturell betyder då en relation mellan minst två kulturer. Att det finns många kulturer i ett land eller en skola uttrycks med begreppet *mångkulturell*. Begreppet interkulturell ligger nära det begreppet, men har en lite annorlunda betydelse. Med begreppet åsyftas en aktiv interaktion mellan minst två kulturer (Olsson, 2005). Borgström (2004) poängterar att lärare i Sverige idag på grund av den kulturella mångfalden måste ha ett interkulturellt förhållningssätt i kontakten med elever med en annan kulturell bakgrund.

Vad kan ett *interkulturellt förhållningssätt* då sägas vara? Låt oss börja med att konstatera att när två människor, såsom lärare och elev, möts är det viktigt att förstå hur de uppfattar varandra. Vem tänker man sig att den man möter är? Vilka dimensioner eller kontaktpunkter finns mellan dem? Orlenius (2001:147) menar att människan är ”... fyrdimensionell till sitt väsen. Hon är en fysisk, psykisk, social och existentiell varelse. Dessa fyra aspekter av människan är nära förbundna med varandra och integrerade”. Utan att gå in på detta närmre vill vi poängtera att det interkulturella kulturmötet, utifrån Orlenius, bör betraktas som flerdimensionellt. Läraren och eleven möts på ett fysiskt, psykiskt, socialt och möjligen även existentiellt plan.

Lars-Åke Kernell poängterar att lärare bör vara ”... lyhörda och nyfikna inför elevernas tankar och utgångspunkter [...] Trygghet och närhet är viktiga faktorer då tankar ska utvecklas” (2002:115). Oavsett vilka kulturella bakgrunder elever har är det alltså viktigt att lärare har trygga och nära relationer till sina elever.

Marton & Booth (2000:229) menar att undervisning måste vara ”... anpassad till elevernas erfarende- och relevansstruktur ... om man vill åstadkomma vissa kvaliteter i deras lärande”. I ett möte mellan högstadielärare och elever med en annan kulturell bakgrund, behöver läraren

alltså anpassa sin undervisning till elevernas erfarenheter och det som uppfattas vara relevant för elever.

Borgström (2004) poängterar att elever med olika kulturella bakgrunder har olika förförståelse. När läraren presenterar ett tema i sin undervisning uppfattas det olika för två elever som har skilda förförståelse inför temat, menar hon. En högstadielärare som har ett interkulturellt perspektiv bör reflektera över vilken kulturell bakgrund varje enskild elev har och ha ambitionen att anpassa undervisningsmetod och innehåll efter det. På vilket sätt elever skaffar sig kunskaper är också centralt, det kan skilja sig åt mellan olika kulturella grupper menar Borgström. I den interkulturella lärarkompetensen ingår även att vara medveten om risken att missförstånd kan uppkomma samt att reflektera över den hur den egna kulturella bakgrunden påverkar mötet med eleven (Borgström, 2004).

Skolspecifika kulturer

Den kulturella variationen och mångfalden utanför skolans värld återfinns givetvis även i skolan. Alla de tillhörigheter med kulturella inslag, som elever och högstadielärare ingår i utanför skolan präglar som vi ser det även skolmiljön. Enligt en antropologisk förståelse av kulturbegreppet består även skolan, i sig själv, av specifika skolkulturer. Persson (2004) skriver i artikeln *Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i En skola för alla* att det finns tre utmärkande typer av skolkulturer: karriärkultur, tvångskultur samt kunskapskultur. För den enskilda skolan vill vi poängtera att vi anser det vara rimligt att säga att det också finns en elevkultur som skiljer sig från lärarkulturen.

Vår undersökning fokuserar inte på den kulturskillnad som vi förstår finns mellan högstadielärare i allmänhet och elever i allmänhet. En sådan kulturskillnad kan förstås som skillnaden i vilken betydelse som ges åt läxor, skolböcker, studieengagemang o dyl. Elever på högstadiet har sinsemellan ett system av betydelse som de delar och ständigt omförhandlar när det gäller skoldagens olika moment. Det systemet, den kulturen, skiljer sig från högstadielärares i allmänhet menar vi. Vår undersökning fokuserar alltså inte dylika skolspecifika kulturer.

Tidigare forskning

Tidigare forskning angående lärares förhållande till elever med en annan kulturell bakgrund som vi vill ta upp här betonar 1) vikten av att lärare stöder sin undervisning på lärandeteorier, 2) att lärare utvecklar sin empatiska förmåga samt 3) att praktisk erfarenhet av kulturell mångfald under lärarutbildningen är avgörande för utvecklandet av känslighet inför elever med en annan kulturell bakgrund.

Teekens (2003) poängterar i sin artikel i tidskriften *Journal of studies in international education* att undervisning i en mångkulturell miljö som inte bygger på lärandeteorier riskerar att missgynna elever med en annan kulturell bakgrund. Teekens menar att en lärare utan goda kunskaper om lärande ofta lutar sig mot sin egen erfarenhet och undervisar på det sätt som denne själv har blivit undervisad på. Läraren tenderar då att fokusera alltför mycket på den kulturella skillnaden mellan eleverna eftersom det är det mest uppenbara i klassrummet. Personligt och socialt lärande riskerar att hamna i skymundan om inte läraren i stället fokuserar på lärande enligt specifika lärandeteorier.

Vad utbildning i interkulturell pedagogik kan innebära pekar McAllister & Irvine's (2002) forskning på. En enkätundersökning om 34 praktiserande lärare som genomgått en utbildning i interkulturell undervisning, visade att lärarna upplevde att de hade utvecklat sin förmåga att

relatera till elever med en annan kulturell bakgrund. Klassrumsklimatet var efter lärarfortbildningen mer positivt och undervisningen mer studentcentrerad. Den undersökningen understök främst behovet av att praktiserande lärare lär sig att utveckla ett empatiskt förhållnings-sätt och beteende (Irvine & McAllister, 2002).

Även forskaren Thomas Deering (1997) tar upp behovet av känslomässig inlevelse med elevers kulturella bakgrund för att inte elever med en annan kulturell bakgrund ska bli missgynnade i undervisningen. Deering underbygger även uppfattningen att lärares känslighet är avgörande för elevers lärande med annan forskning. I en enkätundersökning där Deering jämför amerikanska och brittiska lärarstudenters känslighet inför elever med en annan kulturell bakgrund, drar han slutsatsen att långvarig praktik i miljöer med elever med en annan kulturell bakgrund är en viktig orsak till att brittiska lärarstudenter uppvisade större känslighet än de amerikanska. Deering poängterar att det bästa sättet att lära sig att hantera kulturell olikhet på är genom praktisk erfarenhet.

Metod, material och vetenskaplighet

Metod

Att ge ökad kunskap med kvalitativ metod

Vi vill börja med att kortfattat förklara på vilket sätt en kvalitativ undersökning kan ge ökad kunskap om ett fenomen som högstadielärares förhållningssätt. I vårt syfte finns ambitionen att ge ökad kunskap inom ett område. Den kvalitativa undersökningen kan förstås på ett bra sätt när den bryts mot den traditionella naturvetenskapliga metoden. En kvalitativ studie som försöker *karaktärisera* och *gestalta* högstadielärares förhållningssätt skiljer sig markant från en kvantitativ studie som samlar data genom mätoperationer. I en kvalitativ undersökning som vår är det betydelsefullt att uppmärksamma hur högstadielärares förhållningssätt är beskaffat, hur det ”ser ut” eller vad som kan sägas karaktärisera det. En kvantitativ metod mäter främst mängd eller storlek av ett analysobjekt och en kvalitativ metod används för att beskriva ett analysobjekts karaktär eller beskaffenhet (*jfr* Larsson, 1986).

Fokuseringen i undersökningen är, vilket nämnts tidigare, högstadielärares egna upplevelser och uppfattningar om detta fenomen. Vi har en ambition att vara fördomsfria och neutrala i förhållande till lärarnas svar på våra frågor för att detta på ett bra sätt ska kunna komma till uttryck. I den meningen är vi inspirerade av fenomenologisk metod. En bild som vi har återkommit till i samtalet med varandra, är att vi vill vara en ”spegel” i förhållande till lärarnas tankar och känslor. Nu är det viktigt att poängtera att vi inte tror att vi kan lyckas med att helt leva upp till den ambitionen. Vi har själva uppfattningar och känslor som präglar upplägget av undersökningen, intervjusituationen och analysarbetet. Det är ändå meningsfullt att ha den ambitionen anser vi (*jfr* Larsson, 1986).

Val av metod

När vi funderade på vilken metod som lämpar sig bäst för att besvara syftet kom vi fram till att intervjua av högstadielärare är det lämpligaste tillvägagångssättet. Det ger dock inte en heltäckande bild av högstadielärares förhållningssätt, till exempel elevernas uppfattning om högstadielärares förhållningssätt hamnar utanför studien. Vad som faktiskt händer i lärarnas kulturmöte har vi ingen möjlighet att veta med säkerhet eftersom vi inte observerar några kulturmöten. Vad vi har att gå på är lärares egna berättelser.

Låt oss börja med varför vi har valt att studera högstadielärares förhållningssätt utifrån lärares perspektiv framför elevernas. För det första för att vi är särskilt intresserade av högstadielärares perspektiv eftersom vi snart själva kommer att befinna oss i en liknande situation. För det andra ligger det mer i linje med vår uppsatsbeställares önskan om att få ökad kunskap om högstadielärares psykosociala arbetsmiljö.

För att få en heltäckande bild av högstadielärares förhållningssätt i kulturmöten är direkt observation något som man bör avväga att göra anser vi. Observation skulle kunna ge svar på vårt syfte, och möjligen med högre validitet. Med en sådan metod hade vi fått svar på vad som faktiskt sker i högstadielärares relation till eleverna. Utifrån det skulle en bra tolkning av högstadielärares förhållningssätt kunna göras. Problemet med att begränsa sig till observation är att den metoden inte är ett lika bra verktyg som intervju när det gäller att belysa lärares egna reflektioner kring sitt förhållningssätt. Frågan kvarstår varför vi inte har valt både observation och intervju. Det verkar vara en bra kombination av metoder för att besvara syftet. En bra observation, tror vi dock skulle ha krävt en längre undersökningsperiod än den tid vi har haft till förfogande för uppsatsen. En ordentlig intervju är ett bättre val än att lägga energi på en bristfällig observation tror vi (*jfr* Stukat, 2005).

