



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Interkulturell undervisning i praktiken

Lärares uppfattningar om interkulturell
undervisning.

Miriam Häggstam

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Annika Lindskog

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT16-2930-010-L3XA1A

Abstract

Student essay in teacher education 15 points

Autumn term 2016

Department of Curriculum Studies and Teaching Profession

HT16-2930-010-L3XA1A

Title	Intercultural Education in practice -Teachers' perception of intercultural education.
Language	Swedish
Author	Miriam Häggstam
Supervisor	Annika Lindskog
Examiner	Annika Lilja
Keywords	Intercultural Education, Intercultural challenges, cultural meetings, focus groups and teachers' perception.

In recent decades, society has become increasingly globalized and today school is a place where people with an infinite variety of backgrounds, experiences, cultures and religions meet and influence each other. Intercultural education has become increasingly relevant due to these changes. Despite national corporate decisions and policies, previous research shows that there is a gap between theory and practice. There is a lack of research on how teachers perceive these cultural encounters and what they do to teach intercultural. Therefore this study explores how practicing teachers perceive intercultural education; what they find to be important circumstances for having successful intercultural education and what they find to be challenging. The result was the identification of three important aspects; the teachers' attitude, the hands-on work teachers do in the classroom and lastly communication and interaction with both pupils and parents. Challenges were identified in all the categories, but particularly communication and language barriers appeared to create challenges. Overall the study shows that teachers are unfamiliar with the concept of intercultural education, but they are fully aware of what it means in the hands-on work. It is something they do every day, in every subject. It comes natural to the teachers to teach interculturally.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Vad vill jag bidra med?	5
- 1.2.1 Syfte och forskningsfrågor	5
1.3 Centrala begrepp	6
- 1.3.1 Kultur	6
- 1.3.2 Multikulturell eller interkulturell	6
- 1.3.3 Interkulturell	6
- 1.3.4 Intersektionalitet och utbildning för mångfald.....	6
2 Tidigare forskning	7
2.1 Interkulturell undervisning	7
2.2 Ett större perspektiv	7
2.3 Varför interkulturell undervisning?.....	9
- 2.3.1 Perspektiv på interkulturell undervisning	9
3 Metod	10
3.1 Tillvägagångssätt.....	10
- 3.1.1 Analysen.....	11
3.2 Urval och bortfall	12
3.3 Tillförlitlighet	12
3.4 Etiska aspekter.....	12
4 Resultat.....	13
4.1 Lärares inställning	13
- 4.1.1 Interkulturell undervisning ses som något berikande.....	14
- 4.1.2 Lärares förhållningssätt	15
4.2 Interkulturell undervisning i praktiken.....	17
- 4.2.1 Jämföra och konkretisera	17
- 4.2.2 I vilket ämne är interkulturell undervisning mest aktuellt?.....	18
4.3 Kommunikation och samspel	19
- 4.3.1 Språkliga utmaningar	19
- 4.3.2 Möten mellan kulturer	20
- 4.3.3 Interaktion med vårdnadshavare	21
4.4 Slutsatser	21

5 Diskussion	23
5.1 Metoddiskussion.....	24
6 Avslutande kommentarer	24
7 Referenser.....	26
Avhandlingar	26
Artiklar	26
Övrig litteratur.....	27
Opublicerade verk	27
Bilaga 1	28
Bilaga 2	29

1 Inledning

Vi lever i dag i en allt mer global värld, där rörligheten mellan länder och migrationen till Sverige är hög. Det har lett till en ökad mångfald i såväl samhället som i skolan. Att det svenska samhället påverkas av andra kulturer kan tyckas vara ett nytt fenomen, men faktum är att en tillbakablick i historien visar att så inte är fallet. Historiskt är vårt samhälle starkt influerat av immigration. Traditioner som anses svenska, har spår från länder som Tyskland, Frankrike och Indien (Norberg, 2000). Forskning visar att när elever med olika livsåskådningar eller kulturella och religiösa bakgrunder möts i skolan påverkar och förändrar de varandra så pass mycket att kulturer och religioner tar sig nya former (Brömssen, 2003). Det leder enligt Hovdelien (2013) till utvecklandet av nya sätt att resonera och tänka om religiösa, existentiella och filosofiska frågor. När dessa olika sätt att resonera, reflektera och tänka möts i skolan utmanas nuvarande normer, etik och allmänna värderingar. Enligt en rapport av projektet REDCo¹ (2009), ett stort europeiskt samarbete, har den ökade mångfalden dessutom bidragit till att religionens betydelse, för både individ och samhälle, åter är ett omdiskuterat ämne. Särskilt tydligt är det genom den uppmärksamhet som ges till studier gällande interkulturellt lärande, mänskliga rättigheter och religionens betydelse för människor.

1.1 Bakgrund

För 60 år sedan skrev Hager (1956) en artikel som belyste vikten av att införa ett interkulturellt förhållningssätt i undervisning. Perspektivet är utifrån USA under perioden efter andra världskriget då immigrationen hade varit hög. Han belyser att en del av problematiken är oklarheter kring den interkulturella undervisningens roll i skolan. Ska den ge medborgare en moralisk instruktion om hur de ska vara, är det en etisk grund för skapandet av styrdokument, syftar den till att förbättra elevers känslomässiga och intellektuella utveckling eller är det en samling tekniker och färdigheter värda att erövra? I den rådande läroplanen återfinns tecken på interkulturella tankebanor, särskilt i kapitlet som berör skolans uppdrag och värdegrundsarbetet. Skolverket (2011) uttrycker dessa interkulturella tankesätt på följande sätt:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (s.7).

Samhällsförändringarna ledde till att Statens offentliga utredningar (SOU 1983:57) gjorde en grundlig rapport där de rekommenderade regeringen att finna metoder för en implementering av det interkulturella förhållningssättet i utbildningsväsendet och att integrera det i läroplanen. Därefter, 1985, beslutade riksdagen att ett interkulturellt förhållningssätt skulle genomsyra alla skolformer i Sverige. Trots att interkulturell undervisning har varit obligatorisk i stora delar av Europa i många år menar Leeman och Ledoux (2005), i en studie från Nederländerna, att det aldrig har definierats i detalj vilket innehåll som bör behandlas och hur den pedagogiska utgångspunkten och implementeringen kan se ut. Skolor, rektorer och lärare har själva fått utarbeta metoder och strategier som integrerar det interkulturella i verksamhetens dagliga arbete. Här i Sverige föreslogs dock redan 1983 uppstarten av ett arbete, i syfte att utveckla innehåll och metoder för interkulturell undervisning (SOU 1983:57). 1987, två år efter riksdagsbeslutet, skapade Skolöverstyrelsen en handlingsplan som skulle underlätta

¹ REDCo är en förkortning av projektets fulla namn som är; *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in transforming societies of European countries?* ”

internationaliseringsarbetet i skolan. Handlingsplanen belyser exempelvis att interkulturell undervisning är ett förhållningssätt i skolans verksamhet, inte ett skolämne (Lahdenperä, 1997).

Det multikulturella samhället kan enligt Norberg (2000) ses på två sätt, som något dynamiskt och berikande eller som ett fenomen som medför moraliskt sönderfall. Utredningen från 1983 och riksdagsbeslutet från 1985, leder till tolkningen att de styrande delarna i Sverige ser det mångkulturella samhället som något berikande och dynamiskt. Trots åtgärderna och det faktum att såväl samhället som klassrummen i skolorna idag är mångkulturella, visar en studie av Norberg (2006) att den framträdande svenska normen fortfarande i stor utsträckning är monokulturell. Det finns alltså en motstridighet mellan de önskvärda och de faktiska förhållandena. Norberg (2000) visar vidare att även undervisningen ofta arrangeras utefter ett monokulturellt perspektiv snarare än interkulturellt. Lärarna i hennes studie ansåg att det var positivt, eftersom eleverna därigenom kunde känna sig normala. Frågan är om de åtgärder Sverige vidtog har funnit sin väg till den vardagliga verksamheten i våra skolor? Med tanke på Norbergs studier framstår det som att lärare i Sverige snarare upplever det Leeman och Ledoux (2005) beskriver, att de blivit lämnade att lösa problemet själva.

1.2 Vad vill jag bidra med?

1990 skrev McCarthy en artikel om möten mellan människor med olika härkomst i amerikanska skolor. Hon menar att studier rörande ojämlikheter, framför allt kulturella och religiösa, är särskilt viktiga av två anledningar. För det första eftersom det finns bevis på att elever med annan kulturell eller religiös bakgrund i stor utsträckning presterar sämre i skolan, trots de program och strategier som finns i syfte att minska skillnaderna. För det andra eftersom trenden fortsätter i en tid när skolor blir ännu mer multikulturella. (McCarthy, 1990). Artikeln är visserligen skriven i början på 90-talet, men argumenten är i allra högsta grad aktuella även i dagens Sverige, där rapporter om sjunkande resultat och segregation är vanliga. Frågan är vilka resultat olika strategier, planer och policys kan ge? Del av problematiken i debatten kan enligt Leeman och Ledoux (2005) vara att teorin inte är kopplad till praktiken, teorierna är i vissa fall långt ifrån det som sker i klassrummet. Analyser av interkulturalitet saknar ofta en koppling till den praktiska verksamheten, där lärare ensamma försöker utveckla metoder för att ta tillvara på den kulturella och religiösa mångfalden. Leeman och Ledoux (ibid) poängterar vidare vikten av att lärares upplevelser och erfarenheter är med och påverkar debatten. Med denna uppsats vill jag bidra till att lärares uppfattningar och upplevelser av interkulturell undervisning lyfts fram. Lärarna ute på skolorna är i slutändan de som står i mångkulturella klassrum och ska genomföra undervisning som tar till vara på alla elever och formar dem till medborgare i vårt samhälle.

1.2.1 Syfte och forskningsfrågor

Forskningen belyser vikten av att inta ett interkulturellt förhållningssätt i undervisning och visar att det ställer krav på lärare. Samtidigt är frågan om åtgärder och forskningsresultat har uppmärksammats av verksamma lärare, eller om de upplever sig utlämnade till att själva uppfinna en fungerande interkulturell undervisning? Syftet med studien är därmed att undersöka hur verksamma lärare i årskurserna F-3 förhåller sig till interkulturell undervisning och vilka faktorer de anser är avgörande för att arbeta på det sättet. Följande frågeställningar ligger till grund för min studie:

- Vilken uppfattning har verksamma lärare, i årskurserna F-3, om interkulturell undervisning?
- I vilka avseenden känner lärarna sig säkra beträffande interkulturell undervisning?
- I vilka avseenden upplever lärarna utmaningar beträffande interkulturell undervisning?

