

## Lärarkretsens interkulturella dimensioner – en pedagogisk reflektion

*Elisabet Langmann*

You can't deny that students have experiences and you can't deny that these experiences are relevant to the learning process [...]. Students have memories, families, religions, feelings, languages and cultures that give them a distinctive voice. We can critically engage that experience and we can move beyond it. But we can't deny it.

(Henry Giroux 1992, s. 23)

### Inledning

Hon är en hängiven lärare. Hennes tal är engagerat och hennes blick intresserad. Hon säger: "Det viktigaste för mig i skolans demokrati- och värdegrundarbete är att få alla barn och elever att känna att de hör till och är välkomna i just den här skolan och i det här samhället; att de tillsammans får tillägna sig och utforska samhällets traditioner och kulturarv med alla dess ljusa och mörka sidor; att de får möjlighet att känna igen sig och dela upplevelser med varandra, men också möjlighet att föreställa sig världen och sig själva på andra sätt". Hon berättar att interkulturalitet för henne inte i första hand sitter i de rätta metoderna eller stora åtbörderna utan i de små och vardagliga gesterna, i hennes hållning och förhållningssätt som lärare: "Det kan handla om något så enkelt som språkbruk, att vara lyhörd för den ofta omedvetna exkludering som sker i skolan." Hon berättar hur hon vid julavslutningen har provat att utöka den traditionella frasen: "Så önskar vi alla en riktigt god jul!" till: "Så önskar vi alla ett riktigt gott lov och till alla er som firar, en riktigt god jul!" för att påminna sig själv och eleverna om att samma religiösa traditioner inte nödvändigtvis firas av alla i samhället, även om alla kan dela erfarenheten av att fira något på något sätt. Hon berättar att hon brukar undvika att ge skrivuppgifter där eleverna ska berätta om vad

de har gjort under lovet eftersom hon inte kan utgå från att alla elever delar samma ekonomiska förutsättningar eller lyckliga familjeförhållanden: ”Det finns ju så mycket annat de kan berätta om och dela med sig av!” När kärleksrelationer diskuteras i litteraturundervisningen är hon mån om att inte osynliggöra alla de livsöden, drömmar och förhoppningar som inte passar in i den heterosexuella normen, men som finns representerade i skolan och i samhället vare sig hon som lärare väljer att uppmärksamma dem eller inte. Hon berättar om vikten av att vara konsekvent i sitt förhållningssätt till eleverna, att inte i ena stunden betona att de alla ingår i samma nationella gemenskap i språkundervisningen för att i nästa särskilja vissa elever från andra med hänvisning till etniskt ursprung: ”Ni som är somalier går på somaliskan nu” eller: ”Ni som är från Finland går på finskan nu”. För henne är det istället det eleverna har gemensamt och delar i skolan – själva studierna – som står i fokus: ”Nu är det undervisning i språk, ni som kan tala somaliska eller finska går till modersmålsundervisningen, ni som inte kan tala det fortsätter med språkundervisningen här.” Hon berättar hur hon försöker ta tillvara de alternativa vägar till lärande som elevernas fysiska och psykiska funktionsvariationer möjliggör, inte för att hon måste utan för att hon ser det som en gemensam resurs för alla elever i undervisningen. Hon säger: ”Det viktiga är att jag som elev inte ska behöva stå utanför det som sker i skolan, att jag blir den andra som får iaktta livet på avstånd men aldrig riktigt tillåts vara en del av det som sker, en del av det samhällsliv som framstår som värdefullt och viktigt för andra men som saknar en plats för mig.”

Den här lärarrösten kommer från en serie fokusgruppsintervjuer som har genomförts inom ramen för forskningsprojektet ”Levda värden”,<sup>1</sup> ett projekt som syftar till att undersöka och tematisera de olika sätt på vilka lärare arbetar med att integrera skolans värdegrundsuppdrag i sin undervisning. Berättelsen är en fri tolkning av samtal som har förts under en längre tid och innehåller därför flera deltagares röster men även ett visst mått av litterär fiktion (van Manen 1990).<sup>2</sup> Det berättelsen sätter ord på, och

<sup>1</sup> De empiriska material som ligger till grund för den inledande fiktiva berättelsen kommer från forskningsprojektet ”Levda värden: en pedagogisk-filosofisk grundläggning av skolans värdegrundarbete” finansierat av Vetenskapsrådet (2015–2018; ref. nr. 721-2014-2200).