Nu till frågan varför vi har valt kvalitativ intervju framför enkätundersökning. När man möter respondenten öga mot öga är det mycket lättare att uppfatta subtila budskap, sådant respondenten uttrycker med kroppsspråk, tonfall, mimik, pauser mm (*ibid.*). Det är en anledning till att vi inte har valt enkät som metod för undersökningen. Intervju som metod ger oss möjlighet att anpassa frågorna efter situationen under intervjun. Enkät kräver att man på förhand känner till vilka frågor som är mest relevanta. Möjligen skulle någon som är mer insatt i området än vi kunna ställa de bästa frågorna på förhand, och då skulle det kunna ge ett mer generaliserbart resultat eftersom fler högstadielärare hade kunnat delta i undersökningen. Samtidigt är vi tveksamma till om en undersökning om ett så svårgripbart fenomen som högstadielärares förhållningssätt till elever med annan bakgrund låter sig göras utan ett personligt möte med respondenten själv. De subtila budskapen och möjligheten att anpassa frågorna för stunden är andledningen till att vi har valt bort enkät som metod (*jfr* *ibid.*).

Av samma anledning som vi inte har valt enkät har vi inte heller valt en strukturerad intervjumetod. En semistrukturerad intervjumetod ger oss bättre möjlighet att anpassa frågorna efter situationen. Det ger oss även möjlighet att gå vidare i ett ämne som respondenten är särskilt intresserad av och kunnig i. För att besvara syftet behöver vi få svar på högstadielärares syn på kultur. Det är sedan utifrån deras perspektiv som intervjun utformar sig, en strukturerad intervju skulle inte ge oss möjlighet att anpassa oss i den grad som syftet kräver (*jfr* *ibid.*).

Intervjufrågorna

Vad högstadielärare anser att kultur är ger oss en bra ingång i ämnet tror vi. *Vad är kultur för dig* är den första frågan till respondenterna. Respondenterna ges på det viset en chans att formulera vad de tänker innan mer konkreta situationer berörs. Hur förhåller sig den frågan till syftet kan man fråga sig? Ger svaren en beskrivning av högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund? Vi anser förstås att de kan göra det. Av alla de möjliga definitioner av kultur som lärare känner till väljer de möjligen den betydelse som de anser är meningsfull att uppmärksamma i ett samtal om elevers bakgrunder. Därför tror vi att den frågan är relevant i förhållande till syftet. En följdfråga som åtföljer i samtliga intervjuer är om de, utifrån sin egen definition av kultur, kan särskilja olikheter mellan grupper av elever – dvs. vad de anser att en kulturell grupp är.

Högstadielärares förhållningssätt är per definition även en praktisk fråga. För att ge möjlighet att få intervjusvar som belyser lärares handlingar ställdes ytterligare en huvudfråga. *Vad har*

du för erfarenheter av möten med elever med en annan kulturell bakgrund än din egen? Eftersom frågan innan var av en så tydligt teoretisk art, var vi noga med att få läraren att ge konkreta exempel. Följdfrågor som anpassades till respondenten ställdes för att få läraren att på ett tydligt sätt berätta om sina erfarenheter.

Är den följd som frågorna ställdes i ett lämpligt tillvägagångssätt är nästa fråga som är relevant att ställa sig. Om den andra frågan, den handlingsfokuserade, hade ställts först hade troligtvis intervjun utformat sig på ett annorlunda sätt. Kanske hade resultatet sett annorlunda ut då. Vid ett sådant tillvägagångssätt skulle respondenterna ha givits möjlighet att utgå från konkreta situationer och därefter förtydligat sin syn på kultur, det skulle möjligen ha givit en mer konkret prägel åt intervjusvaren och resultatet. Troligen ger den följd som frågorna är strukturerade på en övervikt åt teoretiska resonemang eftersom frågan om kultursyn kan uppfattas som en huvudfråga till den handlingsfokuserade frågan. Ett fenomen som förhållningssätt är, som vi ser det, både handlingscentrerat och teoretiskt. Det handlar både om känslor relaterade till enskilda situationer och mer abstrakta tankemönster. Vi tror dock att det hade varit svårt för lärarna att övergå från praktiska exempel till att prata om teoretiska frågor. Respondenten skulle kanske då känna sig pressad att förklara sina ageranden i det efterföljande teoretiska samtalet. Att istället börja med en teoretisk fråga kan som sagt upplevas som en naturlig ingång i ämnet och vara till hjälp för läraren att återkoppla de konkreta exemplen till teorin vid ett senare skede i intervjun.

Material och vetenskaplighet

Undersökningsförfarandet

Vi vill börja med att beskriva detaljerat hur undersökningen har tagit form och genomförts. Det tror vi är viktigt för att redovisa vilka faktorer som kan ha påverkat undersökningsresultatet. Utan en redogörelse som den följande minskar undersökningens kritiserbarhet. Vi vill ge möjlighet åt bedömare att kritisera undersökningsförfarandet och peka på vad som är resultat av slumpmässiga förhållanden snarare än en reliabel undersökningsmetod (*jfr ibid.*).

Under tiden som syfte och frågor formulerades tog vi kontakt med en uppsatsbeställare. Uppsatsbeställaren är en projektgrupp som består av ett samarbete mellan flera aktörer i en kommun. Projektet har som syfte att undersöka högstadielärares psykosociala arbetsmiljö för att bättre förstå och hantera en situation på en högstadieskola där många lärare är sjukskrivna. Vi presenterade vårt syfte för projektgruppen och diskuterade hur vi kan vara till nytta för dem samt vad vi önskade att få ut av samarbetet. Den nytta de kan ha av vår undersökning är vårt bidrag till ökad kunskap om högstadielärares förhållningssätt i kulturmöten. Denna undersökning bör därmed också kunna stärka projektgruppens kunskaper om högstadielärares psykosociala arbetsmiljö. Högstadielärares arbetsmiljö präglas ju, som vi har nämnt, bland annat av kulturmöten av olika slag. För vår del var samarbetet positivt av flera skäl. Vi att det är värdefullt att samarbeta med människor som är förankrade i en lokal verksamhet. Vår uppfattning är att vi delar intresse med projektgruppen, att få ökade kunskaper om högstadielärares psykosociala arbetsmiljö.

Vi var noga med att poängtera för skolledningen att vi inte är intresserade av att förklara orsaker till sjukfrånvaro. Vi tänkte att det eventuellt kan uppfattas så. Vi betonade att vi inte vill bli uppfattade som att vi söker efter problem med kulturell variation, som i sin tur kan förklara lärares sjukfrånvaro. Att vi inte har det som syfte var något som vi ägnade en hel del tid åt att förklara, både för skolledning och för våra respondenter. I början av varje intervju för-

klarade vi utförligt vårt förutsättningslösa intresse för lärares möten med elever som de uppfattar skiljer sig åt kulturellt från dem själva.

Frågorna formulerades i ett tidigt skede, eventuella följdfrågor diskuterades, och en provintervju genomfördes. Efter provintervjun fick vi en känsla för hur intervjun kunde delas upp i olika avsnitt. Vi deltog på ett möte med projektgruppen där vi redogjorde för vårt syfte, återigen påpekade vi att vi inte har som syfte att förklara orsaker till sjukfrånvaro. Rektorn på skolan planerade intervjutiderna åt oss. Vi blev tilldelade tid för intervju. Det var sju intervjutider på två dagar med en veckas mellanrum. Tidsutrymmet som tilldelades för varje intervju var 70-80 minuter. Med uppmaningen att välja de lärare som var mest intresserade av att delta valde rektorn respondenter åt oss. Av praktiska anledningar blev även lärare som hade tid till förfogande uppmanade att delta utan att de hade uttryckt något intresse för det. Att inte bara lärare som uttryckligen ville delta, i intervjun deltog, tror vi kan innebära att resultatet är mer representativt för högstadielärare i allmänhet.

Den första dagen för intervjuer bestod av fyra intervjuer. Intervjuerna den dagen ägde rum på syokonsulentens rum. Det var trångt, men efter en enkel ommöblering så blev det en acceptabel miljö att genomföra intervjuerna på. Intervjuerna den dagen tog mellan 20 och 40 minuter per respondent. Den andra dagen genomfördes intervjuerna i skolans konferensrum. Det var en påtagligt bättre miljö att föra intervjuerna på i den meningen att det var trevligare och kändes mer professionellt. Den dagen genomfördes tre intervjuer som var mellan 30-50 minuter långa. Det inträffade inga bortfall av respondenter. Intervjuerna upptogs av två inspelningsbara mp3-spelare. Inspelningarna var av god kvalitet.

Transkribering gjordes av hela det inspelade materialet. Detta gjordes för att på ett överskådligt och effektivt sätt kunna reflektera över materialet i skriftform. Detta gjordes även för att undvika reliabilitetsbrister, dvs. att undvika att alltför slumpmässiga faktorer påverkar vad som kommer fram i resultatpresentationen. Efter att även ha lyssnat igenom materialet en gång extra sorterades det till tre kategorier som är presenterade i Resultatpresentation A. Allt som sagts som relaterade till kategorin placerades under kategorin, ett citat kunde hamna under flera kategorier. Under varje kategori ägde en *meningskoncentrering* rum. Teman som respondenterna uttryckte koncentrerades och presenterades under särskilda underrubriker. Innehållet i dessa teman består av egenformulerade återgivningar av centrala teman med stöd av ordagranna citat från respondenterna. Efter en tredje genomlysning av hela ljudmaterialet omformulerades några rubriker för de olika temana. Kategorisering och meningskoncentrering är genomförda med inspiration av Steinar Kvaales (1997) metoder för kvalitativa studier.

