

# Den interkulturella blicken i pedagogik

## Inte bara goda föresatser

Redaktörer: Katrin Goldstein-Kyaga, María Borgström & Tobias Hübinette  
Södertörn Studies in Education 2

Södertörns högskola

Södertörns högskola  
SE-141 89 Huddinge

[www.sh.se/publikationer](http://www.sh.se/publikationer)

Tryckt hos E-print, Stockholm 2012

Södertörn Studies in Education 2

ISBN 978-91-86069-51-3

# Innehåll

Förord.....	5
-------------	---

*Katrin Goldstein-Kyaga och María Borgström*

Inledning.....	7
----------------	---

## INTERKULTURALITET OCH SAMHÄLLE

*Katrin Goldstein-Kyaga*

Kosmopolitism, fred och lärande .....	27
---------------------------------------	----

*Anders Fjällhed*

Interkulturalitet – att finna möjligheter! .....	43
--	----

*María Borgström*

Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten .....	63
---	----

*Tobias Hübinette*

”Ord som sårar” – Om bristen på en interkulturell etik i ett samtida Sverige .....	79
--	----

## INTERKULTURALITET OCH LÄRANDE

*Ana Graviz*

Att lära interkulturalitet genom medier .....	101
---	-----

*Farhad Jahanmahan*

Interkulturell pedagogik, inkluderande pedagogik – forum för motstånd?.....	117
---	-----

*Christina Rodell Olgaç*

Romskt föreningsarbete bland barn och ungdomar .....	135
--	-----

*Sara Dalgren*

Att göra det <i>annorlunda</i> normalt – interkulturell förskolepedagogik i praktiken .....	155
---	-----

*Yousef Morshedi*

Att identifiera pedagogik med interkulturell inriktning. ....	173
---	-----

Presentation av författarna .....	183
-----------------------------------	-----

Referenser .....	187
------------------	-----



# Förord

Den här antologin har sitt ursprung i ett behov, som vi som forskar om och undervisar i interkulturell pedagogik känt, att formulera vad vi egentligen menar med begreppet interkulturell pedagogik. Hur vi ser på det har i stor utsträckning med våra egna undervisningskompetenser och forskningsintressen att göra, och därför behandlar många av artiklarna de olika forskningsprojekt som vi arbetar med. Självklart har våra personliga erfarenheter av möten över gränser färgat vårt sätt att se och den ”interkulturella blick” vi tillägnat oss. En del av författarna till den här antologin arbetar inte med forskning på doktorand- eller forskningsnivå utan skriver utifrån sina yrkeserfarenheter av pedagogik och interkulturalitet. Boken har vuxit fram ur en diskussion som förs bland oss som är verksamma inom ämnet vid Södertörns högskola. Särskilt vill vi nämna den serie workshops vi anordnat som inte bara de som bidragit till boken med artiklar deltagit i utan dessutom också de flesta av lärarna och forskarna i interkulturell pedagogik. Vi är därför tacksamma mot Anna Lindqvist Bergander, Lisbeth Stedt, Meeri Hellsten, Hassan Sharif och Karin Ehrlén. Vi vill särskilt tacka Liza Haglund för en kritisk granskning av inledningen och ett bidrag till frågan om feminism och erkännandets politik i inledningen samt Jorid Palm och Shahla Aboubakri, som hjälpt till med praktiska frågor kring våra workshops. Slutligen kan nämnas att antologin genomgått refereegranskning.

Södertörn, december 2011

Katrin Goldstein-Kyaga María Borgström Tobias Hübinette



# Inledning

*Katrin Goldstein-Kyaga och María Borgström*

Sverige har i likhet med de flesta andra länder alltid bebotts av många folkslag och varit mångkulturellt. Det har sedan århundraden bestått av människor med olika kulturell tillhörighet: samer, svenskar, finländare, valloner, judar, romer och sedan femtio år tillbaka dessutom av över 200 olika nationella/etniska grupper som invandrat. De etniska svenskarna har dominerat kulturellt sett, och har präglat synen på vad svenskhet är. Föreställningen om en enda gemensam ”svensk” kultur är emellertid i en mening en myt,<sup>1</sup> eftersom den i hög grad varierar bland skilda sociala, politiska, etniska grupper och i olika delar av landet. Samtidigt kan man i en annan mening tala om en gemensam svensk kultur, som skapats i och med moderniseringen och införandet av ett folkskolesystem, som riktade sig till alla barn. Som Yousef Morshedi skriver i den här antologin är en monokulturell svensk skola emellertid ett ganska nytt fenomen. I den tidigare svenska utbildningshistorien fram till reformationen hade utbildningsverksamheterna inte några särskilda nationstecken. Tvärtom utgjorde den svenska skolan en del av en europeisk katolsk kultur, där språkundervisningen inte omfattade svenska utan latin, grekiska och hebreiska. Med grundandet av folkskolan 1842 kunde en homogeniserad och standardiserad kultur överföras till en hel generation, och detta blev en del av det moderna projektet, den moderna svenska nationalstatens uppbyggnad och det som idag uppfattas som svenskhet. Utbildningen fick en nationell prägel. De som avvek från den dominerande kulturen definierades därmed som ”etniska” eller ”nationella” minoriteter, och de som immigrerat eller vars föräldrar kommit till Sverige kategoriserades som ”utlänningar” alternativt ”invandrare” eller ”nya svenskar”. Den interkulturella pedagogiken i Sverige uppstod för att den pedagogiska praktiken behövde anpassas till det ökade antalet elever med andra modersmål och kulturer än den svenska. Denna elevgrupp ökade som

---

<sup>1</sup> Jfr. Anderson, 1993.

när olika flyktinggrupper kom hit efter andra världskriget och när arbetskraftsinvandringen sköt fart till följd av den ekonomiska expansionen under efterkrigstiden. Idag är nästan 25 procent av Sveriges befolkning födda utomlands eller har minst en utrikes född förälder.<sup>2</sup>

Sedan 1948 har FN, Unesco och Europarådet antagit ett antal dokument på basis av de mänskliga rättigheterna som ska främja interkulturell utbildning.<sup>3</sup> I Sverige fick skolan en interkulturell inriktning då den invandrarpolitiska utredningen *Jämlikhet, valfrihet och samverkan* lades fram 1971.<sup>4</sup>

Sedan den nya informationsteknologin började spridas på 1970-talet har världen i allt större utsträckning blivit sammanknuten i ett globalt nät, ekonomiskt, politiskt och kulturellt. Det har tydligt sett inneburit en kulturell likriktning, men på ett djupare plan handlar det om både gränsöverskridanden, motsättningar och uppkomsten av nya kulturer.<sup>5</sup> Begreppet ”interkulturell blick” i den här antologins titel syftar på ett förhållningssätt och en syn på pedagogik som kosmopolitisk och gränsöverskridande, där fokus förflyttas från det nationella till det transnationella och globala.<sup>6</sup> Ett sådant perspektivskifte innebär en ”inkluderande globalism”, en strävan efter att frigöra sig från etnocentriska synsätt och ett medvetet försök att skapa en mer inkluderande, jämlik och demokratisk pedagogik.<sup>7</sup> Det är inte fråga om en begränsad, kompenserande ”specialpedagogik för invandrare”. Snarare gäller det att med hjälp av pedagogiken medverka till att göra det annorlunda normalt, eller vad forskaren René León Rosales kallar att skapa en ”diversifierad normalitet”.<sup>8</sup> I sin artikel om interkulturell förskolepedagogik i den här antologin använder sig Sara Dalgren av det begreppet. Ana Graviz beskriver något liknande i sitt bidrag när hon utifrån Miquel Rodrigo Alsina forskning gör en åtskillnad mellan en mångkulturell och en interkulturell diskurs. Den mångkulturella diskursen förespråkar enligt Rodrigo Alsina tolerans utifrån majoritetssamhällets maktposition medan den inter-

---

<sup>2</sup> Statistiska centralbyrån, Befolkningsstatistik från 2008.

<sup>3</sup> Den internationella grunden för interkulturell undervisning. Svenska Unescorådets skriftserie nr. 3/1999.

<sup>4</sup> SOU 1971:51

<sup>5</sup> Jfr. Borgström & Goldstein-Kyaga, 2006, s. 11.

<sup>6</sup> Begreppet ”interkulturell blick” är inspirerat av Ulrich Becks ”kosmopolitisk blick”. Begreppet skiljer sig från kosmopolitism som moraliskt ideal såtillvida att den kosmopolitiska blicken beskriver en existerande verklighet, där globala risker är kärnan. Se vidare Beck, 2004.

<sup>7</sup> Gundara, 2008, s. 469-479.

<sup>8</sup> León Rosales, 2001.



kulturella baseras på ömsesidig respekt. Den senare innebär en förståelse som inkluderar ”normalisering och acceptans av mångfald.”<sup>9</sup>

Unesco har i en skrift om riktlinjer för interkulturell pedagogik definierat ordet interkulturell som ”existensen av och den jämställda interaktionen mellan olika kulturer och möjligheten till kulturella uttryck genom dialog och ömsesidig respekt”. Interkulturalitet förutsätter mångkulturalism och uppstår som en följd av ”interkulturellt utbyte och dialog på lokal, regional, nationell och internationell nivå”.<sup>10</sup>

När det gäller begreppet pedagogik ger vi det här en bred betydelse som anknyter till Birgitta Qvarsells synsätt. Hon framhåller pedagogikens dubbla roll, både som en profession, det vill säga att undervisa, och som en humanistisk-samhällsvetenskaplig disciplin med inriktning mot kulturella processer och människors kulturella villkor. Det pedagogiska i sammanhanget innebär att kulturfenomenen studeras som *villkor för mänskligt lärande och för socialisation och utveckling*.<sup>11</sup>

Ur vårt perspektiv är alltså den interkulturella pedagogiken både en kulturvetenskap och en praktik som har mångfalden som utgångspunkt för förståelsen av mänskligt lärande, socialisation och utveckling. Även begreppet kultur ses här i vid bemärkelse och innefattar därmed inte bara nationella, religiösa eller etniska kulturer utan också olika typer av gemensamma synsätt och erfarenheter, som kan uppkomma utifrån genus, ålder, funktionsnedsättning, sexuell läggning, klasstillhörighet med mera. I sin artikel om förhållandet mellan en interkulturell och inkluderande pedagogik argumenterar Farhad Jahanmahan i den här antologin för att interkulturell pedagogik handlar om mer än bara möten mellan olika kulturer. Det är en fråga om hur man bemöter människor med olika referensramar och erfarenheter, till exempel erfarenheten att leva med ett funktionshinder.

I Unescos skrift framhålls att interkulturell utbildning inte bara ska lägga till något till den reguljära läroplanen utan att den måste omfatta hela läromiljön liksom andra dimensioner av utbildningsprocesserna såsom livet i skolan, beslutsprocesser, lärarutbildning, läroplaner, undervisningsspråk, undervisningsmetoder, elevrelationer och läromedel. Det kan göras genom att inkludera flera perspektiv och röster.<sup>12</sup> Det gäller också lärande inom andra typer av organisationer och institutioner.

---

<sup>9</sup> Rodrigo Alsina, 2008.

<sup>10</sup> Unesco, 2006., s. 17.

<sup>11</sup> Qvarsell, 1998, s. 23-24.

<sup>12</sup> Unesco, 2006, s. 18-19.

## Kritik mot den interkulturella pedagogiken

Pedagogiken, inte minst den interkulturella pedagogiken, har ett normativt drag, vilket både är en styrka och en svaghet. Den kan ge riktlinjer i utbildningssammanhang men den kan också göra anspråk på att företräda en viss sanning, som ofta inte finns empiriskt belagd. Pedagogiken har uppstått ur behovet att svara på frågan: ”Vilka normer ska präglade en god undervisning”? Inte minst i dagens globaliserade samhälle finns det ett behov av att få svar på frågan om hur utbildning för en elevgrupp med varierande kulturella tillhörigheter ska utformas. När en inflytelserik forskare inom interkulturell pedagogik inledde sin presentation vid en internationell konferens började han skämtsamt med orden: ”Nu ska jag predika”. Det säger något om den normativa inriktning som finns inom interkulturell pedagogik. Denna typ av pedagogik måste enligt vår mening präglas av något mer än bara goda föresatser. Den måste grunda sig i empirisk evidens och på en förutsättningslös, kritisk forskningsprocess, där resultatet varken är givet eller slutgiltigt. Att göra anspråk på att överföra en allmängiltig sanning om vad interkulturell pedagogik är och ska vara går emot en av huvudidéerna inom interkulturell pedagogik, nämligen att kunskap uppstår ur ett ömsesidigt, pågående möte över kulturgränserna. Därför måste den interkulturella pedagogiken grundas i en vetenskaplig process, som är anpassad till ett föränderligt samhälle och de nya behov som uppkommer.

Agostino Portera urskiljer flera olika faser inom den europeiska pedagogiken vad gäller hur den förhållit sig till elever av annat etniskt ursprung än majoritetsbefolkningen. De kan sammanfattas i fyra punkter:<sup>13</sup>

1. Fram till 1970-talet: Assimilering.
2. 1970-talet: Att övervinna språkskillnader och synliggöra skillnader och likheter.
3. 1980-talet: Införandet av begreppet interkulturell pedagogik som går ut på ömsesidighet, mänskliga rättigheter, inkludering och demokrati.
4. Efter den 11 september 2001: Dialog över kultur- och religionsgränser samt konflikthantering.

Dessa faser behöver inte ses som perioder som avlöser varandra, utan de är element som alla finns mer eller mindre i dagens europeiska mångfaldspedagogik, både i teori och i praktik.

---

<sup>13</sup> Portera, 2008, 481-491.

Ovanstående perioder överensstämmer i stort sett även med den svenska minoritets- och utbildningspolitiken. Perioden före införandet av en pedagogik med interkulturell inriktning i svensk skola kännetecknades av krav på kulturell assimilering, där eleverna oavsett bakgrund skulle anpassas till den rådande majoritetskulturen, och där tanken var att de nationella minoritetsspråken skulle försvinna. Från och med att interkulturalitet blev ett synsätt som skulle genomsyra det svenska skolsystemet kom skolpolitiken istället att karaktäriseras av en strävan efter att övervinna språkskillnader och synliggöra skillnader och likheter. Problemet var att det ledde till ett särskiljande av elever med annorlunda etnisk bakgrund än majoriteten, vilket i många fall innebar kulturalism, etnifiering och ”andrafiering”, det vill säga ett förenklat och fördomsfullt sätt att kategorisera olika elevgrupper och förklara skillnader i utbildningsframgång med kultur. Det utvecklades ett dualistiskt synsätt där ”svenska barn” sågs som åtskilda från ”invandrabarn”.<sup>14</sup>

På senare år har mångkulturalismen utsatts för stark kritik av detta skäl. Det bidrog dock sannolikt till att insatser för barn med annorlunda etnisk bakgrund än majoritetsbefolkningen ifrågasattes, vilket i sin tur sammanföll med ekonomiska krav på nedskärningar inom detta område av utbildningen. Samtidigt har det från majoritetssamhällets sida blivit allt vanligare att förespråka en assimilatorisk skolpolitik. Ann Runfors skriver exempelvis att lärarna hamnar i ett dilemma då de utgår från att elever med annorlunda etnisk bakgrund kommer att diskrimineras i framtiden och de försöker därför hjälpa dem att bli lika ”svenskar”.<sup>15</sup> Strävan efter utjämning resulterar därmed i en utradering av skillnader och följderna blir i praktiken en assimilatorisk skolpolitik.

Den kritik som framförs mot mångkulturalismen kan också riktas mot interkulturalismen. Begreppet interkulturell har kritiserats för att det implicerar mötet mellan två sinsemellan avskilda kulturer. Tomas Hylland Eriksen kritiserar exempelvis Unescos skrift *Our Creative Diversity* för att den trots sin syn på kultur som ”dynamisk”, framställer olika kulturer som ”öar” eller åtminstone ”halvöar”.<sup>16</sup> Hur man uppfattar begreppen mångkulturell och interkulturell har alltså att göra med vad man lägger in i ordet kultur. Ser man kultur som något statiskt, essentiellt och medfött med skarpa gränser eller kultur som något ständigt föränderligt, internt motsägelsefullt och med gränsöverskridande drag, så påverkar det också synen på begreppen

---

<sup>14</sup> Lorentz, 2007.

<sup>15</sup> För en kritik av kulturalism, etnifiering och ”andrafiering”, se Kamali, 2006, s. 10, och för en kritik av en assimilatorisk skolpolitik, se Runfors, 2004, s. 47.

<sup>16</sup> Eriksen, 1999.

mångkulturell och interkulturell. Här utgår vi från det sistnämnda synsättet på kultur, det vill säga det antropologiska kulturbegreppet.<sup>17</sup>

Med en sådan syn på kultur blir också synen på begreppet ”kulturgräns” annorlunda. Kulturgränsen uppfattas inte som skarp och entydig utan som diffus och rörlig genom att de olika kulturerna ses som system som kännetecknas av såväl skillnader som likheter och överlappningar, vilket gör kulturmötet till en komplex process. Eftersom interkulturell pedagogik förespråkar ett utbyte över kulturgränser där nya kulturella synteser ständigt uppstår blir också gränsen mellan kulturer rörlig och diffus.

En annan kritik som kan riktas mot begreppet interkulturalitet är att det ofta framställs som om interkulturella relationer pågår mellan två jämställda parter. I själva verket är interkulturella relationer sällan jämlika utan präglas av en ojämlik maktrelation, där företrädare för majoritetsbefolkningen vanligen har tolkningsföreträde. Företrädare för den dominerande kulturen har möjlighet att använda sin position för att behålla och uppnå mer makt, och det sker ofta genom politiska, ekonomiska, sociala och kulturella former. Det medför att den interkulturella diskursen ofta blir retorisk, och det är ett problem som både lärare och forskare alltid måste förhålla sig kritiska till.

## Erkännandets politik och social delaktighet

I begreppet interkulturalitet ligger en motsättning mellan universalism och partikularism, där universalism står för idén att skolan ska inpränta universella värderingar medan partikularism innebär att alla kulturer ska ges samma värde och att det därför inte finns några universella värderingar. I sin artikel i den här antologin beskriver Yousef Morshedi en student som utifrån ett universalistiskt tänkande inte kan förstå eller ens acceptera interkulturell pedagogik. Morshedi påpekar dock med utgångspunkt från forskaren Susan Wolf att i ”en skola för alla” måste olika kulturer få erkännande.<sup>18</sup> Motsättningen mellan universalism och partikularism tar sig å ena sidan uttryck i krav på likhet, krav på social delaktighet och frånvaro av diskriminering, och å andra sidan en önskan om förståelse för, erkännande av och respekt för olikheten.

Som tidigare nämnts handlar interkulturalitet inte bara om etniska relationer. Kulturell mångfald kan ses som en del av det vidare begreppet social mångfald som definieras som: ”samhällets breda kategorier såsom kön, ålder,

---

<sup>17</sup> Barth, 1989:3.

<sup>18</sup> Wolf, 1995, s. 77.

etnicitet-ursprung, utbildningsbakgrund, funktionshinder och sexuell orientering”.<sup>19</sup> Dessa dimensioner omfattas också av interkulturell pedagogik, eftersom interkulturalitet i grunden handlar om att acceptera, respektera och överbygga olikhet. När det gäller genus, funktionsnedsättning och sexuell läggning är emellertid strävan sällan en önskan om erkännande av en viss kultur utan snarare att uppnå social jämställdhet, det vill säga rätten till lika behandling. Så kallade ståndpunktsfeminister argumenterar visserligen för jämställdhet med utgångspunkt i olikhet. Detta görs genom att lyfta fram kvinnors specifika erfarenheter, men bortsett från särartsfeministiska argument, så har kvinnokampen knappast handlat om krav på erkännande av en särskild kvinnlig natur. Snarare än önskan om tolerans för olikhet handlar den om en strävan efter jämställdhet, det vill säga rätten till likhet.<sup>20</sup> För etniska grupper gäller det oftast både krav på kulturellt erkännande och en önskan om ett jämlikt, socialt deltagande i majoritetssamhället.

Den grundläggande betydelsen av ordet diskriminera är att ”urskilja”. Om man som grupp kräver ett kulturellt erkännande utsätter man sig också för risken att ”urskiljas” och därmed för att nedvärderas. Denna risk tar Eriksen upp i en diskussion där han hävdar att idealet om det mångkulturella samhället i sin förlängning leder till ekonomisk olikhet och social diskriminering genom att kulturer värderas olika. Invandrare reduceras till representanter för skilda kulturer och ges därmed inte bara rätten att vara olika utan tvingas in i statiska kategorier och får därmed en ojämlik samhällslig ställning. Eriksen hävdar också att mångkulturalismen har lett till en överdriven kulturrelativism där allsköns förtryck och rena brott som hustrumord och hedersmord ursäktas i den kulturella toleransens namn. Därför hävdar han att både så kallade skillnadsrättigheter och så kallade likhetsrättigheter måste finnas. Det finns inte något givet svar på hur de ska förhålla sig till varandra, utan det måste ständigt föras en diskussion om hur det ska åstadkommas. Grunden måste enligt honom vara respekt för lagen och för mänskliga rättigheter, men därutöver ska kulturell olikhet tolereras i så stor utsträckning som möjligt.<sup>21</sup> På samma sätt måste det när det gäller interkulturell pedagogik ständigt föras en diskussion om hur likhets- och skillnadsrättigheter ska utformas. Man kan anlägga ett dilemmaperspektiv som Farhad Jahanmahan pläderar för i sitt antologibidrag med hänvisning till forskaren Claes Nilholm, det vill säga en insikt om att vissa mot-

---

<sup>19</sup> SOU 2005:91.

<sup>20</sup> Harding, 1995.

<sup>21</sup> Eriksen, 1999.

sättningar i egentlig mening inte kan lösas, men att man genom praxisnära forskningsmetoder kan studera hur dilemman hanteras i praktiken.

## Identitet

I den här boken tas begreppet identitet upp på olika sätt beroende på ämne, frågeställningar och forskningsinriktning. Vi har tidigare framhållit att begreppet kultur inte bör ses som statiskt och essentiellt utan föränderligt och mångtydigt, och ett sådant synsätt påverkar också hur man uppfattar identitet. Det gäller både individuell och kollektiv identitet och relationen dem emellan. Ulrich Beck går så långt som att hävda att en territoriell ”an-tingen-eller”-identitet är empiriskt falsk, något som vi instämmer i.<sup>22</sup> Identitetsbegreppet används i den här antologin i relation till media, fredskultur, flyktingbarn, språk och kultur. I alla artiklar behandlas identitet som en föränderlig och mångtydig process. Det är ett synsätt som grundlades inom socialpsykologin av forskare som George Herbert Mead redan på 1930-talet. Han fokuserar framför allt på den individuella identitetsutvecklingen som ett samspel mellan individen och den sociala omgivningen, särskilt så kallade *signifikanta andra*, det vill säga personer som har stor betydelse för individen.<sup>23</sup> I sin artikel om kod och identitet hänvisar María Borgström till Mead och till hur människor, beroende på vilka sociala relationer de har, utvecklar sin identitet och sitt språk.

María Borgström, Katrin Goldstein-Kyaga och Anders Fjällhed tar i sina bidrag upp begreppet  *tredje identitet*. Det har utvecklats både utifrån Paul Ricoeurs narrativa identitetsbegrepp och utifrån Fredrik Barths antropologiska syn på identitet och etnicitet. Ricoeur skriver om hur den personliga identiteten utvecklas som en dialektisk process mellan vad som betecknas med de latinska termerna *idem* och *ipse*. Inom forskning om identitet används ofta bara begreppet *idem*, det vill säga att något är ”detsamma” för att beskriva identitet, och identitet uppfattas därmed i många fall som statiskt och essentiellt. Ricoeur lägger emellertid till begreppet *ipse*, som betyder ”självskap”, det vill säga att något har en viss karaktär. Han syftar inte på karaktär i betydelsen något medfött utan snarare ett särskiljande drag för att identifiera en person i förhållande till andra. Det innebär att identitet ständigt varierar beroende på sammanhang och vad det jämförs med. Identitet i betydelsen *idem*, ”sammahet” är något som har beständighet i tiden. Identitet

---

<sup>22</sup> Beck, 2004, s. 20.

<sup>23</sup> Mead, 1969.

tet i betydelsen *ipse*, ”självskap”, är däremot något som förändras. Det finns en dialektisk relation mellan dessa två aspekter av identitet så att identitet är något som både är beständigt och föränderligt.<sup>24</sup> María Borgström visar i sin artikel hur marockanska ungdomar kan använda trummande och reciterande ur Koranen för att skapa likhet inom gruppen, det vill säga hänvisa till sin identitet som *idem*. Samtidigt blir trummandet i en viss kontext särskiljande och blir då ett uttryck för identitet i betydelsen *ipse*. På så sätt utvecklas deras identitet både som kontinuitet och som förändring i samverkan.

Begreppet *tredje identitet* har också inspirerats av Homi K. Bhabhas begrepp det *tredje rummet*, ett slags ”mitemellan-rum” som kännetecknas av hybriditet, ambivalens och frånvaro av förenklade uppdelningar mellan ”vita” och ”svarta”, ”vi” och ”dom”.<sup>25</sup>

Fredrik Barth var en av de forskare som redan på 1960-talet introducerade det antropologiska kulturbegreppet och därmed synen på etnisk identitet som något föränderligt och socialt konstituerat. Etnisk identitet uppstår som en identifikationsprocess i en ständigt pågående interaktion mellan medlemmar av skilda etniska grupper. För Barth är etnicitet inte en medfödd, statisk egenskap utan en form av social organisation, där medlemmarna identifierar sig själva (och identifieras av andra) som en särskild grupp utifrån delade kulturella värderingar och att de ingår i ett gemensamt fält för kommunikation och interaktion.<sup>26</sup> Ana Graviz använder sig i sin artikel om media av begreppet identifikation med utgångspunkt i Rodrigo Alsina för att beskriva identitet som en dynamisk process. Hon analyserar hur människor utvecklar komplexa identiteter genom sina identifikationer.<sup>27</sup>

På gruppnivå förekommer olika typer av social mobilisering som kan förklaras med skilda begrepp. I sin artikel om romernas föreningsarbete använder sig Christina Rodell Olgaç av begreppet *strategisk essentialism*, som hon lånat av forskaren Gayatri Spivak.<sup>28</sup> Det är en strategi som etniska och nationella minoritetsgrupper kan använda sig av för att hävda sig gentemot majoritetssamhället. Även om det kan finnas stora olikheter inom gruppen presenterar man sig tillfälligt som en enhetlig och oföränderlig grupp för att uppnå vissa mål. Begreppet strategisk essentialism används också ofta inom feministisk forskning och queerforskning.

---

<sup>24</sup> Ricoeur, 1992.

<sup>25</sup> Bhabha, 1994.

<sup>26</sup> Barth, 1969, s. 9-38.

<sup>27</sup> Rodrigo Alsina, 2008.

<sup>28</sup> Spivak, 1999.