<sup>2</sup> Inom empiriskt grundad forskning eftersträvas vanligen en form av *realitetsvaliditet* vilket innebär att de exempel som används i så hög grad som möjligt ska återspegla vad som sades under en intervjusituation. Inom fenomenologiskt inspirerad forskning kan man även utgå från anekdoter och fiktiva berättelser när syftet med det exempel man presenterar är att säga något mer allmänt om det fenomen som står i fokus än att ge en detaljerad beskrivning av det specifika

som står i fokus och utvecklas i detta kapitel, är det jag har valt att kalla för läraryrkets interkulturella dimensioner. Istället för att betrakta interkulturalitet som något "extra" som lärare och förskollärare kan välja att addera till sin undervisning, vill jag med formuleringen "läraryrkets interkulturella dimensioner" lyfta fram vikten av att vara lyhörd för de möjligheter och dilemman som redan vilar i den pedagogiska praktiken. Det berättelsen gör oss uppmärksamma på är att utvecklandet av en sådan lyhördhet till stor del vilar i min hållning och förhållningssätt som lärare. Syftet med kapitlet är därmed att lyfta fram vikten av de små och vardagliga gesternas interkulturella pedagogik.<sup>3</sup>

Jag börjar med att säga något om vad jag avser med läraryrkets interkulturella dimensioner med utgångspunkt i den inledande berättelsen. Med denna bakgrund som fond vänder jag mig till begreppet interkulturalitet för att därefter beskriva tre sätt att mötas och interagera i undervisningen som på olika sätt öppnar för att både lära *om* och *av* varandra inom och över kulturgränser. Avslutningsvis jämför jag tre sätt att arbeta med interkulturalitet – *lära om interkulturalitet*, *lära för interkulturalitet* och *lära genom interkulturalitet* – samt undersöker vilka möjligheter att uppmärksamma tillfällen av "transformativt lärande" som arbetssätten rymmer.

### Interkulturella dimensioner

Det första som den inledande berättelsen gör oss uppmärksamma på är att varje skola, förskola, klassrum och barngrupp utgör en mångfaldig och pluralistisk sfär, vare sig vi som lärare väljer att ta fasta på det i vår undervisning eller inte. Förutom att både barn, elever och lärare kommer till skolan och förskolan med olika minnen och erfarenheter, känslor och drömmar, språk och kulturer som ger var och en deras unika röst och som därmed lägger grunden till interkulturell dialog och utbyte (Giroux 1992), är vi alla födda till en värld som redan fanns där innan oss, som förhoppningsvis kommer finnas där efter oss, och som vi därmed från första början delar med andra. Pluralitet och skillnad är därför inte bara något som utmärker mångkulturella skolor och förskolor, utan tycks – för att låna den politiska teoretikern Hannah Arendts (2004) ord – utgöra ett grundläggande villkor för pedagogisk verksamhet.

fallet (van Manen 1990). I denna text har jag valt att kombinera dessa metoder genom att presentera en fiktiv berättelse som är baserad på teman som kommit upp i det empiriska materialet.

<sup>3</sup> Formuleringen "de små gesternas pedagogik" har jag lånat från Bergdahl (2010).

Det andra berättelsen uppmärksammar oss på är att en förutsättning för att klassrummets eller barngruppens mångfald ska kunna träda fram och ges röst i undervisningen, är att det finns något gemensamt att dela och mötas kring. ”Demokratins grund”, skriver författaren Niklas Rådström, ”ligger inte i att vi är lika varandra, utan i det faktum att vi är olika men bär en värld vi tillsammans bär ansvar för” (DN 2017-01-07). Om vi följer utbildningsfilosofen Jan Masschelein (2011) formas sådana pedagogiska mötesplatser inte av det som skiljer eleverna åt, som till exempel deras etniska, religiösa, språkliga eller könsspecifika tillhörigheter, utan av det som för dem samman, det vill säga själva studiet och utforskandet av den värld de delar. Inspirerad av Arendts politiska tänkande beskriver Masschelein (2011) metaforiskt dessa platser som gemensamma studiebord som i en och samma gest både förenar och separerar de som samlas runt dem. Eftersom var och en som deltar i undervisningen befinner sig i olika positioner i relation till det som placeras på bordet, möjliggörs både ett gemensamt fokus och en mångfald av olika infallsvinklar. Samtidigt är det inte enskilda individers eller specifika gruppers unika perspektiv som lyfts fram i den inledande berättelsen, utan det gemensamma studiet av ett av skolan eller förskolan givet och avgränsat undervisningsinnehåll. Eftersom utbildning tar form i ett historiskt och socialt sammanhang blir frågor om hur undervisningsinnehållet väljs ut och presenteras för barn och elever därför av betydelse (Wahlström 2016). Forskare inom interkulturella studier har till exempel uppmärksammat hur västvärldens koloniala historia och historiskt problematiska syn på nationella minoriteter, urfolk och ”utomeuropeiska andra” även kan ses som en del av det demokratiska samhällets mindre smickrande ”kulturarv” (Mignolo 2007; Gorski 2008). Ytterligare en interkulturell dimension handlar om hur jag som lärare kan presentera det som placeras på studiebordet som just något gemensamt att studera och värna om för de som deltar.