Validitet och generaliserbarhet

Det finns en nackdel med att semistrukturerad intervju kräver längre tid än strukturerad intervju. Man inte hinner med att intervjua lika många som vid en strukturerad intervju. Det i sin tur påverkar undersökningens generaliserbarhet. Med detta i åtanke har vi i intervjusituationen varit angelägna om att styra upp intervjun om samtalet har gått utanför det vi uppfattar vara centralt för syftet. På grund av ett bra samarbete med den skolan där undersökningen genomfördes kunde en bra planering och ett effektivt genomförande ske. De gjorde att vi ändå fick möjlighet att göra relativt många intervjuer (*jfr* Stukat, 2005).

Ett sätt att motverka att vi själva påverkar resultatet på ett dolt sätt för läsaren av undersökningen är genom att vara så tydlig som möjligt med vilka teoretiska utgångspunkter som undersökningen bygger på (i bakgrundsdelen) för att sedan vara mån om att hålla oss inom de ramarna i resultatpresentationen och diskussionen. De teoretiska utgångspunkterna, som till exempel vår presentation av kulturteori, öppnar upp för att en mängd olika perspektiv kan komma fram och bli belysta. Om vi endast hade presenterat en snäv syn på kultur hade vi inte

gett alla lärare möjlighet att bli förstådda på det sätt man kan tänka sig att de önskar. Om vi hade begränsat oss till att t.ex. likställa kultur med etnicitet hade vi inte undersökt det vi i syftet utgett oss för att undersöka. Andra kulturella bakgrunder hade då lämnats utanför studien, bakgrunder som vi i syftet uttryckligen är angelägna om att undersöka (*jfr* *ibid.*).

Genom att vi börjar intervjuerna med att ställa en mycket bred fråga ”*Vad är kultur för dig?*” och följer upp de trådar som lärarna leder oss in på, kan likstämiga resultat enligt oss sägas hålla god generaliserbarhet. Om de i vissa avseenden säger samma sak när det är helt öppet för dem att säga vad som helst ger det oss ett ganska säkert resultat tror vi. Problemet är att de flesta resultat som är generaliserbara inte är särskilt intressanta eller häpnadsväckande – till exempel att högstadielärare många gånger kopplar kultur till konst.

Genom att medvetet arbeta för en tydlig koppling mellan undersökningens syfte, bakgrunds teori, metodteori, intervjufrågor, resultatpresentation och diskussion har vi försökt nå god validitet (*jfr* *ibid.*).

Eftersom lärare givetvis inte vill framstå som att de brister i sin hänsyn till elever med en annan kulturell bakgrund, finns det risk för att de inte ger helt sanna svar på frågor om deras förhållningssätt. Det måste medges att det finns risk för att en del viktiga aspekter av lärares förhållningssätt därmed har lämnats utanför undersökningen. Att en av oss som genomförde intervjun har en utomsvensk härkomst, kan även det ha bidragit till att somliga kan ha dragit sig för att ge hela sanningen i sin inställning till elever med utomsvensk härkomst. Detta pratade vi om innan och bestämde oss för att när det upplevdes som relevant kunde han förtydliga att han mycket väl kunde förstå människor som är kritiska till människor med utomsvensk etnisk härkomst, vilket också gjordes vid ett par tillfällen (*jfr* *ibid.*)

Att intervjun och analysen är gjord av två personer, tror vi påverkar reliabiliteten i positiv bemärkelse. Tolkningar och tankar har bollats mellan oss och det som av båda två har verkat vara rimliga tolkningar har bevarats. På detta sätt tror vi även att dialogen med handledaren har bidragit till att stärka undersökningens reliabilitet.

Något som hade kunnat säkra att vi lyfter fram det som vi uttrycker i syftet att vi vill undersöka hade varit en grundligare genomgång av religionens och samhällsklassers relation till kulturbegreppet. Det hade gett oss en större vakenhet över det under intervjun och det hade då varit lättare att koppla till det i diskussionen. Till vårt försvar kan vi säga att det hade krävt mer arbete med uppsatsen än vad vi har till vårt förfogande.

Urval och beskrivning av undersökningsgrupp

Sju högstadielärare blev som sagt tillfrågade eller mer bestämt uppmanade av rektorn på skolan för att delta i vår undersökning. Alla som anmält intresse eller blev uppmanade att delta medverkade i intervjuerna. Vi uttryckte önskan om att inte intervjua lärare för skolans förberedelseklasser. Vi tror att det skulle ge en snedvriden fokusering på elever med etnisk bakgrund, vilket inte är det primära syftet för undersökningen. Undersökningsgruppen bestod därför endast av ämneslärare. Deras undervisningsämnen var No, Musik, Engelska, Svenska, Matte, Idrott samt Hushållskunskap. Deras erfarenhet som lärare var mellan 6-40 år. Tre av sju lärare hade över trettio års erfarenhet av läraryrket. Av undersökningsgruppen var en respondent man. Den långa erfarenheten hos många av respondenterna tror vi kan ha betydelse för undersökningens reliabilitet. Respondenterna gav intryck av att ge svar som de skulle ha gett vem som helst som frågade. Deras erfarenhet tror vi orsakade att vi fick integritetsfyllda svar vilket vi tror motverkar risken för att tillfälliga omständigheter ska ha påverkat undersökningen alltför mycket. Vad vi förstår är relativt lång erfarenhet även representativt för högstadielärare i allmänhet.

På högstadieskolans hemsida framgår det att lärarna sedan 1998 arbetar i arbetslag med motivet att "sätta eleven i centrum". Den undersökta skolan har så kallade förberedelseklass för invandrare som alltså är till för nyanlända invandrare. Det har som vi förstår det varit omdebatterat i media om en sådan koncentrerad av nyanlända invandrare till en skola är positiv eller inte. På skolan finns det ungefär 30 procent elever med invandrarbakgrund. Andelen elever med invandrarbakgrund är betydelsefull att känna till, eftersom kulturell bakgrund många gånger sammankopplas med etnicitet. Vi hade gärna redogjort för hur stor andel av eleverna som är vänsterpartister, veganer, homosexuella, tillhör arbetarklassen osv. Det är, ur ett vetenskapligt perspektiv, även det intressant att känna till vid en undersökning som berör elevers kulturella bakgrund. Det finns främst två anledningar till att vi endast uppmärksammar elevers etniska härkomst och inte andra kulturella grupptillhörigheter. Den första är att det är den enda information om elevers grupptillhörighet som vi kan finna. Den andra är att sammankopplingen kultur och etnicitet är vanligt förekommande. Vi är alltså medvetna om faran med att lyfta upp en specifik kulturtillhörighet på ett särskilt sätt, men gör det för att somliga lärare upplever mötet med elever med annan etnisk härkomst som ett möte med en annan kultur.

Etiska överväganden

Vi har tagit del av Vetenskapsrådets (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* och uppmärksammat vissa delar som vi anser vara särskilt väsentliga för en intervju-undersökning som vår. Vi har informerat respondenterna och skolledningen om syftet med undersökningen. Före varje intervju har respondenterna informerats om att de bara behöver svara de frågor som de vill svara på, att de kan avbryta intervjun när de vill och att deras namn och arbetsplats inte kommer att nämnas i uppsatsen. Vi har också lovat att respondenterna ska få tillgång till uppsatsen när den är klar. Avrapportering, lagring och transkribering har skett på ett sätt som garanterar materialets äkthet och säkerställer att ingen annan än vi har haft tillgång till det. Det ursprungliga materialet har förstörts efter det att resultatpresentationen har genomförts.

Vi har gjort en sammantagen tolkning av tre respondenters svar som ligger utanför vad de själva ordagrant har uttryckt. Det är gjort i ett försök att förstå ett förhållningssätt som uttrycks men som vi har svårt att förstå utan att lägga ihop flera uttryckta meningar. Denna tolkning har vi sedan presenterat tillsammans med den sammanfattade resultatpresentationen, under rubrik Resultatpresentation B. Den tolkningen kan uppfattas som tveksam i en etisk bemärkelse. Respondenterna kan eventuellt uppleva att det inte är en rätt tolkning av deras uttryck. Vi gav ordentligt med tid under intervjun åt att försöka reda ut det uttryckta förhållningssättet men blev alltså till slut tvungna att göra en tolkning som kan uppfattas som oriktig.

Vår undersökning ingick som en del av en projektgrupp som delvis har som syfte att undersöka lärares psykosocial arbetsmiljö för att finna orsaker till lärares sjukskrivningar. Det tillsammans med risken att respondenterna drar starka band mellan begrepp som kultur och etnicitet gör att undersökningen riskerar att hamna i en etisk återvändsgränd. Risken var att vi skulle uppfattas som ute efter att söka efter problem med elever med annan etnisk bakgrund. Vi insåg det i ett tidigt skede och vid intervjutillfället förtydligade vi främst två saker för respondenterna för att motverka detta. För det första betonade vi att kulturbegreppet var upp till lärarna själva att definiera. För det andra poängterade vi när vi ansåg det vara nödvändigt att vi inte såg kulturell variation som något problematiskt i sig. Vår tanke var från början att inte vara styrande i intervjun förutom med de två huvudfrågor som vi hade formulerat. Men i intervjusituationen ansåg vi att vi var tvungna att med indirekta kommentarer markera att vårt utgångsläge inte var att söka efter problem med elever med annan etnisk bakgrund. Det bör

tilläggas att ingen av respondenterna uttryckte att de tolkade oss på det viset, så möjligen är den etiska tvivelaktigheten i detta avseende inte så stor som vi till en början befarade.

En annan aspekt av undersökningens syfte som eventuellt kan upplevas provocerande för en respondent är att lärarens förhållningssätt sätts i fokus. Om respondenterna har den förutfattade meningen att vi söker efter förklaringar till problem på deras skola så kan de missuppfatta undersökningens syfte genom att uppfatta oss som att vi tror att "felet" ligger i deras förhållningssätt. Alltså, att problemet med lärares sjukskrivningar ligger i att de har ett dåligt förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund. Vi har även i detta avseende förtydligat vårt syfte för våra respondenter, när vi har uppfattat att det har varit angeläget.

