



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Brist på mångfald

– om arbetet med mångfaldens värden i en kulturellt homogen skola

Johanna Mellén & Lina Rosengren

LAU 370

Handledare: Kerstin Sundman

Examinator: Tiiu Soidre

Rapportnummer: HT07-2450-02

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete, 15 högskolepoäng, inom lärarprogrammet Göteborgs universitet

Titel: Brist på mångfald - om arbetet med mångfaldens värden i en kulturellt homogen skola

Författare: Mellén, Johanna & Rosengren, Lina

Termin och år: Ht 2007

Institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Sundman

Rapportnummer: HT07-2450-02

Nyckelord: Begränsad mångfald, kulturell homogenitet, segregation, grundskola

Sammanfattning

Denna uppsats syfte är att belysa den problematik som kan tänkas uppstå i en kulturellt homogen skolmiljö, vad det gäller arbetet med de ”värden som ligger i en kulturell mångfald” som Lpo 94 normerar som något eftersträvansvärt. Vi har förhållit oss till hur utbildningen riskerar reproducera samhällets rådande normer och värden. Studien har utförts i en skola med elever och personal som tillhör den svenska majoritetskulturen, då detta perspektiv sällan tas i undersökningar som rör förmedlingen av mångkulturella värden i skolan.

Uppsatsen har beaktat tidigare forskning och litteratur i ämnet, samt de passager i Lpo 94 som tar upp kulturarv och mångfaldens värden. Vi har även gjort en fallstudie i ovan nämnda skola, där vi har valt att vid tre tillfällen intervjua tre personer samt att göra klassrumsobservationer. Undersökningen har gjorts i grundskolan.

Vårt resultat har visat på ett oreflekterat förhållningssätt till mångkulturbegreppets aspekter och komplexitet. Vi har tagit upp hur detta oreflekterade förhållningssätt kan leda till att samhällets rådande normer och värden reproduceras. Attityden som vi genomgående har mött är att bristen på mångfald utgör ett problem. Våra informanter menar att den kulturella homogeniteten leder till att det blir svårt att ta upp ”mångkultur” naturligt i undervisningen. Dock har vi under våra observationer mött ingångar till diskussioner om den kulturella mångfaldens värden, som eleverna själva skapar. Uppsatsens resultat pekar på vikten av att som lärare genomlysna de egna kulturella filtren samt att tillföra eleverna en mångfald av perspektiv på verkligheten.

Innehållsförteckning

Abstract

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Avgränsning	1
2. Teori- och litteraturanknytning	2
2.1 Skolan som värdeförmedlare i samhället - historik	2
2.2 Kultur och kulturell mångfald	3
2.2.1 Kulturbegreppet	3
2.2.2 Kulturell mångfald	5
2.3 Värdeförmedling i ett mångkulturellt Sverige	6
2.3.1 Ett förändrat samhälle	6
2.3.2 Skolans värdegrund	7
2.3.3 Värdegrunden och den kulturella mångfalden	7
2.4 "Mångkultur" i undervisningen	8
2.4.1 "Multicultural Education"	8
2.5 Kulturarv och den kulturella mångfaldens värden i Lpo94	9
3. Preciserat syfte	11
3.1 Syfte	11
3.2 Frågeställningar	11
4. Metod	12
4.1 Val av design och metod	12
4.1.1 Tidigare metoder	12
4.1.2 Val av metod	12
4.1.3 Konstruktion av frågor och observationsschema	12
4.1.4 Undersökningens tillvägagångssätt	13
4.2 Beskrivning av undersökningsgrupp	14
4.3 Studiens tillförlitlighet	14
4.3.1 Reliabilitet	14
4.3.2 Validitet	15
4.3.3 Generaliserbarhet	15
4.4 Etiska överväganden	15
4.4.1 Informationskrav	15
4.4.2 Samtyckeskrav	15
4.4.3 Konfidentialitetskrav	16
5. Resultat	17
5.1 Skolan som social och kulturell mötesplats	17
5.1.1 Värdegrundsgrupp utan "mångkultur"	17
5.1.2 "Det är svårt när det inte kommer upp naturligt"	17
5.2 Utifrån elevernas erfarenheter	19

5.2.1 Teatergruppen och de mångkulturella aspekterna	19
5.2.2 Basketurneringen och de socioekonomiska skillnaderna	20
5.3 Det internationella perspektivet	20
5.4 Tema: Mångkultur	21
5.4.1 Mångkultursblocket	21
5.4.2 ”Kulturkrockar”	21
5.5 En värdegrundande skola	21
5.5.1 Gemensamma riktlinjer: Skolans ”Likabehandlingsplan”	21
5.5.2 ”Det handlar om att fråga varför”	22
5.5.3 Ifrågasättandet av den egna verksamheten	22
6. Diskussion	24
6.1 Skolan som socialmötesplats	24
6.2 Kulturella filter	25
6.3 Ur ett socioekonomiskt perspektiv	26
6.4 Perspektiv utifrån?	26
6.5 Ett reflekterande förhållningssätt till mångkultur	27
6.6 Visioner och ”nya världar”	28
6.7 Fortsatt forskning	29
7. Uppsatsens pedagogiska och didaktiska följder	30

Litteraturförteckning

Bilaga 1

Bilaga 2

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Det är i början av december och personalen på den lilla friskolan utanför Göteborg är samlade i lärarrummet för ett möte angående årets julavslutning. I media förs en debatt huruvida avslutning i svenska kyrkan är lämplig och mötet börjar med en diskussion om just detta. Diskussionen blir dock kort, då lärarna snabbt kommer fram till att det aktuella problemet inte är ett problem: I denna F-9 skola, säger en lärare, går bara svenska elever, därför kan de fortsätta att ha skolavslutning i kyrkan så som de brukar. De andra säger inte emot.

Vi som är författare till denna uppsats har utfört våra verksamhetsförlagda delar av utbildningen på olika skolor: En av oss har under större delen av tiden befunnit sig nordväst om Stockholm, i en skola med stor mångfald avseende etnicitet, religion och språk. Den andra har befunnit sig i en diametralt motsatt situation, i en skola där alla elever har svenskan som modersmål och är födda i Sverige. Skolan är en friskola som för en alternativ pedagogik och ligger i ett ekonomiskt välsituerat område i en av Göteborgs södra kranskommuner.

När man i den allmänna debatten talar om mångkulturell utbildning, så leder ofta tankarna till en utbildning som sker i mångkulturella skolor, skolor som ligger i de områden som ibland kallas för ”invandrartäta”. De flesta rapporter, böcker och artiklar i ämnet utgår ifrån just sådana förhållanden. Vi anser att det finns ett intresse att vända på perspektivet, att utgå ifrån en miljö där den kulturella mångfalden är mindre. Därför har vi valt att göra vår studie i den sistnämnda skolan.

Att skolan ska arbeta med den kulturella mångfaldens värden, står inskrivet i 1994 års läroplan för grundskolan. I Lpo 94 står också: ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk och kunskaper - från en generation till nästa.” (s.14). Detta är ett påstående som blir problematiskt i ett samhälle stätt i förändring, för kulturell mångfald innebär en mångfald av värden, traditioner språk och kunskaper. Även om detta inte nödvändigtvis måste innebära att det uppstår motsättningar, så finns det anledning att ifrågasätta vilka värden som förs vidare i den svenska skolan idag. I förordet till statens offentliga utredning *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis* skriver Masoud Kamali att ”Paradoxalt nog motverkar i vissa fall utbildningen sitt syfte att inkludera alla medborgare i nationsskapandet och det demokratiska deltagandet och reproducerar existerande samhällsklyftor mellan olika grupper.” (Sawyer & Kamali, 2006, förord s. 3). Vi vill i vår uppsats rikta uppmärksamheten på vilka värden som anses vara viktiga att förmedla, och vilka värden som faktiskt förmedlas, i en kulturellt homogen skolmiljö och detta i förhållande till utbildningens reproducerande egenskaper. Efter litteratur- och teorigenomgången, avser vi att precisera vårt syfte ytterligare.

1.2 Avgränsning

Det hade varit intressant att jämföra de resultat vi kommer att få med resultat ifrån liknande undersökningar som har gjorts i mångkulturella miljöer, dock inser vi redan nu att den tid och det utrymme vi har till vårt förfogande är alltför begränsat för att detta ska vara genomförbart.

2. Teori- och litteraturanknytning

2.1 Skolan som värdeförmedlare i samhället - historik

Det finns anledning att titta på skolans roll som värdeförmedlare i ett historiskt perspektiv, då Sverige idag är mer komplext och differentierat än vad det tidigare har varit. Invandring och globalisering har medfört att en större variation av värderingar och perspektiv på verkligheten idag finns i det svenska samhället.

Vi anknyter i vår uppsats till Kennert Orlenius historiska framställning av hur skolan har förmedlat och reproducerat samhällets normer och värden (Orlenius, 2003). Han delar upp den svenska skolans uppdrag i tre epoker och kallar dem för fostran riktad mot religion och moral, demokrati och samhälle samt fostran riktad mot bildning och autonomi. Dock finns det anledning att ifrågasätta denna kategorisering, då vi kommer att se att dessa olika fostransuppdrag mer eller mindre flyter in i varandra eller fortlever sida vid sida.

Orlenius skriver om hur 1800-talets klerikalt styrda folkskola var en verksamhet där barnen skulle lära sig att lyda utan att ifrågasätta, vilket ytterst handlade om gudstro (Orlenius, 2003, s.47). 1919 infördes en ny undervisningsplan i den svenska skolan, som minskade statskyrkans makt över utbildningssystemet. Den nya, så kallade moraliska, läroplanskoden innebar att skolan skulle fostra eleverna till att tjäna samhället och på så vis garantera dess sammanhållning (ibid, s.53). Det reducerade klerikala inflytandet i skolan berodde på att upplysningens vetenskapliga ideal började få fäste även i det svenska utbildningssystemet. Det moderna projektet, som började göra sitt intåg vid sekelskiftet, innebar att den kunskap som förmedlades i skolan skulle vara objektiv och sant beprövad. Vetenskapen skulle utgöra grunden till det goda samhället. Orlenius tar upp hur den svenska skolan antog den tyska modellen som innebar fostran till att tjäna "Gud och fosterlandet", men även om kristendomen fortfarande utgjorde en stor del av undervisningen så riktade nu fokus på dess sedelärande egenskaper. De bibliska berättelsernas etiska och moraliska poänger betonades (ibid, s.58). Fakta (vetenskapliga) skildes från värderingar (kyrkliga) och successivt blev nu skolans viktigaste uppgift att förmedla modernitetens ideal, så som rationalitet och sunt förnuft.

Från 1919 års införande av den moraliska läroplanskoden fram till tiden för andra världskriget så var den positivistiska diskursen rådande i utbildningssystemet, i den meningen att utbildningen sekulariserades och att kunskap skulle vila på "objektivt säkra fakta". Orlenius tar upp hur den svenska skolan skulle vara en del i byggandet av det samhälle som dåvarande statsministern Per Albin Hanssons kallade ett "folkhem". Detta var en vision som enligt Orlenius innebar ett samhälle som skulle präglas av jämlikhet. Synen på kunskap som objektiv innebar att alla hade samma möjligheter att ta till sig och använda sig av den, och utbildning skulle därmed fungera som ett verktyg för utjämning av skillnader (Orlenius, 2003, s.59).

Efter Andra världskriget förändrades utbildningsdiskursen något. 1946 fastslog en skolkommitté att skolans främsta uppgift skulle vara att fostra demokratiska medborgare, och individens autonomi betonades. Att detta skedde just då berodde, som Orlenius tar upp, på att man insåg vikten av individens demokratiska och kritiska förhållningssätt i ljuset av de händelser som ägt rum under nazisternas styre i Tyskland. Denna så kallade "svenska

modell” innebar en skola som vilade på modernitetens ideal men till skillnad från den ”tyska modellen”, som skulle disciplinera till lydnad under Gud och fosterlandet, så lades nu betoningen på att eleverna skulle fostras till ansvarstagande människor som i demokratisk anda skulle ta avstånd från all sorts förtryck. Kunskapen som förmedlades enligt den svenska modellen ansågs också vara värderingsfri (Orlenius, 2003, s.60).