1.3 Centrala begrepp

Följande stycke redogör för uppsatsen viktiga och frekvent använda begrepp. I de fall otydligheter finns rörande begreppets förklaring och användning görs en motivering till val av definition.

1.3.1 Kultur

En kultur är ett historiskt format system, som hjälper människor samexistera, erbjuder vägledning samt skapar mening och ordning i livet. Den avgör exempelvis vilka traditioner som firas, vad som äts och vilka kläder som bärs inom en kultur (Norberg, 2000). Begreppet kan sammanfattas som "common knowledge, perceptions and values which constitute the foundation of social, economical and religious institutions in a society" (ibid, s.511)

1.3.2 Multikulturell eller interkulturell

Terminologin rörande interkulturell och mångkulturell är enligt Gundara (1998) problematisk, eftersom de används olika inom olika språk. Den mesta forskningen gör en distinktion mellan begreppen, där interkulturellt syftar till processen där människor interagerar med varandra och multikulturellt beskriver de samhällsmässiga förhållandena (Ibid). Detta arbete baseras på denna distinktion. Eftersom syftet är att undersöka hur verksamma lärare förhåller sig till interkulturell undervisning följer nedan en djupare förklaring av begreppet *interkulturell*.

1.3.3 Interkulturell

Interkulturell är ett sammansatt ord bestående av "inter" och "kultur". Kultur definieras ovan och inter innebär mellanmänniskt samspel, interaktion och ömsesidighet (Lahdenperä, 2004). Interkulturellt innebär en process där människor med olika språk och kulturer kommunicerar och påverkar varandra. Interkulturellt förhållningssätt innebär att aktivt verka för en ömsesidig och jämlik samverkan och kommunikation mellan medborgare med olika etniska, kulturella eller religiösa bakgrunder (Brömssen, 2003; Lahdenperä, 2004; Kymlicka, 2003).

Interkulturell undervisning har en bredare definition i forskningen, det inkluderar inte bara läroplanen utan även undervisningsmetoder, kontakt med vårdnadshavare samt normer och värden ur den dolda läroplanen (Leeman & Ledoux, 2005). Brömssen (2003) beskriver interkulturell undervisning som en antirasistisk utbildningsmetod, framvuxen ur det mångkulturella samhället. Det är en viktig aspekt för att minska rasism och ojämlikheter kopplade till etnicitet, religion och kulturell bakgrund. Dessutom syftar den till att hjälpa eleverna skapa en ökad medvetenhet om olika världsåskådningar, däribland sin egen. Detta för att skapa förståelse, tolerans och social sammanhållning som leder till kort- och långsiktigt erfarenhetsutbyte över kulturella, religiösa och etniska gränser (Nimer & Smith, 2016).

1.3.4 Intersektionalitet och utbildning för mångfald

Intersektionalitet innebär att när innebörden, sambanden eller konsekvenserna av ett fenomen ska analyseras vägs flera kategorier av identitet in för att skapa en större helhetsuppfattning. Exempel på sådana identitetskategorier är kön, socioekonomisk klass, religion, etnicitet och sexualitet. Detta görs eftersom en individ tillhör flera av dessa identitetskategorier samtidigt (Cole, 2009). Ett begrepp som tar tillvara på elevers olika identiteter och försöker integrera det inom skolan är "utbildning för mångfald"². Det är ett samlingsbegrepp för flera perspektiv på undervisning som till exempel innefattar inkluderande, interkulturell och jämlikhetsundervisning. Begreppet har utvecklats i syfte att uppmuntra interaktion mellan individer som alla innehar olika identiteter. Dessutom bidrar det till att alla elever får samma förutsättningar till lärande och utveckling, även de som av samhället och inom skolverksamheten anses vara annorlunda (Prieto, 2015).

² Svensk översättning av begreppet *Diversity education*.

2 Tidigare forskning

I samband med den ökade mångfalden av religioner, kulturer och livsåskådningar i svenska skolor har villkoren och kraven på utbildning förändrats (Norberg, 2001). Eleverna behöver förberedas för det mångkulturella samhället och lärare har en stor roll i förmedlandet av interkulturella kompetenser. Vilket kan bidra till skapandet av förståelse och konstruktiv interaktion mellan människor, samtidigt som demokratin och toleransen i samhället upprätthålls (Norberg, 2000; Nimer & Smith, 2016; Kymlicka, 2003). Dock uppstår problematik kopplad till den ökade globaliseringen och mångfalden, de möten som sker i skolorna riskerar att skapa oroligheter och konflikter. Något som i sin tur riskerar att leda till människors rädsla att förlora sin egen identitet (Brömssen, 2003; Nimer & Smith, 2016). En rädsla som befäster stereotyper, fördomar och främlingsfientlighet (Nimer & Smith, 2016). Skolan är idag en plats där möten mellan elever med olika bakgrund och erfarenhet sker, vilket gör att skolan kan beskrivas som multietnisk, multikulturell och multireligiös. Mångfalden betonas rentav och ses som ett uttryck för mänsklig potential och skillnaderna mellan medborgare ses som något värdefullt (Prieto, 2015). I vårt samhälle syns dock tydliga tecken på segregation och skillnad i förutsättningar mellan medborgare i olika sociala grupper (Brömssen, 2003; Widigson, 2013). Risken är att olikheter tilldelas eleverna och blir identitetskapande, något som kan leda till att de upplever exkludering eller utanförskap i undervisningen (Widigson, 2013). Skolan har därmed en roll i att arbeta för att möta alla elever och arbeta inkluderande för att ge dem bästa möjliga förutsättningar.

2.1 Interkulturell undervisning

Trots samhällsförändringar och forskning som belyser fördelarna med att samtala om skillnader, visar Norberg (2006), som nämnts ovan, att det är vanligt att undervisning arrangeras utifrån ett monokulturellt perspektiv. Den arrangeras så därför att lärare ansåg att eleverna fick känna sig "normala" om de slapp samtala om skillnaderna. Problematiken med ett monokulturellt perspektiv är att eleverna kategoriseras utifrån svenskar och icke svenskar. En orsak till att undervisningen är monokulturell menar Leeman och Ledoux (2005) kan vara att det finns en brist på tydlighet och överenskommelse rörande interkulturell undervisning, vad syftet är, vilken målgruppen är samt vilka begrepp och aspekter som bör vägas in i den. De lyfter därför två olika utgångspunkter till hur olikheter kan betraktas. Den första är kulturalism³, även kallad differentiering. Kulturalism fokuserar endast på kulturella skillnader och problematik kopplad till det, så som kommunikation och konflikter som skapas genom skillnaderna. En vanlig strategi är att lägga vikten på att informera om bakgrunden hos olika grupper eller individer. En stor risk med den utgångspunkten är att även den, likt monokulturell undervisning, leder till kategorisering utifrån svenskar och icke svenskar. Den andra utgångspunkten är pluralism⁴ som fokuserar mindre på skillnader och karaktärsdrag kopplade till kulturell och etnisk bakgrund och mer på det oräkneliga antalet skillnader i alla sorters områden. Det innebär att utveckla en känslighet för alla sorters skillnader och utveckla sätt att förhålla sig till och hantera dessa. Tankebanor som vi och dem är otänkbart i denna utgångspunkt, individer ses istället som bärare av olika identiteter som ständigt varierar och förändras (Leeman & Ledoux, 2005).

2.2 Ett större perspektiv

Hittills har fokus varit på den kulturella mångfalden och den interkulturella undervisningen. Men som indikeras i Leemans och Ledoux (2005) pluralistiska utgångspunkt, är frågor som

³ Direkt översättning av originalbegreppet "Culturalism".

⁴ Direkt översättning av originalbegreppet "Pluralism".

behandlar interkulturell undervisning starkt sammankopplade med frågor som behandlar ojämlikheter, diskriminering samt etnisk och kulturell mångfald i samhället.

Mötet mellan kulturer är inte problemfritt men det finns heller ingen anledning att dramatisera kulturella skillnader. Det är inte självklart att de största skillnaderna finns mellan olika etniska grupper. Också inom dessa och inom samma språk- och befolkningsgrupp kan stora skillnader och därmed motsättningar finnas (SOU 1983:57 s.262.)

Intersektionalitet är ett begrepp som innefattar identitetskapande som en process som sker i samspel med omvärlden. Det inkluderar just faktorer som ojämlikheter, makt och olikheter (Widigson, 2013). Även dessa aspekter påverkar synen på interkulturell undervisning och vilken roll den har i skolan (Leeman & Ledoux, 2005). Arbetet med att bemöta skillnader och mångfald har blivit en allt viktigare del av skolverksamheten, det gäller såväl strukturella skillnader som kön, klass och ras, som de individuella skillnaderna som värderingar, tro, erfarenheter och åsikter. Det handlar om att möta elevernas olika identiteter, särskilt i skapandet av sociala relationer med andra. I takt med en ökande mångfald har, utbildning för mångfald fått en allt mer central roll. Detta har påverkat tankegångarna och diskussionerna om exempelvis liv tillsammans, demokrati, sociala konflikter och missförstånd, delaktighet och exkludering. Resonemang rörande huruvida lärande sker *om* någon annan eller *av* någon annan blir värda att belysa. (Prieto, 2015)

Enligt Prieto (ibid) bör mångfaldsundervisning inkludera alla aspekter av skillnader hos medborgare, både de strukturella och individuella, trots det poängterar hon att så inte är fallet. Det vanligaste är att endast de skillnader som kan kategoriseras och grupperas behandlas, vilket är olyckligt eftersom hon vidare menar att en person inte kan förstås endast utifrån tillhörandet av en särskild kulturell eller social grupp. Kategorisering, särskilt utifrån svenskar och icke svenskar, är ett återkommande fenomen. Det förefaller därmed avgörande att i den interkulturella undervisningen inkludera intersektionella tankebanor om en vidgad förståelse av de olika identiteterna hos eleverna. Prieto (ibid) menar även att viljan till kategorisering av mångfald kommer ur en osäkerhet inför den som är annorlunda. Den annorlunda är okänd och det som känns obekant skapar en känsla av osäkerhet, vilket leder till handlande i syfte att skydda sig från den som anses annorlunda. Risken är att en negativ spiral med fokus på skillnader skapas. Då riskeras att det mest relevanta missas och istället syns skillnader som inte existerar. Genom insikten att det finns delade erfarenheter mellan människor kan en sådan negativ spiral vändas eller rent av undvikas. Skolan kan bidra till att eleverna ges möjlighet att både lära sig tillsammans med och av den som är annorlunda och att de skapar en god relation som bygger på tacksamhet, tillit och hjälpsamhet. Att lära sig acceptera att skillnader finns är dock inte det samma som att lära sig att leva med någon som är annorlunda, som två likvärdiga medborgare. Men kan vi se bortom social identitet och rädsla kan vi kanske finna nya sätt att förstå mångfald och identitet och därigenom föra oss närmare den annorlunda (ibid).