Resultatpresentation A

Här nedan presenteras den första delen av resultatet. Tolkningen av intervju svaren är uppdelade i tre kategorier, två av dem är i sin tur uppdelade i teman. Kategorierna är konstruerade utifrån syftet tillsammans med en beaktning av intervju svarens karaktär. De olika temana har tagit form mer fritt utifrån vad respondenterna har uttryckt. De intervjuade lärarna är inte omnämnda med sina namn eller ämnesinriktning. Hänvisningar till lärares intervju svar har gjorts med siffrorna ett till sju. Kategorierna och temana är organiserade på följande sätt.

1. Högstadielärares erfarenheter av kulturmöten

- a) Högstadielärares möte med elever och familjer med en annan kulturell bakgrund
- b) Bemötande mot elever med annan etnisk bakgrund som missköter sig
- c) Vems kultur ska styra?

2. Förhållningssätt i kulturmöten som högstadielärare eftersträvar

- a) Interkulturellt förhållningssätt
- b) Att söka hjälp av andra
- c) Att stå upp för skolans grundläggande värderingar
- d) Att "jobba med sig själv"

3. Högstadielärares syn på kultur

1. Högstadielärares erfarenheter av kulturmöten

Respondenternas återgivning av möten med elever med en annan kulturell bakgrund har gett oss en hel del intressant material. Delar av det som på ett bra sätt kan ge ökad förståelse för högstadielärares förhållningssätt har vi sammanställt här nedan. Avsnittet är indelat i tre teman som ringar in det som lärarna själva lyfte fram och poängterade. Det första temat är av ett mer allmänt slag, medan de två övriga är mer avgränsade.

a) Högstadielärares möte med elever och familjer med en annan kulturell bakgrund

Detta avsnitt lyfter fram högstadielärares förhållningssätt till elever där elevens grupptillhörighet är central för mötet. Att det är rimligt att uppmärksamma elevers grupptillhörighet var de flesta lärare överens om. Till exempel förklarade en lärare tydligt att när det gäller elevers bakgrunder så är det rimligt att ha ett grupperspektiv. Elevens grupptillhörighet är i vissa fall avgörande för vilka hänsynstaganden som ska göras menade hon. En allmän uppfattning bland lärarna var att kulturella grupptillhörigheter kan delas upp i etniska och sociala kulturtillhörigheter. Två lärare frågade redan i inledningarna av intervjuerna om det var etniska eller sociala kulturer som vi skulle prata om.

Tre lärare gav exempel på möten med elever med en kulturell bakgrund som skiljer sig socialt från lärarens egen. En lärare uttryckte det som att eleven levde i en *torftig miljö*, en annan menade att det som kännetecknade den socialt annorlunda kulturen var *oordnade familjeförhållanden*, och den tredje lyfte upp att det var *annorlunda inställning till studier* som skiljde sig åt. Lärarna förhöll sig med ett personligt bemötande i dessa situationer, menade de. De förklarade att de var angelägna om var att höra efter hur de mår samt visa omtanke och tröst. Två av dessa lärare menade att det var viktigt att försöka finna ett sätt att möta eleven på som innebär att eleven känner sig motiverad att lära sig ämnet.

Två lärare gav exempel där elever hamnade situationer där de stod mitt emellan två etniska kulturer. Det framkom tydligt att dessa situationer kan vara mycket svåra att hantera. I de exempel som lyftes fram stod lärarna relativt svarslösa, och elevernas situation förblev problematisk.

Den ena läraren beskrev en elevrelation till en somalisk flicka som han menade ”slits så där klassiskt mellan svenska värderingar och somaliska värderingar” (5). Han har försökt nå henne men hon har sagt att han inte kan förstå henne. På grund av religiösa tabun försvårades mötet med flickans mamma. Det var lättare att prata med pappan, förklarade läraren. Den somaliska flickan behöver någon att prata med som har gått igenom samma situation förklarade läraren. För det hade skolan behövt söka kontakter utanför skolan. ”Flickan hade nog gått med på det” (5) sa läraren. Med en något uppgiven ton fortsatte han att berätta. ”Jag ville att skolan skulle ta kontakt med någon. Då ville inte skolan ställa upp på det. De tyckte inte det var skolans uppgift” (5). Vi uppfattar denna lärares förhållningssätt som en envishet att aldrig ge upp hoppet om elevernas väl i kulturmötet. Två andra lärare gav uttryck för en liknande inställning (4,7). Det som kännetecknade deras förhållningssätt var bland annat medkänsla och vilja till anpassning. En lärare beskrev tydligt sin inställning till anpassning. Att ändra tidpunkten för föräldramöte under Ramadan och att tillmötesgå föräldrars önskemål om andra praktiska uppfattades av henne som något hon självklart ville göra. Hon verkade se det som en del av sitt ansvar. Kännetecknande för de ”ihärdiga och envisa” lärarna var också att de var benägna att frimodigt stå upp den egna kulturen. De hävdade Skolans grundläggande värderingar och personliga förhållningssätt i kulturmöten som ibland gick stick i stäv med elevernas kulturella bakgrund.

Intervjuerna med lärarna gav oss även exempel på ett förhållningssätt som kännetecknas av ovilja till anpassning. På ett personalmöte i skolan hade en lärare förklarat för sina kollegor att elever från en del etniska grupper tar illa upp om de inte blir tilltalade med sitt namn. För att underlätta kulturmötet uppmuntrades lärarkollegorna att tänka på det. En lärare upplevde att det var en anpassning som hon inte var beredd att göra.

”Då var det en person som sa att man ska kunna namnet på invandrarbarnen, annars tar de illa vid sig. I Sverige kan du prata om hon och han men dom vill att man ska säga namnet för det är deras kultur. Då känner jag lite så här. Ja, men jag är ju svensk och lever i Sverige. Jag har inget emot det, men samtidigt måste jag ju få behålla mitt” (6).

Läraren gav alltså uttryck för att hon anser att ett sådant praktiskt hänsynstagande skulle inkräkta på hennes sätt att vara. Vi tolkar det som ett uttryck för att vara starkt mån om den egna identiteten och den egna kulturen.

Tre lärare uttrycker att mötet med elever i undervisningssituationer inte påverkas av elevernas kulturella bakgrund. Förhållningssättet, bemötandet samt undervisningens innehåll och metod bör inte anpassas inte efter elevernas kulturella bakgrunder menade de. Två av de lärarna uttryckte till och med att de inte överhuvudtaget ser kulturella skillnader mellan dem själva och eleverna.

b) Bemötande av elever med annan etnisk bakgrund som missköter sig

Flera lärare antydde att somliga elever med en annan etnisk bakgrund som missköter sig förväntar sig ett bemötande som lärarna upplever som främmande. En lärare sade att vissa elever förväntar sig ”allvarliga repressalier” om de har misskött sig. Denna lärare menade att dessa elever tänker att ”om läraren blir arg för något, då sitter man inte bara ner och pratar” Läraren förklarade det som hon uppfattar vara en kulturskillnad ytterligare med följande citat.

”Då tror jag inte att de förstår att bara för att vi sitter här och pratar så är det lika allvarligt för mig som om jag hade kommit in och ropat och skrikit och slagit till dig nästan va, om du förstår. En kraftigare reaktion i deras kultur än vad vi är vana vid” (7).

En annan lärare tog upp samma problematik. Han beskrev att han upplever att det ibland är svårt att tillrättavisa elever med en annan etnisk bakgrund. I den svenska kulturen bygger lärarens relation till elever på förtroende menade han. ”Det funkar i de allra flesta fall, men med en del människor med en annan etnisk fungerar det inte”(5). Han uttryckte sig vidare på följande sätt.

”... jag kan i princip svära på att det finns några elever som skulle må bra av om jag var mer, alltså, bestämmande, tala om, och kanske till och med visa det fysiskt att jag *så här är det*. Det, det är ett väldigt dilemma, för det vill jag helst inte ställa upp på” (5).

Båda lärarna uttrycker att de inte tycker det är något bra sätt att hantera detta kulturmöte med att förhålla sig på det sätt som eleverna i dessa fall förväntar sig.

En lärare beskriver flera konfliktfyllda möten med elever med annan etnisk bakgrund. Vi anser att det är svårt att se hur dessa konflikter kan anses bero på kulturella skillnader, men konflikterna togs upp i intervjun när vi pratade om kulturmöten. Hennes exempel belyser enligt vår mening de låsta positioner som kan finnas mellan invandrare och svenskar. Konflikterna grundar sig snarare på fördomar och en upptrissad situation mellan svenskar och invandrare än på faktiska kulturella skillnader menar vi.

”Då var det ju några av dom [Vår kommentar: Av sammanhanget tolkar vi det som att lärare 6 menar *elever med invandrarbakgrund* när hon säger *dom*.] här som hade lagt kakor i en låda, i en knivlåda. För att kunna ta sen, då blev ju jag arg. Då säger dom till mig att *du är rasist*. Jag säger *då är jag rasist om du upplever detta som rasistiskt att jag säger till dig, då är jag rasist*. Jag hade sagt till ett svenskt barn också” (6).

De flesta lärarna uttryckte eller antydde att elevers skötsamhet inte beror på kulturell bakgrund, även om några menade att det finns kulturella skillnader när det gäller hur elever förväntar sig att bli bemötta. En lärare uttrycker uppfattningen att elevers skötsamhet inte beror på deras kulturella bakgrunder på följande sätt.

”[...] Jag kan ju inte acceptera att människor bär sig illa åt mot varandra eller sårar varandra. Och det har ju inte med bakgrund att göra, det spelar ju ingen roll om man kommer från Sverige, Danmark, Norge, Iran eller Irak. Det är lika illa. Vilken kultur man är upp vuxen i. Det tror jag inte egentligen accepteras någonstans, det accepteras ju inte här heller. Det har ju inte alls med kultur och bakgrund att göra tycker jag” (4).