Orlenius menar att modernitetens ideal om sunt förnuft, objektivitet och rationalitet fortfarande lever kvar i dagens skola och att den önskan om demokratisk fostran som uttrycks av 1946 års skolkommitté fick sin konkreta utformning först i 1980 års läroplan och att den även ligger till grund för talet om den demokratiska värdegrund som skolans undervisning enligt Lpo 94 ska vila på. Den senare delen av nittonhundratalet innebar en skiftning i skolans uppdrag som innebar att fokus nu skulle ligga på elevernas bildning och självständighet. Utbildningen idag ska utgå ifrån individens behov och eleverna ska uppmuntras att självständigt och kritiskt söka och använda sig av sin kunskap. (Orlenius, 2003, s.66f)

2.2 Kultur och kulturell mångfald

För att vidare kunna diskutera hur skolans uppdrag i ett mångkulturellt samhälle ser ut, så anser vi det viktigt att i korthet ta upp något om kulturbegreppets historia, innebörder och användning. Vi vill också ta upp några olika perspektiv som kan anläggas på begreppen (mång)kultur och mångkulturalism. När vi använder oss av kulturbegreppet så finner vi även anledning att problematisera och mångfaldsbegreppet. Att redovisa vad kultur *är* (om det nu överhuvudtaget är möjligt) är inte vår avsikt.

2.2.1 Kulturbegreppet

Kultur har, som kulturanthropologen Kaj Århem i (Århem, 1988) uttrycker det, skiftande innebörder. Kulturbegreppet besitter sin egen historia, geografi och sociologi, menar han, och det har en varierande användning från människa till människa - från sammanhang till sammanhang. Århem skriver att i grund och botten är kultur ett sätt att göra en distinktion mellan det mänskliga och det vilda, en distinktion som han också menar (symboliskt) tenderar sammanfalla med distinktionen mellan ett ”Vi” och ”De andra” (ibid., s.234.). När han skriver om kulturbegreppet gör han också en historisk resumé av dess användning inom kulturanthropologin, och han gör en uppdelning mellan olika sätt att se på kultur. Århem delar upp dessa i ett värderande och ett beskrivande synsätt, samt i det moderna sättet att studera kultur som han menar handlar om att undersöka sociokulturella system (ibid., s.235).

Århem visar på hur dessa synsätt har en viss historisk bundenhet: Under 15 och 1600-talet gav sig européerna ut i världen och jämförde de ”De Andras” mer eller mindre primitiva kultur med sin egen, väl utvecklade europeiska. Denna eurocentrism rättfärdiggjorde en omfattande exploatering av Afrika, Sydamerika och Asien och av dem som levde där. Århem menar att det västerländska, värderande, förhållningssättet till andra kulturer mot slutet av 1700-talet förändrades till att bli mer beskrivande, och som bidragande orsaker pekar han ut upplysningens vetenskapliga ideal samt det faktum att den ökande kunskapen om andra kulturer gjorde att det inte längre var möjligt att reducera människors värde på grund av deras fysiska och kulturella olikheter i förhållande till det europeiska (Århem, s.235). Dock skriver Århem att det värderande förhållningssättet levde, och lever, kvar som en underström i samhället. Han menar att ”etnocentrism kännetecknar människor i alla kulturer och i alla

tider” och att ”alla har en tendens att värdera kulturer i förhållande till sin egen och uppfatta seder och bruk som mer eller mindre riktiga och självklara utifrån sin egen kultursyn.” (ibid., s.235). Socialantropologen Susan Wright (1998) påpekar i en artikel om kulturbegreppets politiska användning att upplysningen innebar en idé om att den europeiska rationaliteten var ett ideal mot vilket andra kulturer strävade eller borde sträva. Upplysningen innebar alltså ett evolutionistiskt perspektiv på kultur. Med detta i åtanke ser vi det som problematiskt att hävda att det värderande förhållningssättet fick ge vika för det beskrivande, synsättet modifierades möjligen men Europa stod och står fortfarande som norm.

Ett av de första försöken att vetenskapligt definiera kultur gjordes, som Århem liksom Wright påpekar, i slutet av 1800-talet av Edward Tylor. Han beskrev kultur som ”den komplexa helhet som omfattar kunskap, tro, konst, moral, lag, sedvänjor och alla övriga färdigheter och levnadsvanor som människan förvärvar i egenskap av samhällsmedlem” (Århem, 1988, s.234). Hans definition ligger till grund för de senare, mer preciserade kulturanthropologiska definitioner som under 1900-talet har framförts. Århem talar om två olika kulturdefinitioner som används idag, en bredare och en snävare. Den bredare definitionen talar om kultur som ”det sociokulturella system som kännetecknar ett samhälle eller en grupp” Det snävare kulturbegreppet står för de gemensamma kunskaper, föreställningar och värderingar som är grunden för de sociokulturella system som talas om ovan (Århem, 1988, s.236).

Århem tar upp hur Geertz, en framstående kulturanthropolog, beskriver kultur som meningssystem. Han har definierat kultur som ”historiskt formade meningssystem genom vilka vi ger form och ordning, innebörd och riktning i våra liv” (Århem, 1988, s.239). Internaliserade värden är ”centrala byggstenar” i kulturer som meningssystem, påpekar Århem, och han framför begreppet *världsbild* som ett sätt att förhålla sig till detta. Han citerar Orvar Löfgren som beskriver kultur som ”det medium genom vilket människor upplever sig själva och omvärlden”. *Världsbild* är de uppfattningar om världen som människan får genom att se på verkligheten ur ett visst perspektiv – eller genom ett visst medium (ibid, s.239).

Wright gör i sin artikel en uppställning över ”gamla” och ”nya” idéer om kultur. Hennes poäng är att de idéer som av kulturanthropologer anses som gamla, fortfarande är underliggande i den allmänna och politiska diskursen vilket hon ger exempel på sin artikel. De gamla idéerna, sammanfattar hon i att man ser på kulturella system som något avgränsat i små, oföränderliga, homogena enheter med ett underliggande system av gemensamma värderingar (Wright, 1998, s.8). De ”nya” idéerna innebär, som vi har tagit upp ovan, att man ser på kultur som människors meningsskapande, som en process. Wright tar också upp hur de ”nya” idéerna innebär att man avtäckar de maktaspekter som ligger i meningsskapandet, hon skriver att människor använder de resurser som är tillgängliga för dem så att deras definitioner av situationer blir de ”giltiga”. De ”nya” idéerna innebär också ett ifrågasättande av kulturen som ett underliggande system, vilket Wright tar upp och utgår från Comaroff och Comaroff som menar att kultur i sin hegemoniska dimension kan uppfattas som icke-ideologisk och som ett ting i sig (ibid., s.10). I sin slutsats så tar Wright upp att kultur är ett politiskt maktredskap, och att detta förhållande är viktigt att inse för att kritiskt kunna granska hur kulturbegreppet används.

Kulturbegreppet har alltså ett flertal skiftande innebörder. Kultur är också, som vi har sett antropologer påpeka ovan, en oskiljaktig del av allt vi gör. Detta gör det problematiskt att diskutera (många)kulturella värden i skolans värld, men när vi i vår uppsats använder oss av begreppet det mångkulturella samhället och den mångkulturella skolan åsyftar vi att de idag består av fler delkulturer än vad det tidigare har gjort. Delkulturer beskriver Århem som något

som ”kännetecknar en grupp, klass eller kategori av människor inom ett större och omslutande samhällssystem” (Århem, 1988, s.238). De uppstår i komplexa samhällen, där individer och grupper har skilda erfarenheter och ser på verkligheten ur olika perspektiv. Begreppet delkultur används om de grupper som avviker från samhällets majoritetskultur. Århem ger exempel på delkulturer som omfattar bland annat klasskulturer, etniska och religiösa minoritetskulturer, samt ålders- och yrkeskulturer (ibid., s.238).

2.2.2 Kulturell mångfald

Elisabeth Gerle skriver att begreppet ”det mångkulturella Sverige” kan ses som ett uttryck både för hur det *är*, det vill säga ett samhälle med många olika (del)kulturer men också som ett normerande uttryck för hur det *bör vara* (Gerle, 2004, s.143). Lorenz och Bergstedt (2006) gör en åtskillnad mellan begreppen mångkulturell och interkulturell, då de menar att om man talar om något som mångkulturellt så talar man om ett rådande förhållande. Interkulturell, menar de, är den handling som sker mellan individer från olika kulturer.

Mångkulturalism, något förenklat, handlar om hur man hanterar mångfalden i samhället, vilket Lotta Brantefors tar upp (Brantefors, 1999,s.51). Hon menar att det finns olika sätt att se på och hantera mångfald och hon utgår ifrån en studie som hon har gjort i ett internationellt sammanhang om hur uttrycket används. Brantefors visar på fyra olika perspektiv som kan anläggas där det första är att "mångkultur innebär en mångfald av raser eller kulturer" (ibid., s.52): Hon skriver att detta sätt att se på mångkultur har varit vanligt i den svenska kontexten, kulturell mångfald innebär då mångfald av etniciteter. Brantefors menar att detta reducerar mångkulturbegreppet, då det också innefattar språk, kön, sexualitet, skillnader i sociala och ekonomiska förhållanden osv.

För det andra visar hon på hur mångkulturalism kan ses utifrån ett politiskt perspektiv: Sammanfattningsvis så menar Brantefors under denna rubrik att det finns ett liberalt förhållningssätt till mångkultur, som innebär att det finns ett uppriktigt intresse för andra kulturer och att samtalet ses som den bästa lösningen av de problem som uppstår kulturer emellan. Brantefors menar att detta förhållningssätt är vanligt i Sverige. Det finns de som hävdar att avsaknaden av ett kritiskt perspektiv på mångkulturen, som det liberala förhållningssättet medför, innebär att de ojämna maktpositionerna i samhället inte kan förändras. Det liberala perspektivet innebär, enligt kritikerna, att mångfald och tolerans upphöjs till något eftersträvänt gott utan att det finns någon handlingsplan för hur detta ska uppnås (ibid., s.53f).

Ett tredje perspektiv som hon har funnit är det (delvis) postmoderna perspektivet, som innebär ett ifrågasättande av eurocentriska uppfattningar och universella ”sanningar”. Den postmoderna forskningen kring mångkultur försöker också avhålla sig ifrån att föra in människor i homogena kategorier, utan istället fokuserar man den kulturella identitetens hybriditet. Avslöjandet av maktstrukturer är centralt liksom upphävandet av ”Vi och De”-tänkandet.

Under den fjärde och sista rubriken skriver Brantefors om ett makt- och kommunikationsperspektiv där hon sätter Foucaults teorier om människans över- och underordning i samhället i centrum. Hon skriver att denna syn på mångkultur innebär att man ser på hur människor försätts i maktpositioner gentemot varandra av samhällsstrukturer och att dessa positioner vidmakthålls av den dominerande diskursen.

Kommunikationsperspektivet innebär att synen på människans möjlighet till frihet gentemot samhällets strukturer är större. Genom möte och kommunikation med andra människor skapas en etik människor emellan, och sålunda en möjlighet till ett mer jämlikt samhälle. (Brantefors, 1999, s.54-57)

2.3 Värdeförmedling i ett mångkulturellt Sverige

2.3.1 Ett förändrat samhälle

Elisabeth Gerle tar i sin bok *Mångkulturalism – för vem?* (2004) upp hur det svenska samhället har förändrats de senaste femtio åren. Hennes avsikt är att utifrån debatten om muslimska friskolor belysa den problematik som den svenska skolan står inför vad det gäller värdeförmedling i ett mångkulturellt samhälle. Vi anknyter till henne då hon utgår ifrån aktuell forskning som har gjorts kring mångkultur, värden och makt och hennes text är intressant i förhållande till skolans värdeförmedlande roll idag.

Gerle skriver att fram till 1900-talets sista årtionden så har det svenska samhället setts som homogent. Hon hänvisar till Åke Daun som menar att observatörer utifrån till och med har gått så långt att de har kallat den svenska befolkningen för en "tribe". Dock menar Gerle att Sverige historiskt ändå har varit heterogent, vad det gäller människors situation och kulturella beteenden. Hon anger anledningar till människors skilda erfarenheter som har berott på "ålder, utbildning, kön, religion samt ekonomisk och social ställning" (Gerle, 2004, s.33). Att det svenska samhället ändå har uppfattats som homogent, menar hon kan bero på det som Gramscis kallar för "hegemonisk homogenitet" (ibid., s.33). Detta innebär att grupper i maktposition har definierat "svenskheten". Gerle skriver att man kan hävda att den svenska "homogeniteten" har haft "drag av hegemoni", då hon menar att maktens ideal och värderingar i det svenska samhället har övertagits av en stor del av befolkningen och uppfattats som allmänna (ibid., s.33).