Etnisk mobilisering för att uppnå vissa mål kan också beskrivas med andra begrepp, till exempel *likhetsorienterad identitet*<sup>29</sup> eller *motståndsidetit*. Globaliseringsforskaren Manuel Castells använder sig av det senare begreppet som en av tre typer av identitet, nämligen legitimerande, motstånd- och projektidentitet. Den första typen, legitimerande identitet, står för hegemonisk eller nationell identitet. Den andra typen, motståndsidetit, härrör från aktörer som nedvärderats och stigmatiserats av maktens logik, det vill säga identiteter som uppkommer inom ramen för så kallad identitetspolitik eller erkännandets politik, såsom etnisk nationalism, religiös fundamentalism eller queerkultur. Detta är ungefär vad Spivak kallar *strategisk essentialism* och vad Eriksen kallar likhetsorienterad identitet. Den tredje typen som Castells nämner, projektidentitet, omdefinierar de sociala aktörernas position i samhället och eftersträvar en omvandling av hela samhället, bland annat det postpatriarkala samhället, som frigör kvinnor, män och barn genom att frigöra kvinnornas identitet.<sup>30</sup> Begreppet *tredje identitet* som används av Borgström, Goldstein-Kyaga och Fjällhed kan med Castells termer kallas för en projektidentitet, eftersom den ifrågasätter ett samhällssystem baserat på nationalstater.

## Språk och interkulturalitet

Flera artiklar i den här antologin tar upp språkets och diskursens betydelse. De ger exempel på interkulturell kommunikation och på hur språket kan användas som ett uttryck och hjälpmedel för att behålla eller uppnå makt. Språket är också relaterat till olika slags diskurser, bland annat den monokulturella eller interkulturella diskursen. Även om en interkulturell diskurs förespråkas i olika skoldokument kan det skilja sig i praktiken om en sådan diskurs faktiskt finns eller ej. Det finns mycket forskning som visar att den monokulturella diskursen dominerar i praktiken,<sup>31</sup> men Sara Dalgren ger i sin artikel i den här antologin exempel på interkulturella strategier som faktiskt tillämpas i förskolevärlden.

Språket kan användas både för att genomdriva kulturell hegemoni men också som en strategi för minoriteter och förtryckta grupper att hantera sin situation och att få sina rättigheter. Tobias Hübinette visar i sitt bidrag hur ”ord som sårar” används för att hävda en kulturell vit svensk hegemoni som leder till diskriminering av minoritetsgrupper. Ana Graviz analyserar hur

---

<sup>29</sup> Eriksen, 1999.

<sup>30</sup> Castells, 2002, s. 21-23.

<sup>31</sup> Ronström m.fl., 1998.



språk i vidare bemärkelse används i medierna för att påverka individen och samhället. Anders Fjällhed pekar på hur språket som tidigare bara var en naturlig del av livet istället blir en stor utmaning och ofta ett hinder i en flyktings nya land. Men språket ger också möjligheter till nya kontakter och nya världar där det finns ett nytt, spännande tänkande.

Christina Rodell Olgaç visar hur den romska gruppen kämpar för sina rättigheter genom att skaffa sig symboliskt kapital i form av språk- och organisationskunskap. En annan strategi pekar María Borgström på i sin artikel om marockanska ungdomar i Barcelona, där ungdomarna växlar mellan olika språk för att hantera motsättningen mellan hemmets och majoritets-samhällets *doxa* (underförstådda värderingar och livssyn). Kodväxling används ofta av ungdomar som kan sägas ha en tredje identitet för att hantera en mångkulturell verklighet.

## Kritisk, inkluderande och interkulturell pedagogik

Interkulturell pedagogik har mycket gemensamt med så kallad kritisk pedagogik. Den senare är en frihetspedagogik som bland annat inspirerats av Paulo Freire. Den syftar till att blottlägga förtryckande strukturer och göra människor medvetna om de sociala system de lever inom, vilket är en förutsättning för att kunna förändra strukturerna.<sup>32</sup>

Paul Gorski påpekar att de som har makten vanligen kontrollerar interkulturella pedagogiska relationer. Det är inte säkert att de marginaliserade har behov av den interkulturella dialog de förväntas delta i. De överöses av de mäktigas röster – i medier, inom utbildningen och i andra sammanhang. Det värsta är enligt Gorski att det är de mäktiga som skaffar sig kulturellt kapital i dialogen, medan de förtryckta tvingas delta i lärarutbildningskurser, workshops med mera som sällan leder till reell förändring. Gorski menar därför att det inte enbart räcker med goda föresatser. Den interkulturella pedagogiken måste ”dekoloniserats”, och han ger ett antal råd om hur det ska gå till. Det är inte tillräckligt att uppmärksamma skillnader, utan skillnaderna bör också framställas så att kulturer inte essentialiseras. När det gäller fred och konflikthantering måste man börja med att arbeta för rättvisa och jämlikhet. Om rättvisa och jämlikhet saknas riskerar fred och konflikthantering att leda till att orättvisor består. Den interkulturella pedagogiken får inte heller bli en kompensationspedagogik, då underordnade kul-

---

<sup>32</sup> McLaren m.fl., (red), 2010.

turella grupper ska kompenseras för sina ”handikapp”. Det är också viktigt att uppmärksamma skillnaden i makt i interkulturell kommunikation.<sup>33</sup>

Den interkulturella pedagogiken utgår från mötet mellan människor, kulturer, grupper, religioner, strukturer, institutioner, organisationer med mera. Utifrån vår förståelse av interkulturella relationer måste maktrelationer synliggöras för att jämlikhet ska kunna uppnås. I den bemärkelsen har den interkulturella pedagogiken drag av kritisk pedagogik.

Den inkluderande pedagogiken är en riktning inom specialpedagogiken som förespråkar en *inkluderande integrering* av personer med svårigheter såsom till exempel funktionsnedsättningar i motsats till en *segregerande integrering*. Dessa riktningar kan också kallas ett relationellt respektive ett kategoriskt perspektiv. Forskaren Claes Nilholm förkastar både det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Han kritiserar skolan för att den försöker kompensera brister hos barn med speciella svårigheter, men accepterar inte heller det kritiska perspektivet eftersom han ser det som en utopi om det perfekta samhället. Istället förespråkar han som nämnts ett dilemmaperspektiv, en praxisnära inriktning som studerar konkreta praktiker och hur de dilemman som uppstår kan hanteras.<sup>34</sup> Som framgår av Farhad Jahanmahans bidrag till den här antologin har den inkluderande pedagogiken många gemensamma drag både med interkulturell pedagogik och med kritisk pedagogik genom att den förespråkar ett perspektivskifte från en kompensatorisk pedagogik till en samhällskritisk pedagogik och en diversifierad normalitet.

## Den nya kosmopolitismen och den interkulturella pedagogiken

Interkulturell pedagogik har också vissa drag gemensamma med den nya kosmopolitismen. Kosmopolitism har nyligen återuppväckts inom en rad olika samhällsvetenskapliga discipliner. Den är ofta ett uttryck för en ny politik från vänster, där man försöker hitta en medelväg mellan monokulturalism och partikularistisk mångkulturalism.<sup>35</sup> Det kan gälla en vision av global demokrati och världsmedborgarskap, en strävan efter att skapa nya transnationella ramar för samverkan mellan sociala rörelser eller post-

---

<sup>33</sup> Gorski, 2010, s. 515-525.

<sup>34</sup> Nilholm, 2007.

<sup>35</sup> Partikularistisk mångkulturalism innebär i detta sammanhang ett avståndstagande från idén om evigt, allmänt giltiga moraliska principer och en acceptans av tanken om att dessa är situationsbundna.

identitetspolitik för hybrida och heterogena grupper, vilket motverkar det konventionella sättet att se på tillhörighet, identitet och medborgarskap.<sup>36</sup> Stuart Hall menar att kosmopolitism innebär att hämta kulturella drag från många olika kulturella, etiska system. Denna folkliga kosmopolitism skiljer sig från en liberal, universalistisk kosmopolitism. Den senare ger sken av att vara neutral och förespråka en global omvändelse byggd på förnuft, men är i själva verket inget annat än västerländsk partikularism omtolkad till universalism. En folklig kosmopolitism innebär inte att individen frigör sig från kulturell mening utan att han/hon skapas i en dialog med den andre.<sup>37</sup>

Kosmopolitismen har utsatts för kritik både från högerhåll och från vänsterhåll. Från högerhåll ses kosmopoliter som avvikande, konturlösa personer, som vägrar att definiera sig efter plats, härkomst, medborgarskap eller språk. Under extremt nationalistiska eller totalitära regimer, som i Sovjetunionen, i Nazityskland och i det fascistiska Italien sågs kosmopoliter som fiender till staten. Det är ingen tillfällighet att judar och romer tillhörde de grupper som först skickades till koncentrationslägren och Gulag, då de betraktades som nationslösa, opålitliga, illojala och just som ”kosmopoliter”.<sup>38</sup> I nazisternas kollektiva symbolsystem var ordet kosmopolit lika med en dödsdom och användes som en synonym för jude.<sup>39</sup>

Från vänsterhåll är kritiken mot kosmopolitismen inspirerad av Marx syn på borgerlig kosmopolitism. I det kommunistiska manifestet sägs bourgeoisie genom sin exploatering av världsmarknaden ha gett alla länders produktion och konsumtion en kosmopolitisk gestalt. Marx talar emellertid också om en proletär kosmopolitism som kan exemplifieras med det berömda uttrycket att ”arbetarna har intet fädernesland”.<sup>40</sup>

Utifrån Marx syn på kosmopoliten som exploatör på världsmarknaden kan en stereotyp urskiljas i form av den världsvane affärsmannen som känner sig hemma på världens alla flygplatser, äter indiskt i London och håller sig uppdaterad om världsaktuella händelser genom BBC och CNN. Den stereotypen för tankarna till en ytlig kosmopolitism, en ”banal” kosmopolitism med Ulrich Becks termer eller en ”konsumentkosmopolitism” med Craig Calhouns term.<sup>41</sup> Sådant anser Ulf Hannerz inte vara en verklig kosmopolitism utan det handlar snarare om globalt rörliga människor. Verklig

---

<sup>36</sup> Vertovec & Cohen, 2008, s. 1-22.

<sup>37</sup> Hall, 2002, s. 29-3 (min översättning).

<sup>38</sup> Vertovec & Cohen, 2002.

<sup>39</sup> Beck, 2005, s. 15-16.

<sup>40</sup> Marx, 1848.

<sup>41</sup> Calhoun, 2002.

kosmopolitism är en fråga om ett genuint intresse för att engagera sig i den andre, en estetisk öppenhet för olikartade kulturella upplevelser och ett sökande efter kontraster snarare än efter homogenitet.<sup>42</sup>

Ulrich Becks syn på kosmopolitism kan beskrivas som ”kritisk kosmopolitism”. När han förespråkar en ”kosmopolitisk blick” syftar han både på ”kosmopolitisk realism” och ”kosmopolitisk medvetenhet”. Kosmopolitisk realism uppstår som en följd av insikten om att verkligheten är präglad av globala högkonsekvensrisker, till exempel kärnvapen- och klimathoten. Det ger i sin tur upphov till en medvetenhet hos subjektet om den kosmopolitiska realiteten. Han talar också om en kosmopolitisk empati och ger de globala protesterna mot kriget i Irak som exempel.<sup>43</sup>

Interkulturalitet som kosmopolitiskt och gränsöverskridande fenomen handlar om att möjliggöra ”revolutionära idéer, innovativa utbildningsstrategier, intressanta projekt, genomgripande förändringar av läromedel, utbildningsprogram, läroplaner och skollagstiftning”.<sup>44</sup> Den synen på pedagogik utvecklar Katrin Goldstein-Kyaga i sitt bidrag till den här antologin med utgångspunkt från ”den nya kosmopolitismen” och i sin diskussion om hur interkulturalitet och fred kan förhålla sig till varandra.<sup>45</sup>

## Den interkulturella blicken – en sammanfattning

När vi talar om en interkulturell blick i pedagogik menar vi alltså ett kosmopolitiskt förhållningssätt, där det nationella paradigmet överges och där de goda föresatserna kan förverkligas genom forskning grundad i pedagogisk praktik rörande kulturella möten. Det innebär att skillnader uppmärksammas och accepteras men att de framställs på ett sådant sätt att de inte essentialiseras. Detta synsätt är transnationellt, inkluderande och gränsöverskridande. Det medvetandegör maktrelationer i det kulturella mötet på den globala arenan och kan därför kallas för kritisk interkulturell pedagogik, då det eftersträvar en förändring av samhället.

Perspektivskiftet från det nationella till det kosmopolitiska innebär en inkluderande globalism som motsätter sig etnocentriska och kompensatoriska synsätt och syftar till att skapa en mer jämlik och demokratisk pedagogik.<sup>46</sup> Den kritiska interkulturella pedagogiken kan ses som en medelväg

---

<sup>42</sup> Hannerz, 1996.

<sup>43</sup> Beck, 2005.

<sup>44</sup> Portera, 2008, s. 487.

<sup>45</sup> Vertovec & Cohen, 2008.

<sup>46</sup> Gundara, 2008, s. 469-479.

mellan universalism och partikularism, där man ständigt förhåller sig till spänningen mellan skillnads- och likhetsrättigheter. Genom att synliggöra och arbeta mot ojämlika maktrelationer i det kulturella mötet möjliggörs en kosmopolitisk empati, ömsesidig respekt samt ett överbryggande och en acceptans av olikhet.

Den interkulturella pedagogiken är en kulturvetenskap, som ansluter sig till en folklig kosmopolitism. Det handlar som nämnts inte enbart om nationella, etniska kulturer eller kultur som baserar sig på religion utan om kultur i betydelsen gemensamma synsätt och erfarenheter, som också kan uppkomma utifrån genus, ålder, funktionsnedsättning och sexuell läggning. Detta är såväl ett forskningsområde som en praktik som ständigt måste revideras utifrån empirisk evidens där resultatet aldrig är givet eller slutgiltigt.

## Antologins struktur och innehåll

Boken är indelad i två block. Det första består av fyra artiklar som handlar om interkulturalitet i relation till olika samhällsfenomen, exempelvis krig och fred, flyktingskap, rasism och olika begrepp såsom diskurs och kod. Därefter följer ett block om interkulturalitet i förhållande till lärande: mediepedagogik, minoritetsundervisning, ”en skola för alla” ur funktionshindrades perspektiv och förskolepedagogik. Antologin avslutas med en diskussion om behovet av interkulturell pedagogik ur en lärares perspektiv. Här följer en kort presentation av varje artikel.

Det första blocket inleds med en artikel av Katrin Goldstein-Kyaga. Den behandlar interkulturell pedagogik som en naturlig följeslagare till en forskning och praktik kännetecknad av en ”kosmopolitisk blick”. En ”interkulturell blick” på pedagogiken innebär att den ses som en global, snarare än en nationell fråga och det annorlunda som något positivt, och som en utmaning som utvecklar kunskapen. För Goldstein-Kyaga är möjligheten att skapa fred en viktig aspekt av interkulturell pedagogik. Frågan är hur man i en globaliserad verklighet kan överbrygga olika synsätt på världen och skapa en utbildning som integrerar dem. Goldstein-Kyaga presenterar bland annat sin forskning om den tibetanska ickevåldskulturen, som karaktäriseras av en stark ideologisk övertygelse om att använda ickevåld för att uppnå fred och demokrati.

Interkulturalitet innebär för Anders Fjällhed att vara öppen och finna möjligheter, att möta utmaningar och att se lösningar i mötet med andra kulturella sociala situationer. I sitt bidrag analyserar han hur colombianska flyktingar i Sverige agerar i en ny miljö. Han menar att det krävs fred för att

interkulturalitet ska kunna utvecklas och att det krävs interkulturalitet för att freden i sin tur ska kunna befastas. Han framhåller också vikten av nyfikenhet och respekt för andras likheter och olikheter och en aktiv vilja möta varandra.

Interkulturell pedagogik har enligt María Borgström som ett av sina syften att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. Det osynliga är de betydelsefulla i kommunikationen som för individer eller grupper är underförstådda. För att mänskliga möten ska kunna äga rum krävs en ömsidighet mellan parterna och att parterna agerar på samma premisser. Med exempel från sin egen forskning diskuterar hon betydelsen av hur medvetenhet om olika sätt att agera och användande av språket i skilda kulturella och sociala sammanhang kan användas med olika syften.

Tobias Hübinette hävdar i sitt bidrag att det vita, svenska majoritetssamhället saknar en interkulturell etik. Fortfarande används kolonialt och rasistiskt färgade ord och uttryck i vardagen liksom i medier, populärkultur och numera också på Internet för att definiera ”de andra”. Med inspiration från lingvistik och den amerikanska kritiska ras- och vithetsforskningen definierar Hübinette ”ord som sårar” som illokutionära talhandlingar. Han menar att trots allt officiellt tal om tolerans, respekt, värdegrund och etik, och trots all statlig antirasism och antidiskrimineringslagstiftning fortsätter många majoritetssvenskar att bete sig som om Sverige fortfarande vore ett land där det bara bor eller bör bo vita svenskar. Enligt Hübinettes analys handlar det i slutänden om en föreställning om ett vitt homogent folkhem, som det finns en stark längtan tillbaka till, och om att det officiella Sverige inte har gjort upp med det koloniala och rasistiska arvet.

Så följer det andra blocket, som alltså är inriktat på interkulturalitet och lärande. Ana Graviz poängterar i det bidrag som inleder blocket att den interkulturella diskursen förespråkar en multifaktoriell syn för att analysera mångkulturella relationer. När det gäller interkulturella relationer kan sådant som klass, kön, ålder beroende på sammanhanget och omständigheterna ges olika betydelse. Den interkulturella diskursen och den kritiska mediepedagogiken kan bidra till att visualisera deltagarnas olika uppfattningar, kulturella värden, och ”olika verkligheter” och medverka till reflektion över dem. Dessa aspekter är också viktiga inom ett interkulturellt förhållningsätt och kan bidra till utvecklingen av en ”kritisk kulturell medvetenhet”. Hon tillämpar ett interkulturellt förhållningsätt för att arbeta kritiskt med nya och gamla medier inom mediepedagogik.

Sara Dalgren analyserar i sin artikel hur den interkulturella diskursen yttrar sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik.

De konstruerar av en så kallad diversifierad normalitet. Det innebär att barns/elevs skilda erfarenheter, bakgrunder och språk bejakas av de vuxna, som också bygger vidare på dessa i lärprocesserna. Dalgren lyfter fram alla människors lika värde som utgångspunkt i en interkulturell pedagogik i praktiken. Där är alla barns och ungdomars olika sätt att lära lika mycket värda, oavsett språk, kön, ålder, utseende, klasstillhörighet, sexuell preferens, eventuell funktionsnedsättning eller etniskt ursprung. Hon jämför inkluderande pedagogik med interkulturell pedagogik och betraktar ett interkulturellt förhållningssätt som en erkännandets pedagogik.

Christina Rodell Olgaçs artikel tar upp frågor som rör ojämlikheter inom utbildningsområdet runt om i världen med fokus på den romska minoritetsgruppen. Interkulturell pedagogik kräver att vi lyssnar till tidigare tystade och exkluderade röster, något som i detta kapitel är särskilt aktuellt. Hon visar i sitt bidrag hur erkännandet av romer som nationell minoritet år 2000 har inneburit en bekräftelse och ett synliggörande av en minoritet som funnits i landet i 500 år. Vidare visar hon hur den romska minoriteten har erövrat verktyg från den dominerande majoritetsgruppen i samhället för att göra sig hörd genom en analys av materialet i 27 romska projekt från åren 1996–2009.

Farhad Jahanmahan diskuterar interkulturell pedagogik i ljuset av ”en skola för alla”. Han likställer interkulturell pedagogik med inkluderande pedagogiska åtgärder, där det förekommer ett samspel mellan elev, lärare och lärandemiljö. Det gör han genom att fokusera på inkludering av elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning. Interkulturalitet handlar för Jahanmahan inte bara om mötet mellan olika kulturer utan också om bemötandet av elever med olika referensramar och olika erfarenheter. Inkludering av denna mångfald av olikheter och variationer är enligt honom berikande för alla barn och för utvecklingen av ett demokratiskt, jämlikt och rättvist samhälle utan diskriminering, rasism och förtryck. Jahanmahans artikel är ett exempel på interkulturella pedagogikens antidiskriminerande, antirasistiska aspekt.

Yousef Morshedis artikel diskuterar viktiga frågor om den interkulturella pedagogikens teori och praxis. Det gör han utifrån en students undran kring begreppen mångkulturalitet, interkulturalitet och kultur samt högskolans försök att hjälpa honom med dessa frågor. Den interkulturella pedagogikens ambition är att förändra och anpassa den pedagogiska praxisen så att den blir till en integrerad del av det mångkulturella samhället. Det görs enligt Morshedi utifrån ett medvetet förhållningssätt till dessa frågor från pedagogens sida.





# Interkulturalitet och samhälle



# Kosmopolitism, fred och lärande

Vi är alla medborgare i en värld; vi har alla samma blod. Att hata en människa för att hon är född i ett annat land, för att hon talar ett annat språk eller för att hon har en annan åsikt om det ena eller det andra ämnet är en stor dumhet.<sup>1</sup>

*Katrin Goldstein-Kyaga*

## Den gamla tanken om att skapa världsfred genom lärande

När Comenius, en av den moderna pedagogikens stora lärofäder, yttrade sina berömda ord om freden skrev han för de lärde i ett Europa, som just genomlevt det trettioåriga krigets fasor. Comenius föddes i Mähren, i nuvarande Tjeckien, och blev föräldralös redan vid tolv års ålder. Vid fjorton års ålder var han för sin tros skull tvungen att fly och större delen av sitt liv levde han sedan som flykting och gömde sig i övergivna kojor, grottor och till och med i ihåliga träd. Hans första fru och två barn dog i pesten, och även hans andra fru dog tidigt. I 42 år strövade han runt i Europa som en hemlös flykting och dog slutligen i Amsterdam 1670. Han levde och arbetade i många länder i Europa, bland annat i Sverige, Polen-Litauen, Transsylvanien, Tysk-romerska riket, England, Nederländerna och Ungern.

Comenius idéer om pedagogik var revolutionerande för hans tid, och mycket av vad han skrev verkar förvånansvärt modernt även idag. Han ville att lärandet skulle vara lustfyllt, och att undervisningen skulle anpassas till elevernas behov och intressen. Både pojkar och flickor, dessutom från alla samhällsklasser, skulle få undervisning. Men för honom hade pedagogiken ett högre mål, nämligen att skapa världsfred.

Comenius kom från en familj som tillhörde Det tjeckiska brödraskapet, en pacifistisk evangelisk, kristen kyrka. Medlemmarna såg sig inte som representanter för den enda rätta läran utan som en del av en universell kyrka. Som en följd av sina bittra erfarenheter av krig och splittring arbetade Comenius hårt för att ena skilda kristna riktningar. Men han var inte beredd

---

<sup>1</sup> Comenius citerad i Sharpes, 2002, s. 203 (min översättning).

att uppnå enighet till vilket pris som helst. Kärlek, sanning och fred måste gå hand i hand, och för honom måste sanningen komma först. Hans livsfilosofi grundade sig på vad som uttrycks i Jesu ord: ”Jag är vägen, sanningen och livet; ingen kommer till Fadern utom genom mig.”<sup>2</sup> Därför kunde han inte tänka sig att det skulle kunna bli världsfred om inte alla människor först blev kristna. För att drömmen om världsfred skulle kunna bli verklighet måste judar och muslimer bli en del av den kristna kyrkan.

För många av oss i dagens Sverige som lever i kanske ett av världens mest sekulariserade samhällen är det lätt att avfärda Comenius övertygelse om att alla måste bli kristna med ett överseende leende. De flesta anser nog att fred kan uppnås utan religion – och kanske *just* utan religion med tanke på alla krig som utkämpats i religionens namn. Dessutom är många präglade av normen om religionsfrihet och idealet om att respektera även andra religioner än den egna. Idag har andra värderingar betydelse i Sverige och i de flesta europeiska länder. Ideal som demokrati och jämlikhet eller föreställningen om kosmos som ett naturvetenskapligt fenomen är dominerande, och det gränsar till tabu att ifrågasätta dessa synsätt. Idag för Västerlandet krig till försvar för demokrati och jämställdhet, inte i religionens namn. Den svenska skolan domineras av dessa ideal, och för de flesta är det svårt att vara toleranta mot meningsmotståndare i det avseendet. Skolan ska enligt skollagen vila på demokratins grund och arbeta för ”den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism”, en formulering som finns i både 1994 års och i 2011 års läroplan.<sup>3</sup>

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors likavärde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Skolan ska vara icke-konfessionell och främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.<sup>4</sup> Ändå antyder formuleringen ”kristen etik” och ”västerländsk humanism” att dessa ideal inte finns i andra delar av världen, och avståndet till Comenius filosofi synes inte alltför långt.

---

<sup>2</sup> Evangelium enligt Johannes, 14:6.

<sup>3</sup> Utbildningsdepartementet, *Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm, 1994; Skolverket, 2010.

<sup>4</sup> *Ibid.*

Flera analyser har gjorts av 1994 års läroplan och den synbara motsägelsen i att skolan förväntas vara konfessionslös och samtidigt ska präglas av kristen, västerländsk etik. Forskarna Christer Hedin och Pirjo Lahdenperä uppfattar skrivningen närmast som ett missöde i arbetet och hävdar att man kan betrakta läroplanens ord om kristen etik som historia. I ett Sverige som fått en rad invånare med rötter i andra kulturer, som ofta varit förebilder för den etiska utvecklingen i Europa uppfattar de orden ”kristen” och ”västerländsk” som provocerande.<sup>5</sup> Man kan emellertid också tolka skrivningen om kristen etik som ett försök att sätta ned foten och som ett uttryck för en önskan att formulera och överföra det som anses vara ”svenskt” och ”västerländskt” till nästa generation i en tid av postmodernism, globalisering, kulturblandning och kulturupplösning. Det faktum att skrivningen finns kvar även i den nya läroplanen för år 2011 tyder på att det är så. Det blir ännu mer tydligt när man tar den debatt i betänkande som förts inom EU om att ”kristna värderingar” borde återopnas i konstitutionen. Även om läroplanen kan ses som ett uttryck för tidsandan så är det viktigt att framhålla att denna typ av dokument är ett resultat av en politisk diskussion där olika åsikter ställs mot varandra. Att läroplanerna från 1994 och 2011 antogs under borgerliga regeringar där Kristdemokraterna ingick är förmodligen en del av förklaringen.

Comenius idéer om världsfred måste sättas in i den tidsanda som rådde vid det trettioåriga krigets slut. Under Comenius tid var det tillräckligt revolutionerande att förespråka en enad kristen kyrka. Tanken att denna tolerans också skulle gälla andra religioner var främmande för Comenius. Kunskapen om andra religioner var liten, och det ottomanska imperiet hotade Europa. Den ottomanske sultanen ockuperade Balkan, och turkarna sågs som den kristna världens fiende. Comenius var välmenande i sin övertygelse om att det skulle vara mycket bättre för judarna och muslimerna om de konverterade till kristendomen, som ju enligt hans mening var den enda sanna religionen.