En lärare hanterar svårigheten med elever som missköter sig med att inkludera elevens föräldrar. En elev som förväntar sig hårdare tag när han/hon brister i skötsamhet kan förstå allvaret med sitt beteende genom samtal där både föräldrar och lärare närvarar menar denne läraren (7).

c) Vems kultur ska styra?

En lärare uttryckte att elever med en kultur som kännetecknas av social utsatthet, behövde motiveras mera varför de skulle lyssna på honom samt få höra att läraren bryr sig om dem. På liknande sätt menade de flesta av lärarna att kulturmötet påverkade undervisningssituationen.

Tre lärare tog upp situationer där elevernas kulturella bakgrund på ett mer påtagligt sätt påverkade innehållet i undervisningen. I de fallen rörde det sig om kunskap om etniska kulturer som inkluderades som en del av innehållet i undervisningen. En av dessa lärare uttryckte att det är ett tillfälle för henne och andra att lära sig om andra kulturer.

I undervisningssituationer där elever uppmanas att anamma en specifik svensk kultur kan det bli konflikter menar en lärare. Hon menade att det i hennes ämne bland annat ingår att förmedla ett svenskt sätt att leva. Hon beskrev att hon upplever att det många gånger är känsligt när hon ska använda sin kultur i undervisningen.

”... eller framhäva den på något sätt. I mötet just, att jag kan säga ”Så här gör vi i Sverige”, det tar elever som rasistiskt. Det tycker jag är väldigt jobbigt. Det kan vara hur du städar, och andra småsaker. Det upplever jag väldigt jobbigt att jag inte får säga” (6).

Denna lärare menade alltså att det låg i lärarens ansvar att förmedla en särskild kultur för elevernas hemmiljö. Att lärare använder sin kulturella bakgrund som rättesnöre för hur man städar eller utför andra sysslor i hemmet anser vi vara mycket anmärkningsvärt. Ytterligare en annan lärare gav uttryck för hur innehållet i undervisningen ibland är specifikt svenskt och svårt för andra etniska grupper att ta till sig. I det fallet rörde det sig om andra etniska grupper (lärarens förmodade) otränade vana att röra sig i naturen (5).

En lärare lyfter fram en särskild aspekt av kulturella önskemål om inflytande. Det gäller när föräldrar vill att innehållet i undervisningen ska ändras, men där lärare ser det som sin uppgift

att försvara innehållet. Vid ett sådant tillfälle, vilket läraren påpekade var ett undantagsfall, ville några föräldrarna att deras flickor inte skulle delta på sexualundervisningen. Lärarna bemötte föräldrarna med att säga ”ok, ni bestämmer, men då kanske inte vi kan sätta betyg” (5). Lärarnas ovilja till hänsynstagande resulterade i att flickorna deltog i sexualundervisningen. Läraren poängterade att han trodde att flickorna i slutändan tyckte att lärarna gjorde rätt som stod på sig i förhållande till föräldrarna.

2. Förhållningssätt i kulturmöten som högstadielärare eftersträvar

De förhållningssätt som högstadielärare eftersträvar är vägledande för dem. Det anger riktningen för lärarnas förhållningssätt. Våra respondenter berättade fritt och öppet vilka förhållningssätt som de eftersträvar. Intervjumaterialet kan på ett naturligt sätt delas in i fyra teman som ger en beskrivning av fyra typer av förhållningssätt som högstadielärare eftersträvar. I de två första temana kommer lärarnas värderingar till uttryck på ett särskilt sätt. De två senare handlar mer om eftersträvansvärda sätt att gå tillväga med kulturmöten.

a) Interkulturellt förhållningssätt

De flesta av de intervjuade lärarna menade att det är eftersträvansvärt att ta hänsyn till elevers olika kulturella bakgrunder. I intervjuerna framkom flera förhållningssätt som kännetecknar viljan att göra personliga hänsynstaganden på grund av kulturell bakgrund. Punktvis kan olika interkulturella förhållningssätt presenteras på följande sätt. Vissa lärare bidrog till punktlistan mer än andra men samtliga lärare har bidragit till någon av punkterna.

- Att vara öppen för att omvärdera den egna kulturen (gäller etniska kulturer).
- Att vara uppmärksam på onödiga kulturellt orsakade misstag (etniska kulturer).
- Att försöka förstå andra kulturer med hjälp av kollegors erfarenheter (etniska kulturer).
- Att vara lyhörd för dagsformen (sociala kulturer).
- Att visa att man bryr sig (sociala kulturer).
- Att visa sitt intresse för andra kulturer med vänliga frågor (etniska kulturer).
- Att anpassa verksamheten praktiskt efter önskemål från elever med en annan kulturell bakgrund (etniska kulturer).
- Att försöka samtala om djupare värderingsfrågor (etniska kulturer).
- Att förstå att det skiljer sig mellan grupper vad som triggat igång dem på ett ämne (sociala kulturer).

b) Att stå upp för skolans grundläggande värderingar

Att stå upp för skolans värderingar var något som de flesta menade kunde innebära att markera vissa värderingsskillnader. Det är viktigt att säga ifrån och på det viset markera Skolans grundläggande värderingar menade de. I kulturmötet med andra etniska grupper kunde det gälla att stå upp för rätten att lära ut sexualundervisning trots föräldrars invändningar, att förespråka lågmäld dialog (som två lärare menade var typiskt svenskt) även om elever förväntade sig något annat o dyl. Lärarna gav även uttryck för ett annat sätt att stå upp för Skolans grundläggande värderingar. Flera gav uttryck för att det var eftersträvansvärt att själv vara rotad i Skolans grundläggande värderingar och på det sättet stå upp för dem. I det fallet rörde det sig inte om att markera värderingsskillnader utan i att i stället vara goda medmänniskor. Denna värderingsgrundade attityd lyfte lärarna fram som central främst när det gäller att

stödja socialt utsatta elever. Två lärare uttryckte även hur de ansåg att det var viktigt att utgå från skolans värderingar för att stödja andra etniska grupper, varav följande är ett exempel.

”Eleverna frågar ju väldigt mycket, och då förklarade jag för dom såhär att jag ser att det är väldigt roligt och berikande för mitt eget liv att få möta andra kulturer. Därför att om jag alltid möter lika-sinnade; som ser likadana ut, tycker likadant och har samma uppfattning, så leder inte det till någon utveckling. Men om jag där- emot träffar människor med en annorlunda bakgrund; som tänker på ett annat sätt, har annorlunda åsikter, så berikar det mitt liv. Det är kryddan i livet, olikheten. Så uttryckte jag mig” (4).

c) Att söka hjälp av andra

Det nämndes tidigare att en lärare försökte få skolledningen att söka hjälp utanför skolan för att hjälpa en somalisk flicka med en situation som han uppfattade var problematisk för henne. Ett liknande problem med att få stöd från skolledningen för att hantera ett kulturmöte gav även en annan lärare uttryck för. I det fallet gällde saken att en lärare önskade att få stöd från andra delar den kommunala förvaltningen efter ett konfliktladdat möte med en elev med en annan etnisk bakgrund. Denna lärare uttryckte uppenbar sorg över att inte ha fått bättre stöd.

Även andra lärare gav uttryck för betydelsen av att inte stå ensam med sina frågor om hur vissa kulturmöten bör hanteras. Lärarna har gett flera olika exempel på vilka de vänder sig till för att få hjälp. Det kan röra sig om andra lärare (två lärare påpekar att hemspråksläraren är en stor tillgång), etniska kulturföreningar samt elevernas föräldrar. Värt att uppmärksamma är att ingen lärare gav exempel där de fått hjälp med kulturmöten från skolledningen.

d) Att ”jobba med sig själv”

De flesta lärarna poängterade hur de eftersträvar ett förhållningssätt som innebär att reflektera över de egna kulturmötena. En lärare menar att han ställde för hårda krav på socialt utsatta elever förr, men att han nu har ett förändrat förhållningssätt. En annan lärare berättade hur hon upplevde de när hon, utan att tänka, bemötte en elev med ett etnocentriskt förhållningssätt. Hon förklarade att hon kände att det var fel och att hon lärde sig det av den situationen.

De flesta gav uttryck för betydelsen av att reflektera över sin egen kulturella bakgrund, i förhållande till andras kulturella bakgrund. En lärare förklarar en ståndpunkt som kan sägas representera en knapp majoritet av lärarnas uppfattning.

”För att, sedan naturligtvis har jag förutfattade meningar, men då försöker jag liksom vara medveten om dem. Varför tänker jag så nu, beror det på det eller? Var kommer det ifrån? Man försöker bearbeta för sig själv eller med andra” (1).

En lärare uttryckte ett förhållningssätt i mötet med andra kulturer med att hon ofta anser det nödvändigt att omvärdera sin egen kultur.

Har du några exempel på bra eller dåliga kulturmöten?

”Bra möten har man ju hela tiden, det är ju oerhört intressant att stöta på olika kulturer, det berikar en som människa. Och man får ju många gånger omvärdera sin egen kultur när man möter andra kulturer” (7).

Hon förklarar alltså här att hon i mötet med en annan kultur också möter sin egen kultur och reflekterar över den och att det många gånger innebär det att hon omvärderar den.

3. Högstadielärares syn på kultur

Respondenternas syn på kultur och kulturella grupper visar vilka definitioner och gränsdragningar de gör samt vad de uppmärksammar och inte uppmärksammar. Tillsammans med de mer konkreta exemplen tidigare, menar vi att det bidrar till att besvara syftet.

En vanlig uppfattning bland lärarna vi intervjuade var att betrakta kultur som ett sätt att leva. Vanor, traditioner, uppfostran samt seder och bruk var sådant som i den meningen förklarar vad kultur är, menade de. Sätt att leva var den mest framträdande definitionen på kultur. Syn på sin omvärld och vilka värderingar människor har var det två lärare som uttryckte att de ansåg kultur vara.