Den ökade invandringen som har skett från 70-talet och framåt har inneburit att det finns anledning att ifrågasätta vad som är svenskt, menar Gerle. Hon ställer frågan om det finns speciella svenska värde-traditioner och vad de i sådana fall bygger på. Hon ger inget enkelt svar på detta, men hennes poäng är att det är av vikt att "genomlysa det egna" då invandringen har förändrat situationen i Sverige. (Gerle, 2004, s.33)

Gerle utgår ifrån rättsociologen Reza Banakar, som hävdar att den svenska politiken som har förts rörande invandringsfrågor har medfört ett etnokulturellt segregerat land. Hon citerar Reza Banakar då han skriver att "ett samhälle har skapats där majoritetskulturen ser invandrargrupper enbart i termer av ökad konkurrens och hot mot kultur, livsstil, demokrati och religion" (Banakar, s.15; Gerle, 2004, s.14). Ruiz utgör en utgångspunkt när Gerle skriver att då etnicitet, ras, klass och kön inte är "ting i sig" utan är redskap för att upprätthålla olika maktrelationer, så måste det "etnokulturella samhället" ses utifrån ett maktperspektiv (Gerle, 2004, s. 14). Gerle hävdar att motsättningar som sägs ha sin grund i den konkurrens- och hotkänsla, som Banakar visar på, egentligen har till exempel socioekonomiska orsaker. Gerle refererar även till Ålund, som menar att "invandringsproblemet" främst är ett socialt problem och att främst de stora städernas segregerade struktur innebär en känsla av utanförskap hos de människor som bor i områdena

med lägre status och att detta leder till problematiska situationer (Gerle, 2004, s.34). Gerle menar att sådana motsättningar och problem maskeras som kulturella, därför att det finns (elit)grupper i samhället som tjänar på detta (ibid., s.14f).

2.3.2 Skolans värdegrund

För att knyta an ovanstående till den svenska skolans situation i ett differentierat samhälle, så vill vi problematisera den värdegrund som utbildningen enligt gällande styrdokument ska vila på. I början av nittioalet började värdegrundstalet dyka upp på den skolpolitiska arenan. Vad värdegrunden innebär och innefattar är omdiskuterat, men då den är inskriven i Lpo 94 så måste skolan förhålla sig till den. I Lpo 94 står det att ”det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund” och att skolan ska ”påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar” (s.12). Vi tittar på värdegrunden utifrån problematiken i att tala om en *gemensam* värdegrund.

Orlenius bok problematiserar den ”värdegrund”, som vår undervisning enligt Lpo 94 ska vila på, ur ett postmodernt perspektiv. Hans drivande fråga är om det överhuvudtaget finns en gemensam värdegrund, vilket vi anser vara en relevant aspekt när vi undersöker värdegrundsarbetet i skolan. Orlenius tar upp frågor om skolans värdeförmedlande uppdrag i ett vidare perspektiv än vad vår uppsats gör, men vi använder oss ändå av hans teorier då den kulturella mångfalden är en del av den pluralitet som han beskriver (Orlenius, 2003).

2.3.3 Värdegrunden och den kulturella mångfalden

Orlenius skriver att vi förr (möjligen) kunde tala om en gemensam värdegrund, men att vi i dagens pluralistiska och individcentrerade samhälle istället måste rikta vår uppmärksamhet mot människosynen. Orlenius uppfattning är att denna människosyn bör utgå från allas ”lika och unika värde” och att detta är en övergripande princip. Han menar att Lpo 94:as tal om tolerans, respekt och solidaritet kan ses som ”goda yttringar av kristen-humanistisk människosyn” men också som en ”allmänmänsklig princip eller som ideal att sträva mot” (Orlenius, 2004,s.72). Problemet med denna uppfattning är att Orlenius utgångspunkt är den västerländska kontexten där den goda människosynen utgår ifrån FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och också, som han själv nämner, utifrån en västerländsk kristen-humanistisk grund som det står i Lpo 94 (s.12). Susan Wright tar i sin artikel om kulturbegreppets politisering upp hur de mänskliga rättigheterna anges vara universella, men att det är västerländska värden som ligger till grund för deras utformning. En motsättning skapas, menar hon, då deklarationen talar om allas lika värde, men att endast kulturer som har ”tolerant values” ska respekteras och skyddas (Wright, 1998, s.13).

Även skolans uppdrag att förmedla den kulturella mångfaldens värden började på allvar diskuteras i början av 90-talet. Etnologen Ann Runfors citerar i den statliga offentliga utredningen *Utbildningens dilemma* Gruber när hon skriver att ”i Lpo 94 stiger talet om fostran till kulturell mångfald in i läroplanen”(Sawyer och Kamali red., 2006, s.138). Runfors citerar också Åsa Bringlöv, som menar att kulturell mångfald normeras som något gott och eftersträvansvärt i Lpo 94, men att det aldrig tas upp vad som menas med detsamma (ibid., s.139).

Mekkonen Tesfahuney menar att det svenska utbildningssystemet fortfarande är

monokulturellt, en åsikt som han grundar i att det är uppbyggt på upplysningens eurocentriska världsbild. Den humanism och universalism som upplysningens filosofer och tänkare upphöjer till ideal, utgår ifrån den västerländske mannen och gör honom sålunda till norm. Tesfahuney visar på att upplysningens exkluderande av ”De andra” och de negativa värden som applicerades på dem fortfarande lever kvar i det senmoderna samhället. Han menar att detta monokulturella system utgör grunden på vilken det västerländska samhället, och skolsystemet, vilar (Tefahuney, 1999, s.66).

Pirjo Lahdenperä, professor i kulturutbildning skriver i ”Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs” (2001b) att man i ett demokratiskt samhälle måste föra en kontinuerlig diskussion rörande vilka värderingar och traditioner som ska föras vidare. Hennes åsikt är att det också måste finnas en ambition att röster från alla grupper måste göras hörda i denna diskussion. Lahdenperä pekar också på hur utbildningen påverkas av samhällets rådande normer och att den samtidigt ”ger visioner och tro på det samhälle som man vill åstadkomma” (Lahdenperä, 2001b, s.133). Lahdenperä skriver att den svenska skolan fortfarande är nationell, i betydelsen att den överför monokulturella värderingar. Skolan måste, enligt Lahdenperä, vara en del av utvecklandet av det mångkulturella och hon skriver att ”en inkluderande värdegrund är inte något fast och färdigt utformat som skolan ska förankra, inpränta eller förmedla” (ibid., s.134). Istället menar hon att skolan i samarbete med föräldrar och närsamhället ska vara delaktig i utformningen av densamma. Skolan ska alltså verka som värdegrundande.

Lahdenperä ser inte värdegrunden som något redan befintligt och denna åsikt delar hon med Orlenius. Hans slutsats innefattar också tanken om att det viktigaste inte är att uppnå en samsyn om vilka värden som är gemensamma, men att skolans arbete bör genomsyras av ett reflekterande förhållningssätt till vad värdegrunden innebär (Orlenius, 2003,s.221).

2.4 ”Mångkultur” i undervisningen

2.4.1 Multicultural Education

Den amerikanske professorn James A. Banks har under många år studerat hur utbildningssystemet i USA exkluderar elever från etniska och kulturella minoriteter. Han har utifrån dessa studier skrivit om hur skolan kan lägga upp en inkluderande strategi, något som han kallar för ”Multicultural education”. I *Introduction to Multicultural Education* (2002) utgår Banks ifrån rådande nordamerikanska förhållanden, men de ämnen han tar upp anser vi vara applicerbara på det svenska samhället. Vissa begrepp kan ses som problematiska, så som när han talar om curriculum men vi överför det till den planering som läraren gör utifrån kursplanen och i texten nedan så kallar vi det för lärarens undervisningsplan.

Vi använder oss av begreppet ”mångkulturell utbildning” för Banks teorier som en översättning av hans ”Multicultural education”, trots att detta är problematiskt. Återigen så vill vi peka på den åtskillnad Lorenz och Bergstedt (2006) gör mellan begreppen mångkulturell och interkulturell som vi tog upp i kapitel 2.2.2. Vi anser att både begreppet mångkulturell- och interkulturell undervisning eller utbildning är problematiska, då de i stor utsträckning utgår ifrån en skolmiljö som innefattar en pluralitet av olika erfarenheter och uppfattningar. Vad vi vill visa på i vår uppsats är dock att det finns dimensioner av både mångkulturell och interkulturell undervisning som innebär ett ifrågasättande som är

applicerbart även i skolor som den vi gör vår fallstudie i.

Pirjo Lahdenperä menar att det är nödvändigt att tala om just interkulturell undervisning. I interkulturell undervisning är integration och samverkan mellan kulturer nyckelord och eleverna ska lära sig att se de sociala orättvisor och maktstrukturer som finns i samhället. Som vi ovan påtalat så blir detta problematiskt i en skola där den kulturella mångfalden är begränsad. Dock innebär ett interkulturellt förhållningssätt också att läraren måste vara medveten om vilka kulturella filter som den egna bakgrunden för med sig, vilket vi ser som viktigt oavsett vilken skola man undervisar i (Lahdenperä, 2001a, s.80).

I boken *Introduction to Multicultural Education* skriver Banks att ett av de viktigaste målen för mångkulturell utbildning är att ge eleverna en djupare självförståelse, genom att hjälpa dem att se sig själva utifrån andra kulturers perspektiv (Banks, 2002, s.1). Han tar också upp hur ett vanligt missförstånd är att mångkulturell undervisning endast är till för "De Andra". Han skriver att mångkulturell utbildning "is not an ethnic- or gender specific movement, but a movement designed to empower all students to become knowledgeable, caring and active citizens in a deeply troubled and ethnically polarized nation and world" (ibid., s.5).

Han gör också en uppdelning av den mångkulturella utbildningen i fyra nivåer och menar att läraren i de första två nivåerna ofta tar exempel från andra kulturer, som uppstår värden som inte avviker från den dominerande kulturen. Han skriver att "Men and women who challenged the status quo and dominant institutions are less likely to be chosen for inclusion in the curriculum" (Banks, 2002, s. 31). På den tredje nivån förändras undervisningsplanens struktur, vilket han menar innebär att eleverna får tillgång till olika perspektiv så att de kan ifrågasätta samhällets struktur. Nya perspektiv innebär också att de får möjlighet att se kunskap som en social konstruktion. På den fjärde nivån menar Banks att eleverna själva både förväntas och kan fatta beslut vad det gäller viktiga sociala problem och att de agerar för att lösa dem. (ibid., s.31f).

2.5 Kulturarv och den kulturella mångfaldens värden i Lpo 94

En läsning av 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet nyckelorden ger att nyckelorden i Lpo 94 vad det gäller arbetet med den kulturella mångfalden är förståelse, insikt och inlevelse. Skolan ska också överföra och utveckla, samt hjälpa eleverna till medvetenhet och delaktighet i det kulturella arvet. Vi väljer att nedan citera de passager i Lpo 94, som utgör utgångspunkten för vårt arbete.

"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." (Lpo 94, s.13)

"Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där." (Lpo 94, s.13)

"Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk och kunskaper - från en generation till nästa." (Lpo 94, s.14)

”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.” (Lpo 94, s.15)

Vi har även valt att förhålla oss till det stycke som talar om att ”Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.” (Lpo 94 s.12), då detta kan anses vara sammankopplat med inlevelse, förståelse för och insikt i de värden som ligger i kulturell mångfald.

3. Preciserat syfte

3.1 Syfte

Med den litteratur och de teorier som vi har tagit upp i föregående kapitel som utgångspunkt, avser vi i denna uppsats undersöka hur den skola som är föremål för vår studie förhåller sig till begreppen ”värdegrund” och ”mångkultur”. Vi är intresserade av hur Lpo 94:as tal om ”värdegrunden” och den ”kulturella mångfaldens värden” tolkas, och hur arbetet med desamma ser ut i praktiken. Syftet med denna studie är att försöka belysa den problematik som kan tänkas uppstå i en etniskt och socioekonomiskt homogen skolmiljö, vad det gäller arbetet med de mångkulturella värden som Lpo 94 normerar som något eftersträvansvärt. Vi avser också att föra en diskussion om hur utbildningen riskerar att reproducera rådande förhållanden i samhället, om man inte hela tiden inom skolan diskuterar vilka värden och traditioner som ska förmedlas. Vårt utgångsläge är inte helt förutsättningslöst då vi, som vi i det inledande kapitlet påtalade, redan har en uppfattning om hur skolan som är föremål för vår fallstudie arbetar. Vi vill betona att vårt val av uppsatsämne gjordes eftersom vi hade en hypotes om att den kulturella homogenitet, avseende etnicitet och socioekonomiska förhållanden, som råder på skolan gör att vissa värden framhålls som viktigare än andra.