## Den kosmopolitiska blicken och interkulturalitet

Idag befinner vi oss i en helt annan situation. Kunskapen om olika religioner och livsåskådningar är större, även om det kan ifrågasättas om kunskapen är tillräckligt stor. Läroplanens stolta ord om den ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” som sägs präglade västerländsk humanism

---

<sup>5</sup> Hedin & Lahdenperä, Stockholm, 2001.

omsätts dock inte alltid i handling. Rädslan för det ottomanska imperiet och främlingen under Comenius tid är en del av det västerländska arvet som uttrycks i ny form genom dagens intolerans mot muslimer och ”de andra”. En sådan intolerans är naturligtvis inte speciell för Västerlandet. På liknande sätt har historien format synen på ”de andra” i hela världen.

Genom globaliseringen har vi kommit närmare varandra. Vi möts över kulturella gränser, både personligen genom resor, ökad migration, transnationell kommunikation och snabba möten världen över med hjälp av informations- och kommunikationstekniken. Det innebär emellertid inte att dessa kulturella möten alltid är jämlika eller att förståelsen och toleransen över etniska och kulturella gränser har ökat. Just det faktum att vi oftare möts över kulturella gränser leder till fler konfrontationer när det gäller skilda idésystem och av ekonomiska och politiska skäl. Det vore naivt att tro att ökade kunskaper och fler interkulturella kontakter och kommunikation automatiskt skulle föra oss närmare världsfreden.

Det finns emellertid en avgörande skillnad mellan vår och Comenius tid. Idag kan vi föreställa oss en global gemenskap, vilket sammanhänger med att världen på ett helt annat sätt än tidigare är sammanbunden i ett nätverk av ömsesidiga beroenden. Det får både positiva och negativa konsekvenser. Som nämnts i inledningen hävdar den tyske sociologen Ulrich Beck att vi måste skaffa oss en kosmopolitisk blick. Det handlar enligt honom inte om en ”morgonrodnad för en allmän förbrödring mellan folken, inget världsrepubliken framgryende, ingen fritt svävande utblick över världen eller påbjuden kärlek till människor från främmande länder.”<sup>6</sup> Den kosmopolitiska blicken uttrycker en medvetenhet om globala kriser och risker där de gamla skillnaderna mellan ”inne i och utanför”, nationellt och internationellt och ”vi och de andra” har förlorat sin bindande kraft. För att överleva måste vi enligt honom skaffa oss en kosmopolitisk realism. Beck menar att man tidigare såg kosmopolitismen som storslagen men ogenomförbar, men att verkligheten numera har blivit kosmopolitisk. Den som har en kosmopolitisk blick accepterar att det finns skiljaktiga åsikter i världssamhället och är nyfiken på det annorlunda hos ”de andra”.<sup>7</sup> Globaliseringen, eller kosmopolitismen som han föredrar att kalla det, har lett till ett paradigmskifte, så att man inom samhällsvetenskapen måste överge det nationella perspektivet. Samhällsvetenskapen kan inte längre utgå ifrån nationalstaten som en naturlig enhet för analys.

---

<sup>6</sup> Beck, 2005, s. 31.

<sup>7</sup> Beck, 2005, s. 22.

Själv ser jag den interkulturella pedagogiken som en naturlig följeslagare till kosmopolitismen, så att man också måste ha en interkulturell blick. Det innebär att man ser pedagogiken som en global fråga och det annorlunda som något positivt, som en utmaning som utvecklar kunskapen. För mig är en viktig aspekt av den interkulturella pedagogiken hur den kan bidra till att skapa fred.

## En historisk tillbakablick och den nya kosmopolitismen

Comenius kosmopolitism kan ses som uttryck för en typ av kosmopolitism som utvecklats under en speciell period av världshistorien och i en särskild del av världen. Som framgår av avsnittet om kosmopolitismen i inledningen till den här antologin har kosmopolitismens skepnad varierat, men gemensamt för de olika riktningarna är att man ser alla mänskliga varelser, oberoende av vilken politisk enhet de tillhör, som en enda gemenskap.

Stoikerna i det antika Grekland brukar nämnas som de första kosmopoliterna. De flesta av dem var dock inte greker utan fenicier, syrier och romare. Rörelsen uppkom i de grekiska stadsstaterna trots (eller just på grund av) att dessa ofta befann sig i krig med varandra. Stoikerna hävdade att universum bestod av en materiell, förnuftig substans som de kallade Gud eller naturen och att kunskap kunde uppnås med hjälp av förnuftet. De mest kända stoiska filosoferna som Zenon, Antisthenes och Diogenes var inte medborgare i de grekiska stadsstaterna utan sociala outsiders som såg sig som kosmopoliter, det vill säga personer som inte var förankrade i någon stadsstat och därför "världsmedborgare". Ordet kosmopolit kommer från grekiskans *kosmou politês*, som betyder världsmedborgare. För dem var människor jämlika, inte när det gällde förmögenhet och lärdom, men däremot när det gällde förnuft och en känsla för vad som är hedervärt eller förkastligt.<sup>8</sup>

Kosmopolitismen har ofta uppstått inom imperier och som en följd av handel över långa avstånd. Kristendomen erbjöd ett kosmopolitiskt synsätt för det medeltida Europa, men innebar samtidigt ett motsatt synsätt när det gällde synen på kättare och hedningar. I det ottomanska imperiet fanns ett stort mått av kosmopolitism, såtillvida att det integrerade och tolererade en stor mängd olika folkslag och religioner. Det gällde i viss mån också de europeiska imperierna.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Russel, 2008, s. 137-162.

<sup>9</sup> Calhoun, 2008.

En annan typ av kosmopolitism växte fram med upplysningen, som sammanföll med kapitalismens spridning, kolonialismen och imperialismen. Samtidigt återupplivades intresset för hellenistisk filosofi och tanken om gemensamma mänskliga rättigheter. Det tog sig bland annat i uttryck i den franska revolutionens deklaration om människans och medborgarens rättigheter 1789. Den tyske filosofen Immanuel Kants kosmopolitism måste ses mot bakgrund av den växande nationalismen och som en reaktion mot kriget och den destruktiva sidan av nationalismen. Han argumenterade för skapandet av en kosmopolitisk lag som skulle gälla för alla människor oberoende av enskilda nationella lagar. I sin skrift *Zum ewigen Frieden* (Om den eviga freden) skisserar han förutsättningarna för att skapa evig fred. Kant var emellertid inte emot kolonialismen utan ansåg att den kunde försvaras om den förde kultur till ociviliserade folk. Och hans åsikter om ”gula indianer, underlägsna negrer och tjuvaktiga javaneser”<sup>10</sup> skulle en genomsnittlig sverigedemokrat förmodligen inte ha några svårigheter att instämma i.

Fasorna under och efter andra världskriget gav upphov till en ny typ av kosmopolitism, framför allt när det gällde juridiken. Det extrema våldet i Hitlers koncentrationsläger och Stalins arbetsläger stod i motsättning till all universell humanism och kosmopolitism. De nazistiska brotten definierades som ”brott mot mänskligheten” i samband med Nürnberggrättegångarna och frågan om det individuella moraliska ansvaret när det gällde att vägra utföra order aktualiserades. Genom antagandet av de mänskliga rättigheterna 1948 förverkligades en del av Kants idé om en kosmopolitisk lag.

Den nya kosmopolitism som vuxit fram på senare år kan härledas till de gamla stoikernas toleranta syn på mångkultur, samtidigt som man tar avstånd ifrån en kosmopolitism som egentligen är ett uttryck för dold västerländsk universalism. Stuart Hall, själv uppvuxen i en etniskt blandad familj på Jamaica med afrikanska, judiska, portugisiska och östindiska rötter,<sup>12</sup> framhäver betydelsen av att kunna leva tillsammans på en plats men samtidigt upprätthålla ett visst mått av kulturell särskildhet. Han tror inte på den traditionella liberala universalismen som förutsätter en neutral stat med autonoma, liberala medborgare utan kulturella och etniska band. För att upprätthålla sin legitimitet måste staten stödja sig på medborgarnas identifikation, känsla av samhörighet och delaktighet i en kultur. Föreställningen om en neutral nationalism som inte grundar sig i medborgarnas kultur är enligt honom rent nonsens. Därför måste man hitta en medelväg mellan

---

<sup>10</sup> Fine & Cohen, 2008, s.145.

<sup>12</sup> Chen, 1996, s. 485-503.



universalism och partikularism. När Hall ser tillbaka på sin egen uppväxt i 1950-talets multietniska områden i London konstaterar han att man med hjälp av ständiga förhandlingar måste åstadkomma det omöjliga, nämligen att hitta en balans mellan kulturell skillnad och social jämlikhet:

Trots att de [multietniska områdena och deras invånare] är tydligt kulturellt präglade har de aldrig varit separatistiska. De har aldrig bildat ghetton, men deras formella traditioner och ursprungsländer är fortfarande extremt viktiga när det gäller deras självförståelse. Samtidigt har de intensiva relationer med det dagliga livet runt omkring dem, det sekulära livet, grannskapet, ekonomin och politiken med mera. De kräver i stort sett samma sak av staten men de är också i behov av att uppehålla sin särskildhet inom hemmet, i det privata, när det gäller det religiösa och andra frågor.<sup>14</sup>

De lokalsamhällen som Hall beskriver består vare sig av isolerade individer eller tydligt avgränsade grupper. De befinner sig i ett öppet rum som kännetecknas av en folklig kosmopolitism, där var och en måste ha rätt att delta i den politiska processen och att ingå i en dialog med andra.

Genom att kombinera begreppet kosmopolitism med termer som kritisk, dialogisk, folklig med mera försöker man inom den nya kosmopolitismen hitta en medelväg mellan monokulturalism och partikularistisk mångkulturalism. Denna kosmopolitism har uppkommit som ett svar på nationalstatens förändrade roll, den internationella migrationen, det ökande resandet, mångkulturalismen, feminismen och andra faktorer. Den skiljer sig från universalistiska varianter av kosmopolitism som exempelvis Comenius kristna eller Kants förnuftsriktade kosmopolitism och tar sig an de nya utmaningar som uppkommit genom den ökande globaliseringen. Med sin strävan efter gränslösa möten mellan mänskliga idéer, fred, inkludering och rättvisa ger den ett alternativ till samhällelig fragmentering, extrem nationalism och etniska motsättningar.

Kosmopolitismen utgör emellertid i sig ingen väg till fred. Våld mot civila, brott mot mänskliga rättigheter förekommer alltjämt och offren för dem är närmast otaliga. Det rör sig ofta om strider i identitetens namn: religiös, etnisk och språklig. Syftet är att skaffa sig makt genom att hänvisa till en gemensam identitet.<sup>15</sup> Många av de etniska konflikter som plågat människor under 1900-talet och början av 2000-talet har dock inte berott på att etniska

---

<sup>14</sup> Hall, 2008, s. 29 (min översättning).

<sup>15</sup> Kaldor, 2008.

grupper krävt större frihet och en större andel av samhällets resurser och därför tagit till vapen. Konflikterna har i stället berott på att den statsmakt som förvägrat dem deras rättigheter slagit till med vapenmakt.<sup>16</sup> Kosmopolitismen kan erbjuda en möjlighet till fredliga relationer genom att förespråka social rättvisa och en tolerant syn på mångkultur. I det sammanhanget kan interkulturell pedagogik, både som vetenskap och praktik, spela en viktig roll.

Den amerikanska filosofen Martha Nussbaum förespråkar i en uppmärksammas artikel kosmopolitisk utbildning som ett alternativ till nationell utbildning. Med utgångspunkt från de gamla stoikerna hävdar hon att det inte ligger någon motsättning i att känna samhörighet såväl med sin familj och sin bostadsort som med sin etniska grupp, sitt land och mänskligheten. Men först måste man se sig som en del av mänskligheten och sedan som en del av sitt land. Med hjälp av utbildning kan man lära sig att känna igen det mänskliga såsom det kommer till uttryck i allehanda märkliga former. Genom att studera det annorlunda är det möjligt att se gemensamma målsättningar, strävanden och värderingar i olika kulturer. Stoiska filosofer hävdar att det är en viktig uppgift för utbildningen att uppamma en inlevelse i det annorlunda, och det kräver i sin tur att man skaffar sig stor kunskap om det annorlunda.<sup>17</sup>

## Min egen forskning

Idag måste vi alla hantera en verklighet som innebär att vi inom utbildningsväsendet arbetar med en mängd olika religioner och livsideologier. Frågan är hur man i en globaliserad verklighet ska kunna skapa en utbildning som kan integrera olika synsätt på världen och livet och överbrygga vitt skilda synsätt. Hur förhåller man sig exempelvis till dem som anser att det finns en yttersta verklighet som inte överensstämmer med det naturvetenskapliga paradigmet? I sin artikel om colombianska flyktingar i den här antologin berättar Anders Fjällhed om Maria som blir utskrattad och behandlad som en dumskalle, när hon säger sig tro på den bibliska skapelseberättelsen. Sådant gör henne ledsen och får henne att vilja resa tillbaka till Latinamerika.

Frågan om hur man kan se utbildning med en kosmopolitisk blick är långt ifrån besvarad. Snarare är det så att ett sådant synsätt öppnar ett nytt perspektiv på interkulturell pedagogisk forskning. Den interkulturella blick-

---

<sup>16</sup> Rothman, 1997, s. 289-305.

<sup>17</sup> Nussbaum, 1994, s. 3-34.

en måste liksom den kosmopolitiska blicken enligt min mening karaktäriseras av vad Beck kallar en analytisk-empirisk kosmopolitism, det vill säga att man frigör sig från det nationalstatliga perspektivet och en så kallad metodologisk nationalism.<sup>18</sup> Det möjliggör en kritisk granskning av det nationella perspektivet på utbildning och att man frågar sig hur utbildning kan medverka till att skapa kosmopolitisk rättvisa, demokrati och fred. En kosmopolitisk blick kan bidra till en undervisning som grundar sig på en balans mellan monokulturell universalism och mångkulturell partikularism, en öppenhet, en nyfikenhet och ett genuint intresse för det annorlunda och ”den andre”. Ett sådant synsätt grundar sig på en insikt om att vi inom undervisningen vare sig vi vill det eller ej måste kunna hantera vitt skilda synsätt på världen och verkligheten.

Jag har själv forskat om den tibetanska ickevåldsrörelsen och den pacifistiska utbildningen bland tibetanska flyktingar i Indien.<sup>19</sup> Deras fredskultur karaktäriseras av en stark ideologisk övertygelse om att man ska använda sig av ickevåld för att uppnå frihet och demokrati. I flyktinglägren får man från barnsben lära sig att inte döda och skada andra. Denna kultur hänger ihop med en buddhistisk livssyn och Dalai Lamas fredsfilosofi.

Mitt intresse för den tibetanska fredskulturen väcktes när jag i samband med mitt avhandlingsarbete om tibetanska flyktingars utbildning<sup>20</sup> hade sällskap med några tibetanska småflickor på väg från skolan i barnbyn för tibetanska flyktingar i Dharamsala i norra Indien. Jag frågade dem vad de tänkte göra när de blev vuxna, och den ena flickan svarade att hon tänkte kämpa för ett fritt Tibet med ickevåld. Det var något som upprepades som ett mantra av många av de ungdomar som jag intervjuade. Jag blev intresserad av hur en sådan ideologi kan överföras och om utbildningen bland tibetanska flyktingar har någon del i det. I förlängningen undrade jag om skolan kan uppfostra barn till att bli fredliga människor.

Många tibetanska intellektuella viftar visserligen bort talet om ickevåld med att det bara är en propagandamyt för en västerländsk publik, men det var påtagligt i intervjuerna som jag sedan gjorde att även de som kritiserade ickevåldspolitikerna ofta stack in en brasklapp om att de egentligen var buddhis-

---

<sup>18</sup> Beck, 2005.

<sup>19</sup> Det finns ungefär 145 000 tibetanska flyktingar, varav de flesta flydde eller är barn till dem som flydde 1959 som en följd av upproret i Lhasa mot den kinesiska ockupationen av Tibet. Se vidare Goldstein-Kyaga, 1993; Goldstein-Kyaga, 2003, s. 89-102; Goldstein-Kyaga, 2011.

<sup>20</sup> Goldstein-Kyaga, 1993.

ter som trodde på ickevåld. Just detta såg jag som ett uttryck för en dominerande kultur som alla måste förhålla sig till vare sig de var för eller emot den.

Det forskningsprojekt som jag sedan kunde genomföra med hjälp av anslag från Vetenskapsrådet gav naturligtvis en mycket mer nyanserad bild av det hela. Sammanlagt gjorde jag och två andra personer ett hundratal intervjuer och förde samtal med huvudsakligen unga tibetanska flyktingar varav majoriteten hade flytt från Tibet relativt nyligen.

Fredsforskaren Johan Galtung framhåller att det inte finns några kulturer som är fullständigt fria från våld. En fredskultur karaktäriseras snarare av att många och olikartade aspekter rättfärdigar och legitimerar direkt och strukturell fred. Han skiljer på direkt våld som står för öppet våld och strukturellt våld som står för samhällelig ojämlikhet och som i sin förlängning innebär våld.<sup>21</sup> Gandhi menade exempelvis att svält som orsakas av samhället kan betraktas som våld även om han inte använde begreppet strukturellt våld.

Om man studerar den tibetanska fredskulturen kan man se att den liksom andra kulturer är föränderlig och inom sig rymmer en rad olika varianter. Under hela Tibets historia har det funnits en spänning mellan våld och ickevåld, och ickevåldet har dominerat mer eller mindre starkt under olika historiska perioder och i olika delar av Tibet. Det var framför allt i centrala Tibet där de stora buddhistiska klostren och viktiga samhällsinstitutioner fanns som fredskulturen var stark. I östra Tibet där statsmakten var svag och där människor såg sig tvungna att försvara sig mot rövare med vapen i hand var fredskulturen inte så uttalad. Av intervjuerna framgick det att munkar och nunnor ofta hade en principiell syn på ickevåld som grundade sig i deras buddhistiska tro, medan lekmän hade en pragmatisk, taktisk inställning till ickevåld och tillämpade den så länge den var till hjälp för att uppnå målet med frihet och demokrati i Tibet.<sup>22</sup> Dalai Lama är i sin egen skap av buddhistisk munk en principiell förespråkare för ickevåld, men han använder sig ofta av pragmatiska argument för att övertyga sina landsmän om att ickevåld är en bättre metod än våld. Exempelvis hävdar han att det skulle leda till blodbad om tibetanerna grep till vapen för att befria sig eftersom de själva utgör mindre än en procent av Kinas hela befolkning.

Bland de tibetanska flyktingarna i Indien har den traditionella fredskulturen omvandlats till en politisk ickevåldsrörelse, som omfattas inte bara av buddhister utan också av tibetanska muslimer och företrädare för den förbuddhistiska *bön*-religionen. Detta har till stor del uppnåtts genom utbild-

---

<sup>21</sup> Galtung, 1990, 1985, s. 291-305.

<sup>22</sup> För termerna principiellt respektive taktiskt ickevåld, se Bedau, 1991.

ning. I en intervju som jag gjorde med Dalai Lamas syster, tidigare föreståndare för den tibetanska barnbyn i Dharamsala i norra Indien, förklarade hon:

Förr i tiden i Tibet var det samhället som avgjorde vad man kunde göra och inte göra. Genom att göra människor medvetna genom utbildning blir förståelsen av fred mer en fråga om ett individuellt val. När man får bildning interagerar man med sig själv. Om man tänker igenom vad ickevåld innebär har det en slags effekt på individen. Dagens fredsfostran och kunskap i vår religion tas emot på ett medvetet sätt snarare än att sätt snarare än att de ses som självklara. Förståelsen är mycket djupare.

Om man försöker sammanfatta vad den tibetanska fredskulturen karaktäriseras av, det vill säga vad Galtung beskriver som många och olikartade aspekter som rättfärdigar och legitimerar direkt och strukturell fred, är det i huvudsak följande:

- En karismatisk ledare som har ickevåldet som ledstjärna
- En diskurs om ickevåld som alla måste förhålla sig till på ett eller annat sätt, vare sig de är för eller emot den
- En religiös, filosofisk tradition med en stark inriktning mot ickevåld
- En demokratisk konstitution som avsäger sig våld som medel för nationell politik
- En exilregering som har antagit ickevåldet som ”statlig doktrin”
- Ett sekulärt såväl som ett religiöst utbildningssystem som syftar till att forma en generation av fredliga tibetaner
- Icke våldet som en del av den kollektiva identiteten
- En ickevåldsrörelse som påverkar andra liknande rörelser

De tibetanska skolorna i Indien är kulturellt sett homogena och kan hänvisa till en gemensam värdegrund. I mångkulturella skolor i Sverige finns det emellertid oftast inte någon sådan gemensam värdegrund att bygga på. Man kan fråga sig om man skulle kunna använda de tibetanska erfarenheterna i mångkulturella skolor i Sverige och andra länder.

Dalai Lama grundar sin övertygelse om ickevåld i en buddhistisk världsyn där nationell identitet har liten betydelse, men han hävdar också att den etik han förespråkar är allmänmänsklig och mycket väl kan delas av andra trosbekännare eller ateister. På senare år har han börjat argumentera för att nationalstaten har fått en mindre betydelse under globaliseringen och att kampen för ett självständigt Tibet inte längre är nödvändig. Han hävdar att

människor måste utveckla ett *universellt ansvar*, eftersom världen idag är så sammanlänkad, ekonomiskt, tekniskt och miljömässigt. Även om det är omöjligt för varje individ att engagera sig för alla fattiga i världen, är det enligt Dalai Lama möjligt att se den mänskliga familjen som en enhet. Han framhåller också betydelsen av *medkänsla*, ett viktigt begrepp inom mahayanabuddhismen. Det gäller att utveckla sin känslighet för andras lidande, så att man överväldigas av en känsla av ansvarstagande för andra.<sup>23</sup> Dalai Lamas begrepp universellt ansvar och medkänsla påminner om Becks begrepp kosmopolitisk empati.<sup>24</sup> Det har också mycket gemensamt med Hannerz syn på verklig kosmopolitism som ett genuint intresse och engagemang för ”den andre”.<sup>25</sup> Även om det tibetanska skolsystemet i exil i Indien grundar sig på buddhismen kan Dalai Lamas begrepp universellt ansvarstagande mycket väl appliceras i ett globalt sammanhang.

## Globalisering och identitet

Ett annat forskningsprojekt som jag genomfört tillsammans med María Borgström, också det finansierat av Vetenskapsrådet, handlar om hur människor utvecklar sin identitet i det globaliserade samhället, framför allt de som lever i en mångkulturell miljö.<sup>26</sup> Vi intervjuade och diskuterade med ett sextiotal personer, huvudsakligen ungdomar. Dessutom gjorde vi djupintervjuer med medlemmar av nio familjer, där intervjupersonerna representerade tre generationer. Slutsatsen var att det håller på att utvecklas en ny typ av identitet, som vi kallade för *en tredje identitet*, en ”både-och”-identitet snarare än ett uttryck för den ena eller den andra identiteten. Denna identitet är gränsöverskridande, mångdimensionell, kontextuell och föränderlig.

Även om de flesta människor grupperar sig runt primära identiteter, så är det inte det enda sättet att identifiera sig på. Människor utvecklar i det globala samhället gränsöverskridande identiteter på många olika plan. Det kan gälla ålder, kön, religion och etnicitet, och dessa kombinerar de i komplexa mönster som de dessutom förändrar och anpassar efter situationen. Identitetsarbete är alltså enligt vår mening den tolkning av olika influenser som människor gör under hela livet, och dessa influenser är ofta motsägelsefulla. Det är en motsägelsefullhet som är en aspekt av livet.

---

<sup>23</sup> Dalai Lama, 2003.

<sup>24</sup> Beck, 2005, s. 19.

<sup>25</sup> Hannerz, 1996, 104-105.

<sup>26</sup> Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009.

Det är inte ovanligt att människor som bott i många länder och varit tvungna att anpassa sig till olika kulturer, eller ungdomar som ingår i mångkulturella miljöer, utvecklar olika typer av kosmopolitiska identiteter, det vill säga en känsla av att ingå i en världsomspännande gemenskap. Det kan gälla människor som ingår i flera olika etniska grupperingar eller sådana som genom sitt arbete har internationella kontakter. Men man inordnar vanligen sin identitet på olika nivåer som kan omfatta en kosmopolitisk identifikation men också bestå av hemkänsla i ett visst bostadsområde, i ett eller flera länder, i en eller flera etniska och/eller religiösa grupper. Dessa nivåer behöver inte innebära motsatser.

Den här typen av ”tredje identitet” som människor i mångkulturella miljöer utvecklar är egentligen inte en enda identitet utan snarare ett förhållningssätt eller en tolkning över tid, som rymmer många olika typer och kombinationer av identiteter. Det rör sig inte om en enda homogen etnisk eller nationell identitet, eller en viss politisk eller religiös identitet. Men det rör sig inte heller om att människor har flera identiteter. Att en människa kan vara till exempel kvinna, mor, tandläkarstuderande, konstnär, iranier, svensk, kurd, kommunist och tycka om medelhavsmat och reggae innebär enligt vårt sätt att se inte att hon har många identiteter. Att hon identifierar sig med flera grupper, roller, yrken, ideologier och livsstilar kan ibland leda till konflikt, ja, till och med psykiska problem, men det leder i allmänhet inte till uppkomsten av flera identiteter. Identitetsarbetet utgörs just av processen att skapa en hel identitet, inte en hybrid eller kreoliserad identitet, utan en identitet som hel människa, där varje dimension utgör en helhet. Den här typen av tredje identitet innebär att man inte identifierar sig med en enda nation, etnisk grupp eller religion och det tycks bli allt vanligare i en mångkulturell, global stad som Stockholm, liksom också i storstäder i andra delar av världen som Calcutta, New York och Buenos Aires.

Den tredje identiteten har negativa sidor, till exempel rotlöshet, men den rymmer också positiva aspekter som kosmopolitism och en förståelse för behovet att lära sig om de kulturella kontexter man ingår i, ett engagemang med andra delar av världen, en förmåga att se konflikter ur flera perspektiv, en förmåga till kodväxling och känslor av både frihet och kontroll.

## Fred och interkulturalitet

Erfarenheterna från de båda projekt som jag här beskrivit utgör bakgrunden till mitt intresse för relationen mellan interkulturalitet och fred. Finns det en möjlighet att med hjälp av utbildning i en mångkulturell värld medverka

till en global fredskultur? Det ser jag som ett viktigt forskningsområde. Den eviga freden som Kant drömde om synes mig lika avlägsen nu som då han skrev sin pamflett 1795. Kant trodde inte att människan var god av naturen. Däremot ansåg han att människan med hjälp av sitt förnuft kan skapa ett samhälle där den goda viljan kommer till uttryck av egoistiska skäl.