En tillbakablick till Leeman och Ledoux (2005) två utgångspunkter visar att den pluralistiska utgångspunkten tar till vara på delar av de aspekter som citatet i styckets inledning syftar till, nämligen att skillnader och motsättningar finns överallt och i alla möjliga riktningar. Det är inte isolerat till endast kultur. I och med deras införande av dessa två utgångspunkter till interkulturell undervisning väljer jag att i fortsättningen fokusera min studie på den interkulturella undervisningen. Till största del eftersom en avgränsning har varit nödvändig, om jag i min studie skulle väva in alla intersektionella aspekter skulle arbetet bli allt för stort. Därför utgår jag från Leemans och Ledoux utgångspunkter kulturalism och pluralism.

2.3 Varför interkulturell undervisning?

Interkulturell undervisning tenderar att ses som ett så kallat ”container concept”. Det leder till att begreppet är svårdefinierat, används i flera olika syften och att allt som kan anses viktigt formas för att passa in under begreppet. Därför är det viktigt att lärare förbättrar sin teoretiska grund och får ett ramverk som kan hjälpa dem skapa en förståelse för kulturella identiteter i olika sociala kontexter (Leeman & Ledoux, 2005). Detta eftersom möten inom skolan är ofrånkomliga och de skapar ofta oroligheter och konflikter. Om situationer inte hanteras riskerar individer, såväl lärare som elever, att uppleva en rädsla över att förlora sin egen identitet. En rädsla som i längden riskerar att leda till stereotyper, fördomar och främlingsfientlighet (Brömssen, 2003; Nimer & Smith, 2016). Skolan och lärare har därför en viktig roll att verka som förebild i klassrummet. Att förmedla viktiga kompetenser för ett liv i ett mångkulturellt samhälle och påvisa fördelarna med mångfalden och på så sätt minska risken för just fördomar, främlingsfientlighet och stereotypiseringar (Norberg, 2000, 2006; Nimer & Smith, 2016). Men undervisningen behöver dessutom anpassas till de elever som finns i klassrummet, framförallt anpassning utifrån de olika förutsättningarna som skapas av elevernas kulturella bakgrund. Genom att låta alla elever bidra med sina erfarenheter av kulturer och religioner kan undervisningen bli dynamisk och problem kan bli analyserade ur olika infallsvinklar. Något som kan minska dramatiken kring kulturella möten och i längden minska förhållningssättet ”vi” och ”dem” (Norberg, 2000). Dock, menar Nimer och Smith (2016), är det viktigt att ha i åtanke att det är omöjligt att tvinga individer att samtala om sin tro, religion eller kultur, den typen av samtal måste ske av egen fri vilja. Därför att i sådana samtal görs värderingar av deltagarna om vad som anses rätt och fel, bekant och obekant eller normalt och avvikande, och dessa värderingar behöver hanteras (Lahdenperä, 1999, 1997).

2.3.1 Perspektiv på interkulturell undervisning

Leeman och Ledoux, (2005) har gjort en enkätstudie för att undersöka hur lärare jobbar med interkulturell undervisning. Den visade på en otillräcklighet i synen på kultur som en process, där individuella erfarenheter och den egna bakgrunden ses i relation till större sammanhang. Den påverkan som finns mellan vänner, familj och andra etniska och kulturella grupper bör tas i beaktande i möten mellan kulturer. De menar att interkulturell undervisning bör ses som ett sätt att hjälpa eleverna finna sin plats i en kontext med oräkneliga möjligheter. För att skapa sådan interkulturell undervisning är det avgörande att lärare kan vara känsliga för elevernas olika erfarenheter. I sin studie utgick Leeman och Ledoux (ibid) ifrån de två utgångspunkterna kulturalism och pluralism, som beskrivits ovan, och skapade fyra underkategorier för att kategorisera interkulturell undervisning. Den första kategorin är just kulturalism, som betonar enbart kulturella skillnader. Den fokuserar på skillnaderna utifrån ett vi och dem perspektiv, att vara annorlunda och att det finns Svenskar och icke svenskar. Den andra kategorin är etnisk pluralism⁵, även här betonas endast etniska och kulturella skillnader. Däremot finns inget fokus på vi och dem, utan skillnader finns mellan alla grupper och betonas både inom och mellan olika grupper. Den tredje kategorin är allmän pluralism⁶, där skillnader betonas ur ett allmänt perspektiv helt utan specifik koppling till religiösa, kulturella eller etniska skillnader. Det innebär att relationer mellan människor och grupper belyses utifrån alla sorters skillnader. Den fjärde och sista kategorin är samma förutsättningar⁷, som belyser elever ur minoritetsgrupper och deras möjlighet till utbildning. Den interkulturella undervisningen ses som ett sätt att kompensera för andra missgynnande faktorer i samhället som dessa elever oftast kämpar mot. I denna kategori ses därmed inte interkulturell undervisning som något för alla, utan endast för dem som behöver den. Leeman och Ledoux

⁵ Direkt översättning av originalbegreppet *Ethnic pluralism*

⁶ Direkt översättning av originalbegreppet *General pluralism*

⁷ Min översättning av originalbegreppet *Equal opportunities approach*

poängterar själva att kategorierna till viss del överlappar varandra. Samtidigt finns det en teoretisk gräns mellan dem, som lärare i undersökningen upplevde väldigt flytande. I Leemans och Ledoux undersökning gavs lärare en enkät med ett antal påståenden där de skulle svara hur väl det motsvarade deras arbetssätt. Påståendena hade i förväg delats in för att representera de olika kategorierna. Studien visade att lärare identifierade sig väl med de flesta påståendena och därför hade de svårt att dra några konkreta slutsatser. Det forskarna kunde se var att de vanligaste lärarsynerna bottnade i de båda pluralistiska kategorierna, där etnisk pluralism var allra vanligast. Den syn som lärarna hade minst av var samma förutsättningar (ibid).

Fördelarna med "allmän pluralism" är enligt Leeman och Ledoux (2005) att den inte enbart lyfter elevens bakgrund utan stimulerar tankebanor om likheter och skillnader mellan människor ur det allmänna och vardagliga. Den tar tillvara på eleven ur ett helhetsperspektiv, som något mer än någon med en kulturell, etnisk och religiös bakgrund. Risken med allmän pluralism är dock att vissa skillnader ignoreras och om exempelvis kulturella skillnader ignoreras helt riskerar det att eleverna inte förbereds för samhället utanför skolan. Viktigt att ha i åtanke är därför att varken lärande eller sociala relationer skapas i ett vakuum, koppling till samhället utanför skolan är viktigt. Ojämna maktförhållanden mellan grupper är ett faktum i samhället och om tyngden med den interkulturell undervisning endast är på individuella skillnader är risken att denna struktur av maktförhållanden mellan grupper hamnar i skymundan (ibid).

3 Metod

3.1 Tillvägagångssätt

Studien bygger på tre kvalitativa fokusgruppsintervjuer med totalt 14 verksamma lärare i årskurserna F-3. Fokusgruppsintervju innebär att en grupp informanter tillsammans sitter och diskuterar och samtalar om ett ämne, som de är bekanta med sedan innan. I min studie var detta ämne interkulturell undervisning. Fördelen med fokusgrupper är att den skapar ett socialt sammanhang där informanterna kan kommentera och samtala om varandras åsikter och erfarenheter. Därmed är det lättare att komma in på djupet till varför en informant tycker eller tänker på ett visst sätt (Robinson, 2012). En annan fördel är att min roll som forskare minskas och att det är informanterna som tar plats i samtalen. Risken är dock att forskaren tappar kontrollen på gruppen och att diskussionerna spårar iväg alternativt blir hetsiga, vilket kan leda till att en eller flera deltagare dominerar och därmed tystar ner de övriga (ibid). En kritisk del i genomförandet var att jag vid fåtalet tillfällen upplevde att diskussionerna höll på att styra åt en annan riktning, men överlag lyckades något relevant fångas upp och samtalet kunde fortsätta på ämnet.

Fokusgrupperna var sammansatta av lärare som jobbade på samma skola och var kollegor. Det innebär att tre olika skolor har besökts. Skolorna med lärarna i grupp B och C ligger i en medelstor svensk kommun och skolan med lärarna i grupp A ligger i de centrala delarna av en av Sveriges tre största städer. Eftersom lärarna i grupperna kände varandra sedan innan var det bara jag som var ny i gruppen vid intervjutillfället. Det gjorde att 'lära känna' varandra fasen, som eventuellt hade uppstått om informanterna inte kände varandra, kunde undvikas. Inför tillfället fick lärarna ett brev med information om studien, samt några frågor som var frivilliga att svara på. Det hade till syfte att dels ge dem en möjlighet att förbereda sig inför diskussionen och dels gav det mig möjlighet att få bakgrundsinformation om lärarna. (Se bilaga 1). Sammanställningen av lärarnas bakgrund visas i tabellerna nedan. Eftersom

frågorna var frivilliga valde några informanter att lämna vissa frågor blanka, detta har i tabellen markerats med ett streck. Där framgår att åldern på de som valde att svara varierande från 25–63 år. Även antalet års erfarenhet varierade från 1,5–40 år inom yrket. Tabellerna visar även att det fanns en spridning i vilken årskurs informanterna undervisade i och det gav en bra spridning i diskussionerna. Gruppstorleken varierade mellan två och sex deltagare per grupp och varje intervju varade mellan 45 och 60 minuter.

Tabell 1 - Lärarna i grupp A

	Ålder	Års erfarenhet av yrket	Undervisar i
Lärare 1	40 år	9 år + 3 år innan utbildning	Åk 3
Lärare 2	–	23	Förskoleklass åk 1-6
Lärare 3	29 år	4,5 år + 4 år innan utbildning	Åk 3
Lärare 4	29 år	4 år + 4 år innan utbildning	Åk 1
Lärare 5	–	1,5 år	Åk 2
Lärare 6	25 år	2 år	Åk 1

Tabell 2 - Lärarna i grupp B

	Ålder	Års erfarenhet av yrket	Undervisar i
Lärare 1	41 år	19 år	Åk 3
Lärare 2	40 år	16 år	Åk 2
Lärare 3	29 år	3 år	Åk 2
Lärare 4	58 år	15 år	–
Lärare 5	43 år	18 år	Åk 1
Lärare 6	63 år	40 år	Speciallärare Åk 1-3

Tabell 3 - Lärarna i grupp C

	Ålder	Års erfarenhet av yrket	Undervisar i
Lärare 1	34 år	10 år	Åk 3
Lärare 2	26 år	1,5 år	Åk 3

Diskussionerna utgick från en samtalsguide (se bilaga 2) som endast forskaren kände till. Första punkten innebar att frågorna från brevet som informanterna hade fått inför intervjutillfället lyftes. Detta för att börja samtalet på ett lugnt och avslappnat sätt. Det visade sig att få informanter hade funderat över de utskickade frågorna, men de fungerade trots det som en uppvärmning till samtalsämnet och situationen som helhet.