När lärare ombads att särskilja olika kulturella grupper i samhället var de flesta inne på att etniska grupper kan vara tydliga kulturella grupper. En lärare uttryckte vilken kultursyn som hon trodde åsyftades vid en undersökning som vår. ”Och frågar någon mig vad kultur är i ett skolsammanhang, om man pratar om kulturella möten. Då skulle jag tänka att den som frågar menar kulturer från andra länder” (1). Samma lärare nyanserade även sin uppfattning med att ”det finns länder nära oss som har ganska lik kultur och andra länder som har ganska skild kultur”(1).

De flesta kopplade även begreppet till estetik. Men i samtalen om vad kulturmöten i skolan kunde handla om var det bara en lärare som höll fast vid den definitionen. En lärare uttryckte en definition som inkluderade både estetik och sätt att leva. ”Något som berikar mitt liv och som ger mig glädje” (4) var den lärarens definition.

En indelning av kulturella grupper som flera gjorde, var mellan sociala kulturer och etniska kulturer. De flesta verkade vara överens om att det finns både olika sociala kulturer och olika etniska kulturer representerade i deras skola. Två lärare började intervjun med att fråga om vi skulle prata om sociala eller etniska kulturer.

När det gäller sociala kulturer var den tydligaste kopplingen till elever med sociala problem kontra de som levde i välordnade familjeförhållanden. Två lärare nyanserade förståelsen av sociala kulturer något ytterligare. Kultur kan bero på kön, studiemiljö, var man bor, ålder, inställning till lärande och förmåga till att ta emot uppmuntran menade de.

En intressant iakttagelse var att två lärare inte kunde uppfatta några kulturella skillnader alls i skolan. Att det finns elever med olika kulturella tillhörigheter höll de inte med om. Den ena läraren uttryckte det med att ”jag tycker att det är mer skillnader individuellt än gruppvis” (1). Den andra läraren svarade på frågan om hon kunde se några kulturella skillnader i elevgrupper med ett bestämt ”Nej, nej, det gör jag inte” (2).

En typ av reaktion som vi stötte på två gånger, kom på frågan vad de tänker och hur de hantarer mötet med någon med en annan kulturell bakgrund. Reaktionen var ett ställningstagande mot något vi inte hade uttryckt, men som de förmodligen tolkade in att vi antydde. Reaktionen uttrycktes till exempel med att ”jag tänker inte på problem på det viset” eller ”jag skulle ju aldrig ta avstånd, någonsin tänka tanken att jag skulle ta avstånd från någon bara för att de har en annorlunda bakgrund eller annorlunda värdering, aldrig” (4). Deras svar bör enligt oss förstås som ett sätt att markera avstånd från en uppfattning i samhället där kulturell variation förknippas med problem och som de anser att det är bäst att ta avstånd ifrån. Det kan förklara varför somliga lärare markerade att de *inte* gör det – ser problem och tar avstånd.

I ett samtal med en lärare om hur den kulturella variationen har ökat under de senaste åren där hon ombeds beskriva hur hon har bemött den ökade variationen i elevers kulturella bakgrunder svarar hon.

”Jag kan inte svara på det, jag kan inte påminna mig om att jag någonsin har, alltså jag har aldrig känt mig avog. Jag tar förstås avstånd från personer som bär sig illa åt, det spelar ingen roll vilken kultur du har, det är ju oavsett. Jag kan inte säga att jag har känt mig avog på människor som kommer från en annan kultur” (4).

Att svara ”Jag tar avstånd från personer som bär sig illa åt” (4) eller ”Jag kan inte säga att jag har känt mig avog på människor som kommer från en annan kultur”(4) på en fråga om hur den ökade kulturella variationen har bemötts stöder tolkningen att somliga lärare känner behov av att tydliggöra att de är välvilligt inställda till elever med en annan kulturell bakgrund.

I undersökningen har vi varit uppmärksamma på om lärarna kategoriserar elever med en annan etnisk bakgrund till en enda grupp. I princip alla gav uttryck för en, i vårt tycke, nyanserad uppfattning. Elever med utomsvensk härkomst buntades sällan ihop till en kategori med begreppet invandrare. I en intervju framkom dock en kategorisering som kan vara värd att uppmärksamma. Det gäller samtalet där en av lärarna återger vad som sagts på ett personalmöte om att elever med annan etnisk bakgrund önskar att bli tilltalade med sina namn. Att det finns en dylik kulturyttring som berör icke-svenskar mer än alla andra etniska grupper kan ifrågasättas anser vi. Att förknippa önskan med att bli tilltalad med sitt namn med en specifik grupp och benämna dem ”invandrabarnen” uppfattar vi som en kategorisering av elever med annan etnisk bakgrund. Om uttrycket är den lärarens omformulering eller om det är vad som uttrycktes på personalmötet är dock oklart. I vilket fall rör det sig om en kategorisering.

Resultatpresentation B

Högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund

Högstadielärares arbetsplats upplevs många gånger som en slitsam och uttröttande miljö. Deras arbetssituation kan behöva genomlysas genom att sätta fokus på deras förhållningssätt. Vad i förhållningssättet är en tillgång och vad är det inte, det kan vara värdefullt att fråga sig? I detta avsnitt, Resultatpresentation B, har vi som ambition att beskriva högstadielärares förhållningssätt i en mer sammanfattad och förtydligad form. I Resultatpresentation B presenteras alltså den mest koncentrerade formen av vår tolkning av lärarnas intervjusvar. Vi diskuterar också här resultatets generaliserbarhet och hur vissa resultat bör tolkas.

Under rubriken Diskussion kommer vi att knyta resultatet till det som tagits upp tidigare i uppsatsen. Vår undersökning ger givetvis inte en heltäckande bild av vilka förhållningssätt i kulturmötet som högstadielärare i allmänhet har, inte heller en heltäckande bild av de intervjuade lärarnas förhållningssätt. Vi kan dock dra fem slutsatser som vi anser vara av generell karaktär, det tre första av dem utgår vi ifrån i diskussionen. Med presentationen som följer här nedan tillsammans med den efterföljande diskussionen menar vi att undersökningen bidrar till att ge en ökad förståelse för högstadielärares förhållningssätt till elever med en annan kulturell bakgrund.

Vad har högstadielärare för kultursyn?

Undersökningens resultatet pekar på att högstadielärare i allmänhet vanligen främst tänker på etniska grupper när kulturell grupptillhörighet omnämns. I våra intervjuer framgår det att lärarna i vår undersökning mycket ofta åsyftade grupper av elever med invandrarbakgrund när de använde sig av begreppet kulturella grupper. Vi anser att det är rimligt att anta att högstadielärare i allmänhet delar upp kulturell tillhörighet i etnisk och social grupptillhörighet, eftersom den uppdelningen var så tydlig och självklar bland våra respondenter.

Lärarna i vår undersökning menade att det finns en särskild typ av skillnad mellan den egna sociala kulturen och somliga elevers sociala kultur. Det är den egna kulturen i förhållande till den kultur som kännetecknas av dålig studievana, oordnade familjeförhållanden och en känslomässigt torftig relation till föräldrarna.

När det gäller högstadielärares syn på etniska kulturer, verkar det vara en allmänt dominant syn bland högstadielärare att betrakta en särskild etnisk kultur som att det många gånger är en sammanhängande kulturell enhet. Det uppfattar vi även vara en allmän uppfattning i samhället i övrigt. Många av lärarna i vår undersökning påpekade att det finns kulturella variationer inom en etnisk kulturell grupp. Att kategorisera elever med invandrarbakgrund till en kulturell grupp, fann vi endast några få exempel på att de gjorde.

Bland de lärare som vi intervjuade var det några lärare som menar att det inte ser några kulturella skillnader mellan dem själva och eleverna överhuvudtaget. Det är vanskligt att slå fast att det är en allmängiltig slutsats om högstadielärares förhållningssätt, samtidigt var det så tydligt och självklart för dem att vår uppfattning är att det är rimligt att utgå från att även ett betydande antal lärare utanför den undersökta skolan har en liknande ståndpunkt.

En sådan uppfattning är enligt vår mening svår att förstå och de gånger vi stötte på den verkar det vara någon form av överdrift. En tolkning som vi gör utifrån intervjumaterialet är att en sådan uppfattning kan vara orsakad av en önskan att markera ett avståndstagande till människor som har en avog inställning till kulturell variation. En underskattad kulturskillnad innebär ett särskilt förhållningssätt, även i ett annat avseende. Det gäller högstadielärares benägenhet att anpassa sig till elevers bakgrund. En lärare som inte ser kulturskillnader, anpassar sig rimligen inte till elevers kulturbakgrund. De ser den ju inte.

Vad tänker och känner högstadielärare samt hur agerar de i mötet med elever med en annan kulturell bakgrund?

Högstadielärares tankar och känslor inför kulturmöten i allmänhet verkar vara något kluven. Spontant skulle nog många högstadielärare säga att kulturmöten är inspirerande och utvecklande, men även att kulturmöten kan vara krävande, betungande och hopplösa. Det beror troligen på att det finns en otroligt stor spännvidd när det gäller de olika typer av kulturmöten som förekommer på en skola.

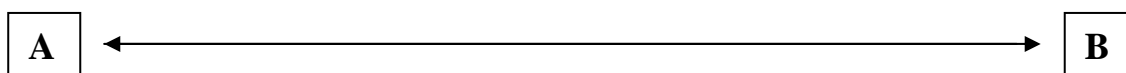
Det finns en ambition bland somliga lärare i vår undersökning att stödja och motivera grupper som skiljer sig från läraren i kulturellt hänseende. Det kan gälla både elever med invandrarbakgrund och elever från socialt utsatta familjer. Samtidigt finns det lärare som inte tycks engagera sig nämnvärt i denna sak.