Som tidigare nämnts anser jag det vara naivt att tro att enbart ökade kunskaper och fler interkulturella kontakter och ökad kommunikation automatiskt skulle föra oss närmare världsfreden. Människor, som vuxit upp i mångkulturella miljöer och har flera kulturella tillhörigheter och därmed en ”tredje identitet”, har goda möjligheter att skaffa sig kunskap och förståelse för kulturell mångfald. De är en betydande resurs vid fredsarbete och konflikthantering. Det viktigaste är dock insikten om att alla kulturer består av blandningar och befinner sig i ständig utveckling, samt att det alltid finns en intern variation. Det finns ingen anledning att i mångkulturalismens namn acceptera ojämlikhet och förtryck inom en minoritetsgrupp bara för att tongivande personer inom en etnisk eller religiös grupp hänvisar till traditionella normer. Att ge upp sociala rättigheter som uppnåtts genom hård kamp motverkar freden. Brott mot mänskliga rättigheter, förtryck, våld, orättvisor, interetniska fördomar eller att skolarbetet förhindras kan inte ursäktas i mångkulturalismens namn. Samtidigt måste stor tolerans och en positiv inställning till kulturell varians uppmuntras. Med hjälp av modersmåls lärare och föräldrar kan okonventionella lösningar åstadkommas, som kan öka kunskapen och förståelsen för kulturell och social mångfald. Som Jahanmahan påpekar i sin artikel i den här antologin, är det inte bara en fråga om kulturmöte utan också om ”bemötande”. Det gäller att respektera den andre, oavsett om det är fråga om kulturella eller andra slags skillnader, som till exempel genus och funktionshinder. Att se humanism, etik, strävan efter jämlikhet, demokrati och rättvisa som allmänmänskliga ideal snarare än som enbart ”kristna” eller ”västerländska” värderingar öppnar upp för möjligheten att fördjupa förståelsen och insikten i dem genom att diskutera hur de kan uppfattas och uttryckas i olika kulturella sammanhang.

Paul Gorski menar att fred kan bidra till att upprätthålla förtryckande strukturer om man inte först skapar rättvisa och jämlikhet.<sup>27</sup> Fred är något mer än bara en frånvaro av våld. Ett genuint fredligt samhälle karaktäriseras av rättvisa, jämlikhet och mänskliga rättigheter. Därför är undervisningen om och arbetet för dessa frågor en viktig aspekt av interkulturell pedagogik. Om interkulturell pedagogik utvecklas så att medvetenheten ökar om makt-

---

<sup>27</sup> Gorski, 2010, s. 515-525.



relationer i det interkulturella mötet medverkar det på sikt till fredliga relationer.

Önskan om fred finns i de flesta traditioner, religiösa såväl som sekulära, och man kan grunda undervisningen på det. Den viktigaste garantin för fred är en övertygelse som kan utvecklas bland annat med hjälp av skolan om att fred är den enda lösningen för världens överlevnad i det globala risksamhället.



# Interkulturalitet – att finna möjligheter!

*Anders Fjällhed*

Världen ”krymper”! Varje dag kommer vi i kontakt med många fler människor från andra länder, kulturer och religioner än vad vi gjorde tidigare. Det har blivit allt vanligare att flytta och söka sig till nya länder. En del gör det frivilligt, drivna av en längtan efter äventyr, en dröm om ”guld och gröna skogar” eller för studier. Många drivs också av en längtan efter att komma bort från fattigdom och arbetslöshet. Men många gånger har flytten från hemmet varit ofrivillig, orsakad av krig och våld som tvingat människor att fly från sin hemtrakt för att rädda sina egna liv. Ofta har de fått lämna släkt och hem och bara fått med sig några få ägodelar. I världen finns det idag över 40 miljoner människor som har tvingats att fly, och av dessa är ungefär 40 procent barn och ungdomar under 18 år.<sup>1</sup>

## Den interkulturella världen

Förutom att människor idag är mer rörliga än tidigare, har också tekniska förändringar såsom mobiltelefoner och internet gjort det möjligt att få nya och upprätthålla gamla kontakter på olika platser på jorden. Tack vare den blixtnabba tekniska utvecklingen har även mindre penningstarka grupper råd att använda dessa medier.<sup>2</sup>

Vi träffar dagligen människor från skilda länder och med olika kulturer, religioner och språk. Det är män och kvinnor, äldre och yngre, funktionsnedsatta och personer med olika sexuella läggningar. Vi bor på samma platser, kanske till och med i samma hus, men ser vi och möter vi verkligen varandra? Människor från olika kulturer kan nämligen samexistera och leva sida vid sida utan att verkligen mötas; de lever i en mångkulturell värld. Ordet mångkulturell står för hur något är, men inget om relationerna mellan människor. För att verkligen kunna se och möta andra människor som

---

<sup>1</sup> UNHCR. 2009.

<sup>2</sup> Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009.

känns främmande för oss själva behöver vi skapa en interkulturell värld. En forskare som har intresserat sig för frågor om interkulturalitet och interkulturellt ledarskap är Pirjo Lahdenperä. Hon skriver:

Interkulturellt är således en term som antyder en process, ett gränsöverskridande, interaktion och ömsesidighet och samtidigt sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. Ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa är bland de etiska värden som ofta förekommer som mål för ett interkulturellt syn- och arbetssätt i uppfostran och utbildning.<sup>4</sup>

För att få till ett verkligt möte mellan människor från olika bakgrunder måste vi öka graden av interkulturalitet, en process där människor agerar och där vi med nyfikenhet, självkritik och respekt för varandras olikheter aktivt verkligen vill se varandra. Interkulturalitet är med andra ord något som händer, förändras och det finns många olika dimensioner i den.

## En colombiansk flyktingfamilj i Sverige

Så hur kan vi lära oss mer om vad interkulturalitet innebär i praktiken? Ett sätt är att lyssna på några röster från människor som är mitt uppe i en verklig interkulturell process. Till exempel hur en colombiansk flyktingfamilj i Sverige ser på sin situation och hur interkulturalitet avspeglas i deras berättelse. Stora delar av den kommande texten och familjeberättelsen med dess citat är taget ur min doktorsavhandling *Flyktingskapets situation och möjlighet. Colombianska flyktingbarn i Venezuela och Sverige*.<sup>5</sup> I avhandlingen försökte jag förstå de processer som de colombianska flyktingbarnen är en del i och har varit med om, samt vilka faktorer som gör att flyktingbarn ändå kan må ganska bra. Vad det är som gör att flyktingbarn förmår handskas med de svåra situationer som de hamnar i när familjen har varit tvungen att fly från våld och krig till ett nytt land.

De flesta av de colombianska flyktingbarnen som jag intervjuade hade hittat ett sätt att hantera flyktingsituationen. Men det fanns även barn som genomgått så starka trauman att de mådde psykiskt dåligt. Självklart kommer sådana erfarenheter, negativa liksom positiva, att färga barnen och lämna spår i deras liv på ett mer eller mindre synligt sätt. Generellt verkade dock de intervjuade flyktingbarnen må ganska bra.

---

<sup>4</sup> Lahdenperä, 2004. s. 15.

<sup>5</sup> Fjällhed, 2009. Flyktingskap syftar här på själva tillståndet av att vara flykting.

Ur de colombianska barnens berättelser genererades en teori, där de komplexa processer som dessa flyktingbarn befinner sig i och har varit i framträdde. Avhandlingen använde sig av en så kallad *grounded theory*-ansats, vilket förenklat innebär att teorin genereras ur empirin. En central faktor för hur barnet kan förhålla sig till och hantera flyktingkapets svåra situation är tillgången till ”möjlighetsfinnande”, det vill säga en utvecklad förmåga att finna möjligheter. Att finna möjlighet medverkar till att man klarar att hantera en svår situation. Om man å andra sidan saknar förmågan att finna möjligheter, så kan även en till synes bra situation te sig som omöjlig att klara av. *Situation* står här för hela flyktingbarnets liv, hans/hennes historia och bakgrund liksom den kontext som han/hon lever i och tidigare har befunnit sig i. Vidare ingår de svårigheter och problem som uppstått, den egna personligheten, psykisk stabilitet och drömmar samt de faktorer som påverkar utifrån såsom fred, kultur, språk, nätverk, familj och vänner. *Möjlighet* står för något mer abstrakt, de processer, de olika val och de alternativa lösningar som människor står inför i olika stunder i livet och i olika delar av sin situation.

Hur ser då den colombianska flyktingfamiljens, föräldrarnas respektive barnens, situation och möjligheter ut?

## Sverige – ett land långt borta

I Colombia har ett inbördeskrig pågått i över 40 år. Flera vänstergerillor har stridit mot militären och mot en högergerilla. Den familj som deltog i min avhandlingsstudie består av två föräldrar och tre äldre barn, och de var tvungna att fly från landet efter att fadern hotats till livet. Först flydde de över gränsen till grannlandet Venezuela, men efter ett par år hamnade de än en gång i en hotfull situation och fick hjälp att fly till Sverige, dit de anlände som kvotflyktingar.<sup>6</sup> De flyttade till ett okänt land med ett helt främmande språk, kultur och miljö. De kom till ett land som har fred, och där den kriminella våldsnivån är låg i förhållande till de flesta andra länder. Fred och lugn omnämns också av familjen som grundorsaken till att välja Sverige. Ett annat skäl är att barnen har en framtid i Sverige som de förmodligen inte skulle kunna ha möjlighet till i Latinamerika. Det handlar om att kunna studera vidare och i framtiden få ett förhoppningsvis bra och välavlönat

---

<sup>6</sup> Kvotflyktingar är speciellt utsatta flyktingar som har varit under UNHCR:s beskydd, några av dem får bosätta sig i Sverige.

arbete. Familjen fick direkt flyktingstatus, legala identitetspapper och arbetstillstånd.

Som nyanlända till Sverige anvisades de till en mindre stad där utländska medborgare utgjorde en klar minoritet. I den staden finns det inte ett så många arbetstillfällen, och bidragsreglerna gör det svårt att flytta och söka arbete på annan ort. Ekonomisk hjälp ges för att de ska klara fundamentala behov såsom boende, uppehälle, sjukvård och studier, i första hand studier i svenska språket. De vuxna studerar svenska för invandrare, och barnen lär sig svenska i sina egna klasser. Familjen vet att universitetsstudier är gratis i Sverige, och att alla kan och får låna pengar till det. Hela familjen är oerhört tacksam för att Sverige har tagit emot dem, men föräldrarna är dock arga och ledsna över att de fortfarande efter lång tid inte har något arbete och måste leva på bidrag. Den äldre sonen flyttar snart till en annan stad, och den yngre sonen Carlos flyttade efter bara några månader ihop med en svensk kvinna. Föräldrarna separerade efter ett par år, de hade även tidigare haft relationsproblem, men verkar ha valt att hålla samman för barnens, överlevnadens och ekonomins skull. I Sverige är den ekonomiska situationen svår, men den ger ändå en viss ekonomisk frihet. Den förändrade livssituationen med studier, språksvårigheter och kulturella skillnader gör att föräldrarna blivit isolerade och tillbringar mer tid i hemmet. Deras roller utanför såväl som i hemmet har förändrats.

## Barnens situation

Familjens dotter Maria började högstadiet efter ett års studier i svenska. Hon placerades i en lägre årskurs där hon var äldre än sina klasskamrater. Där blev hon utfryst av de svenska eleverna och mådde därför dåligt och vantrivdes, men hon fick dock några enstaka utländska kompisar. På sommarjobbet fungerade det dock bra. Efter ett par år började Maria på individuell linje på gymnasiet och trivs nu bra i klassen som endast har invandrarelever. Maria har en stark tro på framtiden och stora drömmar, men även mer realistiska delmål, och hon planerar att läsa vidare på högskolan. Hon bor ensam kvar med fadern efter föräldrarnas skilsmässa. I Sverige har Maria klart större frihet än i Latinamerika. Både hon och föräldrarna har exempelvis vant sig vid att det inte är farligt för en ensam flicka att vara ute ensam. Dessutom har hon en nära väninna och en hel del vänner. Alla hennes vänner är i princip invandrare, och de har ingen större kontakt med svenska ungdomar. Maria verkar tillbringa en hel del tid hemma, och har inga särskilda fritidsintressen. Hon har varit med om en hel del svåra situa-

tioner som gjort att hon inte mått bra i Sverige, såsom familjens brytning med brodern sedan han flyttade ihop med sin svenska flickvän och därefter moderns flytt från hemmet efter skilsmässan, samt den utfrysning Maria blev utsatt för i högstadiet. De två svåra åren i högstadiet anser hon dock var värda att ta, eftersom det enligt hennes uppfattning finns realistiska framtidsmöjligheter för henne i Sverige. Drömmen om framtiden uppväger alla svårigheter. Maria verkar idag må bra och den goda erfarenheten av gymnasieklassen och de utländska klasskamraterna har gjort henne gott.

Den yngre sonen Carlos började relativt snart efter ankomsten att läsa på Komvux. Det har gått sakta men säkert framåt, även om det periodvis varit mycket svårt för honom. Han är nu på väg att få gymnasiekompetens och drömmer om att läsa vidare på högskolenivå. Möjligheten till studier och lugnet i Sverige betyder oerhört mycket för Carlos. Han flyttade som nämnts ihop med en svensk kvinna efter bara några månader i Sverige. Genom henne och hennes familj fick han guidning in i det svenska samhället, språket och kulturen. Det innebar dock samtidigt en brytning med hans egen familj, och trots att de bor i samma stad träffas de sällan. Carlos bor idag ensam i en liten lägenhet sedan han separerat från den svenska flickvännen, och han får bidrag från staten så att han precis klarar sig ekonomiskt. Han har inte så många vänner, och verkar inte riktigt trivas med de andra invandrarungdomarna. Istället tillbringar han en hel del tid framför datorn. I cyberspace har han fått ett antal vänner, och bland dem finns även några svenskar. Carlos har periodvis inte mått så bra, bland annat på grund av att han varit med om flera jobbiga separationer. Han har dock drömmar för framtiden samt en stark tro på sig själv och på sin egen kapacitet. Han menar sig också ha stor frihet och självständighet i Sverige. Carlos arbetade exempelvis i en affär en sommar för att få in lite extrapengar och trivdes bra där.

## Barnens möjlighet

För både Maria och Carlos har Sverige dels blivit en fristad, en fredlig kontext, och dels inneburit förverkligandet av en dröm om ett bättre liv med utbildning, en högre position, en bra ekonomi, en bostad och så vidare. Deras nya situation har givit dem möjligheter att reflektera och tänka i lugn och ro. De kan växa och utvecklas i en miljö där de har nya och andra möjligheter inför framtiden än de hade haft i hemlandet. De har möjlighet till val som de inte tidigare hade. Tiden är också en viktig komponent i utvecklandet av strategier för att klara situationen. De är nu äldre än de var i Venezuela, vilket också påverkar deras sätt att reflektera kring framtiden.

Maria har i Sverige fått möjlighet att forma ett oberoende och självständigt liv. Alla hennes erfarenheter har naturligtvis påverkat henne, men de svåra upplevelserna verkar inte ha givit några påtagliga oläkta sår, utan istället har hon har växt och hennes erfarenheter verkar ha givit henne stabilitet. Hon är full av förhoppningar om framtiden, har drömmar, ser många möjligheter och har även mer realistiska delmål. Maria är inte heller helt knuten till ett specifikt land, utan ser möjligheter även i andra länder. Dessa möjligheter består i att om några år skaffa sig familj och barn. Hennes framtida mans nationalitet är dock en öppen fråga. Carlos har möjlighet att fortsätta sitt självständiga liv, liksom att komma in i och bli en del av det svenska samhället. Hans extroverta och sociala personlighet tillsammans med de kunskaper i det svenska språket och kulturen som han fick genom sin tidigare flickvän, gör att han har realistiska chanser att i framtiden kunna smälta in det svenska samhället. Han är mer fokuserad på Sverige och ser möjligheter att skaffa sig utbildning, arbete, hus och familj.

## Föräldrarnas situation

Fadern var i Colombia och Venezuela känd som en mycket social person som tillsammans med sin fru alltid, trots svåra umbäranden, lyckades finna arbete och pengar till familjens uppehälle. I Sverige trivdes han väl med svenskstudierna under de första åren. Det gick relativt bra för honom, och med sin öppna personlighet kom han snart in i klassen. Han prövade sedan på en kortare praktik som också fungerade bra. Under det sista året av svenskstudierna har det dock inte fungerat så bra. Han får ofta huvudvärk och har svårt att koncentrera sig på studierna. Fadern tror själv att det delvis beror på att studierna har blivit svårare, men främst på att han inte får något jobb och därmed inte kan försörja sig själv och sin familj. Numera går han hos psykolog och är sjukskriven. Han har mycket tid över för att tänka, och oroar sig bland annat för sin familj i Colombia som har det ekonomiskt svårt och för en släkting också är mycket sjuk. Hans ex-fru, modern, flyttade alltså från familjen och nu bor han kvar ensam i hemmet med dottern. Han är fortfarande sällskaplig och extrovert och umgås en hel del med andra invandrare som bor i området, men han har knappt någon kontakt alls med svenskar. Han är dock fortfarande optimistisk och hoppas på ett arbete i framtiden.

Modern trivdes aldrig med svenskstudierna, och hon kände sig nedvärderad och utpekad i klassen. Studierna var svårare för henne då hon inte gått så många år i skolan i hemlandet, men hon har ändå lyckats få godkänt. Hon har också gått igenom ett antal praktikperioder som fungerat bra, även



om hon kände sig lite isolerad. Hon vill allra helst flytta någonstans där hon kan få ett jobb. Hon känner sig instängd i den svenska byråkratins bidragsbestämmelser som gör att hon inte kan få bostadsbidrag på annan ort innan hon fått en anställning. Den nya svenska kulturens fria och demokratiska uppfostringsideal stred mot hennes syn på uppfostran och önskan om att få respekt som mor. Samma sak kände hon när sonen flyttade ihop med sin svenska flickvän. Hon tycker inte att barnen förstår de stora uppoffringar hon har gjort för att de ska kunna få möjligheten till en bättre framtid. Efter något år i Sverige separerade hon från sin man och flyttade ensam, utan några ägodelar, till en egen lägenhet. Den är idag fullt möblerad vilket hon är mycket stolt över. Hon har en del kontakt med dottern, men endast sporadiskt med sonen. Periodvis har hon mått mycket dåligt. Hon har några enstaka utländska vänner, svenskar tycker hon är oartiga, kalla och reserverade. Den öppna, företagsamma och extroverta kvinnan som jag mötte i mitt arbete i Venezuela är idag svår att känna igen i Sverige. Om framtiden vågar hon knappt drömma eftersom hon menar att den ändå aldrig blir som hon önskar.

## Föräldrarnas möjlighet

Fadern ser fortfarande en möjlighet till att få ett jobb. Ett sådant skulle leda till att hans självkänsla växer och att han mår bättre psykiskt. Han skulle kunna bli självförsörjande och slippa vara beroende av bidrag, och han skulle kunna köpa saker som han vill ha och dessutom kunna hjälpa sin familj i Colombia ekonomiskt. Ett arbete skulle också ge honom möjligheten att öva sig i svenska i en naturlig miljö med svenskar omkring sig, och det skulle även hjälpa honom att förstå den svenska kulturen. Fadern har även en avlägsen vision om att kunna flytta tillbaka till hemlandet om det skulle bli fred där. Där skulle han lättare kunna hävda sig på arbetsmarknaden och smälta in socialt och kulturellt och dessutom vara närmare sin egen familj och släkt.

Modern har numera svårt att se ljus på framtiden. Trots det ser hon den möjlighet som ett arbete skulle medföra i form av egen försörjning och en bättre självkänsla. Chansen till att kunna börja om ett nytt liv någon annanstans än i den lilla stad som hon bor i idag tror hon dock är liten. Numera är drömmarna få, och inte ens i fantasin kan hon tänka sig att hon, en lågutbildad kvinna utan kontakter skulle kunna flytta tillbaka till Colombia. Hon liksom fadern fokuserar istället sina drömmar på barnen, dessa drömmar hjälper dem att fortsätta kämpa och att orka söka nya möjligheter.

Oavsett om familjen bor nära eller långt borta från sitt hemland, som flyktingar i ett granland som Venezuela eller i ett främmande land som Sverige, verkar det främst vara två möjligheter som skapar vilja och styrka att möta de svåra utmaningarna i flyktingskapet. Dels handlar det om möjligheten till trygghet, det vill säga fred och lugn som gör att familjen kan känna sig säker, och dels rör det möjligheten till ett bättre liv, eller åtminstone hoppet och drömmen om en god ekonomi med ett bra jobb och möjligheter till högre utbildning. Om de vuxnas egna drömmar har förbleknat, får i stället hoppet om en gyllene framtid för barnen bli föräldrarnas drömmar. Som flyktingar ställs både föräldrarna och barnen inför många nya situationer och problem som kan vara som både spännande och otäcka. De blir tvungna till omställningar. Det sätt på vilket de klarar av situationen påverkas av de erfarenheter de gjort tidigare i livet. Det handlar om lärdomar som har gjort dem till dem de är idag. Dessa erfarenheter hjälper dem att kunna klara de nya situationerna och att se framåt och söka möjligheter.

Vilka erfarenheter har den colombianska flyktingfamiljen av interkulturalitet? En aktiv nyfikenhet, respekt och självkritik för varandras olikheter och likheter, som gör att människor verkligen ser och möter varandra?

## Okänt och igenkänt

Tonåringen Maria berättar när hon får den första öppna frågan: Hur är ditt liv här i Sverige?

Maria: Ja, vårt liv i Sverige är mycket bättre än i Colombia och i Venezuela. Vi har våra möjligheter till studier, bättre liv, mer lugn, men det fattas alltid något, hur ska jag säga, kanske familjen, familjen som man hade där. Eller att hela världen där pratade ditt språk, hade samma traditioner. Här är allt lite annorlunda, folk går nästan inte ut, pratar inte mycket, är mycket tystlåtna, mycket oberoende. Ja, lite så är det.

Kultur står här för historia, traditioner och värderingar, vilket är något som alla människor bär med sig utifrån sin uppväxt och uppfostran. Kulturen kan ge trygghet och en förståelse för hur omvärlden fungerar och gör kommande händelser förutsägbara. Den colombianska flyktingfamiljen kommer från en latinamerikansk colombiansk kultur. De flyr först till grannlandet Venezuela som har en likartad kultur och stannar där i ett par år. Därefter blir det återigen hotfullt för dem, och de får hjälp med att fly till Sverige där de möter en främmande svensk kultur.

Den nya och främmande kulturen som tonåringen Carlos möttes av i Sverige var mycket olik den han tidigare varit van vid. Han träffar ganska snart en svensk flickvän och de flyttar ihop, och genom henne kommer han in i den svenska gemenskapen och känner sig därigenom hemma här. I ett samtal rörande hans syn på Sverige kommer han vid flera tillfällen in på lugnet, freden och den lugnare svenska mentaliteten samt en mer demokratisk och individuell frihet. Han säger bland annat att han inte behöver oroa sig för att någon ska skada honom i Sverige. Carlos trivs i den nya kulturen och tycker att han har anpassat sig bra i Sverige. Han ser därför ingen anledning till att återvända till Colombia.

En intressant iakttagelse som Carlos gör om integration och kultur är att det inte går att jämföra hur svårt det är för olika människor att komma in i det svenska samhället. Han menar att det inte går att jämföra de svårigheter ett barn från exempelvis Irak möter med de problem ett barn från Colombia har, eftersom deras kulturer skiljer sig så mycket från varandra. När Carlos talar om hur han lärt sig hantera sin ensamhet i Sverige tar han också upp att det kanske inte alltid är så bra att generalisera en grupp som till exempel latinamerikaner, utan istället menar han att man bör se var och en som en egen individ och som en människa i förändring.

Maria verkar känna sig mer hemma bland latinamerikaner eller bland andra ungdomar med utländsk bakgrund. Hon ser för sin egen del dock inte de kulturella skillnaderna som ett hinder för sitt personliga liv, när hon exempelvis reflekterar över familjebildning och en framtida mans nationalitet.

Maria svarar på en hypotetisk fråga som handlar om vilket land hon skulle välja att flytta till som flykting om hon själv hade fått välja. Maria menar att även om hon skulle kunna flytta till ett land som liknar Colombia och har ungefär samma språk och kultur och även om hon där skulle få samma ekonomiska fördelar och också få familjen med sig, så skulle hon välja ett mer annorlunda land med ett nytt språk, nya traditioner och ett nytt folk. Hon menar att det skulle vara värt priset, och att hon har tiden på sin sida, även om det skulle vara svårare och kanske ibland inte skulle gå så bra i det mer annorlunda landet.

Liksom Carlos tycker Maria tycker att kulturen i Colombia och Venezuela var ungefär densamma. Flykten till grannlandet innebar således inte någon större kulturchock. Men mellan Venezuela och Sverige var kontrasten desto starkare.

Maria: Den stora skillnaden mellan Sverige och Venezuela är att de sakerna som Sverige har, har inte Venezuela och sakerna som Venezuela har, har

inte Sverige. Detta i betydelsen att Sverige är ett lugnt land, mycket vackert, men mycket kallt! Det är mycket trist för att folket går nästan aldrig ut, affärerna stänger mycket tidigt och på söndagarna har de inte öppet. Och i Venezuela, ja inte är det lugnt, det finns många problem där, men folket är mycket gladare, delar mer, är vänligare och som att, ja, ah och det är varmt. Här är det mycket kallt, faller snö.

Maria blev utfrysad under en längre tid i högstadiet. Modern tror att de svenska klasskamraterna avfärdade Maria på grund av språket och kulturella olikheter. Maria berättade exempelvis inför klassen om hur hon som katolik ser på skapelsen, och hur det då uppstod en kollision mellan den naturvetenskapliga synen och den bibliska skapelseberättelsen.

Modern: Men vi som sydamerikaner, som latinare, som katoliker, har en annan syn, och när hon gav sin syn och presenterade sitt arbete så gjorde hela världen narr av henne, de behandlade henne som om hon var en tok, och vi tänker inte så om någon svensk som tänker så inte, därför att vi vet att respektera svensken, så nej, allt detta, jag såg min dotter gråta mycket och svära. Hon ville inte vara i det här landet och gav mig skulden: ”Det är ert fel för ni fört mig hit...”.

Man kan säga att Maria kom in i en miljö där bristen på interkulturalitet var tydlig. Katrin Goldstein-Kyaga tar i sitt bidrag till den här antologin upp problemet med att förstå elevers olika religiösa världsuppfattningar i en skola som grundar sig på demokrati, jämlikhet och naturvetenskapliga ideal. Ideal såsom demokrati och jämlikhet och föreställningen om kosmos utifrån ett naturvetenskapligt synsätt är så dominerande att det gränsar till tabu att ifrågasätta dem. Den svenska skolan domineras av dessa ideal, och för de flesta är det därför inte alltid så enkelt att vara tolerant mot avvikande uppfattningar.

När modern berättar om sina barns förhållande till kulturen ser hon Maria som den som söker sig till den colombianska gemenskapen, och Carlos som den som fann den nya svenska gemenskapen genom sin svenska flickvän.

Modern: Och fastän Maria mår bättre, för nu träffar hon den colombianska gruppen, de gör fester, de dricker, de dansar, de skriker, är i sin kultur. Men jag säger dig en sak, hade det inte kommit mer colombianer hit så vet jag inte vad som hade hänt med Maria. Och Carlos blev räddad för att han engagerade sig med en svenska och det gav honom det svenska livet, Carlos har mer svenskhet än vi.

Modern själv har dåliga erfarenheter av att försöka få kontakt med svenskar. Hon har det svårt med svenskan, men klarar dock en enkel vardagskonversation. Vid ett par tillfällen har svenskar som hon frågat om bussen helt ignorerat henne. När hon flyttade till sin nya lägenhet bestämde hon sig för att hälsa på sina grannar.