Två av intervjuerna spelades in med videokamera i syfte att enklare kunna urskilja vem som sa vad. Vid den tredje intervjun spelades enbart ljud in, eftersom informanterna avböjde från att delta på video. Inspelningarna transkriberades och anonymiserades så att inga namn fanns med. Dessa transkriberingar låg till grund för den analys som genomfördes.

3.1.1 Analysen

All typ av kommunikation kan ses som språkligt handlande, så väl talat som skrivet språk. Texten ses som ett verktyg för det språkliga handlandet (Gunnarsson & Karlsson, 2007). Genom denna, vidgade, syn på textbegreppet har transkriberingarna av fokusgruppsintervjuerna behandlats som text. Därmed har en innehållsriktad textanalys gjorts på den insamlade datan. Innehållsanalys innebär ett försök till att identifiera och kvantifiera företeelser i texten (Boréus & Bergström, 2012). Min analys har inneburit att

lärares olika uppfattningar har identifierats, detta genom att söka efter ord och begrepp som de själva använder när de samtalar om interkulturell undervisning. I en innehållsanalys används vanligen så kallade kodscheman och kodningsenheter för att räkna det som kvantifieras. Vanlig kritik mot innehållsanalys är att det blir för kvantitativa och därmed inte belyser sammanhanget (ibid). Under analysprocessen insåg jag att informanternas uppfattning inte enbart kan reduceras ner till hur de använder specifika ord och begrepp. Därför har en mer kvalitativ ansats används och de ord eller begrepp som informanterna använder har setts utifrån sitt sammanhang.

3.2 Urval och bortfall

De skolor som kontaktades låg alla i de centrala delarna av sin stad, detta för att begränsa antalet faktorer att ta hänsyn till om skillnaderna mellan informanternas svar hade varit stor. Förorterna i städer är inte sällan segregerade och då hade de faktorerna behövt vägas in. Detsamma gäller om landsbygdsskolor skulle inkluderas, där är det ofta färre barn med annan bakgrund då nyanlända placeras i städerna. Jag begränsade mig därmed till centralt placerade skolor. Skolorna som valde att ställa upp fick informationen att en grupp på mellan 4-6 lärare var optimal och totalt ställde 14 lärare upp. Det var lärarna själva, på skolorna, som bestämde hur många som skulle ställa upp och eftersom två av grupperna var sex finns en möjlighet att dessa skolor egentligen hade fler intresserade som i slutändan inte deltog.

Den grupp som bestod av två deltagare hade ett bortfall på två deltagare inför intervjun. Men på grund av tidsaspekten valde jag att genomföra denna fokusgrupp ändå. Detta är något av en kritisk aspekt då det inte blev samma typ av diskussioner mellan två som det blev mellan sex deltagare. Jag upplevde ändå att det insamlade materialet var användbart och stack inte ut från övrigt material på ett sätt som gjorde att jag övervägde att exkludera det.

3.3 Tillförlitlighet

Studiens syfte var att undersöka hur verksamma lärare förhåller sig till interkulturell undervisning och vilken uppfattning det har av det. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes vid besök på skolorna i en miljö som informanterna var bekväma i. De frågor och samtalspunkter som diskuterades gav lärarna möjlighet att framföra och diskutera deras uppfattning om interkulturell undervisning. Därför anser jag att validiteten i arbetet är hög.

De samtalspunkter och frågor som fokusgrupperna samtalade om var väldigt öppna vilket gjorde att informanterna inte var särskilt styrda i sina svar. Fördelen är att jag fick deras direkta och förhoppningsvis ärliga svar utifrån det specifika tillfället. Nackdelen är att studien och resultaten i stor grad är kopplad till just de lärarna i den situationen. Samma lärare på en annan plats eller tid hade kunnat ge mig andra svar. Därför är inte studiens syfte att dra generella slutsatser för hur hela lärarkåren uppfattar interkulturell undervisning. Hela samtalen spelades in, vilket gör att jag i efterhand har kunnat transkribera och därmed återge de ord lärarna själva har använt. Jag har därför inte varit begränsad till mitt minne eller möjlighet att anteckna det som sägs. Detta i kombination med att studiens frågeställning och samtalspunkterna som diskuterades föranledde att väldigt lite tolkning av lärarnas ord har krävts, menar jag höjer reabiliteten.

3.4 Etiska aspekter

Vid genomförandet av studier likt denna finns vissa forskningsetiska principer att ta hänsyn till. Vetenskapsrådet (2002) har sammanställt fyra krav. Det första är informationskravet som innebär att forskaren måste informera om studiens syfte för berörda aktörer. Det andra är samtyckeskravet vilket innebär att deltagarna själva bestämmer över deras medverkan. Det

tredje är konfidentialitetskravet som innebär att uppgifter om deltagarna skall behandlas med försiktighet. Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet som innebär att insamlade uppgifter enbart får användas i forskningsändamål.

Forskningskraven har följts genom att ett informationsbrev har skickats till deltagarna, där de informerats om deras rättigheter och om hur jag avser att behandla insamlad information.

4 Resultat

”... vi ser det mer och mer alltså, Sverige är ett land som är i förändring va. Och där måste vi ju va med på nåt sätt och bana väg och hjälpa barnen i det här.” (Lärare 6 i grupp B)

Viljan att hjälpa eleverna orientera sig i dagens mångkulturella samhälle är framträdande i intervjuerna. Själva begreppet var okänt för informanterna men det visade sig att alla ansåg att det är något de arbetar med hela tiden. I detta avsnitt presenteras resultatet av min studie. Lärarnas uppfattningar av interkulturell undervisning har kategoriserats utifrån tre framträdande aspekter, som sedan delats in i underkategorier. För att ge en överblick finns nedan en sammanställning av dessa.

- Lärarens inställning
 - Interkulturell undervisning ses som något berikande
 - Lärarens förhållningssätt
- Interkulturell undervisning i praktiken
 - Jämföra och konkretisera
 - I vilket ämne är interkulturell undervisning mest aktuellt?
- Kommunikation och samspel
 - Språkliga utmaningar
 - Möten mellan kulturer
 - Interaktion med vårdnadshavare

Den första huvudaspekten är ”lärarens inställning”, lärare uppfattar att deras egen syn på och förhållningssätt till olikheter och kulturella möten är avgörande. Den andra är ”interkulturell undervisning i praktiken”, där presenteras de aspekter lärarna uppfattar som avgörande i den praktiska delen av undervisning och när interkulturell undervisning upplevs vara aktuellt. Den tredje och sista kategorin är ”kommunikation och samspel” där det presenteras att lärarna uppfattar att språk är en avgörande faktor och att samspelet med vårdnadshavare upplevs som utmanande.

4.1 Lärares inställning

”Inställningen till andra kulturer. Jag tänker interkulturellt det är väl att man jobbar med att vi, vi lärare ska väl förstärka elevernas synsätt på olika kulturer, så att det blir positivt.” (Lärare 1 i grupp A)

Följande avsnitt behandlar lärares inställning till den interkulturella undervisningen och de kulturella möten som sker i skolan. Det första stycket ”Interkulturell undervisning ses som något berikande” presenterar att lärare upplever olikheter och möten som något berikande och att det är en självklarhet att belysa allas lika värde. I det andra stycket, ”Lärares

förhållningssätt” presenteras hur lärarna själva ser på sin roll i den interkulturella undervisningen och på vilket sätt de förhåller sig till möten och olikheter.

4.1.1 Interkulturell undervisning ses som något berikande

”... vi undervisar idag i ett mångkulturellt klassrum och då ska vi undervisa om olika kulturer i ett mångkulturellt klassrum [...] vi liksom tar fram och visar på att så här ser det ut.” (Lärare 4 i grupp A)

”Att man tar del av varandras kulturer och alltså öppnar upp för varandras olikheter, likheter. Å mer har diskussioner där utifrån.” (Lärare 1 i grupp C)

Som framgår av citaten innefattar interkulturell undervisning att lyfta det mångkulturella samhället och de kulturer och andra olikheter som finns i det. Begreppet berikande förekommer i alla intervjuer för att beskriva interkulturell undervisning. De kulturella mötena i skolan ses som en tillgång och genom att ta vara på de erfarenheter och kulturer som finns hos eleverna i klassrummet *”jobbar [lärare] för att utv. [utveckla] positiva inställningar till andra kulturer.”* (Lärare 1 i grupp A). Nedan ges exempel på hur lärare arbetar för att lyfta in elevers erfarenheter i klassrummet och därigenom berika undervisningen.

”... att man, ja men tar hjälp av det som finns i klassrummen. Är det någon som har nåt annat hemspråk alltså, bara fråga, men vad heter det på arabiska?” (Lärare 1 i grupp C)

”Men när vi läste bondgården, om man nu tänker på det. Då var det ju en som berättade att hans pappa när dom bodde i Irak, dom bodde i bergen och hade getter. Det var ju också liksom, det var deras bondgård så, så att [...] det berikar ju en del.” (Lärare 5 i grupp B)

”Vi hade ju en elev som ritade upp siffran 5 på japanska och så även skrev ett namn på japanska. Och så har vi en annan pojke från Kina som också skrev upp då siffran 5 och samma namn och så fick man se skillnaden.” (Lärare 3 i grupp A)

En genomgående uppfattning är att både lärare och elever tycker olikheter är spännande, ögonöppnande och lärorikt. Eftersom lärarna inte alltid kan allt om exempelvis olika kulturer, länder, religioner och språk menar de att eleverna kan hjälpa varandra genom att bidra med sina erfarenheter, vilket några av exemplen ovan indikerar.

4.1.1.1 Alla är olika och det är helt naturligt

Förutom att se interkulturell undervisning som berikande, framstår det i alla intervjuer att det är en självklarhet för lärarna att eleverna har olika bakgrund. De anser att det faller sig väldigt naturligt för både dem själva och eleverna att klassrummen idag är mångkulturella.