3.2 Frågeställningar

När vi i vår fallstudie arbetar utefter ovanstående syfte, är vi intresserade av att veta hur vår undersökningsgrupp förhåller sig till värdegrunden. Detta med fokus på om och hur mångfald och de mångkulturella värden som nämns i Lpo 94, behandlas. Då vi är intresserade av huruvida det finns medvetna eller omedvetna val av vilka delar av värdegrunden som framhålls som viktiga, ser vi nedanstående frågor som grundläggande:

- 1 Vilka riktlinjer och strategier finns för värdegrundsarbetet på skolan?
- 2 Vilka värden anses av personalen på skolan vara viktiga att behandla med eleverna?
- 3 Vilka värden kan vi se förmedlas och diskuteras i undervisningen?

4. Metod

4.1 Val av design och metod

4.1.1 Tidigare metoder

Det forskningsmaterial som rör värdegrundsarbete, mångkultur och skola som vi har tagit del av är ett resultat av kvalitativa undersökningar. Diskussionerna som förs utgår ifrån resultaten av olika slags intervjuer och observationer av elever och lärare. Intervjuerna är oftast så kallade djupintervjuer, många använder sig också av observationer för att ge en mer rättvisande bild av det de undersöker. En del använder sig av fokusgruppsintervjuer, där man ger ett ämne som en undersökningsgrupp sedan för en diskussion runt. Fördelen med denna sorts intervju är att informanterna inte blir styrda av den som intervjuar

4.1.2 Val av metod

Vi har valt att göra en fallstudie, då vi hoppas att få en så allsidig bild som möjligt av skolans verksamhet under den begränsade tid vi har till vårt förfogande. Då vi är intresserade av att studera *arbetet* med värdegrund och mångkultur, fann vi det relevant att intervjua skolans personal men inte eleverna. Hur eleverna uppfattar detta arbete anser vi alltså inte vara väsentligt för denna uppsats syfte.

Fokusgruppsintervjuer som metod har som vi ovan nämnt sina fördelar, dock fann vi inte tillräckligt många informanter som var villiga att ställa upp för att kunna konstruera en sådan grupp. Sålunda gjorde vi våra intervjuer med en lärare/skolpersonal i taget.

En fallstudie innebär ofta att man gör en metodtriangulering, som vid analys kan belysa många olika aspekter av det man undersöker. Stukát menar att man kan få en grundligare belysning av sitt problemområde genom att kombinera olika metoder, som till exempel intervjuer, enkäter och observationer. På så sätt kan det sammantagna resultatet nå längre (Stukát, 2007, s.36f) För att få en flerdimensionell bild av vår skolas verksamhet, valde vi att förutom intervjuerna även utföra observationer. Människor som intervjuas uttrycker ofta sina (eller andras) ideal för hur det bör vara, och det går inte alltid att få reda på hur det egentligen fungerar i praktiken. Vi har valt att observera så kallade "kritiska händelser". Här fyller man i ett schema som tar upp när observationen av elevers och lärares agerande äger rum och i vilken verksamhet det sker (se bil. 1). På så sätt får vi möjlighet att observera hela klassen, och hinna med en fyllig beskrivning av enskilda observationer. Svedner menar att observationer i denna form inte tvingar oss att utgå ifrån förutbestämda kategorier och att vi på kort tid kan vi få omfattande, kvalitativt material. (Johansson & Svedner, 2006, s.58)

4.1.3 Konstruktion av frågor och observationsschema

När vi konstruerade intervjufrågorna gjorde vi främst överväganden som rörde hur vi skulle lägga upp intervjun för att i största möjliga mån få svar som speglade den intervjuades attityder och uppfattning av den verksamhet som vi undersöker. Vad värdegrunden innebär är,

som vi har tagit upp ovan, inte självklart och tolkningen av densamma varierar. Att fråga om värdegrundsarbete kan innebära att den intervjuade svarar ”politiskt korrekt” eller enbart håller sig till eventuella gemensamma riktlinjer som skolan har, istället för att uttrycka egna åsikter. Därför var vi noggranna i utformningen av frågorna så att de dels omfattade vad värdegrunden och mångkultur innebär för den berörde läraren dels hur han/hon lyfter fram värdegrundsfrågor i undervisningen och om hur han/hon arbetar med mångkulturella värden. Vi valde också att inte nämna de passager i Lpo 94 som tar upp kulturella värden och värdeförmedling, då vi ansåg att detta kunde styra informanternas svar. I anknytning till frågorna ovan ville vi också veta hur de gemensamma riktlinjerna för skolans värdegrundarbete hade tagits fram och såg ut, om det fanns några sådana. Vi såg det även som viktigt att fråga vilka värdegrundsrelaterade frågor och problem som läraren ansåg vara relevanta att ta upp med just dessa elever, då det möjligen skulle ge oss en insikt i huruvida vissa delar av värdegrunden lyfts fram framför andra. Vi har under studiens gång också fått ställa frågor rörande specifika fenomen, som till exempel varför man på skolan väljer att samlas i svenska kyrkans lokaler som avslutning inför julen. För frågeguide se bilaga 2.

Observationsschemat som vi använde oss av fann vi som sagt i Johansson & Svedner och är beskrivet ovan.

4.1.4 Undersökningens tillvägagångssätt

Vid starten för denna uppsats tog vi kontakt med skolledaren för skolan som vi önskade studera, samt med arbetslagsledaren för den grupp lärare som undervisar i sexan till nian, då vi ansåg det intressant att göra vår studie bland de äldre åren. Detta beroende på att vi avser arbeta med den senare delen av grundskolan. Vi redogjorde för studiens syfte och bad arbetslagsledaren förankra detta i lärarlaget om skolledaren gav sitt samtycke, vilket hon gjorde.

De intervjuer och observationer som vi har utfört, har alla gjorts på den F-9 skola som är föremål för vår studie. Främst har vi rört oss i grundskolans senare år. Personalen som intervjuades fick själva välja tid och plats, då detta rekommenderas i Johansson & Svedner (2006, s.56). Våra informanter har själva erbjudit sig att tala med oss, tyvärr så ansåg sig dock flertalet inte ha tid att sitta ner för en intervju. Intervjuerna är inspelade på band som finns hos författarna.

Observationerna gjordes främst under en vecka, som visade sig vara en så kallad ”elevens val”-vecka. Grupperna vi observerade varierade sålunda i storlek och de var åldersblandade. Under veckan arbetade eleverna med projekt som t ex teater, hemkunskap, design och musik. Vi ansåg att eftersom vår fokus ligger på hur och vilka värderingar som förmedlas i skolan så utgjorde det inte ett problem att undervisningen inte var uppdelad ämnes- och åldersmässigt. Snarare såg vi en möjlighet i att gruppammansättningarna var nya både för lärare och för elever, då nya möten skapar nya situationer. Vi har också varit närvarande i olika personalutrymmen, och där fått ta del av samtal rörande olika fenomen.

Vi har även valt att ta med ett par observationer i vår studie, som har gjorts under den verksamhetsförlagda utbildningen. Under VFU-perioderna har en loggbok förts över de situationer som har uppkommit. Denna logg finns hos författarna.

4.2 Beskrivning av undersökningsgrupp

Som vi har nämnt tidigare så har vår undersökning gjorts i skolans äldre år, det vill säga år 6-9. Lärarlaget består av nio personer, varav fem är kvinnor. Alla är svenskar utom spanskläraren. Vi har intervjuat tre personer: En är SO-lärare och arbetar i ovan nämnda lärarlag, en annan är med i skolans värdegrundsgrupp och den tredje är skolans rektor.

Eleverna går i fyra klasser, en i varje årskurs, och de är ca 120 st. Vi gjorde våra observationer i den grupp som under elevens val gick under benämningen ”teatergruppen”, då vi blev inbjudna av den ansvarige läraren. Ett par av de andra lärarna gav oss också möjlighet att vara med dem, men vi valde ”teatergruppen”, då teatern är ett forum där frågor rörande värdegrunden kan tänkas komma till ytan. Denna bestod av elva elever blandat från främst sexan och sjuan, en elev gick i nian. Endast två av eleverna var pojkar. En flicka var adopterad. Läraren i denna grupp undervisar i vanliga fall i de samhällsorienterande ämnena, och är en av våra informanter.

Den observation som gjordes i en klass under tidigare VFU, skedde i en grupp med elever som då gick i sjuan.

4.3 Studiens tillförlitlighet

4.3.1 Reliabilitet

Att använda sig av intervjun som metod innebär alltid en risk vad det gäller mätnoggrannheten, då frågor och svar kan feltolkas av både informanten och oss. Stukát tar också upp hur dagsformen hos den som svarar kan spela in i de resultat som vi får av intervjun (Stukát, 2007, s.). Frågor som rör värderingar och uppfattningar kan också tendera att generera svar som informanten tror att intervjuaren vill höra istället för de egna åsikterna. Som vi även tidigare har tagit upp så kan svaren också vara ett uttryck för de ideal som den intervjuade har, och det kan vara svårt att få en uppfattning om hur det ser ut i praktiken. Bristen på frivilliga informanter innebär också ett problem, då noggrannheten kan antas minska i och med för få informanter. Våra informanter är dock lärare som klart uttrycker ett intresse för värdegrundsfrågor och de har arbetat på skolan i många år. SO-lärares ämnen ger många möjligheter att behandla värdegrund och mångkultur i undervisningen. Vi har även ledaren för värdegrundsgruppen som informant. Värdegrundsgruppen bestämmer vilka aktiviteter som är relaterade till värdegrunden som ska utföras på skolan. Dessa aktiviteter omfattar exempelvis antimobbings-seminarier för personal, elever och föräldrar samt organisation av kamratstödare i verksamheten. Detta gör att vi ändå kan anse vår undersökning ge en rättvisande bild av hur denna skola i allmänhet ställer sig till värdegrunden och frågor rörande mångkulturella värden.

Observationerna är ett sätt att öka undersökningens reliabilitet. Vi är dock medvetna om att också observationerna innebär en tolkningssituation, men vi har försökt öka reliabiliteten genom att alltid vara två som observerar samtidigt.

4.3.2 Validitet

Vi har undersökt hur skolan förhåller sig till värdegrundsfrågor. Vi har valt att intervjua tre personer som bör ha god insikt i värdegrundsarbetet på skolan: en är delaktig i värdegrundsgruppen som är ansvarig för värdegrundsrelaterade aktiviteter på skolan, rektorn är i egenskap av skolledare ytterst ansvarig för arbetet med värdegrunden och den SO-lärare som också är vår informant har god insyn i den verksamhet som sker i år 6-9. Vi har ställt frågor som har gått från att vara relativt allmänna kring värdegrunden, till att fråga mer specifikt om arbetet med mångfaldens värden. En möjlig felkälla att förhålla sig till är huruvida våra informanter är ärliga i svaren på våra frågor, genom att välja tre personer som inte arbetar i samma arbetslag så anser vi dock att vi har möjlighet att förhålla oss kritiskt till var och ens svar. Då vi båda, i olika utsträckning, har befunnit oss på skolan tidigare så har vi också haft möjlighet att skapa en förtroendefull relation mellan oss och våra informanter. Detta ökar vår undersöknings validitet.

Vad det gäller observationerna så har vi tittat på hur lärarna hanterar uppkomna, värdegrundsrelaterade, situationer. Detta stämmer väl med vår uppsats syfte, att se på hur mångfaldens värden tas upp i undervisningen. Vi har i största möjliga mån varit två om att observera, detta för att inte riskera en ensidig tolkning.

4.3.3 Generaliserbarhet

Eftersom vår undersökning endast har omfattat en skola, kan vi inte hävda att våra resultat gäller för den svenska skolan i stort. Dock är denna skola inte unik i sin kulturella homogenitet och vi hoppas att den diskussion som följer på vårt resultat innefattar aspekter, som är intressanta i ett större sammanhang.