Modern: Så ja, en hel vecka, från måndag till fredag sa jag: Hej! Och ingen svarade! Vad betyder det?

Anders: Men de gjorde inte såhär med huvudet? (Nickar)

Modern: Inget, det var som de var pinnar, så jag säger det, att för mig Anders, har det varit mycket svårt det här landet, Anders mycket svårt... (...)

Modern: Men det är så att de här säger till en: ”Hej, ta kontakt med människorna så att du få prata språket”. Men om man försöker och folket behandlar en så, så att de gör att man mår sämre, att man stänger sig mer, att man inte blir öppen.

Anders: Och varför tror du att svenskarna inte svarar dig?

Modern: Därför att de inte, jag antar att de här inte tycker om invandrarna, att de ser oss som personer som kommer för att ta från dem. För att det har funnits folk som har sagt till mig att vi kommer för att ta från dem en del av pengarna. Och vi kommer inte för att be om dem. Vi sa inte till den svenska staten: ”Ta oss till Sverige, vi önskar åka till Sverige”. Anders, vi ville till dem som skulle vilja acceptera oss.

Anders: (... ) Och en person har sagt det rakt i ditt ansikte?

Modern: I mitt ansikte.

Hon tror att svenskarna är rädda för dem som kommer från konfliktfyllda länder, och för ett resonemang kring hur detta skulle kunna lösas.

Modern: Då skulle det behöva finnas en vision, att folket tänker att när man kommer hit, kommer för att börja ett nytt liv, då kommer man för att lämna allt bakom sig, allt som hänt stannar bakåt och hit kommer man för att börja på noll, Anders. Det enda som man inte börjar här är en familj, men resten här, allt från noll.

Modern var i Colombia och Venezuela en utåtriktad, pratglad kvinna. Hon menar att det berodde på att där kunde hon förstå vad alla sade, och hon kunde uttrycka det hon själv kände:

Modern: Därför att det var mitt språk och jag kunde försvara mig, men här har jag ... [...]... och om inte de förstår, så det har gett mig en rädsla. Jag förstår svenska, men jag blir rädd att prata den. Finns en barriär i mig som gör mig ängslig att uttrycka den, detta gör mig mycket dum och jag vet det.

Fadern är, och har alltid varit, mycket social och talar dessutom bättre svenska än modern. Trots det har han inte heller fått någon större kontakt med svenskar, och umgås mest med landsmän eller med andra invandrare. Både invandrare av andra nationaliteter och svenska ungdomar har ibland sagt nedsättande saker till fadern. I stort sett verkar han dock inte ha mött någon större främlingsfientlighet från svenskarna.

## Tala eller tiga

En förutsättning för att man ska få kontakt och förstå andra och sin omgivning är att man kan tala med varandra. Förstår man inte vad andra säger är det lätt att hamna utanför, men kan man kommunicera med nya människor så kan nya världar i stället öppna sig. Hur är det att tala svenska? Carlos: ”Väldigt bra, det har öppnat många portar för mig.”

Carlos berättar att det nya språket har gett honom en ny kommunikationskanal och ett nytt tänkande. Det gav honom en ny möjlighet att lära känna andra kulturer och att få ett nytt umgänge med nya spännande personer. Carlos har gått in i det svenska språket så mycket att han ibland har svårt att komma ihåg sitt spanska modersmål, och han säger att det finns vissa ord på spanska som har försvunnit. Det verkar också som att språket fungerar som en skiljelinje mellan den svenska och den latinamerikanska gemenskapen. I den svenska gemenskapen med dess nya synsätt och tankar talas det svenska, och i den latinamerikanska gemenskapen finns det spanska språket. Carlos: ”... växla mellan spanska och svenska, huvudet fungerar inte på en. (...) ... när man är sådär pratande spanska hela tiden så kommer man ihåg, det är lättare att komma ihåg sakerna.”

I jämförelse med föräldrarna talar både Maria och Carlos mycket bra svenska. Modern: ”... till exempel. Carlos, nu talar han mycket bra svenska och Maria, båda två hävdar sig i vilken situation som helst och förstår...” Varken modern eller fadern har haft lätt att lära sig det svenska språket. Till en början gick det ganska bra för fadern, men allt eftersom det blev mer teoretiskt blev det allt svårare. Fadern: ”Inte bra, jag vill inte säga att jag i praktiken pratar så bra, pratar svenska och förstår något.” Han säger att svenskan som man lär ut i skolan är så olik den vardagliga svenska som talas

på gatan. När han gjorde praktik lärde han sig dock mer om den vardagliga svenskan.

Spanskan i Venezuela är väldigt lik spanskan i Colombia, och eftersom familjen bodde nära gränsen blev språkskillnaderna mer en fråga om dialekter, och Carlos lärde sig snabbt venezuelansk spanska. Han förstod de nya klasskamraterna utan några problem, och inte heller Maria tyckte att språket i Venezuela var något problem:

Anders: Och i skolan i Venezuela, kände du dig någon gång mobbad för att du pratade lite konstigt på colombianska?

Maria: Nej, jag kände mig mycket bra i skolan.

Anders: Men du pratar colombianska.

Maria: I början ja, men de frågade mig varför jag sa så, varför så, det var ett bra prat för att det väckte uppmärksamhet på hur Colombia var. [...] ... aldrig kände jag mig mobbad, i alla fall inte mycket, kanske lite.

Trots den dialektala skillnaden blev hon inte retad, utan den lilla språkskillnaden gjorde snarare att andra blev intresserade av hur det är i Colombia, till skillnad från vad som hände Maria när hon kom till svenska klassen i Sverige:

Maria: Nej, nej de ville inte prata med oss och ibland, är det att förstå att vi inte har samma accent, den svenska dialekten. Men när vi sa något ord, ibland skrattade de och man känner sig dålig.

Hon försöker verkligen se båda sidor och hitta ursäktande anledningar, men hon blev tydligt sårad över att de svenska klasskamraterna skrattade åt dem när de försökte tala svenska. För Carlos gick det mycket lättare. Han kom snabbt in i en svensk språkmiljö med svenskar som accepterade och tyckte om honom, vilket gjorde att det gick lätt att lära sig det svenska vardagsspråket. Men vissa facktermer inom politikens och medicinens områden har han fortfarande som mycket svåra att förstå, och det har blivit ett hinder för honom i skolan.

I ett grannland där språket, kulturen, miljön, rättssystemet och det sociala systemet liksom det byråkratiska är relativt lika det man varit van vid, blir utmaningarna mindre för en flykting eller åtminstone mer lätthanterliga, vilket gynnar vad jag kallar *möjlighetsfinnandet*, en central process för att hantera flyktingskapet.

Språket som tidigare bara var en naturlig del av livet blir i flyktinglandet i stället en stor utmaning, som lätt kan bli ett hinder i sociala kontakter, i skolan eller på arbetsplatsen. Men språket ger också möjligheter till nya kontakter och nya världar. Språket blir nyckeln till det nya samhället.<sup>7</sup> Språket bidrar till stabilitet och till självbilden. Det ger möjlighet till en trygg gemenskap med gamla vänner när hemspråket talas, och till nya gemenskaper med nya vänner när det nya språket eller ett internationellt språk som engelska talas. Att behärska flera språk öppnar möjligheten att kunna ta fram olika delar av sin egen personlighet, vilket också tidigare forskning har konstaterat.<sup>8</sup> Detta kan i förlängningen erbjuda flyktingungdomar en trygghet och säkerhet som inte bara inskränker sig till enstaka rum/länder/kontexter, utan ger dem tillträde till olika och nya situationer och möjligheter över hela världen.

Språket är intimt förknippat med kulturen. Båda dessa fundament kan inkludera eller exkludera beroende på vilken kontext och situation det handlar om. En person vet ofta i stora drag hur andra människor i samma eller i ett närliggande land tänker och reagerar eftersom de har en likartad kulturell bakgrund. En person i ett främmande land kan också ofta lättare hitta trygghet och vänskap i en grupp bestående av landsmän. Men nya kulturer och kontakter ger också möjligheter till nya, spännande och utvecklande möten och tankar.

## Lika och olika

Familjen är det viktigaste stödet för flyktingbarnen. De behöver föräldrarna eller någon annan närstående person som en bas för att möta flyktingsskapets alla utmaningar. I en flyktingsituation i ett främmande land kan det dock i minst lika stor utsträckning vara föräldrarna som psykologiskt behöver barnen. Detta för att de ska kunna känna att de som föräldrar gjorde det rätta när de flydde från våldet och lämnade sina gamla liv för att söka möjligheter i ett nytt land där det råder fred. Om föräldrarnas egna liv och drömmar är mörka, blir det än viktigare att tillsammans med barnen få dela drömmen och hoppet om ett bättre liv i framtiden.

Förutom familjen är vänner något som ger trygghet och sammanhang. I Sverige har Maria en del vänner, och nästan alla kommer från andra länder

---

<sup>7</sup> Wigg, 2009.

<sup>8</sup> Borgström, 1998; Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009.



än Sverige. Hon säger att det finns många colombianskor som hon kan umgås med på fritiden, och hennes bästa kamrat kommer från Iran. Som tidigare nämnts gick det inte så bra för Maria med de svenska klasskamraterna i högstadiet. Men hon hade ändå ett litet nätverk tillsammans med sin iranska klasskamrat. De höll ihop mot resten av den svenska klassen. Det lilla nätverket innefattade även de lärare som var positivt inställda till Maria. Nu har Maria blivit äldre och går första året i gymnasiet på det individuella programmet. Det är bara invandrare i klassen, och hon trivs mycket bra i gruppen. Maria säger själv: ”Mycket bra, eftersom vi alla är utlänningar och vi saknar vårt land och vet hur saker är. Vi är ungdomar och förstår varandra mycket väl, och alla går mycket bra ihop tillsammans och är mycket bra kamrater.”

Nu trivs hon i skolan, och hon har fått ett större nätverk som har mycket gemensamt och är mer som hon själv. Om hon bara har dåliga erfarenheter av sin gamla svenska klass, har hon nu i stället endast goda erfarenheter av den nya klassen med utländska elever. Nu erbjuds hon trygghet och gemenskap tillsammans med de andra, och hon kommer med i en grupp där kamraterna varit med om likartade uppbrott från sina länder och kulturer. Hennes positiva livssyn har hjälpt henne att ändå våga ta vissa kontakter med några svenskar.

Maria: Förra sommaren, jag ska berätta vad som hände, arbetade jag på sjukhuset. [...] ... jag lärde känna, jag gick med många och de passade mig väl, de hjälpte mig och förklarade. Och jag har en väninna där, har en väninna som heter Monica, hon är svenska och hon passade mig väldigt bra. Hon är mycket vänlig mot mig, allt är bra.

Anders: Men du besöker inte henne sådär?

Maria: Nej, men ibland går vi till centrum och tar en fika. Pratar, chattar på internet och pratar i telefon.

Först när hon kom till en annan miljö, där människorna var vänligt inställda till henne, fick hon bättre kontakt med svenskar.

Föräldrarna hade under en period kontakt med ett svenskt par som ville lära sig spanska. Det verkar ha varit något slags integrationsprojekt. De träffades under några månader för att prata svenska respektive spanska under en timmes tid. Både modern och fadern har också på olika håll blivit inbjudna till andra sammankomster, vilket båda har uppskattat. Det verkar dock som om de inte har förstått den kulturella seden, att om man har blivit inbjuden så är det sedan de som blivit inbjudna som förväntas ta initiativet till att fortsätta kontakten. Numera har ingen av föräldrarna någon större

kontakt med svenskar. Modern har mycket få vänner överhuvudtaget. Hon hade ett par colombianska vänner, men de har nyligen flyttat till en annan kommun. Fadern är mer social och extrovert, han träffar andra colombianer relativt ofta och har även kontakt med flera andra invandrare. Fadern säger själv: ”Alla är vi i lika mån desamma, här är det inte att någon är mer än den andre, när vi ska träffas så träffas vi i en grupp, vi träffas som om vi skulle ha varit släkt.”

Trots att de i egenskap av latinamerikaner tycker sig vara mer öppna och sällskapliga, frågar man aldrig en landsman om anledningen till flykten. Integritets- och säkerhetsskäl tar då överhanden, och man är osäker på vilken sida i konflikten som den andre tillhörde.

Tonåringen Carlos verkar i början främst ha satsat på relationen med den svenska flickvännen och hennes familj, men han har också fått några andra vänner och bekanta i Sverige. Han har två colombianska vänner och några bekanta från Afghanistan och Irak som han spelar fotboll med förutom att han umgås med klasskamraterna i skolan. Han hävdar dock att han inte är med dem så ofta då han tycker att de talar, som han uppfattar det, en vulgär svenska. Det verkar som om han dels inte känner sig hemma där, och dels tar avstånd från de andras och även sin egen kultur. Han väljer istället den nya svenska kulturen eller att helt enkelt vara för sig själv.

## Gränsöverskridande identiteter

Flyktningbarn, barn som flyr över gränser, överskrider både rent fysiska gränser mellan länder och psykiska gränser mellan sin egen identitet i hemlandet och den nya i flyktinglandet. Borgström och Goldstein-Kyaga skriver om hur barn till invandrare som är födda och uppväxta i Sverige ser sig själva som gränsöverskridande i sina identiteter.<sup>9</sup> Deras syn på identitet ligger i linje med mina tankar om de colombianska flyktningbarnen och deras identitetsupplevelser.

Vi ser identiteten som en tolkning av det egna livet, en tolkning där man binder samman olika delar av sitt liv och sätter in det i ett sammanhang, där man reflekterar över sig själv, den gemenskap eller de gemenskaper man ingår i och den plats man har. Det är inte bara en fråga om den egna tolkningen utan också om att väva in andra människors tolkningar, människor som man har en relation till.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Borgström & Goldstein-Kyaga, (red.), 2006; Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009.

<sup>11</sup> Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009, s. 10.

Borgström och Goldstein-Kyaga talar om en tredje identitet, en flexibel och kosmopolitisk identitet som människor utvecklar i mångkulturella miljöer och som är något som är mer än bara summan av en svensk och en utländsk identitet. Den integrerar olika och även motstridiga aspekter. Det handlar om en identitet som är en process och ständigt föränderlig, det är snarast ett förhållningssätt som rymmer olika identifikationskombinationer såsom etniska, nationella och kosmopolitiska. En tredje identitet kan leda till en känsla av rotlöshet, men även till kosmopolitism, empati och engagemang för andra samt till en förmåga att se saker utifrån olika perspektiv.<sup>12</sup>

Den en tredje identiteten innebär att man ofta smidigt kan växla mellan olika språk och kulturer och smälta in på nya platser men förutsättningen är att man känner att man har ett fäste. Det behöver inte vara en plats utan det kan vara en grupp eller helt enkelt en definition om vem man är ... När man har ett fäste är det möjligt att kodväxla, att smälta och vara öppen inför det annorlunda.<sup>13</sup>

Colombianska flyktingar som kommit till ett närbeläget land som Venezuela behöver inte reflektera över sin identitet så mycket som colombianska flyktingar i Sverige som är avlägset både geografiskt och kulturellt sett. De colombianska flyktingbarnen i Venezuela hittar sin stabilitet, självkänsla och identitetsupplevelse i den flyktingmiljö detta grannland erbjuder med ett levnadssätt, kultur och språk som är snarlika Colombias. De colombianska flyktingungdomarna i Sverige har gjort en mycket längre resa, en resa över fler nationella gränser och i deras planer och drömmar finns ett mer globalt perspektiv; en kan tänka sig en framtid som internationell hjälparbetsare, en annan som flygvärdinna, yrken där deras språkkunskaper och tidigare erfarenheter kan komma väl till pass.

Mycket av det som Goldstein-Kyaga och Borgström skriver om den tredje identiteten påminner om vad jag själv har kommit fram till när det gäller flyktingbarn som flyttat mellan olika sociala och etniska sammanhang liksom mina intervjupersoner Carlos och Maria. Goldstein-Kyaga och Borgström beskriver hur invandrarbarn skapar sin identitet i ett etniskt och i ett socialt sammanhang, och de båda forskarna lägger då tonvikten på det sammanhang som människor befinner sig i just nu och inte endast deras föräldrars bakgrund.<sup>14</sup> Deras analys ligger nära det jag själv kommit fram till där jag uppmärksammat betydelsen både av det nuvarande sammanhanget i flyktinglandet och tidigare erfarenheter och upplevelser. Det handlar om

---

<sup>12</sup> Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009.

<sup>13</sup> Ibid, s. 127.

<sup>14</sup> Borgström & Goldstein-Kyaga, (red.), 2006.

hur familjen har det och vad som händer och har hänt, både nu i det nya landet och då i det gamla, inklusive de samhälleliga och institutionella villkor de lever under.

Den tredje identiteten kan betraktas som en del av ett kontinuum, där de som i högre grad har varit i kontakt med och haft erfarenheter av olika kulturer är de som har en starkare tredje identitet och vice versa. De colombianska flyktingungdomarna som jag beskrivit i denna artikel menar jag har en medelstark tredje identitet. När de om några år har studerat och lärt sig bra både svenska och engelska, kan de få en stark tredje identitet, vilket kommer att göra att de kan röra sig i olika globala sammanhang, något som de också planerar och drömmer om att göra.

Möjligheten att kommunicera på flera språk gör det lättare för att en persons olika sidor att framträda. Det är en identitetsmarkör och det skapar gemenskap med flera grupper. En person som kan växla mellan språk kan också växla mellan kulturer. För en person som flyttat mellan flera länder kan de olika språken användas för att knyta samman livets olika delar.<sup>15</sup> Det är något som även kommer fram i min studie av de colombianska flyktingbarnen i Venezuela och i Sverige. Bristen på kunskap i det nya språket kan emellertid leda till utanförskap och isolering samt till osäkerhet. Det kan i sin tur leda till att flyktingar söker sig till sina landsmän för att söka efter en starkare och mer positiv gemenskap med hemlandets språk och kultur.

## Flyktinglandet Sverige

En helt ny och främmande flyktingsituation som den i Sverige verkar kunna ge de yngre flyktingarna större möjligheter och andra drömmar än de äldre. De yngre är optimistiska och förmår upptäcka nya vägar och möjligheter. Barnen har utvecklats av erfarenheterna av sin föränderliga situation som flyktingar och har stark tro på sin egen kapacitet och hyser hopp om framtiden. De äldre blir i den svenska kontexten mer begränsade trots bättre rättslig och ekonomisk bastrygghet. Deras erfarenhet säger dem, att deras kapacitet inte räcker så långt i det nya landet och att deras möjligheter inte är så stora. Det främmande språket och den främmande kulturen blir till hinder för dem. Tiden i Venezuela och livet i Colombia illustrerar ändå att de egentligen har förmåga att upptäcka nya vägar för familjen. De har klarat många svårigheter, vissa dock så stora att de har påverkat dem psykiskt. Men de har överlevt och förmått börja om på nytt, om och om igen. Denna

---

<sup>15</sup> Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009.; Borgström, 1998.

överlevnadsförmåga har stärkt deras självkänsla, så att de fortfarande orkar se framåt och se möjligheter.

Drömmen och hoppet om en bättre framtid för familjen fokuseras på barnen. Det är de som har möjlighet att studera, bli något och få ett bra liv i ett nytt och fredligt land. Den drömmen är en stark drivkraft som gör att människor villigt satsar och vågar ta itu med stora utmaningar. Även om alla offerar mycket och svårigheterna ibland kan bli övermäktiga, verkar de ändå anse att det är värt det. De äldre flyktingarna offerar sig för att barnen ska få det bra. Den förhoppningen förenar hela familjen över generationer. De två ungdomarna verkar också se denna möjlighet till en bättre framtid. Det är en dröm som hjälper dem och ger dem kraft att uthärda svåra situationer.

Det är intressant att konstatera att även i det fredliga och lugna Sverige har familjen drabbats av problem som djupt påverkat deras liv. Det var i Sverige som dottern blev utfryst i skolan och som familjen splittrades. Föräldrarna har inte heller fått något arbete i Sverige och alla har de periodvis mått psykiskt dåligt. I en ny och främmande kontext med en okänd kultur och ett nytt språk blir utmaningarna stora. Man skulle kunna tolka det som att en flykt till ett grannland med likartad kultur och språk och där man kan få jobb skulle kunna vara enklare och bättre. Det skulle kunna vara så, men i så fall under förutsättning att det gavs samma basala ekonomiska hjälp till bostad, mat och sjukvård där som här, samt att barnens skolgång kunde garanteras och att det fanns reella möjligheter till fortsatt högre utbildning för dem. Det helt överskuggande är dock snarare människans grundbehov av trygghet och fred i betydelsen lugn och icke-våld. Utan denna grund av fred är det mycket svårt att bygga upp en stabil och fungerande livssituation.

## Interkulturalitet är att finna möjligheter

Interkulturalitet innebär, enligt mitt sätt att se det, att vara öppen och finna möjligheter, att möta utmaningarna, att se lösningarna, och att genom erfarenheterna växa och utvecklas som människa. Det är viktigt att inte generalisera alltför brett och dra alla över en kam. Denna artikel har behandlat en flyktingfamiljs öden men andra familjers berättelser är annorlunda. Som tonåringen Carlos påpekade, hanterar och möter man en ny flyktingsituation som individ och människa, och inte bara som en del av en viss grupp. Detta gäller självklart inte enbart i en flyktingsituation utan i alla nya situationer.

Det är också viktigt att komma ihåg att interkulturalitet innebär dels att vi i olika länder möter och hanterar grupper och individer på olika sätt och dels att det i ett möte alltid finns två parter som båda bidrar till mötets re-

sultat och chanser till att finna möjligheter. Det som krävs för att vi verkligen ska kunna möta andra människor är att vi öppnar upp för den process som interkulturalitet innebär, att vi ser på varandra med nyfiken öppenhet och att vi bemöter varandra med respekt.

# Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten – Kod, identitet och interkulturell pedagogik

*María Borgström*

Interkulturell pedagogik har enligt min uppfattning som ett av sina viktigaste syften att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. Det osynliga innefattar de betydelser i kommunikationen som är underförstådda för individer eller grupper. En av själva förutsättningarna för mänsklig kommunikation är att man kommer åt det implicita, det outtalade. För att möten mellan människor ska bli verkliga möten krävs att de som möts har kunskap om sig själva och förståelse för att individer eller grupper kan lägga olika betydelser i samma fenomen. Olika individer och grupper använder sig av olika koder. En kod kan ses som en oskriven överenskommelse som är knuten till olika sociala, språkliga och kulturella sammanhang, där individer eller grupper utvecklar sina identiteter. Identiteten utvecklas i ett samspel,<sup>1</sup> genom en process som äger rum i interaktion med signifikanta andra inom de kontexter som individer eller grupper möter, söker eller vistas inom.<sup>2</sup> I denna process är de sociala relationerna av stor vikt. Tillgång till ”signifikanta andra” är beroende av vilka relationer man har, vilket i sin tur påverkar utvecklingen av såväl språk som identitet. Identiteten kan ses som en process som utvecklas genom det dialektiska förhållandet mellan begreppen idem och ipse, där idem står för ”sammahet” och ipse för ”självskap”. I denna process

---

<sup>1</sup> Mead, 1969, s. 136-138.

<sup>2</sup> Personer med särskild betydelse för individen kallar Mead ”signifikanta andra”. Termen ”signifikanta andra” introducerades av psykologen och filosofen William James 1890. Han menade att den sociala jämförelsen var en viktig del av självuppfattningen, och att denna behövde ses i termer av just ”signifikanta andra”, det vill säga den referensgrupp vi söker oss till från början i våra liv. Enligt James gör vi jämförelser med personer vi vill likna på något sätt, eller som vill uppnå samma mål som vi strävar mot. För begreppet signifikanta andra, se Mead, 1969.

blir identitet något som är både beständigt och föränderligt.<sup>3</sup> Koder är knutna till olika diskurser (i Foucaults mening) eller doxor (med Bourdieus synsätt). En diskurs kan ses som det språk som används inom en viss specifik grupp. I diskursen ingår det talade språket och social praxis (beteende, värden, sätt att tänka, kläder, vanor, perspektiv, smaker och så vidare).<sup>4</sup> En doxa kan definieras som det kollektiva undermedvetna, vars innehåll inte ens behöver nämnas utan tas för givet. En doxa utgörs av de mentala representationerna av den sociala världen. Det är en representation av hur världen är, och hur den borde vara.<sup>5</sup>

I denna artikel kommer jag att diskutera relationen mellan kod, identitet och interkulturell pedagogik utifrån exempel från min egen forskning. En kod är relaterad till både diskurs och doxa, och jag kommer att visa hur dessa begrepp hela tiden är relaterade till varandra. Jag kommer också att behandla kodväxling, det vill säga hur talare medvetet eller omedvetet växlar mellan två olika språk i möten med andra, och jag kommer då att diskutera hur det speglar identitet och perspektivbyte.

Interkulturell pedagogik har utvecklats utifrån den kulturella mångfald som finns i olika utbildningssammanhang. Denna mångfald har framför allt uppstått genom den internationella migrationen, den kulturella globaliseringen och människors flykt undan krig eller förföljelse. Paul Gorski menar att den interkulturella pedagogikens praxis många gånger inte tar tillräcklig hänsyn till existensen av olika sociala och politiska hierarkier.<sup>6</sup> Det innebär i praktiken, hävdar han, att många pedagoger är omedvetna om den sociopolitiska kontext inom vilken de agerar och vad den betyder för deras egen praxis. Medvetenheten om vilket sociopolitiskt sammanhang man verkar i, och medvetenheten om att människor har växt upp under olika villkor och kan ha olika perspektiv eller värderingar är en av de viktigaste förutsättningarna för att möten mellan människor och grupper ska kunna äga rum över huvud taget. Att medvetandegöra pedagoger om den sociopolitiska kontexten blir därmed ett sätt att synliggöra det osynliga i mänskliga möten.

*Att visa eller dölja vad man uttrycker* är namnet på en studie som genomfördes i Barcelona, där jag studerade hur marockanska ungdomar som socialiseras in i olika språk och kulturer, i första hand majoritetssamhällets kultur och hemmets minoritetskultur, uttryckte sin identitet i mötet med värden som präglas av det spanska samhället liksom med sina föräld-

---

<sup>3</sup> Ricoeur, 1992.

<sup>4</sup> Gee, 1990.

<sup>5</sup> Bourdieu, 1977.