”... det är ju inget konstigt för barn idag att det finns olika kulturer [...] eller olika religioner.” (Lärare 2 i grupp B)

Framförallt i intervju C poängteras flertalet gånger just att alla elever är olika och det är helt okej att tycka olika. Till skillnad från de andra två grupperna syns i grupp C en vidare syn på olikheter som sträcker sig bortom enbart det kulturella och religiösa.

”För jag tänker som hela våran grupp det är en sammansättning av så otroligt olika individer, så alla jobbar på olika sätt, eller med olika material. Eh. Så att dom är så vana vid att dom är olika och gör olika. Och jag tror att det också hänger ihop med att möta det kulturella, [...] det är inget konstigt om man tänk[er], eller har något annat, eller tycker något annat.” (Lärare 1 i grupp C)

Vid ett tillfälle i intervjugrupp A diskuteras vad konsekvenserna blir om en elev går genom skolan i en så att säga "homogen klass" och inte får syn på det mångkulturella samhället.

"Ibland är dom [barn] väldigt duktiga på att förstå. Vuxna kan ju va inskränkta liksom. Men barn har ju en möjlighet faktiskt och förstå och anpassa sig och även att det är okej, acceptera det. Så jag tror det är väldigt stor fördel om man, det finns mer när dom är väldigt unga." (Lärare 3 i grupp A)

Läraren har med andra ord en viktig roll att i de tidiga åldrarna förmedla inställningen att olikheter är berikande.

4.1.2 Lärarens förhållningssätt

"Men ibland tror inte jag alltid man ska kunna så mycket, va. Utan det handlar mer om en attityd, inte sant? På oss som lärare." (Lärare 6 i grupp B)

Ovan berördes hur läraren ser på olikheter, men inställning handlar ju, som citatet indikerar, även om vilken attityd eller förhållningssätt läraren har.

4.1.2.1 Öppenhet, flexibilitet och lyhördhet

"... att vara öppen och flexibel [...] och vara lyhörda för liksom det som kommer upp." (Lärare 1 i grupp C)

Det tre orden öppenhet, flexibilitet och lyhördhet är genomgående frekvent använda för att beskriva hur lärarna hanterar interkulturella undervisningssituationer. De syftar alla till en liknande typ av inställning, nämligen att anpassa sig och vara accepterande i sin roll.

"Lyhörd för deras tankar och åsikter." " ... man får vara nyfiken på varandra faktiskt." (Lärare 1 i grupp C)

"... öppenhet för det som är olika." (Lärare 4 i grupp A)

"Alltså att vi är väldigt öppna och att vi okejar allting, man får liksom tänka och tycka som, om det är inom en rimlig gräns att man säger att det är okej liksom. Det känner jag är nånting vi gör hela tiden. Det är ju inte att vi säger att; nej så får man inte." (Lärare 5 i grupp A)

"... vi stänger ju aldrig några dörrar, på något sätt. Upplever inte jag. Utan jag tycker att det finns, det är hela tiden öppet att prata. Det tycker jag när vi sitter här med. Att det ploppar upp där och det ploppar upp där också ploppar det upp där och sen kanske man hör något i kapprummet, a då tar man med sig det in i klassrummet." (Lärare 2 i grupp B)

I det avslutande citatet syns att de även upplever en öppenhet lärarna emellan. Under intervju C lyfter en lärare sina tankar om varför det är så öppet.

"... alltså det är lite mer aktuellt just nu. Känns det som, än vad det var för några år sedan. Så det är väl kanske det som har bidragit till att det [...]börjar blir mer öppet kring det i alla fall i skolans värld." (Lärare 2 i grupp C).

Det märks en tydlig skillnad mellan grupp C och B gällande samhällsförändringar. Grupp C ser det som någonting som har bidragit till en ökad öppenhet och förståelse, medan grupp B lyfter vissa utmaningar kopplade till samhällsförändringarna.

"Vi är så sekulariserade så [...] det är tabu och tala om religion överhuvuddaget väldigt mycket va [...] om du tittar i media och så va. Dom är väldigt hallå när det händer nånting va." (Lärare 6 i grupp B)

"... hela samhället är lite präglat av det idag, att man blir osäker. Vågar jag göra det här, vågar jag stå upp för min åsikt, eller blir det, ja konsekvenser utav det." (Lärare 4 i grupp B)

Trots faktorer som skapar osäkerhet och påtryckningar, menar de själva att det är viktigt att lärare vågar följa läroplanen och kursplanen i religion och skapa diskussioner om religion. Lärarna samtalar om att hålla ihop inom professionen.

"... ju mer man pratar om det, destomer [...] får vi ju en gemensam hållning i det också på nåt sätt." (Lärare 4 i grupp B).

Både i grupp B och C är lärarna överens om att lärarens hållning speglar av sig på eleverna. De lyfter dessutom öppenhet och även nyfikenhet kopplat till eleverna.

"De är ju så naturligt nyfikna [...] i den här åldern alltså. Det kommer ju upp många, många olika slags frågor som man får lyfta" (Lärare 2 i grupp C)

Grupp A och C poängterar att elevernas frågor behöver diskuteras och att läraren har en positiv inställning till att de vågar dela med sig. Däremot framgår i alla grupper att eleverna ändå måste hållas tillbaka ibland, eftersom vissa ämnen kan vara känsliga. Ett exempel som framkommer under intervju C är elever som har kommit till Sverige efter att ha upplevt krig. Att deras känslor, erfarenheter och vilja att berätta måste få komma på deras egna premisser och inte dras ur dem genom frågor. Trots att det i intervjuerna förekommer faktorer som riskerar att skapa osäkerhet förmedlar lärarna överlag en känsla att interkulturell undervisning är något självklart och att det inte behöver vara komplicerat. Att man *"lyfter upp och tar hjälp istället för att se det som något motigt, utan att man ser det som en möjlighet istället."* (Lärare 1 i grupp C)

4.1.2.2 Värderingslöst och respekterande

Den andra övergripande synen på lärares hållning är att de behöver vara objektiva, neutrala, värderingslösa och respekterande av olikheter. Att *"inte anta eller tro eller tycka."* (Lärare 1 i grupp C). I grupp B uppdagades utmaningar kopplade till just neutralitet och att inte lägga värderingar i den interkulturella undervisningen.

"Visst tänker man ibland när man undervisar i religion och läser berättelserna ur gamla testamentet som man tycker man vill göra lite sagolikt och lite fascinerande att man nästan är lite prästlig när man står där en stund." - "Det är magin i det lite, som man också vill kanske förmedla. Samtidigt som man inte vill förmedla det så starkt så att barnen tycker dom blir påverkade" - "Osäkerheten ligger väl i att vi ska vara neutrala och inte visa, ta ställning så. Varken politiskt, religiöst eller ha några sådana värderingar inför barnen." (Lärare 4 i grupp B)

Samtidigt lyfter en annan lärare i gruppen att de kan förmedla till eleverna att *"detta är inte sanningen, om du förstår vad jag menar. Utan detta är vad vi ska kunna och lära oss"* (Lärare 6 i grupp B). Grupp A diskuterade inte ämnet att förhålla sig värderingslöst speciellt djupt, men i grupp C däremot fanns snarare en trygghet i att det är en del av deras uppdrag att värderingslöst endast förmedla kunskaper om någonting.

"... det är ju faktiskt del utav vårt uppdrag som lärare tänker jag, å kunna vara så neutrala som möjligt" Vi är ju förmedlare kan man säga bara, utav en viss kunskap" (Lärare 2 i grupp C)

Ovan citerades en lärare som uttrycker att interkulturell undervisning snarare rör sig om en attityd, inte kunskaper. I alla tre intervjuer poängterar lärarna just sitt eget förhållningssätt som avgörande. Det rör sig om hur de ser på undervisningen samt vilken inställning de har till både undervisningen och elevernas olikheter. Intressant är dock att genom alla intervjuer finns en önskan att ha mer kunskap och att veta mer. *"... hur dom lever och hur dom tänker och vad dom tror på och så där"* (Lärare 5 i grupp A)

4.2 Interkulturell undervisning i praktiken

Den andra aspekten som lärare uppfattar som viktig i den interkulturella undervisningen är hur den hanteras i praktiken. Hur lärarna faktiskt jobbar med att förmedla de interkulturella kompetenserna och när det är mest aktuellt.

4.2.1 Jämföra och konkretisera

"... att man visar för eleven att det är liksom det som finns i samhället..." (Lärare 2 i grupp C)

I det praktiska arbetet uppfattar lärarna att jämförelser och konkretiseringar är det viktigaste. Alla tre grupperna diskuterar att de i undervisningen jobbar med att jämföra religioner och kulturer. Både att se skillnader men kanske oftast lyfta att det finns många likheter.

"... man kan få in en del likheter också. För när vi har läst om gamla testamentet då känner ju muslimer också igen sig. Och, liksom man kan dra paralleller..." (Lärare 5 i grupp B)

"Men speciellt det här med skapelsebilderna, att man då o samband med också berättar att det finns ju Big bang också." (Lärare 4 i grupp B)

Exemplen ovan visar hur religioner jämförs och även hur vetenskapliga, icke religiösa, tankesätt lyfts samtidigt. Högtider är ett annat exempel på tillfälle då de kan jämföra kulturer. Till exempel är julen en stor tradition här i Sverige men i andra kulturer är andra högtider stora, så som Ramadan eller Chanukka. Oavsett vad som jämförs eller diskuteras menar en lärare i grupp C att det är bra att hjälpa eleverna reflektera och tänka över vad de hört, läst, sett eller lärt sig.

"... diskuterar vi inte det som dom ser och hör och pratar om, då förstoras det. Och då skapar ju dom sig en värdering..." – *"Alltså att man lägger tillbaka frågan lite [...] för att få dom att tänka ett steg till. Att det är inte bara stopp."* (Lärare 1 i grupp C)

Grupp C kopplar detta starkt till arbetet med källkritik. Att förmedla till eleverna att de inte bara kan tro på allt de hör utan att de behöver reflektera över det. De har ett exempel på när en elev har riskerat att hamna i kläm på grund av sitt ursprung.

"... men vi har ju alltså en elev som kommer från Ryssland. Alltså och då blir det nästan att dom klandrar henne för Putin liksom. Och då måste man ju lyfta upp det och prata om att det inte är den elevens fel att det är Putin som [...] styr och gör som han vill." (Lärare 1 i grupp C)

De poängterar att det gäller att både läraren själv och eleverna förhåller sig kritiskt och att de lyfter frågor gällande om man är på ett visst sätt bara för att man kommer från en viss plats eller tror på en viss gud. I alla intervjugrupper uttrycker lärarna att det förstärker förståelse när eleverna får uppleva och se olikheter i verkligheten. Därför är eleverna en stor tillgång.