Det tredje berättelsen gör oss uppmärksamma på är att läraryrket handlar om generationsmöten. Vanligen tänker vi oss en generationsordning i skolan och förskolan där en förhållandevis neutral och oproblematiserad överföring av ett samhälles kunskaper, värden och kulturarv äger rum från en äldre generation till en yngre (Oakeshott 1991; se även Lgr11, s. 9). Även om detta många gånger är fallet har överföringsmetaforen också problematiserats för att i vissa fall rymma en alltför förenklad bild av hur undervisning och lärande går till och för att alltför ensidigt framställa läraren/den vuxne som ett aktivt subjekt och eleverna/barnen som passiva objekt (Marinsson 2008). Liknande kritik har framförts av forskare inom interkultu-

rella studier som menar att människor med annan etnisk, religiös eller språklig tillhörighet än majoritetens, genom att i undervisningen omedvetet behandlas som de ”underutvecklade andra”, passivt förväntas lära sig hur det är att leva i mer utvecklade samhällen (Ahman 2014).

För att erbjuda en mer nyanserad bild av överföringsmetaforen, men utan att frånta läraren hans pedagogiska ansvar och auktoritet som kunskaps- och kulturarvsförmedlare, kan vi i likhet med pedagogen Claudia Ruitenberg (2015) metaforiskt beskriva undervisning som ett möte mellan någon som har vistats i ett ämne eller undervisningsområde under en längre tid och som därför har skapat sig en tillhörighet och en legitim röst i det (läraren eller forskolläraren), och någon som nyss har anlänt till ett ämne eller undervisningsområde och som är på väg att finna sin plats och röst i relation till det (barnet eller eleven). I den meningen rymmer undervisning en välkomnande och inkluderande gest i dubbel bemärkelse – som lärare bjuder vi in och så att säga ”öppnar dörren” för dem som kommer som nykomlingar till de ämnesområden och traditioner vi är skolade och ”hör hemma” i, men vi håller också ”dörren på glänt” för den nyfikenhet och möjlighet till nytänkande som varje ny generation bär med sig. Lärares pedagogiska ansvar handlar här om att göra välgrundade avvägningar mellan att å ena sidan överföra, bevara och värna om ett samhälles kunskaper, traditioner och kulturarv i mötet med barn och elever, och å andra sidan öppna för kritiskt utforskande och nytänkande tillsammans med dem (Mollenhauer 2014). Ytterligare en interkulturell dimension handlar därför om att bedöma *när* det är didaktiskt motiverat att som lärare stänga dörren till den nya generationens kritiska eller utmanande frågor (till exempel när vi bedömer dem som ogrundade och obefogade eller när de tar bort fokus från själva undervisningen och ämnesstudiet) och *när* vi som lärare kan öppna dörren för gemensamt prövande och utforskande (till exempel när frågor som inte har några givna svar diskuteras).

### Interkulturalitet – ett dubbelydigt begrepp

Jag har hittills använt begreppet interkulturalitet utan att närmare precisera det. Ett sätt att beskriva vad interkulturalitet står för är att beskriva vad det *inte* står för, en väg som har blivit mer eller mindre legio när interkulturalitet har kommit att definieras både som begrepp och praktik i utbildningssammanhang (se till exempel Couldby 2006; Lorentz & Bergstedt 2006). Den fond mot vilken interkulturalitet vanligen träder fram som något ”extra” vi kan lägga på undervisningen är antagandet att det finns både monokulturella och mångkulturella skolor, klassrum och barngrupper.

Det är till exempel inte ovanligt att lärarstudenter och verksamma lärare upplever att det är lättare att integrera ett interkulturellt förhållningsätt i undervisningen om den skola eller förskola de är på beskriver sig själv som mångkulturell snarare än som monokulturell. Lite förenklat representerar det monokulturella klassrummet eller barngruppen här en kulturell homogenitet i betydelsen att barn, elever, lärare och vårdnadshavare mer eller mindre delar samma erfarenheter, värderingar och livsvärld. Det mångkulturella klassrummet eller barngruppen, å sin sida, representerar en kulturell heterogenitet i betydelsen att olika från varandra åtskilda kulturer och kulturella erfarenheter samexisterar sida vid sida men utan att något direkt utbyte äger rum. Prefixen *mono-* respektive *mång-* används i båda dessa fall för att beskriva en situation eller ett tillstånd i ett klassrum eller en förskola, snarare än för att beteckna de interaktioner som möjliggörs när olika kulturella erfarenheter möts och interagerar i undervisningen. Det är de senare interaktionsprocesserna – den ömsesidiga möjligheten till utbytet och förändring – som prefixet *inter-* i ”interkulturell” vanligen reserveras för (Lorentz & Bergstedt 2006).