<sup>6</sup> Gorski, 2010, s. 515-525.



rars kulturarv.<sup>7</sup> Det som skiljer dessa världar åt är bland annat religionen, språket och sättet att förhålla sig till livet och se på världen. Dessutom finns det en historisk relation mellan Marocko och Spanien, som Katalonien ingår i, att ta hänsyn till. De muslimska araberna och berberna erövrade Spanien på 700-talet e. Kr. och deras ättlingar levde sedan där i fyrahundra år. Det har funnits och finns fortfarande på grund av denna historia många fördomar om ”den andre” både på spansk och på marockansk sida. På den marockanska sidan används ordet *burka* för att beteckna andra klassens spanjorer eller européer. I Spanien kallas de som kommer från Marocko eller är araber eller berber för *moros*.<sup>8</sup> Termen *moros* uttrycker idag känslor av hot och baseras på bilden av ”invandraren” och ”fundamentalisten” som en och samma person.<sup>9</sup>

De bilder många spanjorer har av *moros* reflekterar ett slags kollektivt medvetande och dessa bilder återspeglas i det dagliga livet, genom massmedier, i politiken, i arbetsrelationer och i allehanda andra sammanhang. Den etniska bilden och rasstereotypen av ”moren” kombineras med en klasstereotyp: Det är inte samma sak att vara en miljonär från Persiska viken som att vara en berb eller en arab från Marocko.<sup>10</sup>

Ungdomarna som deltog i min studie måste ständigt hitta nya strategier att förhålla sig till i sin omvärld. Vilka strategier de väljer beror på den situation de lever i eller på vilken position de tilldelas i de sociala sammanhang de ingår. Ofta handlar det om ett val mellan att visa eller inte visa vad de tänker, att röja eller inte röja vem de är, det vill säga hur de ska framställa sig själva inför andra.<sup>11</sup> Sådana val påverkar också deras identitet.

---

<sup>7</sup> Identiteten utvecklas i ett socialt samspel, i vilket individen internaliserar kulturen och formar och utvecklar sin självbild i identifikation med andra. Kulturens värdesystem, det vill säga de föreställningar och sociala regler som finns inom kulturen, förmedlas och bevaras enligt Schieffelin främst genom språket. Språket är det instrument eller den medierade handling som individen använder sig av för att kommunicera med andra, för att tänka och för att internalisera olika kulturella värden. Se Schieffelin & Ochs, 1986; Vygotsky, 1978; Wertsch, Buenos Aires, 1978.

<sup>92</sup> Ordet *morer* härstammar troligen från det feniciska ordet *mawharim*, ”västerlänningar”. Romarna brukade namnet *mauri* om berberbefolkningen i de romerska provinserna Mauretania Caesariensis och Mauretania Tingitana i Nordafrika. Ordet har upptagits i övriga västeuropeiska språk från kastilianskans *moros*, som var de kristnas benämning på de araber och islamiserade berber som erövrade Pyreneiska halvön på 700-talet och vars välde successivt återerövrades av de kristna fram till 1492, då morernas sista fäste Granada föll.” Ur *Nationalencyclopedia* (NE). Höganäs, 1994.

<sup>93</sup> Dieste, 1997, s.33.

<sup>10</sup> Ibid, s.149-150.

<sup>11</sup> Se Borgström och Goldstein-Kyaga, 2006.

En av de grupper som jag studerade bestod av flickor i fjorton- och femtonårsåldern som träffades i en diskussionsgrupp.<sup>12</sup> De hade sitt ursprung i olika marockanska städer som Casablanca, Tetuán, Larache och Tánger. Alla utom en, Ema, som hade gått hela sin skoltid i Barcelona, hade genomgått låg-, mellan- och högstadieskolan i Marocko. Flickorna diskuterade bland annat giftermål, och under samtalet växlade språket mellan spanska och arabiska. Att växla språk är en strategi som ungdomarna använder, och den innebär mycket mer än att bara byta språk. Här följer ett exempel på denna strategi. Det som står i fetstil var det som ungdomarna sade på arabiska.

Samtalet handlar om vad de tänker göra inom den närmaste framtiden. Ema börjar med att tala på arabiska och frågar en annan flicka i gruppen: **”Kommer du att gifta dig?”** Flickan blir förvånad, varpå Ema upprepar frågan på spanska och tillägger: ”Om det gäller mig, om jag ska gifta mig, och min man ... **han skulle säga till mig att jag måste stanna hemma, eller att jag inte ska studera, jag skulle åka hem och fortsätta studera. Och du, vad ska du göra?**” En flicka svarar ”Jag kan **inte** göra någonting.” Ema frågar då **”Att arbeta eller studera?”** Alla flickorna svarar på arabiska att de tänker studera. En säger att hon ska läsa medicin. När hon säger detta skrattar de andra flickorna högt. Samtalet fortsätter **”Men om du vill något, kommer din mamma att tillåta det?”** Flickan svarar att hon tror det. Ema tillägger **”När du är stor och vill fortsätta att studera kommer din pappa att säga nej.”** Flickan svarar då **”Nej, nej, han kommer att säga till mig att du kan göra det här ... men inte det där. Han kommer att ge mig råd.”** Ema frågar därefter var och en av flickorna **”Och vad kommer du att göra?”** En flicka svarar: **”Jag kommer att göra vad jag vill fast i smyg.”** De andra instämmer. Plötsligt säger en av dem: **”Hon spelar in oss!”** Det blir skratt och buller. En annan deltagare säger: ”Jag svär att hon spelar in det här.” En annan frågar: ”Har detta spelats in?”

Ovanstående samtal är intressant på flera sätt. Ema som har bott i Barcelona sedan hon var tre år säger här att hon inte kommer att böja sig inför vad hennes man tänker. Vi ser att hon försöker provocera sina kamrater, som har vistats kortare tid i Barcelona. Hon motsätter sig de outtalade värderingarna, det vill säga doxan som dominerar bland vissa grupper av marockaner, att man som kvinna måste böja sig för mannens vilja. De andra ungdomarna säger att de ska studera eller arbeta. Ema frågar en av delta-

---

<sup>12</sup> Undersökningens data samlades in i grupper av fyra, där deltagarna fick samtala om olika ämnen (fritiden, familjen, framtiden och skolan). Samtalen filmades, och ungdomarna fick tala vilket språk de ville (arabiska, berbiska, katalanska och spanska). I Barcelona talas normalt både spanska och katalanska.

garna, som ska läsa medicin, om hennes mamma kommer att tillåta det. Hon svarar ja, men Ema tror inte att det stämmer med verkligheten eftersom hon tror sig veta att föräldrarna har en annan åsikt. Ema frågar sedan vad de andra ska göra, och alla svarar på ett liknande sätt som kan sammanfattas med ”Vi kommer att göra vad vi vill, men i smyg.” Detta tolkar jag som att flickorna kommer att göra allt för att få sin vilja igenom, men de vill inte att andra (föräldrarna, omgivningen) ska få veta det.

Efter diskussionen uttrycker ungdomarna en rädsla för att det som de sagt har spelats in. Deras kommentarer visar att de inte alltid kan säga öppet vad de egentligen vill, och de känner sig inte säkra trots att de har sagt vissa meningar på arabiska. Det finns fler exempel som liknar denna konversation i min forskning om marockanska ungdomar i Katalonien.<sup>13</sup> Speciellt flickorna bytte ofta till arabiska och använde det som ett slags hemligt språk under fokusgruppmötena. Detta skulle kunna tolkas som ett ungdomsfenomen, men de marockanska flickorna tenderar att byta till arabiska just när de säger något som de vet inte är kulturellt passande. Jag menar att de marockanska flickorna vet att i deras hem råder en viss doxa, det vill säga vissa idéer, traditioner och föreställningar som föräldrarna vill att de ska följa. Så som de framställer det vill de inte alltid följa föräldrarnas ”råd”, men de säger inte detta klart och tydligt, utan de använder det arabiska språket för att uttrycka det. Detta är för mig ett tydligt exempel på ”flytande doxa”, det vill säga att de lämnar föräldrarnas doxa. Samtidigt är de oroliga för att samtalet spelas in. Det kan tolkas som att de varken litar på föräldrarna eller på representanterna från majoritetssamhället, i det här fallet den som genomför gruppsamtalet och intervjun.

## Hur relateras doxa till diskurs?

Doxa är enligt Platon en tro, en uppfattning eller en åsikt. En doxa utgörs av idéer och representationer som är närvarande hela tiden och överallt, och som är så naturliga att de blir osynliga. Dessa idéer verbaliseras inte, men eftersom de är premisser för allt man gör och allt man tänker så uttrycks de i diskursen genom indirekta referenser.

När en person växer upp i en mångkulturell miljö, såsom de marockanska ungdomarna i Barcelona gjort, blir han/hon medveten om existensen av olika doxor. Ungdomarnas föräldrar bär på idéer och föreställningar i sitt kulturella bagage från ursprungslandet. I det ingår bland annat vilka princi-

<sup>13</sup> Se Borgström & Goldstein-Kyaga, 2006.

per man ska följa. I Barcelona möter ungdomarna ett annat sätt att förhålla sig till omvärlden, en annan doxa än den föräldrarna företräder.

Bourdieu talar om en flytande doxa som rör sig mellan det han kallar det ortodoxa och det heterodoxa. Det ortodoxa innebär ett korrekt socialt agerande, och det heterodoxa är en avvikelse från detta.<sup>14</sup> Det är viktigt att minnas att bedömningen om man avviker eller ej beror på ur vilken position man betraktas, i vårt fall här ur föräldrarnas eller majoritetssamhällets.

Doxan, dit de kulturella koderna hör, innebär för det vetenskapliga fältet de normer som är styrande för handlandet och för de strategier som anses möjliga. Doxan relateras till normer och värderingar som utgör själva livets riktlinjer. "Värderingar" utgör moraliska principer som kontinuerligt ändras och överförs från generation till generation. Varje kultur innehåller värderingar om vad som är bra och dåligt. Våra värderingar genererar sedan normsystem som ger allmänna riktlinjer för hur vi bör uppföra oss. Människorna i en viss kultur följer dem mer eller mindre utan att reflektera över dem.

I allt umgänge använder vi olika sociala, språkliga och kulturella koder. Koder kan ses som ett symbolsystem som förändras beroende på omständigheterna. Symboler är betydelsebärande enheter som är en produkt av dessa språkliga, kulturella och sociala relationer. De marockanska ungdomarna i mitt exempel ovan är medvetna om de olika koder som gäller. I interaktion med andra använder de olika strategier för att visa vem de vill vara och vilken identitet de vill framhäva beroende på positionen i gruppen och beroende på vem eller vilka de vill identifiera sig med. De vill exempelvis inte explicit uttrycka vad de tycker och vilka värderingar de har inför intervjuaren när de talar arabiska sinsemellan.

Med doxa avses i detta sammanhang vidare det aktuella sociala systemets *vedertagna föreställningar*, det vill säga sådant som inte kan betvivlas eller ens diskuteras inom systemets ramar. Med utgångspunkt från den franske sociologen Pierre Bourdieu är det enligt min mening rimligt att påstå att man inom olika kulturella system har ett " eget " språk och en diskurs som gör att vissa aspekter av det sociala systemets funktion förblir dolda.<sup>15</sup> Såsom vi har sett i intervjuexemplet uttrycker kodväxling inte bara olika psykologiska och sociala begränsningar, utan också deltagarnas uppfattningar av vad som är givet och tillåtet enligt deras meningsskapande. En diskurs är

---

<sup>14</sup> Bourdieu, 1977.

<sup>15</sup> Gee, 2005. En diskurs innebär enligt Gee språk i användning. I en diskurs ingår både muntligt språk och social praxis (beteende, värden, sätt att tänka, kläder, vanor, perspektiv) inom en specifik grupp.

det som anger normerna. Den bestämmer hur vi ska förhålla oss till ett visst fenomen eller en viss åsikt. Diskurser påverkar även vårt språk och vår vardag i stor utsträckning.<sup>16</sup>

Doxa råder när den sociala ordningen är bekräftad, när rytmen är synkroniserad och då normer accepteras och reproduceras av det stora flertalet. Bourdieu menar att det är detta som kännetecknar ett mänskligt samhälle. Samhället och kulturen fungerar som en hierarkisk organisation där alla vet sin plats. Doxa är med andra ord en diskurs som är så dominant och så tagen för given att den är minimalt (om ens alls) ifrågasatt.<sup>17</sup>

En doxa utgörs också av praktiska taxonomier som vi använder oss av i vardagslivet. Det handlar om system för klassificering som är tagna för givet och ständigt reproduceras. Sammanfattningsvis är en doxa enligt min tolkning en diskurs vars alternativ antingen inte diskuteras eller också inte är formulerade ännu.<sup>18</sup> Enligt Bourdieu ingår ”också symboliska maktrelationer som aktualiseras mellan talare och eller sina respektive grupper” i all språklig kommunikation, och därmed blir det möjligt att koppla samman doxa med diskurs.<sup>19</sup>

En diskurs kan i vetenskapliga sammanhang ses som en helhet av sammanhängande uttryck, utsagor och begrepp, till exempel den moraliska, den vetenskapliga eller den religiösa diskursen. Den franske idéhistorikern Michel Foucaults diskursbegrepp kan ses som en outtalad, ofta omedveten struktur som styr människors handlingar.<sup>20</sup> Diskursen kan därmed betraktas som handlingens referensram.<sup>21</sup> Central för Foucault är tanken om språket som kulturens meningsbärande enhet, och den sfär där makten är konstituerad och konstitueras.

I sin tidiga filosofi var Foucault strukturalistisk och utgick från samma tradition som bland andra antropologen Claude Lévi-Strauss. I sina senare verk såsom *L'Archéologie du savoir* började han dock distansera sig från denna tradition, och blev snarare poststrukturalist eller postmodernist.<sup>22</sup> Vad Foucault visar i sina olika verk är hur olika strukturer i olika epoker tillåter olika slags diskurser.

I samband med vår tids globalisering har den allmänna diskussionen om monokulturalism ifrågasatts, och det blir allt viktigare att synliggöra vad de

---

<sup>16</sup> Foucault, 1997.

<sup>17</sup> Bourdieu 1977, s. 161-163.

<sup>18</sup> Ibid, s.164-170.

<sup>19</sup> Bourdieu, 1999.

<sup>20</sup> Foucault 1997.

<sup>21</sup> Ärje, 2010, s. 7-20.

<sup>22</sup> Foucault, 1972.

olika diskurserna uttrycker. Lorentz diskuterar den monokulturella diskursen i dagens Sverige som konstruerats utifrån en viss språklig och kulturell kontext, och hur den påverkar pedagogers förhållningssätt i deras pedagogiska verksamhet.<sup>23</sup> Denna språkligt konstruerade verklighet är enligt Sara Dalgren en monokulturell, etnocentrisk och diskriminerande verklighet.<sup>24</sup> Det innebär att den dominerande diskursen inkluderar vissa individer i normaliteten, medan andra exkluderas. ”De andra” betraktas som avvikare och ”annorlunda”. Det är kanske därför som de marockanska ungdomarna inte vill att deras tankar ska komma i öppna dagar. De vill inte bli exkluderade av sina familjer och inte heller av majoritetssamhället (i detta fall det katalanska samhället). Medvetenheten om de olika diskurserna som i hemmet och i samhället gör att de inte vill säga öppet vad de tycker och tänker, och därför använder de ibland arabiska. Elmeroth menar att den monokulturella diskursen ger upphov till vad hon kallar en ”etnisk maktordning”, vilket innebär att de som har en annan härkomst än svensk ses som avvikare från ”normaliteten”, det vill säga från att vara svensk.<sup>25</sup> På samma sätt ser de marockanska ungdomarna sig själva som avvikare från ”normaliteten”. En viktig skillnad är att de även avviker från ”normaliteten” i hemmet.<sup>26</sup> Kodväxling blir därmed en strategi för att handskas med deras dubbla situation.

Foucault ser begreppsparet normalitet-avvikelse som diskursiva konstruktioner. Han menar att det är de normalas behov av det onormala som utgör grunden för konstruktionen av denna typ av diskurs, och den reproduceras sedan genom människors sociala interaktioner.<sup>27</sup>

Att synliggöra den monokulturella diskursen är därför för mig ett sätt att tillämpa interkulturell pedagogik.

## Kod, kodväxling och identitet

Kod kan ses som en överenskommelse som är knuten till olika sociala, språkliga och kulturella sammanhang vari individer eller grupper utvecklar sin identitet. Ungdomar som är uppväxta i mångkulturella sammanhang använder kodväxling för olika syften. I exemplet ovan såg vi hur de marockanska ungdomarna kodväxlar, det vill säga byter språk för att inte öppet visa vad de själva tycker.

---

<sup>23</sup> Lorentz, 2007; Lorentz, 2009.

<sup>24</sup> Dalgren, 2010.

<sup>25</sup> Elmeroth, 2008.

<sup>26</sup> Jfr Borgström, 1998.

<sup>27</sup> Foucault, 1983.

Termen kodväxling används ofta inom tvåspråkighetsforskningen för att beskriva att tvåspråkiga personer byter språk under ett samtal. I min forskning har jag använt begreppet i en mer utvidgad betydelse, där kodväxling både innebär växling mellan olika språk och kulturella koder för ungdomar uppväxta i ett mångkulturellt sammanhang. Kodväxling är också något som många av dessa ungdomar använder som identitetsmarkör.<sup>28</sup> Det gäller till exempel när marockanska ungdomar börjar trumma och recitera ur Koranen på arabiska mitt i ett samtal som förs på spanska. Jag uppfattar det som ett sätt från ungdomarnas sida att vilja framställa sig som muslimska marockaner. Att trumma och att recitera Koranen är ett uttryck för önskan att skapa likhet inom gruppen, det vill säga att hänvisa till sin identitet som *idem*. Trummandet i den katalanska kontexten blir samtidigt en demonstration av deras särskildhet och genom den skapas deras identitet i betydelsen *ipse*. På så sätt utvecklas deras identitet både som kontinuitet och som förändring i samverkan.

Inom projektet *Globalisering och identitet* som jag genomförde tillsammans med Katrin Goldstein-Kyaga anordnades gruppdiskussioner med ungdomar av olika ursprung födda i Sverige, det vill säga personer som tillhörde den så kallade andra generationen.<sup>29</sup> Att kodväxla var en av de strategier som urskildes. Många ungdomar påpekade att de kunde gå in i och ut ur olika kulturella, sociala och språkliga sammanhang genom att växla mellan olika språk och koder. De hade utvecklat en förmåga att se saker ur olika perspektiv.

Det kan vara en styrka att ha förmågan att kunna sätta sig in i andras situationer och kunna förstå. Då kan man använda olika filter.

I ett annat exempel ser vi hur man strategiskt kan använda sig av kodväxlingen till sin egen fördel.

Jag har alltid känt mig privilegierad, att känna till två olika sätt att se på världen. Inga problem. Argentinare tycker inte om brasilianare och tvärtom. Jag ser det och använder det till min fördel. När man träffar vissa personer vet man att man inte får säga vissa saker, därför att annars blir det ett problem.

---

<sup>28</sup> Borgström, 1998; Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009.

<sup>29</sup> Ibid. Sammanlagt har sju gruppdiskussioner anordnats inom ramen för projektet, och några av dem har gjorts i samband med att studenter skrivit uppsatser, bland annat en diskussion anordnad av Feryan Deniz med assyrier/syrianer, en med spansktalande av Irma Miranda och en med blandat ursprung med hjälp av Ulrika Fritz respektive Helena Engberg.

Många av de ungdomar som vi intervjuade ingår i multietniska sammanhang där de dagligen växlar mellan olika språk och kulturer. För de flesta är det så självklart att de inte ens tänker på det. Det blir helt enkelt en del av deras identitet.

Språk och identitet hänger samman i flera bemärkelser. Språket har stor betydelse för bevarandet av identiteter. Vi definierar oss själva och blir definierade av andra genom språket. Vårt sätt att tala ”avslöjar” och kommunicerar vår kulturtillhörighet.

Överföring av traditioner, seder och bruk mellan generationer sker även till stor del via språket. Språket utgör ”den medierade handling” som individen använder sig av för att skapa mening genom att agera med andra i olika sociala situationer. Tillgången till flera språk innebär också tillgång till olika sätt att se på världen och till olika sociala regler för kommunikation. Därigenom kan individen lättare bli delaktig i olika kulturella sammanhang. Att behärska flera språk ger möjlighet att uppfatta underliggande nyanser i skiftande kulturella situationer. Att lära sig ett språk innebär att man lär sig de lingvistiska strukturer och regler som gäller för språket. Men man lär sig också att använda språket på ”rätt” sätt genom att tolka innebörden av de sociala interaktionerna i ett bestämt sammanhang.<sup>30</sup> Språket som används i den sociala interaktionen både kodar och avkodar viktig information om sociokulturella världar, trosföreställningar och ideologier i den kontext de härrör ifrån.<sup>31</sup>

Genom kodväxlingen kan människor uteslutas eller inkluderas i gemenskapen beroende på om de behärskar språken och koderna ifråga. Därmed ger kodväxlingen möjlighet att sätta eller upphäva gränser mellan grupper som talar olika språk eller behärskar olika kulturella koder.<sup>32</sup>

När språket är den viktigaste dimensionen inom en gruppidentitet kan kodväxling användas för att bekräfta eller bevara gruppidentiteten. Latinamerikanska ungdomar i Sverige som blandar svenska och spanska i sitt tal markerar en positiv identitet och tillhörighet inom den svenska latingruppen. De som övergår till att enbart tala svenska avlägsnar sig därmed från gruppen.

Växling mellan språk ingår i ett större sammanhang av identitetsmarkering, där ungdomar kan uttrycka sin särart genom att tala ett blandat språk sinsemellan. Både ord, gester, skämt och ironi kan utgöra hemliga

---

<sup>30</sup> Schieffelin och Ochs 1986, s. 11.

<sup>31</sup> Jfr Gee, 2005.

<sup>32</sup> Heller, 1998.



koder som visar att ”vi tillhör samma grupp” och gentemot de andra som inte känner till uttrycket eller gesten.<sup>33</sup>

## Kodväxling och perspektivbyte

I de mångkulturella rum som uppstått som en följd av globaliseringen och migrationen blir det allt viktigare att kunna växla mellan olika kulturella koder. Ulf Hannerz menar att småskaliga samhällen kännetecknas av att de är kulturellt enhetliga på så sätt att människor tänker på ungefär samma sätt från vaggan till graven. Komplexa samhällen däremot kännetecknas av att man inte har samma kultur, utan man måste utveckla förhållningssätt för att hantera kulturell mångfald.<sup>34</sup> Detta gäller naturligtvis i ännu högre grad för det komplexa globaliserade samhället. Det kräver att människor lär sig att växla mellan olika kulturella koder.

Kodväxling innebär inte bara att man växlar språk utan också kultur. När man byter språk, byter man ofta också sitt beteende. María berättar om sin svenske man som bott arton år i Buenos Aires och inte bara talar spanska utan accent, utan också förändrar sitt beteende tillsammans med argentinare. Han börjar då gestikulera vilt.

Något liknande beskriver Yasmine, en flicka som deltog i en av diskussionerna på en gymnasieskola. Hennes far är från Egypten och hennes mor är svenska, och de talar såväl svenska som arabiska och engelska därhemma. Ibland kan det leda till komiska förvecklingar, men på det stora hela ser hon språkblandningen som något positivt som ger henne en ökad kulturell förståelse och hemkänsla i många länder samtidigt. Den här flickan ger uttryck för en trygg identitet och ser sin mångkulturella miljö som något fördelaktigt. Trots att hon inte behärskar arabiska perfekt känner hon sig hemma i Egypten: ”Om jag är i Egypten så är det de som är mitt folk, och där hör jag hemma.” Samtidigt känner hon sig hemma i Sverige. För henne är det ”jättehärligt och otroligt trivsamt” att ”hoppa mellan olika kulturer”. Hon har förstått att hon kan använda olika språkliga, sociala och kulturella koder i olika situationer, även om hon inte själv behärskar alla språk fullt ut. Det innebär att hon kan placera sig själv och vara delaktig i olika kulturella sammanhang. Detta upplever hon som trivsamt eftersom hon då vet hur man kan agera i olika kulturella sammanhang.

---

<sup>33</sup> Se Borgström, 1998.

<sup>34</sup> Hannerz, 1992, s. 40-44.

När man växer upp i en mångkulturell miljö kan införlivandet av värderingar tagna från olika kulturella sammanhang bidra med en metakunskap som i sin tur bidrar till öppenhet och en förmåga att se saker ur olika perspektiv och en förståelse för det annorlunda. I forskningsprojektet *Globaliseringen och identitet* kom Katrin Goldstein-Kyaga och jag fram till att personer som är uppvuxna eller har kontakt med och agerar i en mångkulturell kontext kan utveckla en *tredje identitet*. Denna identitet är en gränsöverskridande identitet. Den är inte uteslutande utan integrerande och det är även en typ av en kosmopolitisk identitet.<sup>35</sup> Det är en ”både och”-identitet. Som en flicka uttryckte det: ”Fortfarande så vägrar jag vara någonting halvdant. Jag är hundra procent si och hundra procent så. Jag är både och.” Det är en identitet som grundar sig på att individen accepterar sitt sammansatta etniska ursprung (såsom att vara svensk och att vara armenisk) eller där man integrerar olika beteenden som ibland kan vara motsägelsefulla (exempelvis som att vidröra en person eller att låta bli att vidröra någon när man hälsar). Personer med sådana identiteter kan kodväxla och konstruerar sin identitet i globala liksom lokala kontexter.

Den tredje identiteten har ungdomarna utvecklat tack vare att de har växt upp med många olika kulturella tillhörigheter från början (med föräldrar som kommer från olika länder), det vill säga i mer heterogena miljöer, eller att de är uppvuxna i mer homogena miljöer (med föräldrar som kommer från samma land), men under uppväxten har haft kontakt med andra sätt att tänka och vara på.<sup>36</sup> De ungdomar som ingår i transnationella nätverk är influerade av sina transnationella kontakter både genom sina resor, släktskap, arbeten och kommunikation via modern teknik, och de etablerar relationer på kort tid över långa avstånd, vilket är ett uttryck för vad vi kallar *globalschaft*. De är utrustade med vissa färdigheter, språkkunskaper, kulturkompetenser och ofta en öppenhet för och en nyfikenhet på kulturell variation. Kort sagt handlar det om egenskaper som är till stor nytta i ett globaliserat sammanhang, och som ger en större kulturell förståelse på ett generellt plan. Förmågan att anpassa sitt beteende och känslan av att vara hemma på olika platser och länder ökar därigenom. En flicka med assyriska rötter uttryckte det på följande sätt:

Jag med min assyriska kultur har lättare att smälta in i andra kulturer än kanske vad en svensk har. En svensk, som har bott i Sverige, och som har

<sup>35</sup> Den typ av kosmopolitism som dessa ungdomar har utvecklat är den som vi beskrev i inledningen, och som kan kallas verklig kosmopolitism. Jfr Hannerz, 1996.

<sup>36</sup> Ibid, s. 103.

tusen år gamla förfäder, som är lite så här ... homogen, så har jag lättare att smälta in i andra kulturer. Det märkte jag i Sydafrika. Där var jag tillsammans med en svensk tjej från min skola.

I Sydafrika var det helt annorlunda än i Sverige och USA. Där fanns det många kulturer. Själva sättet att se på människan var ... ja, man hade helt enkelt väldigt olika värderingar. Hon hade stora problem, ja hon förstod sig inte på professorerna, och jag tror inte hon trivdes så bra, som jag tror att jag kanske gjorde. Jag tror, att det är för att jag har min bakgrund, ja, att jag kommer från en kanske annorlunda kultur. Ja, jag känner igen det här.