"Ja vi sjunger ju alltid 'ja må han leva' på arabiska också, liksom när vi firar.[...] då min senaste syriska kille kom då, så han blev ju väldigt glad när han fick höra att, oj men dom kan ju arabiska här!" (Lärare 1 i grupp B)

"[I ett tematiskt arbetsområde i religionskunskap] då hade vi elever som tillhörde en specifik religion då och som fick ta med sig den heliga boken och visa att såhär ser den ut och den använder min, eller den läser min farmor ur till exempel." (Lärare 2 i grupp C)

Men det är inte bara eleverna som är en tillgång, även annan personal runt eleverna kan vara hjälp. Grupp B berättar om deras serviceassistenter, personal på skolan som ofta är nyanlända i Sverige, som kan komma in på lektioner och berätta eller förstärka något i undervisningen.

"Jag vet att han [en personal] berättade ju för min klass just om det här med hur han tog sig till Sverige, det var inte bara att sätta sig på flyget liksom. Utan det var en lång väg." (Lärare 1 i grupp B)

En viktig tanke ur grupp B är att alla barn inte vill dela med sig av sina erfarenheter eller bakgrund. Läraren lyfter ett exempel där barn i klassen har bakgrund av krig och har sett sin skola bli bombad.

"Där får jag vara väldigt känslig, för dom vill inte riktigt prata om detta. [...] Det kanske vore väldigt jobbigt för dom om jag skulle sätta mig och verkligen prata igenom det här med dom och klassen och gå igenom saker, det får man ju vara lite lyhörd för." (Lärare 4 i grupp B)

4.2.1.1 Utmaningar

Kopplat till det praktiska arbetet finns faktorer som kan bli problematiska. Dels är det yttre samhällsfaktorer som påverkar, men framför allt upplevs gruppstorleken utmanande.

"Men det är väl att du har så många elever, har du 24 elever och alla 24 elever kommer till skolan med olika bakgrund då, det är klart att det blir svårt." (Lärare 1 i grupp A)

"... en svårighet är att vi har så pass stora grupper som vi har. Alltså jobba med 26 och kunna möta och få dom här bra samtalen." (Lärare 1 i grupp C)

"... vi har ett gäng så här på 25 elever och så ska man försöka hitta samhörighet och samband och medla mellan alla och alla ska känna sig välkomna och lika mycket sedda och hörda liksom." (Lärare 4 i grupp A)

Då upplever lärarna att det underlättar att dela in gruppen. *"Man jobbar i smågrupper, man jobbar i par, vi jobbar med praktiska övningar." (Lärare 1 i grupp C)*

4.2.2 I vilket ämne är interkulturell undervisning mest aktuellt?

På frågan om när den interkulturella undervisningen är mest aktuell är grupperna överens om att det är en del av det vardagliga arbetet och att det finns med hela tiden.

"Nä men man får ju in det hela tiden tänker jag, man tänker på att det är religionsundervisningen [...] [men] vad man pratar om det mycket ändå i olika sammanhang." (Lärare 5 i grupp A)

"... det genomsyrar alla ämnen egentligen." "Och under hela skoldagen egentligen." (Lärare 2 i grupp C)

"... vi jobbar ju egentligen hela tiden med interkulturalitet eftersom vi lever i ett mångkulturellt samhälle..." (Lärare 4 i grupp A)

"... vi får ju fler och fler barn ifrån andra länder va. Så vi får ju per automatik interkulturell undervisning varenda dag i vartenda ämne." (Lärare 6 i grupp B)

Däremot poängterar en lärare att även om det genomsyrar alla ämnen, är det *"kanske inte på ett likadant sätt i alla ämnen."* (Lärare 2 i grupp C). I samtliga grupper diskuteras att trots att det genomsyrar alla ämnen, är det situationen eller tillfället som avgör om undervisningen blir interkulturell. Lärarna lyfter att vissa frågor, situationer eller tillfällen gör att interkulturell undervisning blir mer aktuellt än andra.

"Utan man tar vara på när det dyker upp..." (Lärare 3 i grupp B)

"Men samtidigt kan ju såhär ett snack om – vad har du gjort i helgen? [...] vara lika mycket erfarenhet av interkulturell undervisning..." (Lärare 4 i grupp A)

Ett annat exempel är en lärare i grupp B som hade elever som var lediga för en högtid och i samband med det passade det att förklara varför de var lediga. De såg på film och eleverna fick berätta vad de hade gjort när de var lediga. Högtider är bra tillfällen för att göra jämförelser, vilket gör att interkulturell undervisning blir aktuellt.

"... när det handlar om högtider och så. Till exempel som jul som kommer nu, så är det [...] Enkelt ändå och prata om hur man firar jul, om det är nån som inte gör det [...] [och] vad man har för någon annan viktig högtid..." (Lärare 2 i grupp A)

Även nyhetsprogrammet 'Lilla aktuellt' är en källa för att starta interkulturella diskussioner enligt lärarna.

Lärarna uppfattar att interkulturell undervisning i praktiken handlar om att jämföra och konkretisera för eleverna vad det innebär att ha olika kulturer, hur det tar sig uttryck och vilka skillnader och likheter som finns mellan religioner och kulturer. De är alla överens om att det är en del av vardagen även om vissa ämnen och arbetsområden lockar fram den interkulturella undervisningen mer än andra. Även här finns utmaningar, men lärarna verkar kunna finna sätt att lösa dem.

4.3 Kommunikation och samspel

"... människor i ett mångkulturellt samhälle som på något sätt interagerar med varandra, tänker jag." (Lärare 2 i grupp C)

"... inter, alltså jag tänker på interaktion. Alltså nåt samspel, samspel mellan kulturer..." (Lärare 5 i grupp A)

Som citaten indikerar associerar lärarna interkulturell med interaktion och samspel mellan människor och kulturer. Den tredje och sista delen behandlar kommunikation och samspel, det är främst på detta område som lärarna upplever utmaning. De identifierade utmaningarna berör tre områden, språk, möten mellan kulturer och möten med vårdnadshavare.

4.3.1 Språkliga utmaningar

"... det är ju det där med språket alltså. Det blir ju klurigheter." (Lärare 5 i grupp A)

Intervjugrupp A och B fokuserar periodvis på bemötandet av nyanlända elever. Det framkommer att de upplever utmaningar i hur de ska bemöta och kommunicera med elever som ännu inte behärskar det svenska språket.

"... bara att se till att integrera dom här nya eleverna som kommer på ett bra sätt och se till att få tid för dom och fortfarande ha tid för sin klass och ge dom det dom verkligen behöver liksom." (Lärare 4 i grupp A)

”... det här med språket. Jag har en nyanländ som inte heller pratar, han har börjat några få ord.[...] Han blir ju kramad av tjejerna och han mår ju dåligt över det. Då blir det för mycket istället. Och han kan inte riktigt förklara heller hur han känner och att det räcker...” (Lärare 5 i grupp A)

Det sista citatet indikerar att de språkliga utmaningarna även kan skapa missförstånd när eleverna inte kan göra sig förstådda. Lärarna uppfattas uppleva en känsla av påfrestning när de inte förstår.

”... det barnet vill liksom förklara nånting och har en tanke och vill berätta nånting. Och så känner man att men fan jag får inte ihop det liksom. [...] och så att ungen känner då liksom att det är ingen som lyssnar på mig.” (Lärare 4 i grupp A)

Lärarna diskuterar, framförallt i grupp A, hur de kan arbeta för att undervisningen ska fungera för alla och hur nyanlända elever ska kunna göra sig förstådda. Att använda eleverna i klassrummet är ett sätt.

”... det är ju så att en del elever har samma språk och då är det alltid nån som förstår mer och kan i så fall förklara om det behövs”(Lärare 2 i grupp A)

4.3.2 Möten mellan kulturer

”Det känns som att det är det [kulturer] man nuddar mer än vad man nuddar, precis religion. Med allt det här när det kommer nya liksom. Det här gäller hos oss och liksom hit ska man ringa, [...] liksom dom är ju vana vid sitt också, det är ju en förändring för dom och komma hit.” (Lärare 3 i grupp B)

Kulturella möten sker dagligen i skolan och även om lärarna är eniga om att det ses som något berikande och positivt finns det tillfällen där det riskerar att skapa krockar eller utmaningar. I intervjugrupp C fanns en känsla av att kulturer är svårare att bemöta än religioner.

”... på ett sätt är det svårare att bemöta för att det kan ju finnas. Jag har 26 elever i våran klass, det kan finnas 26 olika kulturer fast bara två olika religioner.” - ”Det är så personligt. Ja så det kan [man] inte 'ta på' på samma sätt.” - ”För det kan se så himla olika ut. Och det kan krocka. Det är ofta det krockar hos oss bland våra elever, [...] Nu behöver det kanske inte vara just med kulturen, men det kan ju alltså vara olika tankar.” - ”Att religion är lite mer fakta liksom, det kan jag läsa mig till, medans kultur det kan finnas miljontals olika kulturer.” - ”Sen kan ju det [religion] te sig på många olika sätt ändå inom en och samma religion.” (Lärare 2 i grupp C)

I de övriga grupperna diskuteras inte skillnaden mellan religiösa och kulturella möten utan det framstår snarare som att det finns ett samband mellan de två. Däremot kan ses, som citatet överst i stycket indikerar, att kulturella aspekter förefaller komma in i undervisningen mer naturligt. Framför allt när nya elever och vårdnadshavare integreras i skolverksamheten. Men det medför även, som nämnts, vissa utmaningar. En är kopplad till duschning efter idrotten.

”En sån praktisk sak som vi tagit upp [...] vi behöver flera såhär skynken och så i duscharna. För man, det är annan tradition att man inte visar sig naken inför andra.” (Lärare 1 i grupp B)

”... vissa som inte vill. [duscha med de andra barnen] Och då väntar dom tills alla är färdiga. Så får dom duscha sen. [...] då blir det ju en person som måste vara kvar och vänta på det barnet, för man vill ju inte vara helt själv...” (Lärare 3 i grupp A)

Lärarna i grupp A och B indikerar att det finns praktiska hinder i att möta dessa kulturskillnader och upplever att det kan vara svårt att vara tillmötesgående när det inte alltid

finns möjligheter. De kommer tillbaka till att deras egen inställning är avgörande för att de ska kunna lösa de praktiska situationerna, men även att de tar hjälp av varandra.