Vi förstår, utifrån intervjuerna, att högstadielärare ibland konfronteras med kulturmöten som upplevs som särskilt problematiska. I flera sådana fall stod lärarna svarslösa och utan möjlighet att inkludera eleverna i undervisningen. Vårt intryck är att det förekommer situationer då elever blir lämnade åt sig själva, i något som kan förstås som en kulturell "dragkamp" mellan skolan och elevernas föräldrar.

Av dem som intervjuats i vår undersökning fann vi några med en särskilt tydlig professionalitet i sitt möte med elever från andra kulturer. Det som kännetecknar deras professionalitet menar vi bland annat är medkänsla och en vilja till att förändra sitt eget förhållningssätt. Den kännetecknas även av kunskap. Denna kunskap rör sig om kunskap om praktiska detaljer i kulturmöten, människokänedom samt förmåga att uppmärksamma kulturskillnader. Deras förhållningssätt präglas även av en stark vilja att nå alla elever.

Högstadielärare pratar mycket med varandra om kulturmöten framgår det av resultatet. Det är ett sätt att hantera olika möten med kulturer som skiljer sig från den egna. Samtal med elevernas föräldrar är vanligt förekommande. I vissa fall söker sig högstadielärare utanför skolan för att få hjälp, undersökningsresultatet visar samtidigt att det kan vara svårt för en enskild lärare att få stöd utanför den enskilda skolan.

När det gäller vilken kultur som ska plats i undervisningssituationer så kan vi dra en slutsats som enligt oss har en hög generaliserbarhet. Högstadielärares förhållningssätt präglas av en avvägning mellan två skilda prioriteringar. Det är ett genomgående mönster som bekräftas gång på gång i undersökningen. Det är mellan å ena sidan att företräda den egna kulturen – som kan vara skolans värdegrund och den egna privata kulturen och å andra sidan att ge rum åt den kulturbakgrund som eleverna har.



Figur 1. En skala där A står för att förmedla den egna tillsammans med skolans kultur och B för att anpassa sig till elevers kulturbakgrund beskriver högstadielärares balansering mellan skilda prioriteringar.

Figuren visar grader på en skala där vi menar att läraren rör sig och gör sina avvägningar. Man kan tänka sig att läraren tvingas att stanna upp och ta avstamp när denne står inför ett kulturmöte som måste hanteras.

Generella slutsatser:

1. Det finns ett specifikt förhållningssätt som verkar gälla för många högstadielärare. Förhållningssättet innebär ett betraktande av etniska grupper som relativt *enhetliga* kulturer.
2. Det finns stor anledning att misstänka att det finns ett förhållningssätt bland högstadielärare som kännetecknas av en uppfattning att det inte existerar några som helst kulturella skillnader mellan dem själva och eleverna.
3. Högstadielärares förhållningssätt i kulturmöten präglas i hög grad av en avvägning mellan två skilda prioriteringar – att förmedla en gemensam kultur kontra att ge rum åt kulturell variation.
4. Det uppkommer ibland kulturmöten på högstadiet som upplevs som särskilt problematiska av lärare på grund av att de anser att de saknar möjligheter att hantera dem på ett tillfredställande sätt.
5. Det finns anledning att anta att många högstadielärare är väl förtrogna med ett interkulturellt förhållningssätt. Vi anser dock att det är svårt att uttala sig mer bestämt angående hur väl etablerat det interkulturella förhållningssättet är bland högstadielärare i allmänhet.

Diskussion

I detta avsnitt försöker vi att bidra till förståelse för elevers möjligheter till lärande i kulturellt kontrastriska möten. Undervisning och lärande är de mest centrala begreppen i lärarens arbets-situation och genom att fokusera på det i diskussionen tror vi att denna undersökning kan vara till nytta för framförallt praktiserande lärare. Vi vill, med elevers lärande i fokus, börja med att diskutera slutsats nr. 1 under den rubrik som följer närmast. Under de två efterföljande rubri-ckerna för vi på samma sätt diskussioner kring slutsats 2 respektive 3. Slutligen tar vi upp en frågeställning som vi anser att det är betydelsefullt att uppmärksamma och bedriva vidare forskning om.

Högstadielärare och kulturella grupper

I avsnittet om kulturteori presenterar vi en syn på kultur där sätt att leva är central. Det kan röra sig om traditioner, ceremonier mm. Det perspektivet innebär att kultur är observerbara yttre skillnader i hur människor utformar sina liv. Det är en syn som innebär att kulturella grupper kan likställas med etniska grupper. Vi tror att det är ett vanligt perspektiv. Resultatet visar att även många högstadielärare i hög grad betraktar kultur på det viset.

Det perspektiv som vi kallar det antropologiska perspektivet innebär att denna syn kan behöva nyanseras. Vi har i bakgrunden pekat på att människor med liknande värderingar och uppfattningar kan betraktas som kulturella grupper. Att betrakta etniska grupper som enhetliga kulturer blir då mycket problematiskt. Gränserna upplöses med ett sådant perspektiv. En akademisk medelklassfamilj i Teheran kan mycket väl dela uppfattningar och värderingar med en akademisk medelklassfamilj i Göteborg. Det antropologiska kulturbegreppet förefaller vara mer dynamiskt, föränderligt och gränslöst. Det verkar vara ett perspektiv som kan bidra till en mer gynnsam lärandemiljö för elever.

En lärare med ett antropologiskt perspektiv betraktar inte människor med olika etniska bakgrunder som att de nödvändigtvis har olika kulturer. Det får troligtvis till följd att läraren hel-ler inte delar upp eleverna efter den etniska tillhörigheten i lika hög utsträckning. Det tycks också motverka kategorisering av invandrare som om de vore en enhetlig grupp. Ett etniskt perspektiv på kultur kan innebära att lärare anser att elever som delar egenskapen att vara icke-svensk hör ihop på ett särskilt sätt. Även om en lärare inser att eleverna har olika etniska bakgrunder, kan de buntas ihop till en kategori om läraren anser det finns tydliga kulturella skillnader mellan den etniskt svenska gruppen och alla andra etniska grupper.

I en kultursyn som kommer till uttryck i Lpo 94 framkommer det att den etniska bakgrunden är en del av den kulturella tillhörigheten. Specifika etniska grupper omnämns i direkt anslutning till begreppet kulturell bakgrund. Den totala kulturella gränslösheten verkar inte vara något som Lpo 94 stöder. Vi har även i undersökningsresultatet funnit att det kan vara viktigt att ta hänsyn till elevers etniska bakgrund. Somliga högstadielärare menar att det är värdefullt att elever ges möjlighet att uppmärksamma sin etniska tillhörighet.

Det finns kulturella gruppstillhörigheter, som enligt lärarna i undersökningen, skiljer sig från etnisk tillhörighet. Dessa tillhörigheter kallar flera av dem för social kultur. Om de menar att det egentligen är *en* kultur är svårt att avgöra. Det rör sig om elever med en otrygg familjesituation där de inte uppmuntras att studera. De sociala kulturerna (eller om det är *en*) kännetecknas alltså både av någon slags social utsatthet samt dålig studiemiljö i hemmet. Det kan vara intressant att poängtera att lärarna inte uttrycker att de menar klassmässig indelning med sociala kulturskillnader. Det är annars vanligt förekommande i samhället att kategorisera människor efter klasstillhörighet.

Några lärare i undersökningen gör alltså bland annat en kulturell åtskillnad mellan elever beroende på deras studiemiljö i hemmet. Det är troligen lärarens specifika roll i skolan som gör att de är benägna till den kulturindelningen. Eftersom läraren är intresserad av att få elever att studera, betraktar de eleverna med ambitionen att få dem att studera. Skolpsykologen eller skolsjuksköterskan, med andra roller än lärarens, ser möjligen andra kulturskillnader i elevgrupperna. Vi anser att det är viktigt att poängtera att studiemiljön inte är beroende av etnisk grupptillhörighet, ingen av lärarna har heller uttryckt att den skulle vara det.

Känslighet inför kulturell olikhet

Lpo 94 gör det klart att lärare bör vara uppmärksamma på och anpassa undervisningen efter elevernas kulturella bakgrund. Vi har i bakgrunden redogjort för betydelsen av kulturrelativistiska inslag i högstadielärares förhållningssätt. Elever lär sig sämre om läraren bara utgår från sin egen kulturella bakgrund (Deering, 1997). Det förhållningssätt som kännetecknas av en kompetens att överbrygga kulturskillnader kallas för interkulturell kompetens. Det innebär kanske främst att vara mån om att reflektera över både vilken den egna och elevens bakgrund är. Det innebär även att ha en förmåga att bygga upp nära och trygga relationer med elever med en annan kulturell bakgrund. I det praktiska arbetet innebär det också att läraren anpassar undervisningen efter elevers olika kulturbakgrunder (*jfr* Kernell, 2002) (*jfr* Borgström, 2004). Bara för att ta ett exempel kan det innebära att svenskläraren erbjuder eleverna att läsa litteratur som är skrivna av författare från den egna kulturen, och då behöver det givetvis inte bara röra sig om etnisk kultur. Marton & Booth (2000) poängterar att undervisning måste uppfattas som relevant och vara något som elever kan känna igen från den egna erfarenheten.

För att kunna ha ett dylikt förhållningssätt menar vi att det är nödvändigt att högstadielärare förstår att det kan finnas kulturskillnader mellan dem själva och elever samt ha förmåga att se när det kan vara väsentligt att uppmärksamma dessa skillnader. Lpo 94 gör det tydligt att det kan finnas kulturella skillnader i mötet mellan lärare och elev och de direktiv som är angivna för lärare binder dem att uppmärksamma dessa när det är meningsfullt. Att enskilda lärare av välvilja väljer att bortse från kulturskillnader tror vi kan vara problematiskt. Eftersom relevanta kulturella hänsynstaganden i undervisningssituationer då riskerar att utebli. Vi är medvetna om att vår argumentation³ kan uppfattas som motsägelsefullt när vi argumenterar för att lärare inte bör kategorisera elever mot bakgrund av deras etniska kulturtillhörighet och samtidigt pekar på problem med att inte lyfta fram kulturskillnader. Vår argumentation förstås bäst som en uppmaning att varken överdriva kulturskillnader eller att underskatta dem.