Att växa upp inom olika etniska, sociala och kulturella kontexter och införliva skilda värdegrunder kan ge möjlighet till perspektivbyten. Att kunna se saker från olika synvinklar, att kunna "perspektivera", kan ses som en slags metakunskap som kan uppkomma i situationer där många kulturer möts.<sup>37</sup>

Den typ av metakunskap som kan utvecklas i mångkulturella miljöer skapas inom en speciell kontext där människor agerar och skapar mening. Den postkoloniala teoretikern Homi Bhabha kallar dessa kontexter för det "tredje rummet", som kan ses som de kontexter där olika kulturella uttryck möts och bryts mot varandra.<sup>38</sup>

Denna typ av kunskap eller insikt uppstår när man tvingas integrera helt motsatta världsuppfattningar. Det leder till att man måste höja sig till en nivå där de motsatta uppfattningarna blir integrerade. Båda dessa handlingar kan utgöra ett exempel på hövlighet. I det ena fallet utgör tacket ett hövlighetsuttryck, medan det i det andra fallet blir ett uttryck för bristande hövlighet eftersom tacket innebär att man ifrågasätter den andres gästfrihet. Den insikten leder till att man förstår att andra kan ha olika beteenden utifrån samma typ av syften.

Att utveckla identiteten i en mångkulturell kontext handlar om att tvingas se sig själv utifrån, och för att kunna se sig själv utifrån måste någon ha ifrågasatt ens egen inställning. Identitetsarbetet handlar både om att lära sig att behärska de symboliska system man ingår i och komma till insikt om sin egen plats i och mellan olika kulturella system, men ofta också om ett beslut att själv ta kontrollen över sin identitet.

Många ungdomar som befinner sig i den här situationen kan bygga broar mellan grupper av människor med olika synsätt på världen. Thomas Hylland Eriksen påpekar att människor med mångkulturell bakgrund kan

---

<sup>37</sup> Goldstein Kyaga & Borgström, 2009.

<sup>38</sup> Bhabha, 1994.

utgöra just brobyggare.<sup>39</sup> Detta kan de ofta helt enkelt för att de inte kan sägas tillhöra vare sig den ena eller andra den kulturen. Genom sin uppväxt tillhör de bådadera. En flicka från den assyrisk/syrianska gruppdiskussionen utvecklade detta tema på följande vis.

Jag tänkte bara säga det här som du sa att vi skulle tillhöra den västerländska civilisationen bara för att vi är kristna; det tror jag inte på. Vi har mycket mer gemensamt med muslimer; i många år har vi färgats otroligt mycket av deras kultur. Det är i princip, att vi går till olika ställen och ber, men vi är väldigt lika. Det finns inte alls stora skillnader mellan oss. Vi har precis samma sätt att umgås på, till exempel firar vi bröllop på liknande sätt; man anholder om en flickas hand på samma sätt... Alltså vi är väldigt, väldigt lika.

Förmågan att se saker ur olika perspektiv kan bidra till bättre förståelse av kulturella sammanhang. Den förmågan har många ungdomar och den borde tas på allvar i samhället.

## Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten

Att synliggöra innebär att göra tydligt för den andre vad man menar eller att försöka förstå de osynliga strukturer som kan finnas i olika diskurser. Detta innebär i sin tur att individen i första hand bör vara medveten om att de andra som ingår i kommunikationen inte behöver ha samma värderingar och använda samma sociala, språkliga och kulturella koder som en själv.

För att man ska förstå sitt sammanhang måste individen få klart för sig vilka villkor hon eller han lever under. Ungdomar som är uppväxta i mångkulturella miljöer och som har utvecklat en tredje identitet lär sig att agera beroende på situation och kontext. De kan komma in i och ut ur skilda kulturella, sociala och språkliga sammanhang därför att de är medvetna om skilda sätt att bete sig. Dessa kunskaper är för dem explicita, det vill säga de behöver inte synliggöra dem. Sådana ungdomar kan därför bli broar mellan människor med olika synsätt.

I många sammanhang använder sig dessa ungdomar av vad man skulle kunna kalla öppna eller slutna diskurser. De använder sig av öppna diskurser när de vågar vara öppna och nyttjar då de rådande koder som behövs för att kommunicera deltagande i en grupp eller i ett samhälle. Den slutna diskursen utnyttjar de när de av rädsla för att skilja sig från en grupp eller ett samhälle vill undvika att öppet äga öppet vad de tycker och tänker. Det är

---

<sup>39</sup> Eriksen, 1999.

fallet med de marockanska ungdomarna i Barcelona som använder denna strategi. Å ena sidan vill de distansera sig från föräldrarnas doxa och närma sig det spanska samhällets, å andra sidan vågar de inte lita på majoritets-samhällets företrädare som är närvarande under intervjun. Detta har att göra med att det finns ett ojämnt maktförhållande mellan det spanska samhället och den marockanska gruppen.

Interkulturell pedagogik har, som jag började med att påpeka, som ett av sina viktigaste syften att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. För att mänskliga möten ska kunna äga rum måste det finnas en ömsesidighet mellan parterna i fråga. Det innebär att de ska kunna agera på samma premisser. När vi möter personer uppväxta i olika kulturella sammanhang kan vi ibland träffa personer som inte förstår vilka koder som ska användas för att budskapet ska gå fram, eller personer som inte ens är medvetna om att koderna man använder kan vara annorlunda. Det kan handla om koder som för de flesta andra uppfattas som självklara. Vi kan också se att vissa ungdomar har utvecklat en tredje identitet och därför redan är medvetna om hur olika koder används i olika situationer. Denna metakunskap som en tredje identitetsposition innebär skulle kunna användas i undervisnings-sammanhang för att överbrygga olika kulturella, sociala och språkliga skillnader. Om en sådan kunskap inte finns, är det viktigt att pedagogen försöker synliggöra det osynliga. Det kan hon eller han göra genom att framhäva de kulturella och sociala sammanhang och de politiska hierarkier vari pedagogen själv ingår. Han eller hon kan göra eleverna medvetna om den diskurs som ingår i de inblandade parternas doxa så att de kan mötas.



# ”Ord som sårar” – Om bristen på en interkulturell etik i ett samtida Sverige

Tobias Hübinette

Under den klassiska kolonialismens och den hegemoniska rasismens tid på 1800-talet och under första hälften av 1900-talet florerade en mängd ord, namn och beteckningar på olika minoriteter både i kolonierna och i Europa. Benämningar som ”inföding”, ”vilde”, ”neger”, ”rödskinn”, ”oriental”, ”eskimå”, ”lapp”, ”semit” och ”zigenare” användes i alla upptänkliga sammanhang inom vetenskapen och forskarvärlden, inom politiken och statsapparaten, inom medierna och kulturvärlden och inte minst i människors vardag. Efter andra världskriget och Förintelsen, avkolonialiseringen och framväxten av de amerikanska medborgarrättsrörelserna, och än mer efter den postkoloniala invandringen till Västvärlden från och med det sena 1900-talet har dock bruket av sådana kolonialt och rasistiskt färgade glosor börjat ifrågasättas alltmer.

Under det tidiga 2000-talet har flera av dessa benämningar även kommit att falla ur bruk på grund av olika minoriteters sociala rörelser och politiska aktivism. Detta gäller särskilt i USA och det före detta Brittiska imperiet med Sydafrika, Kanada, Australien och Nya Zeeland som tydligaste exempel, men också i europeiska länder som Tyskland, Nederländerna och Storbritannien. Ordet ”neger” och dess än mer värdeladdade avledning ”nigger”, numera i engelskspråkiga sammanhang ofta omskrivet som *the N-word* eller n-ordet, har i dessa länder i det närmaste helt upphört att användas i offentliga och officiella sammanhang.<sup>1</sup> På samma sätt har många amerikanska idrottslag som tidigare kallade sig *Redskins* bytt namn, och år 2002 beslutade den amerikanska kongressen att den tidigare i vetenskapliga och statistiska sammanhang använda termen *Oriental* (oriental) ska ersättas med *Asian* (asiat).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Kennedy, 2007.

<sup>2</sup> Han, 2001.

Teorier hämtade från anglosaxisk analytisk filosofi och semiotik om hur ord, uttryck och meningar inte bara kan såra och skada de minoriteter som utpekats utan även konstruerar hela vårt sätt att uppfatta verkligheten och världen har utvecklats inom det nya fältet kritisk rasforskning av forskare som Mari Matsuda, Kimberlè Crenshaw och Richard Delgado.<sup>3</sup> På samma sätt har en queerforskare som Judith Butler analyserat sexistiska, rasistiska och homofobiska beteckningars förmåga att både upprätthålla och utmana olika maktordningar.<sup>4</sup>

Under 2000-talet har denna fråga om hur både majoritet och minoritet ska förhålla sig till Europas koloniala och rasistiska historia även kommit att aktualiseras för svensk del. Bruket av den i vardagliga sammanhang så vanligt förekommande benämningen ”neger” har på senare år kritiserats av personer med afrikansk bakgrund som jämställdhetsminister Nyamko Sabuni och organisationer som Afrosvenskarnas riksförbund.<sup>5</sup> Även den inom den svenska högskolevärlden och akademien fortfarande använda vetenskapliga termen ”oriental” har likaledes ifrågasatts av personer med asiatiskt ursprung.<sup>6</sup> I augusti 2010 kritiserade vidare en privatperson att flera av klätterlederna på berget Gåseborg i Järfälla kommun har namngivits efter beteckningar som anspelar på Förintelsen såsom ”Krematorium” och ”Zyklon B”.<sup>7</sup>

Samtidigt med denna utveckling har en *backlash* också ägt rum i många västländer i den offentliga debatten om kolonialt och rasistiskt färgade ord och uttryck. Motståndarsidan som nästan alltid utgörs av personer tillhörande den vita majoritetsbefolkningen har anklagat representanter för olika minoriteter för överkänslig kränkningshysteri, extremistisk alternativt konservativ censur- och förbudsiver, ”omvänd rasism” och framför allt politisk korrekthet, gärna förkortat PK. I stället hävdas rätten att få fortsätta att använda förment objektiva och värdeneutrala ord och benämningar som går långt tillbaka i tiden och därmed ses som en självklar och naturlig del av den västerländska civilisationen och det europeiska kulturarvet. Jag vill här understryka att när jag talar om vita och icke-vita och använder begrepp som vithet och ras så gör jag det ej för att jag tror på dessa kategorier och termer såsom varandes eviga och essentiella, utan det handlar om historiska och sociala konstruktioner.

---

<sup>3</sup> Delgado & Stefanic, 2004; Matsuda m.fl, 1993.

<sup>4</sup> Butler, 1997.

<sup>5</sup> Bondesson, 2009; Sabuni, 2005.

<sup>6</sup> Hübinette, 2002, s. 54.

<sup>7</sup> Liljestrand, 2010.



I Sverige finns det en stark vilja bland många majoritetssvenskar att få fortsätta att bruka vissa ord och namn som av representanter för de minoriteter som utpekats uppfattas som nedsättande, respektlösa och förnedrande. Våren 2009 lyckades exempelvis en Facebook-grupp kallad ”Det heter negerboll” på rekordtid rekrytera tiotusentals medlemmar i ett slags folkrörelseliknande anti-PK-upprop, och den debatt som fördes på internet rörande namnen på lederna i Järfälla avslöjade en oförmåga att förstå sådana benämningars sårande och kränkande kraft.

Så vad är det som gör att vissa koloniala och rasistiska ord, namn, begrepp och uttryck fortfarande är så socialt accepterade och kulturellt gångbara i offentligheten i dagens Sverige? Varför vill så många majoritetssvenskar fortsätta att försvara bruket av ord som ”oriental” och ”neger” och skämta om och trivialisera Förintelsen, och varför är motståndet av allt att döma så svagt? Handlar det om en oskyldig och oskuldsfull hållning gentemot historiska händelser som inte anses beröra Sverige och svenskarna? Kan det förstås som en påstått ärlig öppenhet inför att vilja förhålla sig neutral och objektiv gentemot kontroversiella historiska skeenden och samtida fenomen?

Genom att ta avstamp i den språkfilosofiska talaktsteorin rörande det som i USA brukar kallas *words that wound*, ibland även *racial slurs*, *fighting words*, *assaultive speech* eller *hate speech*, och med dessa tre ovan nämnda svenska fall som exempel försöker jag i denna artikel förstå det majoritetssvenska motståndet mot att ta in att vissa ord, namn och uttryck har en historia präglad av förtryckta minoriteters levda erfarenheter. Det gör jag genom att förstå detta motstånd som ett uttryck för en svensk disidentifikation med att vara överordnad och ett specifikt svenskt begär efter att vilja ställa sig utanför världen och historien, och kanske framför allt för en frånvaro av vad jag väljer att kalla en interkulturell etik bland en majoritetsbefolkning som genomsyras av en nostalgisk och melankolisk längtan tillbaka till ett vitt och homogent Sverige.

## Varför vissa ord sårar

Från och med slutet av 1980-talet och än mer under 1990-talet växte ett nytt forskningsfält fram i USA under beteckningen *critical race theory*, ibland förkortat CRT, bland forskare med minoritetsbakgrund som uppmärksammade att de antidiskrimineringslagar som införts i landet efter avskaffandet av den formella diskrimineringen inte verkade råda bot på de

fortsatta rasliga ojämlikheterna i det amerikanska samhället.<sup>8</sup> Vid samma tid uppstod ett annat nytt forskningsområde, *whiteness studies*, som handlar om att kritiskt reflektera kring och forska om vad det innebär att tillhöra den vita majoriteten.<sup>9</sup> Tillsammans kan dessa närbesläktade fält på svenska med fördel benämnas som kritiska ras- och vithetsstudier. Bakgrunden till uppkomsten och framväxten av kritiska ras- och vithetsstudier hittades i det nya USA som växte fram efter att kraften i de olika minoriteternas medborgarrättsrörelser hade börjat ebba ut. I detta nya USA hade en tilltagande färgblindhet kommit att dominera utifrån många vita amerikaners uppfattning att rasismen helt enkelt hade lagstiftats bort på 1970- och 80-talen. Det enda som sades förklara de icke-vita befolkningsgruppernas fortsatta ekonomiska, politiska och kulturella marginalisering i det amerikanska samhället handlade om individuella brister i ett nyliberalt land som så fort som möjligt försökte glömma den rasistiska närhistorien.

En annan viktig orsak till utvecklingen av kritiska ras- och vithetsstudier var det ”campuskrig” som rasade på universiteten i USA på 1980- och 90-talen, och som handlade om kampen för att etablera olika typer av minoritetsperspektiv inom utbildningen och forskningen såsom minoritetsstudier (*ethnic studies*) och postkolonial forskning.<sup>10</sup> Det var nämligen under dessa decennier som de första stora årskullarna av icke-vita studenter började studera på de amerikanska högskolorna, och särskilt på de tidigare av vita amerikaner helt dominerade elituniversiteten, vilket förorsakade friktion och konflikter.

Även om de båda fälten inte existerar inom en svensk forskarvärld, som generellt undviker att tala om ras och utseendets betydelse och hellre fokuserar på kulturskillnader och etnicitet, så finns det ändå ett antal svenska forskare som identifierar sig med kritiska vithetsstudier i dess anglosaxiska tappning och försöker applicera dess teorier, modeller, resultat och perspektiv på samtida svenska förhållanden: Anna Lundstedt, Catrin Lundström, Lena Sawyer, Ylva Habel och Katarina Mattsson. *Tidskrift för genusvetenskap* gav 2010 ut ett temanummer om vithet.<sup>11</sup> Vad gäller kritisk rasforskning specifikt och applicerat på svenska nutida sammanhang så har mig veterligen ingen svensk forskare ännu ”kommit ut” och kategoriserat sig inom fältet, även om min egen och Carina Tigervalls gemensamma studie av

---

<sup>8</sup> Crenshaw m.fl., 1995; Delgado & Stefanic, 2000.

<sup>9</sup> Dyer, 1997; Frankenberg, 1995; Hill, 1997; Ignatiev, 1995; Roediger, 1991.

<sup>10</sup> Jonsson, 1993.

<sup>11</sup> Habel, 2008, s. 41-51; Lundstedt, 2005; Lundström, 2010, s. 70-87; Sawyer, 2001, s. 133-139; Sawyer, 2006, s. 175-199; Mattsson, 2006, s. 270-303.

den icke-vita kroppens betydelse för upprätthållandet av dagens svenskhet kan ses som åtminstone en ansats till en svensk kritisk rasstudie, och det samma gäller ett antal studier som undersökt den svenska vardagsrasismen.<sup>12</sup>

En av de forskningsfrågor som den kritiska rasforskningen i USA tog sig an rörde relationen mellan makt, kunskap, verklighet och språk exemplifierat genom sambandet mellan det fortsatta användandet av kolonialt och rasistiskt färgade ord och uttryck och den fortsatta existensen av ett diskriminerande samhälle trots en statlig antirasistisk lagstiftning och retorik. De kritiska rasforskarna hämtade inspiration från de lingvistiska teorier som utvecklats inom den anglosaxiska analytiska filosofin och som brukar förknippas med Ludwig Wittgenstein, och särskilt den vardagslivsriktade del som intresserade sig för vardagsspråkets roll i skapandet av den mänskliga kulturen med engelsmannen J. L. Austin som viktigaste namn. Detta skedde samtidigt som den ”språkliga vändningen” slog igenom inom de kritiska grenarna av samhälls- och kulturvetenskaperna, och där en tidigare marxistiskt inspirerad materialistisk syn på makt, hierarkier och förtryck kom att kompletteras och i vissa fall ersättas av en poststrukturalistisk förståelse för det mänskliga språkets avgörande betydelse för skapandet och upprätthållandet av makten och historien, och samhället och kulturen.

Austin menade i sin mest kända bok *How to do things with words* från 1962 där han utvecklade sin vardagsspråksfilosofi att språket inte bara beskriver och värderar världen, vardagen och verkligheten utan även skapar och upprätthåller den, och att språket är intimt förknippat med handling och förändring.<sup>13</sup> Austin kallade vissa typer av yttranden för *speech acts*, talakter eller talhandlingar, och den talaktskategori som kritiska rasforskare menar att rasistiska ord och uttryck faller inom rör så kallade illokutionära talakter. En illokutionär talakt kännetecknas förenklat av att den gör vad den säger i det ögonblick den yttras och att den påverkar framtida beteenden och attityder, samt att den styrs av och styr de sociala relationerna mellan talare och åhörare. Ett skolexempel på en sådan talakt där tal och handling sammanfaller är för Austin sådana uttalanden som börjar med ”jag lovar att...” och meningar som säger att ”den och den lovar att göra det och det”. Sådana typer av meningar förväntas ju följas av den handling som lovats utföras. För att en talakt ska lyckas krävs även att åhöraren förstår vad talaren yttrar och ingår i samma samhälleliga sammanhang och innehar

---

<sup>12</sup> Cederberg, 2005; Hübinette & Tigervall, 2008; Hällgren, 2005, s. 319-342; Kalonaityté m.fl., 2007; Lundström, 2007; Mattsson & Tesfahuney, 2002, s. 28-41; Motsieloa, 2003; Pred, 2000; Sawyer, 2000; Schmauch, 2006.

<sup>13</sup> Austin, 1986.

samma kulturella referensram och historiska förståelsegrund som denne, liksom att talaren måste tilldelas en viss form av auktoritet av åhöraren, annars blir den misslyckad. Illokutionära talakter kännetecknas också av en ofta ceremoniell och ritualiserad karaktär, det vill säga de hämtar sin kraft genom att de ständigt upprepas gång på gång över tid, de är så kallade iterativa som det heter inom språkfilosofin.

För kritiska rasforskare som lyfter Austins talaktsteori till en historisk och samhällelig nivå innebär detta att när exempelvis en vit person uttalar ett rasistiskt ord eller en rasistisk åsikt så sätts en lång historia av kolonialism och rasism i rörelse, och ett samtida segregerat och diskriminerande samhälle legitimeras och garanteras även sin fortsatta existens. Ett sådant exempel blir i de allra flesta fall en lyckad illokutionär talakt, men skulle dock en underprivilegerad icke-vit person kalla en vit person med makt för något kränkande som anspelade på dennes rasliga kategorisering, det vill säga det omvända, så blir talakten med stor sannolikhet misslyckad. Orsaken till detta är att det vare sig finns någon historia eller någon nutid att anspela på där icke-vita förtrycker vita på en strukturell och systematisk nivå. Ett sådant uttalande möts nog av pur förvåning eller ett hånleende alternativt av en aggressiv mothandling eller ignoreras kanske snarare helt.

Vidare utgår den kritiska rasforskningen från att ras är en social konstruktion liksom en performativ handling, vilket innebär att när en vit person exempelvis riktar en så kallad *racial slur*, en nedsättande rasistisk benämning, direkt till en icke-vit person så blir den senare *raced* eller *racialized*, på svenska rasialiserad eller rasifierad, och talaren placeras i en överordnad position och identifieras med vithet medan mottagaren hamnar i en underordnad position och görs till ett icke-vitt subjekt.<sup>14</sup> Det är med andra ord inte så att den icke-vita kroppen är underordnad eller icke-normativ i sig, utan underordningen och det icke-normativa skapas genom språket och i relation till den överordnade och normativa vita majoriteten.

Den kritiska rasforskningen har vidare intresserat sig för de psykologiska effekterna av att utsättas för koloniala och rasistiska benämningar såsom att vissa personer nästan kan uppleva samma känsla som när man blir fysiskt slagen, medan andra internaliserar de stereotypa associationer som beteckningen bär på och försöker leva upp till dem. De starka känslor av stress som en rasistisk majoritetsvärld framkallar hos många minoriteter kan också leda till självdestruktiva beteenden och i vissa fall till och med till självmord.

---

<sup>14</sup> Martín Alcoff, 2005.

The psychological responses to such stigmatization consist of feelings of humiliation, isolation, and self-hatred. Consequently, it is neither unusual nor abnormal for stigmatized individuals to feel ambivalent about their self-worth and identity. This ambivalence arises from the stigmatized individual's awareness that others perceive him or her as falling short of societal standards, standards which the individual has adopted. Stigmatized individuals thus often are hypersensitive and anticipate pain at the prospect of contact with "normals". (...) The psychological effects of racism may also result in mental illness and psychosomatic disease. The affected person may react by seeking escape through alcohol, drugs, or other kinds of antisocial behavior.<sup>15</sup>

Den amerikanska queerforskaren Judith Butler har utvecklat Austins vardagsspråksfilosofi och särskilt utgått från den illokutionära talaktens iterativa karaktär och kraft när hon försöker förstå hur olika maktordningar och identifikationer såsom heteronormativitet och kön konstrueras, reproduceras och materialiseras genom språket, men också hur olika positioner och relationer hela tiden förändras över tid just på grund av de illokutionära talhandlingarnas beroende av att ständigt behöva upprepas på nytt.

According to this illocutionary model, hate speech constitutes its addressee at the moment of its utterance; it does not describe an injury or produce one as a consequence; it is, in the very speaking of such speech, the performance of the injury itself, where the injury is understood as social subordination.<sup>16</sup>

Exempelvis innebär detta att när en vit amerikan kallar en svart amerikan för "neger" så bidrar denna illokutionära talhandling dels till att upprätthålla den historiskt förankrade ojämlika relationen mellan alla vita och svarta amerikaner och dels till att konstruera den sistnämnde som just en "neger". Detta bidrar också till att diskursivt reproducera de stereotypa associationer som finns kring vad en "neger" förväntas präglas av såsom lättja, dumhet, kriminalitet och aggressivitet. I denna ständiga upprepning av vissa ord och handlingar finns samtidigt även löftet om förändring då inga talhandlingar naturligtvis kan upprepas med samma exakthet gång på gång. Butler har därför även problematiserat de kritiska rasforskarnas alltför mekaniska analys av hur ord sårar och framför allt deras krav på att kriminalisera vissa rasistiska ord. Ett sådant förbud skulle enligt Butler bland annat försvåra möjligheten att försöka ladda om dessa i en annan riktning, ungefär vad

---

<sup>15</sup> Matsuda m.fl, 1993, s. 91.

<sup>16</sup> Butler, 1997, s. 18.

som delvis har hänt med ord som ”bög”, ”flata”, ”svartskalle” och ”blatte”, och därmed i förlängningen att förändra samhället och framtiden. Samtidigt kan det aktiva bekämpandet av ord som sårar från olika minoriteters sida, där kravet på kriminalisering ibland finns med, också upplevas som en frigörande pedagogik som leder till ökad självrespekt och gruppgemenskap. I förlängningen kan denna kamp även bidra till utvecklandet av den interkulturella etik som är så nödvändig i ett samtida västerländskt samhälle präglad av etnisk och raslig mångfald.

Butler har vidare påpekat det ofrånkomliga i att identitetskonstruktioner på individuell och kollektiv nivå, det som kallas subjektsskapande inom poststrukturalistisk språkfilosofi, både innebär ett erkännande och ett underkastande på en och samma gång. Ett exempel är när en västerländsk nationalstat genom demografisk statistik och ”vetenskaplig” kategorisering officiellt börjar räkna vissa minoriteter och kalla dem för vissa beteckningar samt definierar dem på ett visst sätt. Å ena sidan erkänner då den av majoritetsbefolkningen dominerade statsapparaten att minoriteten överhuvudtaget existerar, men å andra sidan är det majoriteten som definierar vem och vilka som anses tillhöra minoriteten liksom oftast även hur den ska benämnas och i slutänden också hur den ska betraktas och behandlas. För att sammanfatta är språkliga företeelser och fenomen som koloniala och rasistiska glossor, beteckningar och yttranden mycket mer än bara ord som beskriver en materiell vardag och verklighet för den kritiska ras- och vithetsforskningen liksom för queerforskningen och andra poststrukturalistiskt inspirerade forskningsfält. I stället är det i och genom språket som den värld skapas och återskapas som människor upplever existerar, och det är språket som kategoriserar människor och tilldelar dessa över- eller underordnade positioner liksom att det konstruerar identifikationer och relationer åt och mellan olika individer och grupper.

## Att tro på det ”gamla Orienten”

Nordeuropas och Sveriges största institution för asienforskning finns vid Stockholms universitet, Institutionen för orientaliska språk. Där pågår undervisning och forskning om Arabien och Nordafrika, Turkiet och Centralasien, Indien och Sydasien, och Kina, Japan och Korea, och en tidskrift ges ut som bär titeln *Orientaliska studier*. Under kolonialtiden var den vetenskapliga benämningen på asienstudier just orientaliska studier eller orientalistik, och dess utövare kallades för orientaler medan beteckningar som

”Orienten”, ”oriental” och ”orientalisk” betraktades som oproblematiska.<sup>17</sup> Förutom att utgöra en geografiskt diffus och närmast imaginär plats associerades ”Orienten” med dekadens och despotism och ”orientalerna” själva föreställdes och framställdes som sluga, listiga, opålitliga eller till och med som onda.<sup>18</sup> Även judar och romer räknades in i kategorin ”orientaler” och var föremål för orientalisternas forskning, och ett uttryck för denna kategorisering är att Institutionen för orientaliska och afrikanska språk vid Göteborgs universitet även inhyser ämnet hebreiska. Efter avkolonialiseringen och den postkoloniala invandringen till västvärlden har dock synen på Asien och asiater sakta men säkert kommit att förändras, och än mer sedan utgivningen av Edward Saids *Orientalism* 1978 som utgjorde något av startskottet för etableringen av postkoloniala studier inom akademien.