Om vi följer det inledande resonemanget i det här kapitlet framstår pluralitet och skillnad dock som ett grundläggande villkor för pedagogisk verksamhet, snarare än som en kvalitet som ett klassrum eller en barngrupp har (som i betydelsen mångkulturell) eller inte har (som i betydelsen monokulturell). Till skolan och förskolan kommer barn, elever och lärare med olika minnen, erfarenheter, religioner, kulturer, språk och drömmar vilket innebär att klassrummet eller barngruppen från första början kan betraktas som en mångfaldig och pluralistisk sfär. Ur detta perspektiv är det inte en *faktisk* kulturell homogenitet som gör att en viss skola eller förskola framstår som monokulturell, utan de många val, handlingar och bedömningar i vardagen som gör att en kulturs föreställda homogenitet – till exempel föreställningen om en enhetlig och ursprunglig nationell identitet – medvetet eller omedvetet både görs till utgångspunkt, norm och mål för undervisningen (Lahdenperä 1999). På motsvarande sätt kan man säga att det mångkulturella klassrummet eller barngruppen inte karaktäriseras av att olika från varandra åtskilda kulturer *de facto* lever sida vid sida utan något utbyte mellan och över kulturgränser, utan av de många val, normer och handlingar i vardagen som gör att den interaktion och det utbyte som äger rum av olika anledningar inte lyfts fram och uppmärksammas i undervisningen. Mot denna bakgrund utgör inget klassrum eller undervisningssituation en statisk situation, utan en interaktiv och föränderlig sfär som i olika hög grad rymmer möjligheter till interkulturella möten. Filosofen Charles Taylor

(2012) har av den anledningen också föreslagit att distinktionen mellan prefixen *mång-* respektive *inter-* bör förstås som en skillnad i grad snarare än i art eller beskaffenhet. Som han uttrycker det: "if multiculturalism in the generic sense includes policies which aim both at recognition of difference and integration, one might argue that the prefix 'multi' gives greater weight to the first goal – acknowledging diversity – while 'inter' invokes more the facet of integration" (2012, s. 416).

Utbildningspolitiskt fick begreppet interkulturalitet genomslag i Europa i samband med UNESCO:s och FN:s rapporter under 1980-talet då en ökad kulturell och religiös synlighet i det offentliga rummet även kom att präglade många klassrum och utbildningssammanhang (Portera 2014). Även om begreppet interkulturalitet kan härledas till tidigare datum (se David Östlunds kapitel i denna antologi) och senare har tillskrivits en mer radikal innebörd till exempel via begreppet *interculturalidad* (Aman 2014), har användningen av begreppet inom det utbildningspolitiska samtalet även fått genklang inom interkulturella studier (Couldby 2006; Lorenz & Bergstedt 2006; Aman 2014). Karaktäristiskt för begreppet interkulturalitet är att det rymmer såväl affirmativa som kritiska inslag genom att det både lyfter fram värdet av utbyten inom och över kulturgränser och vikten av att problematisera kulturernas föreställda homogenitet och naturliga företräden framför andra. Medan det från början i första hand handlade om relationen och utbytet mellan majoritetsbefolkningen och olika etniska och nationella minoriteter, har begreppet under senare år kommit att utvidgas till att även omfatta kulturskillnader som har att göra med klass, kön, genus, sexuell läggning, ålder, trosuppfattning och funktionsnedsättning samt olika intersektioner dem emellan (Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette 2016). Oberoende av vilken betydelse kulturskillnader ges finns idag en allmän förväntan på att ömsesidigt utbyte inom och över kulturgränser kan bidra med något positivt till samhällsutvecklingen. Som det uttrycks i Unesco:s rapport *Guidelines on Intercultural Education*: "Intercultural Education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups" (Unesco 2006, s. 18).

På ett mer övergripande plan kan begreppet interkulturalitet också sägas bära på kollektiva föreställningar om vart vi är på väg som samhälle, men även på de motstridiga känslor av å ena sidan hopp om utveckling och å andra sidan rädsla för identitetsförlust som sådana visioner väcker (Taylor 2012). Medan den mångkulturella visionen bygger på att olika från varan-

dra åtskilda kulturer lever sida vid sida, ställer den interkulturella visionen till exempel större krav på ömsesidigt utbyte och dialog. Utmärkande för interkulturalitet är således *både* förhoppningen om att samhället kommer att utvecklas och berikas genom ömsesidigt kulturutbyte, *och* rädslan för att vissa kulturella värden och traditioner därmed också kommer att gå förlorade. Enligt Taylor (2012) hänger ett samhälles acceptans av den interkulturella visionen därför ytterst på hur det lyckas balansera de kollektiva rädslor för förlust och förhoppningar om utveckling som den enligt honom har kommit att förknippas med. Denna balansgång återfinns även i undervisningen där lärare behöver avgöra när de ska värna om och bevara ett samhälles kulturarv och traditioner i mötet med eleverna och när de kan öppna för nytänkande och kritiskt utforskande tillsammans med dem. Även på ett mer existentiellt plan kan begreppet interkulturalitet sägas bära på de motstridiga känslor av nyfikenhet inför det nya och rädsla för identitetsförlust som mötet med det främmande ställer oss inför. Som filosofen Julia Kristeva uttrycker det: ”Att leva med den andre, med främlingen, konfronterar oss med möjligheten eller omöjligheten *att vara någon annan*. Det handlar inte enbart om vår förmåga – humanistiskt sett – att acceptera den andre, utan *att inta hans [sic] plats*, vilket betyder att tänka sig själv och göra sig själv annorlunda för sig själv” (1997, s. 28). Det är denna öppning för utbyte och förändring i mötet med det främmande på både en individuell och kollektiv nivå som gör interkulturalitet till ett relevant men även utmanande och krävande förhållningssätt i ett pluralistiskt och demokratiskt samhälle.