4.4 Etiska överväganden

4.4.1 Informationskrav

När vi påbörjade vårt arbete med denna uppsats, tog vi kontakt med arbetslagsledaren i 6-9 års lärarlag. Vi bad honom att ta upp att vi ville göra vårt examensarbete på skolan och berätta vad vi skulle skriva om. Lärarlaget samtyckte och en lärare anmälde sig frivilligt att bli intervjuad. Tidigare har andra lärarstudenter gjort fallstudier på skolan som en del av sina examensarbeten, så lärarna har en god uppfattning om hur det går till. Vi tog även kontakt med skolledaren, som sa att hon ställde sig bakom det beslut som lärarlaget tog.

4.4.2 Samtyckeskrav

En av våra informanter anmälde sig frivilligt att bli intervjuad, de andra två blev tillfrågade via e-mail. Ingen av våra informanter har nämnt att de skulle vilja avbryta intervjuerna. Vi har valt att inte göra några elevintervjuer och därför inte behövt intyg från vårdnadshavare. Den ansvarige läraren i den grupp som vi gjorde våra observationer i, var medveten om vårt syfte.

4.4.3 Konfidentialitetskrav

Alla inhämtade data har behandlats konfidentiellt. Det som kan anses problematiskt är att det är en liten skola och en av våra informanter är den enda SO-läraren på högstadiet. Samma sak gäller för skolans rektor. Vi nämner inte skolans namn men övriga lärare på skolan kan veta vem som sagt vad. Vi är dock inte ute efter enskilda lärares åsikter, utan skolans förhållningssätt till värdegrundsfrågor och mångfald.

5. Resultat

5.1 Skolan som social och kulturell mötesplats

”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.” (Lpo 94, s.13 vår kursivering)

Vår fokus har i denna studie legat på hur den kulturella mångfaldens värden förmedlas i en skola där mångfalden, som vi tidigare har tagit upp, är begränsad. Citat ifrån Lpo 94 beskriver en skola som ska vara en ”social och kulturell mötesplats” som har ett ansvar vad det gäller att stärka förmågan till inlevelse och förståelse för ”andras villkor och värderingar”. Under ett par intervjuer har vi talat med lärare på skolan om värdegrunden samt om ”mångkultur” (så som de ser det) och hur de arbetar med detta.

5.1.1 Värdegrundsgrupp utan ”mångkultur”

På skolan finns en värdegrundsgrupp och vi sitter ned med en representant för denna för en intervju om deras arbete. Informanten är en kvinnlig förskolelärare och har arbetat på skolan i fjorton år. Fortsättningsvis kallar vi henne för Lena. Värdegrundsgruppen består av fem lärare, som är ansvariga för elevrådet samt för skolans likabehandlingsplan som vi tar upp i kapitel 5.5.1. Lena berättar om hur värdegrundsgruppen aktivt arbetar med sammanhållningen och respekten för varandra på skolan och en stor del av intervjun består av att hon beskriver det arbete som de har utfört på skolan tillsammans med anti-mobbingsorganisationen Friends. Att arbeta mot mobbing och kränkande behandling har under Lenas tid på skolan varit centralt, hon påpekar att innan värdegrundsgruppen bildades så fanns det på skolan en grupp som enbart jobbade mot kränkande behandling. Värdegrundsgruppen är en sammanslagning av gruppen mot kränkande behandling och en grupp som arbetade med elevinflytande och elevdemokrati.

När Lena får frågan om huruvida arbetet med mångkulturella värden är en del av Värdegrundsgruppens ansvar, så svarar hon att det finns med. Hon tänker efter en sekund och fortsätter: ”...men på vår skola kommer det inte riktigt upp. Förutom inom respektive ämne, vi har så lite mångkultur på vår skola.”

5.1.2 ”Det är svårt när det inte kommer upp naturligt”

När intervjun fortsätter så poängterar Lena att mångkultur är ”superviktigt”, men svårt. Hon påpekar återigen att ”mångkultur” istället får ta plats i ämnesundervisningen, och hon talar om projekt som de har haft på skolan. Vad dessa projekt har gått ut på vet hon inte riktigt, men säger att de på högstadiet har haft en vänskola någonstans. När vi talar med rektorn på skolan så uttrycker hon också att ”mångkultur” bör lyftas i ämnena. Hon tar upp hur det har funnits försök att skapa kontakt med vänskolor och att det har funnits som förslag att göra studiebesök i andra områden. Även rektorn ser det som problematiskt att skolan är så

homogen i sin sammansättning och hon tar upp hur hon försöker anställa lärare med annan etnicitet, som till exempel skolans spansklärare. Dock menar hon att enligt hennes erfarenhet är detta inte så enkelt och att svårigheterna beror på att personal med en annan bakgrund har svårt att identifiera sig socialt.

Längre in i intervjun återkommer Lena en tredje gång till hur bristen på mångfald gör det svårt att ta upp mångkulturella värden på ett sätt som eleverna kan relatera till. I samband med detta berättar hon om hur de på förskolan försöker använda sig av de ”enstaka föräldrar med annat ursprung” som finns på skolan, och talar om hur de försöker få dessa föräldrar att berätta om det. Lena konstaterar att det ”nästan kan bli lite jobbigt för dem”, då pedagogerna är ”på dem” så att de ska dela med sig av sina erfarenheter.

Banks tar upp hur uppfattningen om att mångkulturell utbildning är till för ”de andra” är vanligt förekommande (Banks, 2002, s.1). På denna skola verkar uppfattning vara att hur viktigt de än tycker att ”mångkultur” är, så är det svårt för dem att ta in detta i undervisningen. Även vår tredje informant tar upp hur skolans upptagningsområde är problematiskt i förhållande till hennes arbete med mångkultur. Hon är SO-lärare och har arbetat som lärare i 39 år, på denna skola i nio år. Nedan kallar vi henne för Ulla.

Ulla pekar på att det i området finns väldigt få invandrare eller flyktingar, och hon säger att ”tyvärr är vi avskurna här ute”. Hon menar att bristen på kontakt gör att de i skolan får prata om ”mångkultur”, och hon uttrycker en önskan om att knyta kontakter med andra skolor men att det är svårt då hon själv inte har några kontakter sedan tidigare då hon ”aldrig har jobbat i ett område med invandrare eller flyktingar”. Detta ser hon som en brist och hon menar att också eleverna gör det, att de säger att ”de inte vet vad det är, de känner ju inga”. Ulla uttrycker också en förhoppning om att de får möta andra kulturer när de börjar på gymnasiet i Göteborg.

Under våra observationer på skolan så möter vi inga exempel på uttalad främlingsfientlighet under lektionstid, men när vi talar med Lena berättar hon om hur hon uppfattar situationen. Lena har även egna barn och de bor i området, så hon möter ungdomar i och utanför skolan dagligen. Hon tar upp att då eleverna möter få eller inga människor ifrån andra ”kulturer” så uppstår en viss attityd hos dem. Det blir ”De där” säger hon. Återigen ses alltså problemet som kopplat till att eleverna befinner sig i en miljö där det inte sker några naturliga möten med ”människor från andra kulturer”.

När vi talar med rektorn för skolan så menar hon att i de utvärderingar som görs av de elever som lämnat skolan för att gå på gymnasiet, så säger många att ”en helt ny värld har öppnat” sig. Rektorn menar att i gymnasieskolorna så möter eleverna ”invandrarungdomar”, trots det faktum att deras val av gymnasieskolor oftast görs inom en väldigt ”snäv” ram. Vi frågar henne vad hon menar med snäv, och hon påpekar att de skolor som eleverna väljer oftast har en väldigt stor andel elever som är ”svenskar”.

De pedagoger vi har talat med anser alltså att det ligger en problematik i att ”mångkultur” inte är något som eleverna lever med dagligen. Uppfattningen verka vara att ”mångkultur” i undervisningen är problematiskt, när det inte är en naturlig del av elevernas vardag. Ulla berättar om hur det i undervisningssituationer blir ett tal om mångkultur istället för att eleverna får möta människor som har invandrat till Sverige. Lena ger exempel på hur de försöker använda sig av de få föräldrar som inte är födda i Sverige för att föra in ”mångkultur” i undervisningen. I denna skola möter vi ett aktivt arbete för att skapa en god

”social mötesplats”, dock verkar skolan som ”kulturell mötesplats” få stå tillbaka. I följande kapitel kommer vi att utifrån de observationer vi har gjort beskriva de tillfällen vi möter då eleverna själva för in situationer i undervisningen, som öppnar för arbete med det som Lpo 94 beskriver som förmågan att ”leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.”

5.2 Utifrån elevernas erfarenheter

Runfors pekar på hur Åsa Bringlöv tar upp hur Lpo 94 normerar mångkultur som något gott och eftersträvänsvärt, men att det inte närmre definieras vad begreppen innebär (Runfors, 2006, s. 141). Ordet mångkultur kopplas av båda våra informanter främst till etnicitet, de refererar också till människor från andra länder som bärare av en viss, underförstått annorlunda kultur. Både Gerle (2004), Brantefors (1999) och Århem (1988) tar upp hur det svenska samhället består av många olika delkulturer som till exempel är knutna till utbildning, ekonomi och sexualitet. Möjligen kan vi se att våra informanter under intervjuerna även syftar till människor med en annan socioekonomisk situation, men detta kommer inte till konkret uttryck. Under de observationer vi gör möter vi dock många exempel på hur statusfrågor som rör socioekonomiska skillnader tas upp av eleverna.

5.2.1 Teatergruppen och de mångkulturella aspekterna

Under den första veckan för våra observationer på skolan så pågår det block som kallas för ”Elevens val”. Eleverna har själva fått välja vad de vill arbeta med utifrån de kategorier som lärarna har bestämt. Projektnamnen för denna vecka är till exempel Retorik, Världens mat, Teater och Sloyd (textilslöjd där eleverna endast får tala engelska). Vi blir inbjudna att vara med och observera teatergruppens arbete, en grupp bestående av nio tjejer och två killar mestadels ifrån sexan och sjuan. Vi kommer in i klassen under arbetets andra dag och eleverna har fått som uppgift att själva skapa, regissera och spela upp små teaterstycken. Deras riktlinjer är att pjäsen ska ha ett budskap och tydliga vändpunkter, och de har blivit uppdelade i tre grupper.

Grupp ett uppför ett stycke som enligt de medverkande är en ”modern Robin Hood-historia”, där en kille som är ny i klassen stjälar två flickors märkeshandväskor för att ge dem till en fattig tjej. Killen talar med bruten svenska och använder sig av uttryck som associeras till så kallad Rinkeby- eller Bergsjösvenska. I den efterföljande diskussionen frågade läraren de andra eleverna vilket budskap de hade uppfattat att pjäsen ville föra fram. En pojke svarar, med en lätt förvrängning av Robin Hoods devis, att budskapet var ”att ta från de onda och ge till de fattiga”. Hans svar kommenteras inte vidare vare sig av lärare eller av elever och diskussionen övergår i att tala om elevernas agerande på scen. ”Robin Hoods” brytning nämns inte alls, inte heller den omständigheten att tjejerna görs till offer för den manlige tjuven.

Grupp två har skrivit en pjäs där temat verkar vara respekt vilket de illustrerar med motiv som mobbning och otrohet. Flickan som utsätts för mobbning i pjäsen får höra att hon är en ”plugghäst”, att hon ser konstig ut och att hon har konstiga kläder till skillnad från de ”häftiga” tjejernas märkeskläder. Även grupp tre gör en pjäs om mobbning, där uttrycket för mobbningen rör flickans kläder. I en scen står två av de andra flickorna och drar i hennes tröja och undrar om hon inte har några pengar eller om det är något annat ”fel”. I ett tidigare samtal med svenskläraren på högstadiet så har vi fått veta att fixering vid märkeskläder är stor på skolan både bland killar och bland tjejer, vilket är något vi också noterade under våra

observationer.