Tidigare forskning om interkulturell pedagogik betonar betydelsen av att utveckla den empatiska förmågan (McAllister & Irvine, 2002). En sådan inlevelseförmåga verkar vara mycket central för att lärare på ett rätt sätt ska kunna uppmärksamma den kulturbakgrund som är relevant att ta hänsyn till. Enligt vår uppfattning behöver lärare *känna med* elever för att få klart för sig vad i deras kulturbakgrund som är relevant att ta hänsyn till. För att det ska vara möjligt att känna till vad elever tänker och känner i olika sammanhang är en trygg och nära relation, som Kernell (2002) betonar, också viktig. Deering (1997) menar att lärares känslighet för elevers kulturbakgrund är något som även påverkar elevers studieresultat. Vi anser att det ligger i högstadielärares yrkesskicklighet att ha förmågan att bedöma vilka aspekter av elevers kulturbakgrund som för stunden är relevanta att ta hänsyn till och vilka som inte är det.

³ Vi för en normativ argumentation på basis av det vi har presenterat under rubrikerna Kulturteori och Mångkultur och Skola tillsammans med tolkningen av intervjuvären.

Kloka avvägningar

”Yrkesskicklighet handlar ... mer om att göra *rätt avvägningar* än om att göra *rätt*” skriver Kernell (Kernell, 2002:14). Vad innebär det att göra rätt avvägning mellan den egna och elevens kultur? Vi anser att det handlar om att finna en balans som ger eleven de bästa förutsättningarna för lärande. Vad är det som högstadielärare behöver tänka på för att ett kulturmöte ska vara väl balanserat? Som vi nämnde tidigare lyfter Marton & Booth (2000) upp betydelsen av undervisningens relevans för eleven och koppling till elevens erfarenhet. Om undervisningen brister i relevans och koppling till elevens erfarenhet bör läraren enligt vår mening vara angelägen om att närma sig elevens kultur för att söka efter möjligheter att öka relevansen och för att undervisningen ska vara något som eleven känner igen. På det viset kan utrymme för elevens kulturbakgrund ges. Det innebär alltså en situation av avvägning när läraren samtidigt har ansvar att förmedla en viss bestämd undervisning och det som Lpo 94 benämner det gemensamma kulturarvet.

Att förhålla sig i mitten av dessa två skilda prioriteringar är ett förhållningssätt som Lpo 94 och Hylland Eriksen (2002) förespråkar. Det är enligt vår uppfattning lika orimligt att fullt ut anamma det kulturellrelativistiska förhållningssättet som att endast utgå från ett monokulturellt perspektiv.

För att göra en bra bedömning av vilken hänsyn som bör tas till en elevs kulturella bakgrund måste läraren hela tiden vara uppmärksam på de omständigheter som kan antas påverka kulturmötet. Hylland Eriksen (2002) förklarar hur kulturmötet kan beskrivas som situationsbundet.

”Grupptillhörighet är situationsbetingad och relationell, det vill säga den enskildes identifikation är beroende av situationen och av vem han eller hon jämför sig med” (s. 31).

Låt oss ge ett fiktivt exempel på vad det kan betyda i en konkret klassrumssituation. Tänk dig att en elev känner att den egna kulturen blir utmanad. Det kan uppkomma på några få minuter. Då är det rimligt att eleven upplever att det är mycket relevant att läraren tar särskild hänsyn till hans eller hennes kulturella bakgrund. En klok avvägning från lärarens sida, kan då få till följd att läraren griper in och stöttar eleven i den situationen. Om det är en klok avvägning eller inte kan även bero på andra omständigheter än elevens upplevelse av hur relevant det är att läraren ingriper. Det kan faktiskt vara så att läraren anser att det finns ett undervisningsvärde i att låta eleven känna sig utmanad för en kort stund. Den kloka avvägningen blir då inte att gripa in, utan att istället backa. Lärarens uppgift i detta avseende är alltså mycket komplex, det är svårt att på förhand säga vad som är rätt att göra.

På vilket sätt mänskliga möten tar form är svårt att förutsäga. En lärare som i hög grad låter sin undervisning vara beroende av möten med elever, får följaktligen en situation med många osäkerhetsmoment. Det skulle kanske många gånger vara lättare för läraren att rita in sin verksamhet i strikta och förutbestämda moment. Frågan är om eleverna då skulle få en god lärandemiljö, troligtvis inte. En lärare som bygger sin undervisning på oförutsägbara möten, får möjligen en ännu mer oförutsägbar situation i de fall där elever skiljer sig från läraren i kulturellt hänseende. Det tycks krävas mer av yrkesskicklighet hos en lärare som i sitt arbete står inför kulturellt kontrastrika elevmöten.

Förslag till vidare forskning

Problemet med att ge utrymme åt olika kulturella uttryck och samtidigt stå upp för vissa uppfattningar och principer, som uppfattas som grundläggande, är ett dilemma som dyker upp på många olika områden i samhället. De flesta av oss vill inte ha tillbaka monokulturens förfäktande av kulturell enhet och renhet, utan anser att det är rimligt att ha ett förhållningssätt som i viss mån är präglad av ett kulturrelativistiskt perspektiv. Det monokulturella perspektivet är diskriminerande om det får dominera. Det är väl här det blir känsligt och svårt, när man närmar sig det vi kallar för diskriminering. Följande frågor infinner sig möjligen när man reflekterar över detta dilemma. Finns det goda skäl att diskriminera, eller åtminstone att betrakta vissa kulturella uttryck som mindre önskvärda? Hur långt sträcker sig toleransen för det som skiljer sig från de egna uppfattningarna och principerna? Finns det möjligen värderingar som står över kulturell variation?

Förslaget till vidare forskning grundar sig på den diskussion som vi har fört här ovan under rubriken *Kloka avvägningar*. Vi kan konstatera att det verkar som att vi många gånger tvingas göra åtskillnad mellan olika kulturella uttryck. Vissa kulturella uttryck som skiljer sig från den egna kulturen har vi helt enkelt svårt att acceptera. Det behöver inte gå så långt som till frågor om könsstympning eller dylikt för att vi ska uppleva detta motstånd. Även mindre ”allvarliga” saker kan troligtvis väcka känslor av motstånd. Det verkar vara betydelsefullt att reflektera över på vilka grunder som reaktioner av motstånd eller acceptans infinner sig.

Dilemmat visar sig som sagt på många olika områden i samhället. Det förekommer även på den högsta beslutande nivån i samhället. Riksdagen behöver ibland ta ställning till vilka kulturella uttryck som ska uppmuntras eller inte. Att vara en god medborgare tycks inkludera att vara kompetent att göra kloka avvägningar av den här typen. Få människor verkar undslippa kravet på att kunna hantera detta dilemma.

Det brukar sägas att om medborgare i ett land ska besitta en viss kompetens, så bör den läras ut i skolan. Interkulturell kompetens är enligt vår uppfattning en ofrånkomlig del av det som skolan har som uppdrag att lära eleverna. Att lärare gör kloka avvägningar är följaktligen inte bara viktigt för att skapa en bra undervisningssituation, som vi har betonat här ovan. Det är också viktigt för eleverna själva ska lära sig att förhålla sig till kulturell olikhet på ett bra sätt. Om elever ska lära sig att göra kloka avvägningar, i detta avseende, är det rimligt att förvänta sig att deras lärare har ett genomtänkt förhållningssätt.

Som vi har nämnt tidigare är det svårt att definiera vad en klok avvägning egentligen är. Det är följaktligen även mycket svårt att se hur denna kompetens skulle kunna erbjudas lärare utifrån, av andra än lärarna själva. Förmågan att göra bedömningar av vad kloka avvägningar är verkar till stor del grunda sig på lärarens professionalitet. Att definiera vad en klok avvägning i undervisningssituationer är tycks vara något som lärare själva måste definiera. Trots att det är problematiskt att se hur denna kompetens ska kunna utvecklas tror vi att det är nödvändigt att en sådan process uppmuntras.

Det behöver finnas forum där lärare ges tid och möjlighet att reflektera över vilka avvägningar den egna praktiken består av. Ett sådant forum behöver också ge tid och möjlighet för lärare att sätta sig in i den aktuella forskningen i ämnet. Vårt förslag till vidare forskning är tvådelat. Finns det sådana forum? Om inte, på vilket sätt kan forum av det slaget bäst utformas?

Referenslista

- Borgström, María (2004). "Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen" i Lahdenperä, Pirjo (red.). *Interkulturell pedagogik teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Deering, Thomas (1997). "Preparing to teach diverse student populations: a British and American perspective", i *Source Educational research*. vol. 39 no. 3.
- Gerle, Elisabeth (2000). *Mångkulturalismer och skola?* Utbildningsdepartementet.
- Hylland Eriksen, Thomas (2002). *Kulturterrorism - En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*. Oslo: Nya Doxa.
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser, en bok om undervisningsyrke*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lassiter, Luke Eric (2002). *Invitation to Anthropology*. Oxford: Altamira Press.
- Marton, Ference & Shirley Booth (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McAllister & Irvine (2003). "The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students", i *Journal of Teacher Education*.
- Olsson, Erik (1999). *Etnicitetens gränser och mångfald*. Falun: Carlsson Bokförlag.
- Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Persson, Anders (2004). "Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i 'en skola för alla'", i Arbetslivsinstitutet *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Skolverket (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1999). *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de fyra läroplanerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stier, Jonas (2004). *Kulturmöten En introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Teekens, Hanneke (2003). "The requirement to develop specific skills for teaching in an intercultural setting", i *Journal of studies in international education*. vol. 7 no. 1.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Elektroniska källor:

- Nationalencyklopedin (2000). [cd-rom]. *Multimedia 2000 plus*. Malmö: NE Nationalencyklopedin AB. ISBN 91-7133-749-0