### Olika former av samvaro

För att exemplifiera hur den interkulturella visionens förväntan på ömsesidigt utbyte och interaktion kan ta sig uttryck i undervisningen vänder jag mig till utbildningsfilosofen Sharon Todd. Inspirerad av sociologen Zygmunt Baumans typologi över olika former av mellanmänsklig samvaro skiljer Todd (2008) mellan tre sätt att mötas och interagera i utbildning och undervisning som var och en bär på olika möjligheter att lära *av* och inte bara *om* varandra inom och över kulturgränser. De tre modaliteterna ska inte förstås som empiriska samvaroformer, utan som analytiska redskap som kan användas för att tematisera och förstå de komplexa och ofta mångdimensionerade relationer som utspelar sig i ett klassrum eller barngrupp. Med andra ord kan modaliteterna mycket väl existera parallellt i en och samma undervisningssituation.



Att all utbildning och undervisning både förkroppsligar olika former av samvaro och ställer krav på deltagarnas sätt att interagera och mötas i undervisningen torde inte vara någon nyhet. Det minst kravfyllda sättet att vara tillsammans i undervisningen är enligt Todd (2008) att vara placerade *vid sidan om* varandra utan att någon nämnvärd interaktion äger rum. Som exempel tar hon en vanlig skoldag. Under en dag tillbringas barn och elever vanligen stora delar av sin tid i bänkar eller som åhörare i andra konstellationer där interaktionen dem emellan både hålls nere på ett minimum och är noggrant reglerad av läraren, som till exempel vid högläsning, muntliga genomgångar eller vid olika provsituationer. De flesta barn och elever har även utvecklat strategier för att distansera sig från andra i undervisningen genom att till exempel dagdrömma eller helt låta sig absorberas i en individuell uppgift. Under rasterna möter både elever och lärare en mängd personer som de inte tar nämnvärd notis om eller medvetet undviker att ingå en interaktion med. Någon som har bråttom har till exempel lärt sig att ta sig från ett klassrum till ett annat genom att undvika att interagera med andra på vägen, och den som tillfälligt vill utestänga omvärlden kan lätt begrava blicken i mobilen eller taktfullt vända bort den för att hålla andra på avstånd. I samvaroformen *vid-sidan-om* är det med andra ord möjligt att komma i kontakt med och leva fysiskt nära ett stort antal individer under en skoldag och samtidigt hålla dem på ett förhållandevis tryggt emotionellt och socialt avstånd. Man skulle kunna säga att barn, elever och lärare i dessa stunder är tillsammans i undervisningen och under skoldagen utan att någon närmare interaktion eller djupare utbyte mellan dem äger rum.

Merparten av en skoldag ägnas dock inte åt att vara bredvid eller vid sidan om varandra utan åt någon form av planerad interaktion. Det kanske vanligaste sättet att interagera i undervisningen är enligt Todd (2008) genom samvaroformen *vara-med*. I skolan förflyttas såväl elever som lärare från modaliteten att *vara-vid-sidan-om* till att *vara-med* när de börjar delta i gemensamma diskussioner, grupparbeten och informationsutbyten men även när de ingår i mer informella samtal och utbyten med varandra under skoldagen. Gemensamt för dessa och liknade interaktionsformer är att samvaron sker med specifika syften och utifrån våra institutionaliserade roller som just lärare och elever. Eftersom sådana möten är förhållandevis reglerade och på förhand kontrollerade, behöver inget mer av dem som deltar i mötet engageras än vad det aktuella samtalsämnet eller uppgiften kräver. Vi kan visserligen ha både intressanta och givande diskussioner och utbyten inom och över kulturgränser, men utan att vi på något djupare sätt berörs, påverkas eller förändras av dem. Djupare engagemang eller oväntade per-

sonliga insikter upplevs enligt Todd (2008) till exempel ofta som störande eller till och med som hinder i denna samvaroform. Eftersom sättet att vara tillsammans i undervisningen på förhand är styrt av konventioner är tillfällena då vi så att säga "förlorar oss själva" (Todd 2008) eller "tänker och gör oss själva annorlunda för oss själva" (Kristeva 1997) i mötet med andra varken möjliga eller önskvärda. Man skulle kunna säga att även om elever och lärare träffas och interagerar med varandra i denna samvaroform, gör de det utan att egentligen påverkas eller förändras nämnvärt av själva mötet.