Även i en fjärde pjäs som uppfördes under veckan så handlar det om pengar i förhållande till brist på pengar. I denna pjäs, som eleverna också har skapat själva, möter vi två familjer som nyss har blivit grannar. Den ena, rika, familjen är välklädda och ordentliga och pjäsens dynamik ligger i att den nyinflyttande familjen verkar sakna både pengar, hyfs och stil. Den femte pjäsen vi ser handlar om tre tjejer som blir vänner trots att de har extremt olika personligheter. I fyra av fem pjäser som vi ser uppföras, noterar vi alltså hur socioekonomiska skillnader är centrala. Etnicitets- och genusrelaterade situationer uppkommer också. Diskussionerna som fördes efter dessa pjäser rörde dock mestadels hur eleverna agerade på scen.

5.2.2 Basketurneringen och de socioekonomiska skillnaderna

Under den verksamhetsförlagda utbildningen närvarade en av oss på ett klassråd som hölls i den klass som idag går i nian på skolan: Det är måndag morgon och veckans första lektionstillfälle. Tjejerna i klassen har just deltagit i en basketurnering för alla sjundeklassare i regionen och de har blivit kompisar med ett lag som kom från en skola i Bergsjön. En punkt på klassrådets dagordning rör huruvida ett besök av tjejerna från Bergsjön skulle vara möjligt. Eleverna diskuterar ämnet en stund, utan lärarnas inblandning, och kommer till slut fram till att dessa tjejer skulle bli alltför avundsjuka om de kom till deras skola. En av de närvarande lärarna frågar då varför de skulle bli avundsjuka, och den allmänna åsikten verkar vara att det skulle vara ”synd” om tjejerna från Bergsjön om de kom dit och såg hur många datorer som skolan hade och hur fina kläder alla eleverna bar. Denna uppfattning får stå oemotsagd och klassrådet går över till nästa ärende.

I teatergruppen såg vi eleverna öppna för diskussion om kulturella värden. På klassrådet öppnades inte bara för en diskussion, utan också för möjligheten till ett naturligt möte med en grupp elever från ett annat område. Elisabeth Gerle tar upp hur Ålund menar att det finns ett samband mellan sociala och ekonomiska skillnader och det som allmänt beskrivs som ”invandrarproblem”. I ovanstående situationer ges lärarna en möjlighet att problematisera detta förhållande tillsammans med eleverna, men tar den inte. (Gerle, 2004, s.34)

5.3 Det internationella perspektivet

”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.” (Lpo 94, s.15)

Med utdraget ur Lpo 94 som vi citerar ovan som utgångspunkt, har vi studerat hur det internationella perspektivet anläggs på undervisningen och hur detta sker i förhållande till arbetet med förståelsen för mångfalden inom Sverige. När vi sitter i intervju med rektorn så påtalar hon att internationalisering ska ligga som ett helhetsperspektiv i undervisningen, då allt ska sättas i ett globalt sammanhang. Dock ser hon inte det internationella perspektivet som något som skolan behöver lägga stor vikt vid, då eleverna reser mycket och en del av dem under perioder har bott utomlands.

5.4 Tema: mångkultur

5.4.1 Mångkultursblocket

När vi frågar Ulla om vad mångkultur innebär för henne så svarar hon direkt att det är ett ”Speciellt arbetsområde, inte minst”. Hon berättar att SO-ämnena och svenskämnet brukar integreras när de arbetar med mångkulturblock. Projekten tar ungefär två till fyra veckor. Att arbeta i block är en metod som används på skolan varvat med ”vanlig” timundervisning, och andra exempel på detta är t ex hållbar utveckling och elevens val. Ulla berättar om ett stort projekt som de gjorde för något år sedan. Som SO-lärare valde hon att tillsammans med eleverna studera och diskutera olika aspekter på mångkultur historiskt för att sedan jämföra med den aktuella debatten. Hon talar om hur de till exempel tog upp olika orsaker till att människor lämnar sina hemland och hur Sverige har bemött invandring genom tiderna.

5.4.2 ”Kulturkrockar”

Ulla säger att aktualiteten är viktig och hon utgår gärna ifrån tidningar som hon och eleverna tittar i tillsammans. Hon säger: ”(det är) bara att slå upp vilken tidning som helst, så handlar det om problemen med mångkultur. Arbetsmarknaden. Ungdomar.”. Andra aspekter på mångkultur som tas upp i undervisningen anger hon vara ”problem som uppstår när kulturer möts, kulturkrockar”.

5.5 En värdegrundande skola

Vi har tidigare tagit upp hur svenska forskare som Orlenius och Lahdenperä menar att det är problematiskt att tala om en gemensam värdegrund att utgå ifrån, och att skolan istället tillsammans med elever och föräldrar bör forma en värdegrund. (Orlenius, 2003; Lahdenperä 2001b) I vår studie har vi intresserat oss för vilka värden som av lärarna anses vara viktiga att lyfta fram och hur detta kommer till uttryck i undervisningen. Vi har också tittat på om det finns några gemensamma riktlinjer för värdegrundsarbetet på skolan, hur dessa har tagits fram och hur de arbetas med.

5.5.1 Gemensamma riktlinjer: skolans ”Likabehandlingsplan”

En fråga som vi ställer under intervjun med Ulla är vad värdegrunden innebär för henne. Hon anser frågan vara svår, men svarar sedan att respekt för de mänskliga rättigheterna samt demokrati är värdegrunden för henne. Vi frågar om det finns gemensamma riktlinjer för värdegrundsarbetet på skolan och det gör det, svarar hon. Dessa riktlinjer hjälper personalen att veta vad de gemensamt ska förmedla till eleverna. Hon berättar också att dessa riktlinjer diskuteras efter varje läsår, och att personalen då utarbetar vad som behöver lyftas det kommande året.

När vi mailar till skolans rektor för att få ta del av de gemensamma riktlinjer som Ulla talar om, får vi den likabehandlingsplan som Lena påtalar skickad till oss. Dokumentet är senast reviderat 070115, är underskrivet av skolans rektor och utgår enligt uppgift från *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (2006:67).

Dokumentet ska enligt titeln fungera som en ”handlingsplan mot diskriminering och annan kränkande behandling”. Sammanfattningsvis så tar handlingsplanen under rubriken ”Grundsyn” upp att uppdraget att motverka kränkande behandling är en del av skolans värdegrundsuppdrag, och att kränkning innebär att principen om alla människors lika värde överträds. Det står också att om individen upplever att han/hon har blivit kränkt, så är det också fallet. Vidare definieras vad kränkning är under rubrikerna kränkande behandling, diskriminering, indirekt diskriminering, trakasserier, mobbning, sexism, rasism, främlingsfientlighet, homofobi och annan kränkande behandling. Under rubriken diskriminering tas de fem grunder utifrån vilka diskriminering sker upp. Dessa anges som: kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder.

Under rubrikerna Förebygga/Upptäcka, Åtgärda och Utvärdera går dokumentet från att tala i allmänna ordalag om likabehandling till att inrikta sig på just denna skolas arbete. Sammanfattningsvis så kretsar texten nu kring hur elever och personal ska behandla varandra och hur regler demokratiskt ska utarbetas för att skapa en god skolmiljö. Under rubriken Förebygga/Upptäcka finner vi att demokrati, social kompetens och trygghet är nyckelord. Kännetecknande för dokumentet under de tre ovanstående punkterna är att det är en handlingsplan för hur skolan ska motverka kränkande behandling inom skolan. På ett ställe står det även att om personalen får kännedom om kränkningar utanför skolan så är det deras ansvar att åtgärda, men framförallt så innefattar dokumentet enligt vår analys en plan gällande handlingar som sker mellan elever och personal på skolan.

5.5.2 ”Det handlar om att fråga varför”

Vi ställer frågan om vilka värden Ulla anser vara viktigast att förmedla till eleverna och hon svarar att ”det viktigaste man lär sig i skolan är hur man är mot andra och tillsammans med andra... Allt annat kommer på andra plats”. Hon säger att hennes viktigaste uppgift är att lära eleverna att använda sin kunskap ”på ett bra sätt, ett utvecklande sätt i samhället”.

När vi är med under Ullas lektioner observerar vi hur hon ofta ställer frågan ”varför” till eleverna. I början av varje SO-lektion diskuterar hon aktuella händelser med eleverna, och de följdfrågor som hon ställer till elevernas påståenden kan till exempel vara ”Varför tänker du så?”, eller ”Varför tror du/ni att det är på det viset?”. När vi frågar henne om detta svarar hon att ”varför” är den viktigaste frågan som finns. Ulla uttrycker en vilja att lära barnen att ifrågasätta både sina egna tankemönster och den ”verklighet” som de möter i media. Detta förhållningssätt kan kopplas till Banks tanke om att en mångkulturell utbildning innebär att ge eleverna möjlighet att ifrågasätta strukturer av makt och förtryck, frågan varför kan användas som ett redskap för att uppnå detta. (jmf Banks 2002)

5.5.3 Ifrågasättandet av den egna verksamheten

Lpo 94 säger att ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk och kunskaper - från en generation till nästa.”(s.14). Skolan har alltså som uppgift att överföra och utveckla ett kulturarv och vi har under vår studie arbetat med frågan om vilka värden som överförs på denna, men vi finner det även intressant att se på hur skolan förhåller sig till traditioner.

Under den tid vi befinner på oss på skolan, kommer den så kallade ”adventssamlingen” på tal. Denna samling är en årligt återkommande tradition, där elever och personal samlas i den närliggande luthersk-evangeliska kyrkan. Under en av våra VFU-perioder har en av oss varit med på denna samling. Under samlingen ger kyrkans präst en kort predikan om adventsbudskapet och eleverna deltar med sång och musik. I inledningen så tog vi upp hur julavslutning i kyrkan inte sågs som ett problem av lärarna i personalrummet, och nu under våra observationer på skolan så möter vi alltså en liknande situation. Inte heller nu problematiserar lärarna under samtalets gång att samlingen ska ske i en lokal som tillhör svenska kyrkan. Alla verkar också, åtminstone utåt sett, ha accepterat att predikan ska hållas. Att skolan ska vara icke-konfessionell är det ingen som vid detta tillfälle nämner.

I vår intervju med rektorn på skolan frågar vi om just samlingar i kyrkan och hur skolan förhåller sig till dessa. Hon säger att då skolan har ”kulturöverföring som uppdrag”, väljer de på denna skola att gå till kyrkan vid påsk och jul. Språk, värden och normer vilar på en kristen tradition, menar hon, och anser därför det vara relevant att barnen lyssnar till predikningar. Hon talar om att de oftast samlas i den närliggande kyrkan, men att de även har varit i ”alternativa kyrkor”. Som exempel på dessa anger hon Betlehemskyrkan. Vidare menar att hon att de på skolan väljer att gå till de kyrkor som erbjuder det mest pedagogiska sättet att lära eleverna om de grundläggande skeendena i bibeln. Vi frågar om eleverna får möjlighet att besöka andra religiösa institutioner, och rektorn säger att när de arbetar med världsreligionerna så gör de studiebesök i moskéer och att de även har varit i synagogan i Göteborg. Dock menar hon på att dessa studiebesök är något problematiska, då elever och lärare måste åka hela vägen in till Göteborg och detta tar mycket tid.

Pirjo Lahdenperä menar att man i ett demokratiskt samhälle måste föra en kontinuerlig diskussion rörande vilka värderingar och traditioner som förs vidare. (Lahdenperä, 2001b, s 133) Som vi ser det så finns det anledning att även inom skolan föra en sådan diskussion, men i vår intervju med rektorn påpekar hon att det inte görs i denna skola. Hon anger själv en orsak till detta som hon anser vara trolig, som är att läraryrkets ”saklighet och neutralitet” gör det svårt att diskutera saker som kan bli både ideologiska och personliga.