"... [vi] skulle ha adventsfirande i kyrkan. Då är det två elever som inte fick vara med och delta på grund av en annan religion, så. Men det var inga konstigheter det heller, för då gjorde vi annat på skolan med dom. Så att det blev liksom ingen stor sak utav det..." (Lärare 1 i grupp C)

"Det kan ju vara att man stöter på att man undrar över något och funderar över nånting.[...] då kan man fråga dom närmsta kollegor så kan man ju fråga rektor då alltså. Så man känner att man har lite back upp tror jag i vissa grejer." (Lärare 3 i grupp A)

Ibland kan däremot lärarens egen förståelse skapa missförstånd eller påverka i möten mellan kulturer

"... en gång när min lille kille kom försent. Då hade dom varit någonstans och mamman hade gjort nån såhär tatuering [...] Och liksom jag bara – åh, men gud liksom va fin tatuering typ du har! Jag hade ingen aning om vad det handlade om liksom, jag vet knappt fortfarande. Men det kanske vart nånting som inte var så bra, det vet jag ju inte." (Lärare 5 i grupp A)

4.3.3 Interaktion med vårdnadshavare

"Jag tycker inte att man märker så mycket på barnen här, utan man kanske kör på liksom och så där. Sen kan det komma i efterhand att, i min grupp nu, a men pappa sa, eller mamma sa att jag inte, så. Då har dom gått hem glada i hågen och tycker det är jätteroligt och sen så blir dom stoppade hemifrån liksom." (Lärare 2 i grupp B)

Citatet ovan sammanfattar den uppfattning som syns i framförallt grupp A och B, att den interkulturella undervisningen som pågår i klassrummen under skoltid sker på rutin. Där löser lärarna de uppgifter och utmaningar de ställs inför. Däremot uppfattas kontakten med vårdnadshavare i vissa fall som svårt.

"Det som är svårigheten tycker jag kan vara mot en del föräldrar." (Lärare 5 i grupp B)

"Men däremot så tycker jag att informera föräldrar innan man börjar med jul och påsk och sånt va. Det är bra att dom vet det innan." (Lärare 6 i grupp B)

En öppen kontakt menar en av lärarna är avgörande, för om läraren själv utstrålar trygghet och är tydlig med vad de undervisar om så blir även föräldrarna trygga. Däremot är språket även i kontakten med föräldrar en faktor som poängteras. Risken är att det blir missförstånd eller andra oklarheter som påverkar undervisningen i klassrummet.

"... det är svårt att kommunicera med föräldrar som inte pratar svenska. Att det blir, om det är mycket att man behöver höra av sig. Det går ju bra om man liksom har utvecklingssamtal och tar in en tolk. Men dom här, liksom vardagliga grejerna." (Lärare 6 i grupp A)

Utmaningarna är i stor utsträckning kopplade till kommunikation och samspel mellan såväl lärare och elev som lärare och vårdnadshavare. Språket är en avgörande faktor som riskerar att skapa missförstånd och en ökad påfrestning hos läraren.

4.4 Slutsatser

Resultatet av min studie visar att begreppet interkulturell undervisning är okänt för många lärare. När de skapat sig en förståelse för begreppet var lärarna eniga om att det är något de arbetar med hela tiden. Resultatet kategoriserades utifrån tre underteman, "lärarens

inställning”, ”interkulturell undervisning i praktiken” samt ”kommunikation och samspel”, dessa framhålls som viktiga aspekter av lärarna i studien. Lärare uppfattar att deras egen syn och förhållningssätt till interkulturell undervisning är avgörande, att det handlar om en attityd. Begrepp som berikande, öppenhet, flexibilitet, nyfikenhet och lyhördhet använder lärarna för att förklara sin egen inställning. Möten mellan kulturer ses som en tillgång och att lyfta in elevernas egna erfarenheter berikar undervisningen ytterligare. En lärare i studien menar att det är viktigt att eleverna tidigt får uppleva det mångkulturella samhället och lära sig interagera med medborgare med olika bakgrund. Här menar lärare att deras egen hållning speglar av sig på eleverna och därför behöver de vara goda exempel. För att hjälpa eleverna utveckla de interkulturella kompetenserna behöver elevernas frågor diskuteras och belysas, samtidigt menar lärarna att det finns tillfällen då det inte går att lyfta alla frågor. Ett exempel är när elever kommer till klassen med hemska erfarenheter från krig eller liknande, då kan klassens frågor behöva stoppas för att eleven inte ska känna sig utsatt. Det gäller att läraren är lyhörd för den elevens behov, menar lärarna i studien.

De praktiska aspekterna av interkulturell undervisning anses också vara avgörande. Att jämföra och konkretisera olikheter och likheter är det lärarna anser är viktigast och även det de jobbar mest med. Lärare anser att interkulturell undervisning är en naturlig del av vardagen och det genomsyrar alla ämnen och hela skoldagen. Däremot menar de att det sker på olika sätt i olika ämnen och framför allt blir det extra aktuellt i vissa situationer. Av de olika skolämnena är det religionskunskap som till störst del uppmuntrar till interkulturell undervisning enligt lärarna. Ett exempel på när interkulturell undervisning är extra aktuellt är i samband med högtider, då jobbar lärarna mycket med jämförelser av religioner och kulturer. Ett annat område som lärare kopplar till interkulturell undervisning är källkritik, att förmedla till eleverna att kritiskt reflektera och fundera över vad de hör och ser. I all interkulturell undervisning uppfattar lärarna att kommunikation och därmed språk är avgörande. Just språk är en faktor som riskerar att skapa utmaningar för lärarna.

Trots en generell känsla av trygghet hos lärarna finns det aspekter i möten mellan kulturer och interkulturell undervisning som skapar utmaningar, en av dem är samhällsförhållandena. Det diskuteras en känsla av att det är tabu att prata om religion och att lärare kan uppleva osäkerhet i att de ifrågasätts. Något som leder till att de inte riktigt vågar stå upp för sin egen åsikt eller tanke. Även kontakten med vårdnadshavare upplevs svår till stor del av samma orsak. Det finns även en uppfattning om att språket skapar svårigheter i såväl kontakten med vårdnadshavare som i samspelet med eleverna. Om kommunikationen brister riskerar det att skapa missförstånd. Det kan vara mellan elever, mellan lärare och elev eller mellan lärare och vårdnadshavare. När missförstånd uppstår upplever vissa lärare hög påfrestning och en känsla av att inte räcka till. Här spelar även praktiska hinder in, det finns hinder som läraren inte kan styra över och det minskar möjligheten att vara tillmötesgående. Det är framförallt två framträdande praktiska hinder som belyses, gruppstorlek och duschsituationer efter idrotten.

Överlag anser lärarna att det faller sig väldigt naturligt för både dem själva och eleverna att skolan är mångkulturell och därmed är även den interkulturella undervisningen en självklarhet. De ser till att ta hjälp av både elever och annan personal för att förstärka att alla är olika men också lika mycket värda. Det är idag en del av vardagen att möta elever som är olika och att skolan ska hjälpa nya elever och vårdnadshavare att integreras in i det svenska samhället och den svenska skolan.

5 Diskussion

I ett tidigare arbete på samma ämne upptäcktes att lärarens hållning är avgörande för att den interkulturella undervisningen skall vara fruktsam (Bladh & Häggstam, 2015). I samband med det arbetet och efter att ha läst Leeman och Ledoux, (2005) väcktes intresset att undersöka vilken uppfattning lärare själva har av interkulturell undervisning. Förväntningarna var att lärare inte skulle känna till ämnet speciellt väl och att de skulle uppleva det som komplicerat. Detta eftersom min egen kunskap i området var högst begränsad innan jag började arbeta med det. Det är ett ämne som inte ofta diskuteras under lärarutbildning och studien visade att inte heller ute på skolorna diskuteras det. Däremot motbevisades min hypotes då faktum var att när lärarna väl fick klarhet i vad interkulturell undervisning innebar, ansåg de sig arbeta med det dagligen.

I tidigare forskning har belysts att det saknas en koppling mellan teori och praktik (Leeman och Ledoux, 2005). Denna studie visar att begreppsmässigt saknas det koppling, men i arbetet gör lärarna allt de kan för att undervisa interkulturellt och bemöta alla elevers erfarenheter och bakgrund. Leeman och Ledoux (ibid) visade även i sin studie att lärare ofta brister i hur de ser på kulturer. De menar att kulturer inte betraktas som en process där erfarenheter, relationer och bakgrund sätts i ett större sammanhang. Utifrån mina intervjuer är jag beredd att hålla med. När lärarna i min studie samtalar om elevers kulturella bakgrund görs det utifrån att eleverna äger sin kultur och att den till stor del är oförändlig. Kultur ses därmed inte som något som är förändligt eller påverkas av andra människor runt om oss.

I kapitlet "tidigare forskning" presenterades fyra olika utgångspunkter till interkulturell undervisning. De tre olika grupperna i min studie kan vardera sägas tillhöra en av dem, kulturalism, etnisk pluralism och generell pluralism. En av lärargrupperna uttryckte sig mycket i termer om att alla är olika, alla är bra på olika saker och har olika erfarenheter, vilket ligger i linje med den generella pluralismen. Att olikheter betraktas utifrån olika aspekter och är inte kopplade till endast kultur eller religion. En annan grupp diskuterade starkt i termer som "*invandrarbarn*" och "*de svenska barnen*" vilket kan tolkas vara en inställning som följer den kulturalistiska utgångspunkten, där det görs skillnad mellan "vi", svenska barn, och "dem", de barn som kommit till Sverige från ett annat land. Den tredje gruppen hade en inställning lite mellan de övriga två, olikheter diskuterades till stor del utifrån kultur eller religion men det fanns inte den typen av vi- och dem-syn. De jämförde kulturerna mer allmänt och samtalade även om skillnader inom kulturer. Detta följer den etniska pluralismen som innebär just att olikheter ses utifrån religion och kultur men att skillnader även ses inom grupper och att det inte görs en vi och dem kategorisering. Den fjärde utgångspunkten, samma förutsättningar, fanns inte representerad i lärarnas uppfattning. Något som ligger i linje med det Leeman och Ledoux (2005) själva presenterade i sina resultat. Den utgångspunkten är minst vanlig bland de verksamma lärarna i studien. Anledningen att det framstod som det fanns en gemensam syn inom grupperna kan tänkas bero på två saker. För det första hur samtalet går under intervjun, att lärarna påverkas och följer med i hur tidigare talare har samtalat om olikheter. För det andra hur skolan som helhet ser på och samtalar om olikheter i vardagen.