Det Todd (2008) gör oss uppmärksamma på i relation till begreppet interkulturalitet är att ingen av dessa modaliteter av samvaro helt tycks rymma den förväntan på ömsesidigt utbyte och förändring som i mångt och mycket har kommit att förknippas med den interkulturella visionen. Den form av samvaro som interkulturalitet på ett sätt både förutsätter och eftersträvar tycks i själva verket behöva erbjuda något mer än att lärare och elever bara är bredvid och tillsammans med varandra under skoldagen, till exempel möjligheten att de även lär av varandra på ett mer djupgående och existentiellt plan. Medan Todd (2008) vänder sig till filosofen Emmanuel Levinas ansvarsetik för att utforska en sådan tredje samvaromodalitet, *vara-för*, väljer jag här att istället knyta an till den diskussion som förs inom ramen för interkulturella studier. Ett sätt att beskriva den förväntan på ömsesidigt utbyte och interaktion som den interkulturella visionen rymmer är att relatera interkulturalitet till teorier om "transformativt lärande" (Taylor & Cranton, red. 2012). Lite förenklat möjliggörs ett sådant lärande när vi i egenskap av lärare eller elever möter något som inte passar in i vår tidigare erfarenhetsvärld eller våra föreställningar om oss själva och andra, och som därför ger upphov till ett dilemma som tillfälligt sätter oss ur spel eller "disorienterar" oss. Det kan till exempel handla om tillfällena när något vi tagit för givet om oss själva eller andra plötsligt blir osäkert eller tvetydigt – föreställningar och insikter förskjuts, en tidigare förståelse ger vika och något nytt håller på att ta form. Om vi följer Kristeva (1997) kan dessa tillfällena av kortvariga "identitetsförluster" antingen ses som ett hot som gör att vi väljer att avskärma och distansera oss från andra genom att, för att använda Todds vokabulär, röra oss tillbaka i samvaromodaliteten *vara-med* eller *vara-vid-sidan-om* där mötet inte kräver något större utbyte eller förändring. Men de kan också ses som en möjlighet till ömsesidigt lärande genom att de får oss att granska våra egna kulturella föreställningar och konfronteras med de motstridiga känslor av nyfikenhet inför det främmande och rädsla för identitetsförlust som ofta väcks. Till skillnad från samvaroformerna *vara-vid-sidan-om* och *vara-med* tycks en sådan samvaro däremot

inte kunna planeras in på förhand i den pedagogiska verksamheten, utan snarare vara något som uppstår spontant i våra vardagliga interaktioner med andra (jfm Todd 2008).

### Kunskap, kompetens och lyhördhet

För att återknyta till den inledande berättelsen kommer jag avslutningsvis ge exempel på och jämföra tre sätt att arbeta med interkulturalitet i undervisningen: *lära om interkulturalitet*, *lära för interkulturalitet* och *lära genom interkulturalitet*.<sup>4</sup> Även om de tre arbetssätten på olika sätt kan sägas bidra till att vi kan lära om och av varandra inom och över kulturgränser och därför ofta lyfts fram som centrala komponenter i interkulturell undervisning (Portera 2014), rymmer de samtidigt olika förutsättningar för att uppmärksamma de tillfällen av ”transformativt lärande” som uppstår spontant i den pedagogiska praktiken. Precis som de tre samvaroformerna ska de olika arbetssätten inte heller betraktas som ömsesidigt uteslutande eller helt åtskilda från varandra, vilket innebär att de mycket väl kan existera samtidigt i en och samma undervisningssituation.

För det första kan interkulturalitet förstås som ett undervisningsinnehåll att studera och förhålla sig till. Den kanske vanligast sättet att *lära om* interkulturalitet är att öka barns, elevers och lärares kunskaper om och förståelse för såväl den egna som andra kulturer. Det kan till exempel handla om att som lärare lyfta fram de olika kulturella erfarenheter som redan finns representerade i elevgruppen eller barngruppen eller om att inkludera traditionellt sett marginaliserade röster i skönlitteratur, läromedel och undervisningsmaterial (jfr Kumashiro 2002). På så sätt kan både lärare och elever lära sig mer om och få större förståelse för olika kulturer och deras livsförhållanden, och därmed även utveckla en större empati och öppenhet mot andra. Att ensidigt förstå interkulturalitet som en fråga om ökad kunskap om och förståelse för andra kulturer har samtidigt problematiserats av forskare inom interkulturella studier eftersom sådana strategier ofta omedvetet bygger på föreställning om att ju mer ”vi” (i egenskap av norm eller majoritet) vet om ”dem” (i egenskap av avvikare eller minoritet), desto lättare är det att integrera ”dem” i majoritetskulturen (Aman 2014). Även om syftet med insatserna är att öppna upp för interaktion och ömsesidiga kulturutbyten, kan dessa arbetssätt i praktiken lätt mynna ut i det pedagogen Kevin

<sup>4</sup> De tre arbetssätten *lära om*, *lära för* och *lära genom interkulturalitet* är delvis inspirerade av Södertörns högskolas profildokument (2017) men ska inte förstås som en direkt uttolkning av dem. Detta innebär att beskrivningen av arbetssätten i första hand ska förstås inom ramen för det övergripande resonemang som presenteras i kapitlet.