6. Diskussion

Ann Runfors tar upp hur Åsa Bringlöv menar att Lpo 94 normerar mångfaldens värden som något gott och eftersträvansvärt, men att det aldrig uttrycks vad dessa värden innebär (Runfors, 2006). Vår undersöknings avsikt har aldrig varit att få fram en tolkning av vad Lpo 94:as tal om "den kulturella mångfaldens värden" innebär, dock ska vi nedan föra en diskussion som har med dessa att göra. Vi vill därför poängtera att följande diskussion sker utifrån de resultat vi har fått under vår undersökning, som visar på ettoreflekterat förhållningssätt till "mångkultur". Som vi ser det så öppnar vårt resultat för en vidare diskussion kring skolans förhållningssätt till vilka värden som är viktiga att framhålla och i samband med detta vill vi säga något om hur detta bidrar till att reproducera den rådande segregationen i samhället. Vi vill också peka på hur de perspektiv som lärarna anlägger på "mångkultur", gör att de missar de möjligheter som ges att diskutera den "kulturella mångfaldens värden" med eleverna. Diskussionen kommer också att röra sig kring vikten av att som lärare ifrågasätta sina egna kulturella filter, så som Lahdenperä uttrycker det, och att hjälpa sina elever till ett självständigt förhållningssätt. (Lahdenperä, 2001a, s. 80)

Vi väljer att inte diskutera hur skolan bemöter främlingsfientlighet och intolerans, då vi inte mött några sådana situationer. Det internationella perspektiv som Lpo 94 talar om väljer vi också att inte vidare diskutera, då vårt resultat på detta område inte är tillräckligt täckande. Som en parantes i anknytning till rektorns uttalande om det internationella perspektivet, vill vi dock påpeka att det verkar finnas en outnyttjad möjlighet i det att eleverna reser mycket och ibland till och med bor i andra länder. Att använda de kulturella erfarenheter som detta ger, borde vara en god naturlig ingång i en undervisning som inkluderar mångfaldens värden.

6.1 Skolan som social mötesplats

Som vi ovan har sett så arbetar skolan, som är föremål för vår studie, aktivt med att skapa en god stämning och en stark vi-känsla. Värdegrundsgruppen är den grupp som har fått som uppdrag att lyfta fram värdegrundsarbetet på skolan. Denna grupp har gjort som sin uppgift att göra eleverna demokratiskt delaktiga i skolans arbete, samt att arbeta mot kränkande behandling och mobbning inom skolan. På skolan arbetar lärare med hjälp av ett nätverk av kamratstödare med att förebygga och upptäcka mobbning. Tjänster från till exempel Friends har köpts in för att hjälpa eleverna att se hur mobbning kan ta sig till uttryck och hur de själva kan stoppa den. Vid ett flertal tillfällen säger våra informanter att "mångkultur" i undervisningen är problematiskt, vilket de anser bero på att naturliga möten med människor från en annan kulturell bakgrund inte sker: Värdegrundsgruppens representant Lena, menar att det är svårt att inkludera "mångkultur" i det arbete de utför. SO-läraren Ulla påpekar att i det, i hennes tycke, viktigaste eleverna lär sig är att fungera socialt, så att de kan använda sig av sin kunskap i livet. Skolans likabehandlingsplan ger lärare och personal strategier att förebygga och upptäcka kränkande behandling, som sker inom skolan. Skolan som kulturell mötesplats, såsom Lpo 94 skriver, får sålunda stå tillbaka för det mer aktiva arbetet med skolan som social mötesplats.

Att skolan inte skapar naturliga möten med ungdomar ifrån andra kulturer, ses av våra informanter som en brist. Dock möter vi inga större ansatser att bemöta denna brist. Diverse projekt som till exempel vänskolor och studiebesök verkar ha försvunnit från dagordningen, då dessa möten av lärarna inte anses vara "naturliga". SO-läraren Ulla och rektorn på skolan

påpekar båda att när eleverna börjar på gymnasiet får de möta ungdomar från andra kulturer, vilket "öppnar nya världar för dem" som rektorn uttrycker det. James A. Banks menar att en vanlig attityd i skolor där den kulturella mångfalden är begränsad är att det inte är nödvändigt att lägga tid på att lösa problem som inte ens uppstår, vilket också verkar vara fallet här. "Problemet" med bristen på mångfald skjuts på framtiden och istället för att aktivt arbeta med att söka nya sätt att tolka och arbeta med värdegrundens "mångkulturella värden" och på så sätt skapa nya strategier för detta arbete med eleverna, så läggs stor vikt vid demokrati, jämställdhet och jämlikhet *inom* skolan. (Banks, 2002, s. 5)

6.2 Kulturella filter

Gerle menar att den ökade invandringen i Sverige ger anledning att ifrågasätta vad som är svenskt, och att "genomlysna det egna" (Gerle, 2004, s. 33). Vi anser att det skulle vara nödvändigt att i skolan där vi har befunnit oss, ifrågasätta vilka värden och traditioner som man förmedlar. Det finns också anledning för alla lärare att genomlysna sina egna "kulturella filter", så som Lahdenperä uttrycker det (Lahdenperä, 2001a, s.80). Rektorn menar dock att diskussioner kring frågor som den om "mångkultur" inte är förekommande i någon större utsträckning på skolan, trots att det finns en medvetenhet om att det råder en "brist" på detsamma. Hon hänvisar till läraryrkets "saklighet och neutralitet" som en orsak till att diskussionen stannar vid ett konstaterande om att det råder en kulturell homogenitet på skolan. Vi kan i viss mån hålla med rektorn i denna slutsats, men framförallt anser vi att det handlar om vilka behov som finns. Återigen så är problemet att det inte uppstår några situationer i denna skolas verksamhet som skapar ett behov att hantera mångkultur i undervisningen, vilket gör att andra delar av värdegrundsarbetet ses som viktigare.

De resultat som vår fallstudie har gett, visar dock på att det i undervisningssituationerna uppstår situationer då eleverna själva skapar tillfällen för att ta upp "mångkultur" i undervisningen. Vi har ovan nämnt hur teatergrupperna skapar pjäser där socioekonomiska skillnader är temat, samt hur deras verk också ger möjlighet till en diskussion ur ett genusperspektiv. Vid ett par tillfällen har vi också mött situationer som ger möjlighet till att vidga elevernas perspektiv vad det gäller synen på ungdomar som inte har samma kulturella bakgrund som de själva. Diskussionen som följde basketturneringen är ett exempel, pojken med utländsk brytning som i en av pjäserna stal från de rika och gav till de fattiga är ett annat. Under våra observationer har vi sett hur de möjligheter som elevernas agerande ger, inte utnyttjas till fullo av lärarna. Det är svårt för oss att veta om det beror på att lärarna saknar strategier, kunskaper, tid eller om det är något annat som gör att en diskussion inte förs med eleverna om de attityder som kommer till ytan i ovannämnda situationer.

Kanske är det så att det vi ser som ett tydligt spänningsfält, där utvecklande diskussioner kan föras, inte är lika uppenbart för lärarna på skolan. Under våra observationer har vi tittat på undervisningen med syftet att se på om och hur den kulturella mångfaldens värden tas upp, vilket självklart har gjort att vi upptäcker saker som lärarna missar. Dock anser sig lärarna som bekant inte ha *möjlighet* att naturligt ta upp frågor som rör den kulturella mångfaldens värden i undervisningen, vilket delvis kan bero på att deras perspektiv på "mångkultur" så som vi uppfattar det är begränsade. Brantefors menar att ett vanligt förhållningssätt till kulturell mångfald, är att reducera det till att handla om endast etnicitet. Både Ulla och Lena kopplar under intervjuerna "mångkultur" till just föräldrar från andra länder, flyktingar och invandrare (Brantefors, 1999, s. 51.). Ett mångkulturellt samhälle innefattar dock ett flertal delkulturer, Århem ger bland annat ålders-, yrkes- och klasskategorier som exempel, och det

finns anledning som lärare att vara medveten om detta (jmf Århem, 1988). Att förstå kultur- och mångkulturbegreppets komplexitet, vad det gäller innebörder och aspekter på desamma, skapar nya möjligheter: vi menar att det dels ger en djupare insikt gällande egna kulturella filter, dels att det öppnar för en mer initierad diskussion om mångkulturella värden med eleverna.

6.3 Ur ett socioekonomiskt perspektiv

Brantefors ger exempel på hur begreppet mångkultur förutom etnicitet kan innefatta till exempel språk, kön, sexualitet, skillnader i sociala och ekonomiska förhållanden. (jmf Brantefors, 1999) Just den socioekonomiska aspekten ser vi som givande i en liknande kontext som den vi har gjort vår undersökning i, då eleverna själva skapar situationer som öppnar för möjligheter till en undervisning som ifrågasätter samhällets strukturer utifrån elevernas egna erfarenheter. Sociala och ekonomiska förhållanden kan kopplas till segregation, vilket Gerle ger ett flertal exempel på (jmf Gerle, 2004). Framst vill vi påstå att det är viktigt att avtäckas de "kulturella motsättningarnas" socioekonomiska orsaker och hur "invandrarproblemet", som Ålund uttrycker det enligt Gerle, egentligen är ett socialt problem. Insikten om dessa samband, menar vi, är oerhört viktig för de elever och lärare som är en del av majoritetskulturen. Gerle tar också upp hur Ruiz menar att etnicitet, ras, klass och kön inte är "ting i sig" utan redskap för att upprätthålla olika maktrelationer (ibid.). Vi menar att om elever, som troligen kommer att ha en hög social status i framtiden, redan i grundskolan lär sig att ifrågasätta sådana maktrelationer så är det en väg bort från den nu rådande segregationen i samhället.

6.4 Perspektiv utifrån?

Vi har ovan tagit upp hur skolan aktivt arbetar med demokrati och framförallt med respekten gentemot varandra inom skolan. Både Kennert Orlenius (2003) och Pirjo Lahdenperä (2001b) menar att skolans värdegrund inte är något som finns färdigt, utan att arbetet med den innebär ett reflekterande förhållningssätt som bör genomsyra skolans verksamhet. Som vi ovan har nämnt så reflekterar lärarna över vissa av värdegrundens aspekter, medan andra får stå tillbaka. För att ytterligare problematisera denna skolans förhållningssätt till värdegrunden, så är det intressant att se på hur Lahdenperä menar att skolan tillsammans med föräldrar och närsamhället ska utforma en värdegrund som inkluderar och utvecklar det "mångkulturella samhället" (ibid.). Detta ser vi som problematiskt i det segregerade samhället, då Lahdenperä utgår ifrån områden där mångfalden är större än vad den är i det område där vi befinner oss. Skolans kulturella sammansättning är mycket hög utsträckning en avspeglning av närsamhällets och då denna sammansättning är relativt homogen, så som vi tidigare har påpekat, så ser vi inga indikationer på att annorlunda perspektiv har tillförts från varken föräldrar eller närsamhälle.

Som exempel kan vi ta de samlingar med predikan som sker i svenska kyrkan under jul- och påskhögtider, samlingar som det inte görs några invändningar emot av vare sig elever, skolpersonal eller föräldrar. Traditionen att samlas i kyrkan för avslutningar verkar ses som normal enligt den "kultursyn" som råder i området, då inga röster höjs för att ifrågasätta riktigheten i att låta den kristna traditionen få företräde i en skola som ska vara konfessionslös. Inte heller finns det i närområdet några andra religiösa institutioner som kan tillföra nya perspektiv på kultur och traditioner (även om Betlehemskyrkan nämns som en

"alternativ" kyrka), och rektorn påpekar att studiebesök som görs i Göteborg ibland är alltför tidskrävande.

6.5 Ett reflekterande förhållningssätt till mångkultur

Vi vill med denna uppsats påstå att arbetet med Lpo 94:as tal om "den kulturella mångfaldens värden" är nog så viktigt i en skola som ses som homogent "svensk". Ovan har vi diskuterat hur ett ifrågasättande av sina egna och sina elevers perspektiv på kultur och mångfald kan leda till en fördjupad diskussion om desamma. Vi har också påpekat hur ett förändrat förhållningssätt kan hindra att samhällets segregerade struktur reproduceras och förstärks genom att utbildningen lär eleverna att ifrågasätta olika maktrelationer. Istället för att utbildningen reproducerar samhällets rådande förhållanden kan då skolan vara en instans som arbetar för förändring. Utbildningen ger, som Lahdenperä uttrycker det, "visioner och tro på det samhälle som man vill åstadkomma" (Lahdenperä, 2001b, s.133). Med detta i åtanke ser vi det som viktigt att som lärare ifrågasätta och genomlysa de rådande förhållandena. Det handlar, som SO-läraren Ulla uttrycker det, om att fråga varför.

Som vi redan har påpekat så menar Orlenius att ett reflekterande förhållningssätt till värdegrunden bör genomsyra skolans verksamhet. (jmf Orlenius, 2003) Detta arbete måste också inkludera de värden som ligger i en kulturell mångfald. Banks menar att ett vanligt förhållningssätt till "mångkulturell utbildning" är att den är till för "de andra", men han poängterar vikten av att lärare i alla områden inkluderar "mångkultur" i sin undervisning. Han menar också att ett mångkulturellt förhållningssätt hela tiden måste vara närvarande i planeringen av undervisningen (jmf Banks, 2002). Återigen blir det dock problematiskt om skolan inte har ett reflekterande förhållningssätt till vad "mångkultur" kan innebära.