Resultatet visar att lärare upplever vissa utmaningar i den interkulturella undervisningen, vissa av dem är praktiska och beroende av hur verksamheten och lokalerna är utformade. Här anser jag att samhället har ett ansvar att se till att skolan har möjlighet att utformas på ett sätt så att alla elevers olikheter kan bemötas och respekteras. En av lärarna lyfter en väldigt intressant tanke under intervjun.

”... vi har haft en väldigt kraftig invandring dom sista två åren på grund av Syrienkriget och så. Och alla pratar om allt som ska satsas på, men man har inte satsat på lärarna. Att förbereda dom att ta emot det här...” (Lärare 6 i grupp B)

Lärarna upplever att de inte har fått något stöd eller hjälp i hur de ska hantera dessa situationer. I inledningen presenterades att det historiskt har genomförts åtgärder för att implementera en interkulturell undervisning i skolorna, men att det är de verksamma lärarna ute på skolorna som själva skapar den. Jag anser att det är viktigt att lärares uppfattning lyfts och tas på allvar. Det är lärarna som spenderar stor del av dagen med eleverna och de har stort inflytande på eleverna och därför behöver lärarnas oro tas på allvar. Med det i åtanke anser jag att studien har hög relevans för läraryrket då den ger ljus åt precis hur lärare uppfattar interkulturell undervisning.

5.1 Metoddiskussion

Metodvalen under studien har varit väl fungerande, fokusgrupperna har på ett fungerade sätt genererat fruktbara diskussioner och därigenom belyst lärares uppfattning av interkulturell undervisning. Storleken på fokusgrupperna var däremot problematisk. Två av grupperna hade vardera sex stycken deltagare, vilken var en önskad storlek. Men en av grupperna var dock bara två, vilket egentligen var lite få. På grund av tidsaspekten, både för mig och lärarna själva, togs beslutet att genomföra samtalet i den gruppen ändå. Det blev en bra diskussion och det gav lika mycket fruktbar data som de övriga två grupperna. En annan kritisk aspekt är att i grupperna med sex deltagare var det lärare som kom och gick. Det besvarades telefonsamtal, någon gick lite tidigare och i en av grupperna kom en av deltagarna in efter halva tiden. Detta skapade korta moment där fokus bröts, men jag anser också att det gjorde att stämningen inte blev allt för spänd. Min uppfattning är att det inte påverkade resultatet i studien.

En annan viktig aspekt att diskutera är informanternas ärlighet. Det finns alltid en viss risk att de *”svarar som forskaren vill att jag ska svara”*. Metoden fokusgrupp där deltagarna själva har ordet stor del av tiden i kombination med att oklarheter och orosmoment lyftes till ytan får mig att tro att de har varit ärliga mot studien. Antalet grupper är också en kritisk aspekt eftersom det är svårt att dra några generella slutsatser. De deltagande lärarna utgör en väldigt begränsad del av lärarkåren och för att få en bra bild över lärares uppfattning i allmänhet hade studien behövt vara mycket större. Tidsaspekten är återigen ett faktum och därför behövdes en avgränsning.

Den innehållsmässiga analys som har gjorts har varit fruktbar, även om andra analysmetoder också hade kunnat användas. Transkriberingarna innehöll den information som var intressant och att därför analysera innehållet föreföll sig passande. Den kritiska aspekt som uppstod i analysen var att det till del var svårt att kvantifiera lärarnas uppfattningar. De kunde ofta ha olika formulering för att beskriva liknande typ av uppfattning. Därför har ord och begrepp som beskriver liknande känslor eller inställning kategoriserats tillsammans.

6 Avslutande kommentarer

Under de senaste årtiondena har samhället blivit allt mer globaliserat. Idag är skolan en plats där människor med oändligt olika bakgrunder, erfarenheter, kulturer och religioner möts, interagerar och påverkar varandra. I samhället och i media är både skolan och den ökade immigrationen hårt debatterade ämnen och det är inte ovanligt att skolan får kritik för hur elever bemöts. Inom forskningen saknas det forskning kring hur lärare uppfattar dessa möten

mellan kulturer och hur de gör för att undervisa interkulturellt. De verksamma lärarna ute på skolorna är trots allt de som möter alla elever dagligen. Med denna studie har jag därför belyst lärares uppfattning och erfarenheter, i hopp om att minska glappet mellan den teoretiska bilden av interkulturell undervisning och den praktiska synen som lärare ute på skolorna har. En sådan, i storleken, avgränsad studie som denna påverkar möjligheten att dra generella slutsatser om lärarkårens allmänna uppfattning. Däremot är resultaten relevanta och den visar att det är ett område som kräver vidare forskning. För framtiden hade det varit intressant att vidga studien och inkludera fler lärare på olika platser i landet. Hade skillnader framträtt mellan lärare i storstäder, i mindre städer och på landsbyggen? Huruvida kompetensutveckling förändrar lärares uppfattning? Det hade även varit intressant att undersöka hur fördelningen mellan Leemans och Ledoux (2005) utgångspunkter ser ut här i Sverige. Även att då kombinera intervjuerna med observationer för att se om det finns ett samband mellan det lärare upplever och det som sker i klassrummet.

7 Referenser

Avhandlingar

Brömssen, K. v. (2003). *Tolknningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet, 2003. Gothenburg.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Lärarhögskolan i Stockholm (LHS), & Stockholms universitet

Widigson, M. (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Gothenburg.

Artiklar

Abu-Nimer, M. & Smith, R.K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62(4), 393-405. Doi: 10.1007/s11159-016-9583-4

Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist*, 64(3), 170-180. Doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1037/a0014564>

Hager, D. J. (1956). New Problems in Intercultural Education. *The Journal of Educational Sociology*, 30(4), 162-167. Doi: 10.2307/2264485

Hovdelien, O. (2013). A values base for the Norwegian kindergarten: common ground across cultural affiliations? *Journal of Moral Education*, 42(1), 102-113. Doi: 10.1080/03057240.2012.752722

Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147-169. Doi: 10.1177/1477878503001002001

Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching*, 11(6), 575-589. Doi: 10.1080/13450600500293258

McCarthy, C. (1990). Race and education in the United States: The multicultural solution. *Interchange*, 21(3), 45-55. Doi: 10.1007/BF01809419

Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 511-519. Doi: 10.1016/S0742-051X(00)00008-1

Norberg, K. (2001). The constitutive values of Swedish schooling: A challenge to the inner life of schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(3), 371-386. Doi: 10.1080/14681360100200125

Norberg, K. (2006). Morality at the margins: A silent Dimension of Teaching and Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 189-204. Doi: 10.1080/00220270500153724

Prieto, M. (2015). The Other from an Educational Perspective: Beyond Fear, Dependence. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 297-309. Doi: 10.1007/s11217-014-9442-3

Övrig litteratur

Boréus, K. & Bergström, G. (2012) Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (red), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3. uppl.) (s. 49-89) Lund: Studentlitteratur.

Gundara, J. (1998). Intercultural Research in European higher education. I *Lärarutbildning med ett interkulturellt perspektiv. Rapport från en konferens i Kungälv den 15-17 December 1997*. Stockholm: Nationella samordningskommittén för Europaåret mot rasism. ISBN 91-630-6623-8

Gunnarsson, B. & Karlsson, A. (red.) (2007). *Ett vidgat textbegrepp*. Uppsala: FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Lahdenperä, P. (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Robinson J. (2012). Using focus groups. I S. Delamont (red), *Handbook of qualitative Research in education* (s.391-404). Cheltenham: Edward Elgar.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad (2016-12-16) från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

SOU 1983:57. *Olika ursprung - Gemenskap i Sverige: Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Stockholm: Liber/Allmänna förl.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-12-16, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Weisse, W. (2009) REDCo, *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?* Final Activity Report. Project no: 028384. Hämtad från, http://cordis.europa.eu/publication/rcn/11562_en.html

Opublicerade verk

Bladh, M. & Häggstam, M. (2015) *Betydelsen av ett interkulturellt perspektiv i undervisning: Vilka krav ställer det på lärarens hållning?* Göteborgs universitet.

Bilaga 1

Interkulturell undervisning

Trevligt att just du vill delta i min examensarbetsstudie, för Göteborgs Universitet. Ditt och skolans deltagande är självklart anonymt. (Att jag vill veta era namn är endast för att jag ska kunna hålla isär datan innan den anonymiseras). Under gruppintervjun kommer ni lärare få diskutera er undervisning utifrån ett interkulturellt perspektiv. Frågorna nedan är både för att du ska få reflektera lite över din uppfattning och erfarenhet samtidigt som den ger mig lite bakgrundsinformation om din erfarenhet. Det är inget krav på att svara på alla dessa, se dem som ett hjälpmedel. Återigen tack för ditt deltagande!

Namn: _____ Ålder: _____ Kön: _____

1. Vilket år tog du lärarexamen? _____
2. Hur många år har du arbetat som lärare? _____
3. Hur många år har du arbetat på den här skolan? _____
4. Vilka årskurser har du behörighet att undervisa i? _____
5. Vilka ämnen har du behörighet att undervisa i? _____

6. Vilken årskurs/ vilka årskurser undervisar du i nu? _____
7. Vad förknippar du med begreppet interkulturell undervisning? _____

8. Vilken erfarenhet har du av interkulturell undervisning? _____

9. Har du någon gång upplevt osäkerhet kopplat till interkulturell undervisning? (Ta gärna med ett konkret exempel att dela med dig av till övriga deltagare) _____

Bilaga 2

Intervjuguide

- Lyft frågorna från frågeformuläret
- Hur gör ni för att arbeta med ett interkulturellt perspektiv i undervisningen?
 - I vilka ämnen är det mest aktuellt?
- Vilka särskilda situationer skapar osäkerhet/säkerhet hos er inför att ha ett interkulturellt perspektiv i undervisning?
 - Ge gärna konkreta exempel
- Vilka särskilda situationer uppleverna att interkulturell undervisning kan ses som en resurs?
 - Kopplat till särskilda ämnen?
 - Ge gärna konkreta exempel
- I vilka sammanhang är den osäkerheten/säkerheten mest påtaglig?
 - Kopplat till några särskilda ämnen?
 - Situationer?
 - Kontexter?
- Hur tar sig osäkerheten sig uttryck?
- Vad tror ni orsakar den osäkerheten/säkerheten ni upplever?
- Vilka konsekvenser får den?
 - För er som individer?
 - För eleverna?
 - För undervisningen som helhet?

Följdfrågor.

- Berätta mer.
- Har du något konkret exempel?
- Varför tror du det är just den/då/därför?
- När är det särskilt påtagligt? Ämnen?