Kumashiro (2002) kallar för en *utbildning om den andra*. Inom sådan utbildning riktas uppmärksamheten i första hand mot majoritetens acceptans av marginaliserade grupper och deras föreställda kulturella homogenitet, snarare än mot en förståelse av kultur som något som skapas och utvecklas i samspel med andra (Ahmed 2012). Även om kunskapsinsatser om den egna och andras kulturer är viktigt och fyller en central funktion i interkulturell undervisning, är det även lätt att vi förbiser de tillfällen av ömsesidigt utbyte och transformativt lärande som uppstår mer spontant i den pedagogiska praktiken.

Ett inte lika vanligt men alternativt sätt att *lära om interkulturalitet* är att göra interkulturalitet som begrepp och fenomen i sig till föremål för studier och reflektion. Istället för att enbart lära sig om olika kulturer i undervisningen behandlas interkulturalitet här som ett undervisningsinnehåll som lärare och elever tillsammans kan vrida och vända på. Det kan till exempel handla om att belysa interkulturalitet utifrån olika teoretiska och historiska perspektiv eller att utforska det med hjälp av olika konkreta exempel från samtiden. Utmärkande för denna strategi är att det nu finns något gemensamt att samlas kring och dela i undervisningen (Masschelein 2011). Eftersom interkulturalitet både som begrepp och fenomen utgör ett komplext studieobjekt, blir det dock viktigt att som lärare inta ett reflekterande förhållningsätt till det undervisningsstoff som placeras på studiebordet. Forskare inom interkulturella studier har till exempel uppmärksammat att begreppet interkulturalitet även kan rymma etnocentriska föreställningar (Aman 2014) och att interkulturell undervisning i praktiken lätt kan präglas av majoritetskulturens företrädare, röster och maktpositioner (Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette 2016; se även Helena Hills Inledning i denna antologi). Genom att interkulturalitet kontinuerligt utforskas, prövas och omprövas i relation till samtidens utmaningar och begreppets historiska och teoretiska rötter, blir det även lättare att som lärare uppmärksamma de tillfällen av ömsesidigt utbyte och transformativt lärande som kan uppstå spontant i det gemensamma studiet.

För det andra kan interkulturalitet förstås som en fråga om att utveckla och praktisera en rad interkulturella kompetenser. Det kanske vanligaste sättet att på detta sätt *lära för interkulturalitet* är att tillägna sig en uppsättning generella kompetenser som antas fungera lika väl i mer eller mindre alla undervisningssammanhang och utbildningskontexter (Portera 2014; Lorenz 2013; UNESCO 2013). Agostino Portera, forskare i interkulturell pedagogik, beskriver till exempel sådana kompetenser som ”a set of abilities, knowledges, attitudes and skills, that allow one to appropriately and effec-

tively manage relations with persons of different linguistic and cultural backgrounds” (2014, s. 159). Specifika kompetenser som ofta lyfts fram i litteraturen och som anses centrala för interkulturell undervisning är medvetenhet om den egna kulturella tillhörigheten samt kännedom om andra kulturers traditioner och sedvanor; språkliga, kommunikativa och relationella färdigheter som hjälper oss lyssna, föra dialog och inta ett kritiskt och självreflexivt förhållningssätt i mötet med andra; förmågan att hantera motstridiga intryck och känslor; samt attityder som öppenhet, nyfikenhet, respekt, empati, inlevelse och ödmjukhet (Portera 2014; se även Unesco 2013). Även om utvecklandet av interkulturella kompetenser utgör en central del av interkulturell undervisning genom att det fokuserar på kvalitén i interaktionen och samspelet mellan människor, finns det även begränsningar med detta arbetssätt. Utbildningsfilosofen Gert Biesta (2015) har till exempel uppmärksammat hur ett allt för ensidigt fokus på generella kompetenser och förmågan att på förhand veta vilka praktiska kunskaper, färdigheter och attityder som är viktiga i interaktionen med andra, tenderar att förlägga ansvaret för vad som sker i interaktionen utanför själva mötet och på någon annan än de som deltar. Som han lite provocerande uttrycker det: ”[A] teacher who possesses all the competences teachers need but who is unable to judge which competence needs to be deployed when, is a useless teacher” (2012, s. 15). På samma sätt kan en person, som besitter de rätta interkulturella kompetenserna men som inte kan bedöma när vilken kompetens är viktig att använda och på vilket sätt, sägas sakna något väsentligt.