Under våra intervjuer och observationer har vi mött exempel som visar på att "mångkultur" inte är en del av den ordinarie undervisningen, utan hanteras som tema i olika block. I dessa block lyfts olika aspekter på "mångkultur" fram och det handlar främst om olika kulturer som något knutet till olika människor: Ulla talar om invandring och de "kulturkrokar" som kan ske, Lena berättar om hur de försöker få det fåtal föräldrar med en annan kultur komma och tala om sina erfarenheter. Om man ser på kultur som något som är knutet till människor ifrån andra länder, och inte ifrågasätter det egna sociokulturella systemets struktur, blir kultur något som hör till "de andra". Med en sentida kulturdefinition i åtanke så blir detta förhållningssätt problematiskt, då kultur inte kan ses som något enhetligt och avgränsat till vissa grupper utan snarar bör ses som en meningsskapande process. Detta gör också att det blir relativt meningslöst att lära eleverna om "olika kulturer". Istället vill vi påstå att en mångkulturell utbildning måste innebära ett ifrågasättande av och arbetet med förståelse för orsakerna till olika kulturella processer.

I den historiska resumé som Orlenius gör över skolans fostransroll, visar han hur den har förändrats under 150 år och att fokus idag ligger på bildning och autonomi (Orlenius, 2003). Dock menar han att modernitetens ideal om rationalitet och objektivitet lever kvar i det svenska utbildningssystemet. Just autonomin, det självständiga sökandet och förhållningssättet till kunskap, ser vi som nära sammanknutet med Banks "mångkulturella utbildning". Banks menar att det är viktigt att eleverna får möjlighet att se kunskap som en social konstruktion och att detta kan ske genom att läraren genom sin undervisning tillför eleverna nya perspektiv (Banks, 2002, s.1). Kunskap kan inte längre ses som något objektivt existerande, vilket också Orlenius visar på, och vi måste som lärare vara medvetna om att

modernitetens ideal om objektivitet inte längre är gångbart. Vi måste vara medvetna om att kunskap innefattar en maktaspekt och hjälpa våra elever till insikt om detta (jmf. Orenius, 2003).

Att ifrågasätta föreställningen om att det finns objektiva kunskaper eller sanningar är en del av den autonomi som finns inskriven i skolans uppdrag. Skolan har i och med detta som uppdrag att visa eleverna att det inte finns en "sanning", en uppsättning av värderingar eller ett allmänt rådande perspektiv på livet, utan en mångfald av dem. Denna ingång till en undervisning som inkluderar mångfaldens värden, anser vi vara fungerande i vilken skolmiljö man än befinner sig.

6.6 Visioner och "nya världar"

Vår studie har gjorts i utkanten av en segregerad storstad, och alla våra informanter har påtalat hur eleverna inte naturligt möter människor vars erfarenheter skiljer sig stort från deras egna. Detta har våra informanter framhållit som en brist, men samtidigt har vi mött attityder som visar på uppfattningen att den etniska, sociala, ekonomiska och religiösa homogeniteten gör att vissa "problem" inte behöver hanteras. Traditionen att hålla julavslutningen i svenska kyrkan, och den diskussion som fördes på lärarrummet några veckor före jul, är ett sådant exempel. Att värdegrundsgruppen väljer bort att arbeta med mångfaldens värden är ett annat.

Ett närbesläktat problem möter vi i situationen med basketturneringen, då eleverna under ett klassråd konstaterar att de inte ska bjuda in de tjejer från Bergsjön som de har mött under turneringen. De närvarande lärarna under klassrådet tar inte tillfället i akt att skapa ett naturligt möte mellan sina elever och eleverna från Bergsjön, orsakerna kan vara många men om lärarna redan innan hade reflekterat över hur ett sådant möte kan se ut så hade utgången av diskussionen kanske varit annorlunda.

Elisabeth Gerle skriver att begreppet "det mångkulturella Sverige" kan ses som ett uttryck både för hur det *är*, det vill säga ett samhälle med många olika kulturer men också som ett normerande uttryck för hur det *bör vara* (Gerle, 2004, s.143). På samma sätt kan man se på den "mångkulturella skolan": den skola som vi har varit på *är* inte mångkulturell, på så vis att eleverna som går där och personalen som arbetar där har en liknande bakgrund socialt och ekonomiskt likväl som religiöst och traditionsmässigt. Det råder inget tvivel om att våra informanter anser att skolan *bör vara* en kulturell mötesplats, vad vi ställer oss frågande till är avsaknaden av visioner om att skapa denna mötesplats.

Banks menar att då skolan inkluderar mångkulturella värden som en grundläggande del av sin utbildning så kan man tillföra eleverna olika perspektiv på verkligheten (jmf. Banks, 2002). Vi menar att om vi som lärare ska kunna tillhandahålla våra elever flera olika perspektiv på omvärlden, så måste vi själva ständigt reflektera över vilka värden och traditioner som vi förmedlar och huruvida vi presenterar dem som norm eller inte. Århem tar upp hur Löfgren talar om en "världsbild", som är de uppfattningar om världen som människan får genom att se på verkligheten ur ett visst perspektiv (Århem, 1988, s. 239). Vi menar att man kan skapa en kulturell mötesplats genom att utmana elevernas världsbild. Vår förhoppning är att en medvetenhet om vikten av att ifrågasätta sina föreställningar och förhållningssätt, kan göra att lärare och elever på olika sätt aktivt kan agera för att skapa möten med människor vars erfarenheter kan öppna "nya världar" för dem.

6.7 Fortsatt forskning

Vi är väl medvetna om att vår studie kunde ha fördjupats ytterligare, men yttre omständigheter så som tid och tillgänglighet har begränsat vårt arbete. Det finns, som vi ser det, anledning att forska vidare kring hur den kulturella mångfaldens värden tas upp i skolor där de flesta elever och lärare tillhör majoritetskulturen. Detta då det finns relativt lite forskning utifrån det perspektivet sedan tidigare. En intressant ingång anser vi vara att studera hur lärarnas medvetenhet om kultur- och mångkulturbegreppets komplexitet påverkar undervisningen.

7. Uppsatsens pedagogiska och didaktiska följder

Under lärarutbildningen har vi vid ett antal tillfällen berört den ”kulturella mångfalden”. Utifrån kurslitteratur och föreläsningar har vi under ”mångkultursseminarier” samtalat och diskuterat hur vi ska hantera ”den mångkulturella skolan”, samt hur vi ska hjälpa våra elever att kunna bemöta den pågående internationaliseringens ”höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.” (Lpo 94). Dessa diskussioner har varit vad Brantefors kallar för liberala: Samtal har förts, men få eller inga strategier har skapats (Brantefors, 1999).

Inte heller i denna uppsats har vi kommit fram till några konkreta didaktiska tips för hur arbetet med mångkulturella värden kan se ut i undervisningen, dock har vi pekat på vikten av att ha ett reflekterande förhållningssätt. Vi har tagit upp hur vi som lärare måste genomlysna våra egna kulturella filter, så att vi vår undervisning inte reproducerar samhällets rådande normer. En annan slutsats som har betydelse för fortsatt pedagogiskt arbete, är att lärarens medvetenhet om mångkulturbegreppets komplexa innebörder och aspekter är betydelsefull när mångfaldens värden ska inkluderas i undervisningen. I en kulturellt homogen skola, som den vi har befunnit oss på, innebär en sådan medvetenhet en möjlighet att se ingångar till diskussioner som utgår ifrån elevernas erfarenheter. Som exempel har vi ovan angivit hur socioekonomiska förhållanden kan vara en sådan ingång.

Vi vill påstå att arbetet med mångkulturella värden, liksom arbetet med värdegrunden i övrigt, handlar om en pedagogisk grundsyn: Orlenius (2003), liksom Lahdenperä (2001b) menar att arbetet med värdegrunden bör genomsyra hela skolans verksamhet. På samma sätt menar Banks (2002) att en ”mångkulturell utbildning” inte handlar om att lägga något utanpå ordinarie undervisning, utan att ett mångkulturellt förhållningssätt måste vara en grundläggande del i lärarens planering av undervisningen. Med detta menar vi att en möjlig strategi vad det gäller att inkludera mångfaldens värden i skolans verksamhet, är att i sitt upplägg av undervisningen ha ett kritiskt förhållningssätt till vilka alternativa perspektiv som kan anläggas på det ämne man avser ta upp. I en kulturellt homogen skolmiljö blir arbetet med att tillföra olika perspektiv på verkligheten, som gör att eleverna blir medvetna om att deras världsbild inte är den enda rådande, oerhört viktigt. Annars riskerar utbildningen, som Kamali uttrycker det, att ”reproducera existerande samhällsklyftor mellan olika grupper.” (Sawyer & Kamali, 2006, förord)

Litteraturförteckning

Banks, James (2002), *Introduction to multicultural education*. Boston: Pearson Education, Inc

Gerle, Elisabet. (2004). *Mångkulturalism – för vem?*. Nora: Nya Doxa.

Johansson, Bo och Svedner, Per Olov. (2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Lahdenperä, Pirjo. (2001b) ”Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs”, i Linde, Göran (red.). *Värdegrund och svensk etnicitet*. (s.116-135) Lund: Studentlitteratur

Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (2006) *Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik*, i: Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.) *Interkulturella perspektiv - pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, Lund: Studentlitteratur

”Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94”. I *Läraryboken*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund

Orlenius, Kennert. (2003) *Värdegrunden - finns den?*, Stockholm: Runa förlag

Stúkat, Staffan. (2007) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Tesfahuney, Mekonnen. (1999). ”Monokulturell utbildning”. I *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol 8, Nr 3 (s. 65-84).

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

Kapitel ur pedagogiska rapporter

Brantefors, Lotta. (1999). ”Mångkulturalismer – om förutsättningar för ”just” interkulturell socialisation”. I Bredänge Gunlög, Hedin Christer, Holm Kerstin, Tesfahuney Mekonnen (red.), *Utbildning i det mångkulturella samhället. Vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld. Frågor och utmaningar, Rapp 298:2001:11, volym 2* (s. 49-64). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Lahdenperä, Pirjo. (2001a). ”Interkulturell pedagogik och lärarutbildning”. *Utbildning i det mångkulturella samhället. Vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld. Frågor och utmaningar* (s. 73-91).

Statliga offentliga utredningar

Runfors, Ann (2004) "När blir man svensk?" – om hur skilda möjligheter skapas i skolvardagens samspel, i: SOU 2004:33, Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige, Stockholm: Fritzes

Runfors, Ann. (2006). "Fostran till frihet". I Sawyer, Lena och Kamali, Masoud (red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av utredning om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:40* (s. 137-162).

Sawyer, Lena och Kamali, Masoud. (2006). "Inledning". *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av utredning om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:40* (s. 9-46).

Internet

Wright, Susan (1998) "The politicization of culture"
<http://www.jstor.org>
Hämtat den 5 Dec 2007

Bilaga 1

Observationsschema - "Kritiska händelser"

Tidpunkt och verksamhet	Elevagerande	Läraragerande

Bilaga 2

Frågeguide

1. Frågor om värdegrunden

Vad innebär värdegrunden för dig?

Finns det några gemensamma riktlinjer för skolans värdegrundsarbete?

Hur arbetar du med värdegrunden i undervisningen?

På vilket sätt utgår du ifrån elevernas erfarenheter i arbetet med värdegrunden?

2. Frågor om den kulturella mångfalden

Vad innebär mångkultur för dig?

Hur tar du upp mångkultur i undervisningen?

Hur arbetar du med mångfaldens värden?

Finns det gemensamma riktlinjer för arbetet med mångfald på skolan?

3. Frågor om det internationella perspektivet

Arbetar ni på skolan aktivt med ett internationellt perspektiv?

På vilket sätt anlägger du ett internationellt perspektiv på undervisningen?

4. Frågor om främlingsfientlighet och intolerans

Hur arbetar du med att motverka främlingsfientlighet och intolerans?

Finns det gemensamma riktlinjer för det arbete på skolan?

5. Frågor om kulturarvet

Vilka traditioner anser du viktiga att denna skola ska överföra?

Varför anser du dessa viktiga?

Hur ser du på era samlingar i Svenska kyrkan vid till exempel julavslutningar?