Mot denna bakgrund tycks jag som lärare, vid sidan om tillägandet av interkulturella kunskaper och kompetenser, även behöva utveckla en form av ”interkulturellt omdöme” som både gör mig lyhörd för vad som sker och krävs av mig i specifika situationer, och låter mig uppmärksamma de tillfällena av transformativt lärande som inte alltid går att förutse på förhand. Det är denna grundläggande hållning eller lyhördhet i den pedagogiska praktiken som det tredje sättet att arbeta med interkulturalitet representerar. Att på detta sätt *lära genom interkulturalitet* kan till exempel handla om att vara mottaglig för de interkulturella möjligheter och dilemman som uppstår spontant i den pedagogiska praktiken, men även om att uppmärksamma de många val, normer och handlingar i vardagen som gör att de tillfällena av transformativt lärande som redan äger rum kan lyftas fram och ges röst i undervisningen. Det kan till exempel handla om att våga stanna kvar i de tillfällena då vi själva eller eleverna plötsligt ställs inför något som inte passar in i vår tidigare erfarenhetsvärld, och som därför tillfälligt sätter våra tidigare föreställningar ur spel. Oberoende av om sådana tillfällena i för-

sta hand ses som ett hot om förlust eller ett löfte om utveckling konfronterar de oss nämligen, för att använda Kristevas (1997) ord, med möjligheten (eller omöjligheten) till ömsesidigt utbyte och utveckling. Att *lära genom interkulturalitet* kan också handla om att kontinuerligt göra balanserade avvägningar och bedömningar i undervisningen, en förmåga som tycks sitta i de små och vardagliga gesterna. Som lärarrösten i den inledande berättelsen uttrycker det: ”Det kan handla om något så enkelt som språkbruk” och ”att vara lyhörd för den ofta omedvetna exkludering som sker i skolan.”

Frågan om hur vi som lärare i praktiken väljer att navigera mellan de tre arbetssätten – *lära om, för och genom interkulturalitet* – behöver mot denna bakgrund i slutändan relateras till och utvärderas i relation till det som, för att återknyta till den inledande berättelsen, kan beskrivas som en av demokrati- och värdegrundsarbetets centrala uppgifter – att skapa förutsättningar för alla barn och elever att tillsammans tillägna sig och utforska ett samhälles kulturarv och traditioner med alla dess ljusa och mörka sidor, att ge dem möjlighet att känna igen sig och dela upplevelser med varandra, men också möjlighet att föreställa sig världen och sig själva på nya sätt.

## Referenser

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham N. C.: Duke University Press.
- Aman, R. (2014). *Impossible interculturality? Education and the colonial difference in a multicultural world*. (Diss.) Linköping: Linköping University.
- Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden*. Göteborg: Daidalos.
- Bergdahl, L. (2010). *Seeing Otherwise: Renegotiating Religion and Democracy as Questions for Education*. Diss. Stockholm. Department of Education, Stockholm University.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50(1), s. 75–87.
- Couldby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education* 17(3), s. 245–257.
- Giroux, H. (1992). The hope of radical education. I: K. Weiler och C. Mitchell (red.) *What schools can do. Critical pedagogy and practice*. Albany: State University of New York, s. 13–26.
- Goldstein-Kyaga, K.; Borgström, M. & Hubinette, T. (red.) (2012). *Den interkulturella blicken i pedagogik. Inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörn Studies in Education 2.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education* 19(6), s. 515–525.
- Kristeva, J. (1997). *Främlingar för oss själva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: Routledge.
- Lahdenperä, P. (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning & Demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 8(3), s. 43–63.
- Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens. Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorenz, H. & Bergstedt, B. (2006). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Martinsson, L. (2008). Normeras till frigörelse? Värdegrundsarbete och överföringsnormer. I Lena Martinsson och Eva Reimers (red.) *Skola i normer*. Stockholm: Gleerups, s. 131–164.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum Scholae: The World Once More ... but not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy & Education* 30(5), s. 529–535.
- Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies* 21(2), s. 449–514.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*. London: Routledge.
- Oakeshott, M. (1991). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Portera, A. (2014). Intercultural Competences in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education* 25(2), s. 157–174.
- Ruitenbergh, C. W. (2015). *Un-locking the World. Education in an Ethic of Hospitality*. London: Boulder.
- Rådström, N. (2017-01-07). Att följa Odysseus i kampen mot populismens cykloper. *Dagens Nyheter*. <http://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/niklas-radstrom-att-folja-odysseus-i-kampen-mot-populismens-cykloper/>
- Södertörns högskola (2017). *Lärarutbildningens interkulturella profil*. Tillgänglig: <https://www.sh.se/download/18.166aa05167c62dff5d86277/1550498608936/L%C3%A4rarutbildningens%20interkulturella%20profil%202018-04-09.pdf> [2019-09-10]
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy & Social Criticism* 38(4–5), s. 413–423.
- Taylor, E. W. & Cranton, P. red. (2012). *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. Paris: Education Center, Unesco.
- Unesco (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Education Center, Unesco.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. 2. uppl. Malmö: Gleerups.