Saids bok var ett generalangrepp på den västerländska synen på och forskningen om Asien och asiater, och efter *Orientalism* och den inomvetenskapliga debatt som följde på publiceringen har det särskilt i den anglosaxiska världen blivit näst intill omöjligt att använda begrepp som ”Orienten” och ”oriental” utan att använda citattecken, medan adjektivet ”orientalisk” idag mest används i samband med olika djurarter eller för att beteckna vissa föremål, företeelser och maträtter. Saids kritik riktar in sig på orientalisternas intima relation till det koloniala projektet, då forskarna intellektuellt och vetenskapligt legitimerade Europas imperier i Asien genom sina representationer av asiater.<sup>19</sup> Eftersom Europa ansågs stå för det upplysta, moderna, dynamiska och rationella medan ”Orienten” sades innebära oföränderlighet, traditionsbundenhet och vidskepelse så gav det européerna rätten att erövra och härska över ”orientalerna” enligt den då rådande framstegsidén och utvecklingstanken. Kolonialismen gjorde det också möjligt för orientalisterna att åtnjuta full och fri tillgång till sina studieobjekt. Det inrebar bland annat en rasbiologisk klassificering av kontinentens alla olika folkslag inkluderande judar och romer, och en systematisk utplundring av Asiens kulturella och historiska arv i form av texter, manuskript och konstföremål och bortförandet av dessa föremål och artefakter till europeiska museer, bibliotek och arkiv.

Debatten rörande orientalism och orientalistik har dock aldrig nått Sverige och de svenska asienforskarna, vilket bibehållandet av institutionsnamnet vid Stockholms universitet bland annat indikerar. Saids bok översattes till svenska först 1993, och försågs då med ett förord av orientalisten Sigrid

<sup>17</sup> Ahluwalia, 2003, s. 7-26.

<sup>18</sup> Lyon Macfie, 2000.

<sup>19</sup> Hübinette, 2003, s. 73-80.

Kahle, där hon försvarade sina företrädare och kollegor med att de till skillnad från andra västerlänningar inte hade gjort sig skyldiga till en orientalisering av Asien.<sup>20</sup> Tillsammans med andra studenter och forskare försökte jag få institutionen att byta namn till Institutionen för asienstudier år 2002. Det gjorde vi bland annat med stöd i ett antal olika lagtexter och konventioner som förordar en icke-diskriminerande hållning, utifrån det faktum att de flesta av de stora västerländska asienforskningsinstitutionerna idag använder beteckningen *Asian studies* och inte *Oriental studies* samt med hänvisning till *Nationalencyklopedin* som skriver om "Orienten" att namnet "påminner om Asiens koloniala underordning gentemot Europa" och rekommenderar att "När nu avkoloniseringen fullbordats finns det goda skäl att istället tala om Västasien, Sydasien, Sydostasien och Östasien. Det historiska makt- och underkastelseförhållandet får därmed ge vika för strikt geografiska termer."<sup>21</sup>

Institutionens dåvarande prefekt, professorerna och ämnesföreträdarna gick dock alla emot en namnändring trots att en numerär majoritet av personalen faktiskt var för en sådan i den omröstning som föregick beslutet, och i svaret på min motion underströk prefekten och institutionsstyrelsen att termer som "Orienten", "oriental" och "orientalisk" inte kan ses som uttryck för en kolonial och rasistisk attityd i en svensk kontext. Nordeuropas största institution för asienstudier visade därmed att man är ointresserad av de senaste 20 årens debatt om Europas koloniala och rasistiska arv och asymmetriska relation gentemot Asien och asiater på grund av att Sverige inte hade några kolonier i Asien. Med åren kommer institutionsnamnet att framstå som än mer föråldrat samtidigt som man tar emot allt fler studenter med asiatisk bakgrund som är uppvuxna i Sverige och som uppfattar att beteckningar som "Orienten", "oriental" och "orientalisk" inte bara låter gammaldags utan också upplevs som kränkande och nedsättande.

## Det folkkära och älskade svenska n-ordet

Glosorna "neger" och "nigger" som för svensk del med största sannolikhet har lånats in via USA har ända in i modern tid varit socialt accepterade att bruka bredvid äldre europeiska och inhemska beteckningar som "morian", "hottentott", "blåman" och "svarting".<sup>22</sup> Ordet "neger" har inte bara fått beteckna afrikaner utan ibland även icke-vita personer i allmänhet, medan

---

<sup>20</sup> Kahle, 1993.

<sup>21</sup> Citerat av Hübinette, 2002.

<sup>22</sup> Adelswärd, 2009.



ordet ”nigger” också har använts i ”positiva” sammanhang såsom i exotiserande barnsånger och barnböcker, för att beskriva och hylla svarta amerikanska musiker eller i titeln på den vite amerikanske journalisten och anti-rasisten John Howard Griffins klassiska reportagebok *Black like me* som har fått heta *Svart som en nigger* i svensk översättning.

Barnlekar som ”nigger” och ”vem är rädd för svarte man?”, sånger om ”negern” framförda av folkkära artister som Evert Taube, Povel Ramel och Cornelis Vreeswijk, dikter om ”negern” skrivna av poeter som Artur Lundkvist, Gunnar Ekelöf och Jesper Svenbro, Pippi Långstrumps pappa ”negerkungen”, ortnamn som ”Negerbyn” som också kan användas som öknamn på specifika stadsdelar, smeknamn som ”Neger-Anna” och ”Neger-Johan” som särskilt många adopterade och blandade med afrikanskt påbrå fått sig tilldelade av sina vita släktingar och vänner, slangordsmässiga sammansättningar som ”blåneger” och ”negergöra” och etablerade namn på praliner och bakverk som ”negerkyss” och ”negerboll” vilka båda fortfarande finns upptagna i *Svenska akademins ordlista* från 2006 pekar på det sedan lång tid tillbaka vardagliga och normaliserade användandet av vad som kanske lite elakt skulle kunna kallas en specifik svensk version av n-ordet. Den mest klassiska av svenska sångböcker för barn, *Nu ska vi sjunga* som tryckts om i otaliga upplagor sedan 1940-talet, innehöll fram till 2004 en sång med en text som börjar med ”i Niggerland...”, först år 2006 införde Svenska akademien i sin trettonde upplaga av den i högsta grad normerande *Svenska akademins ordlista*, SAOL, kommentaren ”kan uppfattas som nedsättande” efter ordet ”neger”, dock finstilt och i parentes, och det var också i den upplagan som ordet chokladboll för första gången fanns upptagen som synonym till ”negerboll”, och inte förrän år 2009 togs kvartersnamnet ”Negern” bort i Karlstad.<sup>23</sup>

Det var först på 2000-talet som en egentlig debatt om ordet ”neger” uppstod efter att ett konditori i Skåne anmälts till Diskrimineringsombudsmannen år 2003 för att ha skyltat med att sälja ”negerbollar”. Även om ägaren aldrig fälldes så föranledde denna anmälan andra näringsidkare runtom i landet att också verbalt börja skylta med både ”negerbollar” och ”negerkyssar” i en trotsig civil olydnadskampanj.<sup>24</sup> Fortfarande fortsätter många svenska bagerier, konditorer, småföretagare och receptförfattare att använda beteckningen ”negerboll” för olika former av chokladbollar eller att raljera över ”PK-censuren” genom att i stället säga ”invandrarkula”, gång efter

<sup>23</sup> Modin, 2007.

<sup>24</sup> Kidebäck, 2004; Persson, 2006.

annan rapporteras det om hur olika myndighetsföreträdare och särskilt poliser använder ordet ”neger” och uttryck som ”blåneger”, ”Oscar Neger” och ”Neger Niggersson” i rapporter, efterlysningar och utbildningsmaterial, och detsamma gäller journalister som ibland okommenterat skriver ut ord som ”neger” och ”svarting”, ofta i samband med brottsbeskrivningar.<sup>25</sup>

Det har för en del majoritetssvenskar kommit att bli något av en radikal, proletärt färgad ”anti-PK”-motståndshandling att fortsätta att säga ”neger” trots att Sverige idag härbärgerar uppskattningsvis mer än 100 000 personer med någon form av afrikansk bakgrund inräknat afrikanska slavättlingar från Nord- och Sydamerika, och framför allt trots att företrädare för denna minoritet upprepade gånger har hävdats att det vardagliga användandet av ordet ”neger” både gör ont och kränker dem. Denna ständigt pågående och aldrig avslutade debatt om det specifika svenska ordet ”neger”, det vill säga det jag väljer att kalla det svenska n-ordet, ens kan vara nedsättande i en svensk nutidskontext utspelar sig till stor del på internet, men kan även dyka upp i mer oväntade sammanhang såsom inom medie-, kultur- och konstvärlden när förment radikala, antirasistiska och vänsterinriktade journalister, författare, konstnärer, skådespelare, musiker och artister använder glosan i artiklar, romaner, dikter, utställningar, filmer, texter och på scen för att framstå som frigjorda, radikala och antiborgerliga.<sup>26</sup> Det huvudsakliga och närmast enda argumentet för att fortsätta att bruka ordet som framförs av majoritetssvenskar liksom även från svenska myndigheters sida är att ordet tillhör ett historiskt kulturarv och är en del av en svensk ordsfatt, och därmed något omistligt och autentiskt att värna om och bevara inför framtiden.

Samtliga offentliga instanser som yttrade sig när frågan om kvarteret ”Negern” debatterades i Karlstad år 2009, bland annat Lantmäteriet, Värmlands museum och Länsstyrelsen, menade exempelvis att platsnamnet just på grund av sin långa historia borde få kvarstå, och att det ska uppfattas som ”fantasieggande” i en positiv mening och inte kan ses som nedsättande.<sup>27</sup> Kommunens stadsarkitekt Kerstin Berg kunde heller inte se vad som skulle vara kränkande med namnet, och tillade i en intervju: ”Det bor så vitt jag vet inte fler negrer där än någon annanstans i Karlstad”.<sup>28</sup> År 2009 fastslog även Arbetsdomstolen i en dom rörande en konflikt mellan Härryda kommun och en person med afrikansk bakgrund där den sistnämnde hade

---

<sup>25</sup> Jonsson, 2009.

<sup>26</sup> Polite, 2005.

<sup>27</sup> Nannini Nilsson, 2009.

<sup>28</sup> Nordberg, 2009.

anmält kommunen för diskriminering efter att ha blivit omplacerad när han klagat på att vita arbetskamrater kallat honom för ”svarting”, att ”det måste stå klart för den person som företar den påstådda trakasserande handlingen” att sådana ord kan uppfattas som nedsättande för att det juridiskt ska godkännas som en diskriminerande handling.<sup>29</sup> Detta innebär i klartext att om en person använder benämningar som ”neger” eller ”svarting” gentemot en person med afrikansk bakgrund men själv inte anser att sådana ord är sårande och nedsättande, så kan det inte klassas som diskriminering.

I november 2008 försvarade journalisten Carin Hjulström i sitt teveprogram *Carin 21:30* på public service-kanalen SVT2 användandet av ordet ”neger” i en diskussion med författaren Jonas Hassen Khemiri och illustrerade detta på ett närmast övertydligt sätt genom att provokativt sitta med ett fat med chokladbollar framför sig på bordet i studion. Hjulström sade bland annat att hon snarare tycker synd om ”alla barn”, det vill säga alla vita barn, som ”inte förstår varför man inte får säga negerboll” än dem som upplever att ordet är kränkande.<sup>30</sup> Samma typ av tunnelseendeliknande majoritetsperspektiv avslöjade även Polisförbundet i ett uttalande efter flera avslöjanden om att ordet ”neger” används rutinmässigt av poliser i tjänst. Fackförbundet menade som framgår av citatet nedan att ”alla poliser”, det vill säga alla vita poliser, riskerar att utsättas för en ”värdegrundspanik” vilket kan resultera i en ”skräckstämning” inom kåren på grund av oron för att bli anmäld för att använda nedsättande beteckningar, och hänvisade även upprepade gånger till ett ”vi” i texten, det vill säga alla majoritetssvenskar:<sup>31</sup>

En ytterst allvarlig värdegrundsfråga är den om hur vi skall förhålla oss till varandra. Det vi kan konstatera i dagsläget är att vi väljer att prata förbi varandra i dessa frågor. Det är viktigt att ta upp synpunkter i det forum man befinner sig. Det vi annars är på väg in i är livet man levde i gamla Östeuropa. (...) Ett angiverisystem dödar all diskussion och begränsar yttrandefriheten. En öppen diskussion i värdegrundsfrågor är vital. Vad håller vi på med?<sup>32</sup>

Carin Hjulströms programinslag i SVT utlyste en mindre sympatistorm på hemsidor, bloggar och i debattfora, och i det sociala internet-mediet Facebook startades en grupp kallad ”Det heter negerboll, och det har det alltid hetat” som på rekordtid lyckades värva fler medlemmar än ”Bevara oss från

<sup>29</sup> Björklund, 2009.

<sup>30</sup> Wirfält, 2009.

<sup>31</sup> Stiernstedt, 2010.

<sup>32</sup> Olsson, 2010.

gatuvåldet”, den grupp som tidigare kunde kalla sig den största svenska Facebookgruppen. I presentationen inför de cirka 60 000 medlemmar som gruppen hade våren 2009 innan den vid årets slut stängdes ned av Facebooks huvudkontor i USA hänvisades det till kamp för det svenska kulturarvet och motstånd mot ”PK-maffian” och mot de ”omvända rasister” som tror sig veta att ”mörkhyade tar åt sig av användandet av ordet”, det vill säga återigen riktades tilltalet till vita, denna gång vita antirasister.

Facebookgruppen stödde sig även på Svenska akademien som just först tre år tidigare hade tagit med att ordet ”neger” även ”kan uppfattas som nedsättande” förutom att ange att det syftar på en ”person med mörk hy och afrikanskt ursprung”. Gruppen utropade den 11 maj till ”negerbollens dag” och uppmanade medlemmar och sympatisörer att på denna dag besöka landets caféer, bagerier och konditorier och explicit beställa en ”negerboll”, och medlemmar tryckte upp tröjor med texten ”Bevara negerbollen”. Samtidigt startades ett antal antirasistiska motgrupper i stil med ”Det heter chokladboll” och ”Det heter inte neger”, men ingen av dessa tiotalet ”motgrupper” nådde någonsin över tusen medlemmar. Det stora flertalet av de 60 000 medlemmarna i gruppen som försvarade ordet ”neger” var enligt min bedömning utifrån Facebook-fotona vita, även många med utländsk bakgrund, och för mig framstod det som att båda könen var jämnt representerade liksom olika geografiska hemorter, ålderskategorier och klassbakgrunder och troligen också olika sexuella läggningar.

Efter Sverigedemokraternas inträde i riksdagen i och med 2010 års val har vissa av partiets riksdagsledamöter också satt igång en slags civil olydnadskampanj genom att konsekvent beställa en ”negerboll” i riksdagens café. I skrivande stund (juni 2011) finns ett 30-tal svenska grupper på Facebook som fortsätter att försvara bruket av ordet ”neger” i dess olika sammansättningar och som återigen inalles räknar kring 50-60 000 medlemmar. Fortfarande har ingen antirasistisk Facebook-grupp som kritiserar användandet av ordet ”neger” fler än över tusen medlemmar.

## Grabbig subkultur har kul åt Förintelsen

I Järfälla kommun finns en fornborg belägen på en klippa som bär namnet Gåseborg. Klippan genomkorsas av flera olika klätterleder som enligt sedvanlig kutym inom klättervärlden har namngivits av förstebestigaren, även kallad nytursmakaren, det vill säga den person som skapat och märkt ut leden. Lederna på Gåseborg, ett 40-tal till antalet, skapades och namngavs av olika klättrare mellan åren 1987-2001, och kring 20 av dessa har namn

efter historiska händelser, företeelser och personer som är kopplade till andra världskriget. Bland dessa hittas namn på flygplan som ”Spitfire” och ”Stuka”, men också ett antal benämningar som är direkt associerade till nationalsocialismen och Förintelsen, bland annat ”Zyklon B”, ”Himmler”, ”Swastika”, ”Kristallnatten” och ”Krematorium”. Det hör till saken att Gåseborg har varit en samlingsplats för nazister som använt sig av fornborgen för att bland annat utföra fornnordiska riter, men det är oklart om det finns någon direkt koppling mellan detta faktum och namnen på lederna.

Trots att lederna har burit dessa beteckningar i många år och utmärkts på olika kartor med kommunens goda minne och trots att hundratals klättrare bör ha hunnit bestiga dem under denna tid var det först i augusti 2010 som en privatperson med tysk bakgrund som växt upp i ett mer tydligt antinazistiskt sammanhang uppmärksammade namnen på ett kritiskt sätt i *Dagens Nyheter* och menade att lederna bagatelliserar och banaliserar folk-mordet på de europeiska judarna, uttrycker en respektlöshet gentemot Förintelsens och andra världskrigets offer.<sup>33</sup> Den klättrare som namngivit en av lederna efter Hitler försvarade sig dock i artikeln med att denna typ av namn ska ses som en ”interngrej” klättrare emellan, och tillade att han inte kunde förstå att de kan tolkas som respektlösa. *Dagens Nyheter*-artikeln ledde inte till någon närmare granskning och än mindre någon debatt i svenska medier, men ”nyheten” uppmärksammades i både amerikanska, tyska, österrikiska, brittiska och israeliska tidningar och där det framgick att den internationella bilden av Sverige och svenskarna som ett antifascistiskt och antirasistiskt land och folk skapade förvåning och bestörtning på grund av benämningarna på lederna.

I den omfattande internde-batt som följde bland svenska klättrare på Internet, bland annat på den internationella sidan ”8a.nu” menade en överväldigande majoritet av de svenska skribenterna att uppmärksamheten bara var ett uttryck för överkänslighet, kränkingshysteri och förbudsiver. Flera drog kopplingar till den ”löjligen” debatten om ordet ”neger”, och det framkom även i debatten att det dessutom tydligen finns gott om leder runtom i landet som namngivits i liknande anda såsom ”Bultad neger” och ”Negerbollar av stål”. Många hade också över huvud taget svårt att förstå varför en grabbig och humoristisk ”interngrej” inom en subkultur alls skulle kunna uppfattas som stötande, och i forumet på svenska klätterrörelsens hemsida ”bloxc.com” hittades upprörda uppropsliknande inlägg för yttrandefriheten och raljerande skämttävlingar som handlade om att komma på ett nytt

---

<sup>33</sup> Liljestränd, 2010.

namn på Gåseborg där förslag som ”Hess mot folkgrupp” och ”Klettern macht frei” figurerade. Skulle dock det omvända äga rum, det vill säga skulle exempelvis en plats uppkallas efter historiska och samtida händelser som upplevs som förnedrande, smärtsamma och traumatiska av den svenska majoritetsbefolkningen såsom ”Poltava”, ”Estonia”, ”Khao Lak”, ”Anna Lindh” eller ”Anders Eklund”, antingen på initiativ av representanter för minoriteter eller i andra länder, så går det att tänka sig att protesterna från majoritetssvenskars sida skulle bli omfattande och att det skulle talas om både respektlöshet och omdömeslöshet. Fortfarande (juni 2011) har vare sig kommunen eller klätterrörelsen valt att byta namn på någon av lederna.

## Avslutning

Vad är då det gemensamma mellan dessa tre exempel i den svenska samtiden som vid första anblicken kan verka så olikartade och ej jämförbara? Visserligen härrör de från tre helt olika sfärer; exemplet ”oriental” kommer från den högborgerliga elitvärld som akademien utgör, och exemplet ”neger” verkar kunna lokaliseras till den mer folkliga och kanske till och med proletära delen av det svenska samhället, medan exemplet ”Kristallnatten”, ”Krematorium” och så vidare hämtas från ett subkulturellt sammanhang. Samtidigt härrör och härstammar alla tre exemplen från tydligt majoritetsdominerade och vita miljöer, vilket gör det relevant att placera dem alla inom en gemensam vithetskontext. Inom anglosaxisk kritisk vithetsforskning används uttrycket hegemonisk vithet för att förklara och förstå att vita personer trots sådant som olika sociala bakgrunder och politiska åsikter ändå kan dela samma typ av vithet, till och med även rasister och antirasister, och nazister och antifascister emellan.<sup>34</sup>

Utifrån de tre exemplen skulle en svensk hegemonisk vithet i så fall betyda att många majoritetssvenskar uppenbarligen vill fortsätta att använda ord och benämningar som i många andra västländer idag betraktas som kolonialt och rasistiskt färgade och stötande och sårande för minoriteter oavsett kön, klass, sexuell läggning och religions- och generationstillhörighet som ett uttryck för en slags normaliserad och naturaliserad vardagsrasism och kulturrasism, det vill säga det är en integrerad del av livet, vardagen och samtidskulturen.

Vidare går det att tänka sig att de allra flesta av de majoritetssvenskar som säger sig kämpa för yttrandefriheten och bevarandet av det svenska

---

<sup>34</sup> Hughey, 2010, s. 1289-1309.

kulturarvet och den västerländska civilisationen inte själva kallar sig och identifierar sig som rasister, utan tvärtom identifierar sig nog det stora flertalet som icke-rasister och vissa kallar sig till och med antirasister då ett av huvudargumenten för att försvara ord som ”oriental” och ”neger” just är att de inte på något sätt skulle kunna uppfattas som rasistiska när de används i ett svenskt nutida sammanhang. Den specifika svenska kontext som det hela tiden hänvisas till i debatten säger att Sverige och svenskarna inte hade några kolonier i Asien, inte hade något med slavhandeln och plundringen av Afrika att göra och än mindre med nazismen och Förintelsen även om det sedan 1990-talet finns en kritik mot denna självbild. Den svenska vitheten skiljer sig därigenom från många andra västerländska länders versioner av vithet, där det såsom i exempelvis USA, Storbritannien och Frankrike snarare handlar om att försöka glömma att man har varit förövare och förtryckare. I det svenska fallet har inte ens ett erkännande och ett accepterande av att man både varit och fortfarande är överordnad den icke-västerländska världen och deltog i det koloniala projektet och rastänkandet som alla andra västländer ännu kommit till stånd.

Den svenska vitheten handlar också om en påstådd vilja att förhålla sig neutral och objektiv till allt som har hänt och händer utanför landets gränser, om att betrakta sig själv som god och moralisk och om att identifiera sig med underordnade och förtryckta, och i förlängningen om att så långt det går i det närmaste ställa sig utanför både historien och världen.<sup>35</sup> Bakom denna svenska vilja att ställa sig utanför och vara unik, ibland kallad den svenska exceptionalismen, anas samtidigt en medveten glömska grundad i en önskan om att inte vilja ta ansvar för att även Sverige var och är en del av den europeiska historien och en oförmåga att förstå att minoriteter kan känna sig kränkta och förnedrade av ord tyngda av och laddade med en kolonial och rasistisk historia. Den svenska vithetens vägran att ta in att Sverige idag är ett land präglad av mångfald kan också förklaras med och förstås utifrån den självbild som också var den bild som den utomstående världen konstruerade och fortfarande ibland tror på, och som säger att Sverige alltid har varit och fortfarande är och i framtiden kommer att vara ett rasligt homogent land, och att svenskarna är det genetiskt och estetiskt mest vita och därmed mest värdefulla och vackra av alla vita västerländska folk på jorden.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Schough, Hyperboré, 2008.

<sup>36</sup> Hagerman, 2006.

Likt den postkoloniala melankoli som den brittiske forskaren Paul Gilroy menar kännetecknar många majoritetsbriter som inte kan komma över och sörjer att Storbritannien inte längre är en världsmakt och som inte vill ta in och förstå att så många av det forna imperiets alla olika undersåtar idag befinner sig i moderlandet, går det enligt mig för svensk del att tala om en vit melankoli förorsakad av en sorg över att den svenska befolkningen inte längre är lika vit som tidigare och att en svensk idag både kan vara icke-vit och icke-kristen.<sup>37</sup> Den vita melankolin kräver att fantasin om ett homogent och vitt Sverige upprätthålls på en psykisk och imaginär nivå, men för att sorgen inte ska bli alltför överväldigande så måste den ta sig uttryck på något sätt för att inte det vita melankoliska subjektet ska sprängas och gå sönder. Bakom all upphetsad retorik om rättfärdigt uppror mot den politiska korrektheten och om heroiskt försvar för den svenska ordskatten och det svenska kulturarvet, och bortanför den påstådda viljan av att vara objektiv och neutral och den spelade känslan över att vara oskyldig och oskuldssfull finns enligt denna kritiska ras- och vithetsforskningsanalys ett hat och en vrede mot icke-vita och icke-kristna förorsakat av att dessa idag befinner sig permanent i landet, och som tar sig uttryck i att fortsätta att ohämmat och njutningsfullt använda koloniala och rasistiska ord och skämta om och ha roligt åt judar och Förintelsen.

Priset för att den svenska vitheten ska kunna fortsätta att uppleva sig själv som enhetlig och som varande i kontroll över situationen, landet och framtiden, och för att den vita melankolin inte ska kunna spränga denna och svämma över alla bräddar, är en fortsatt förnekelse av att även icke-vita och icke-kristna kan vara svenskar, ett fortsatt förakt för minoriteters erfarenheter och perspektiv, och en fortsatt brist på och frånvaro av en interkulturell etik som är så nödvändig i dagens mångfalds-Sverige och som åtminstone kräver att vare sig majoriteter eller minoriteter öppet kränker och sårar varandra i det offentliga rummet. Denna svenska brist på en interkulturell etik bådär därför inte gott inför framtiden. Detta är också vad Kerstin von Brömssen och Christina Rodell Olgaç kommer fram till i en artikel om det interkulturella perspektivets situation i dagens Sverige.<sup>38</sup>

För att uppnå en sådan interkulturell etik krävs ett pedagogiskt arbete som inbegriper både ett lyssnande på och ett lärande av minoriteters levda erfarenheter, och som uppenbarligen ännu inte har ägt rum inom majoritets-Sverige. För trots allt offentligt tal om tolerans, respekt, värdegrund och

---

<sup>37</sup> Gilroy, 2005.

<sup>38</sup> von Brömssen & Olgaç, 2010, s. 121-135.



etik, och trots all officiell antirasism och all statlig antidiskrimineringslagstiftning fortsätter den svenska vardagen, offentligheten och kulturen att låtsas som om Sverige fortfarande är ett land där det bara bor (eller bör bo) vita och förtränga det faktum att den nya postkoloniala och mångkulturella svenskheten faktiskt påkallar en uppgörelse med det koloniala och rasistiska arvet, medan minoriteter förnedras och kränks och deras erfarenheter och perspektiv tystas ned och osynliggörs. För att den vita melankolin en dag ska kunna botas och den svenska vitheten en gång för alla ska kunna försvinna krävs därför att ord som sårar upphör att praktiseras som illokutionära talhandlingar.



# Interkulturalitet och lärande



# Att lära interkulturalitet genom medier

Ana Graviz

I prologen till Enric Catellós bok *Identidades mediáticas*,<sup>1</sup> där mediernas roll i konstruktionen av kollektiva identiteter diskuteras, ger Miquel Rodrigo Alsina en intressant beskrivning av den centrala skillnad som enligt honom föreligger mellan den mångkulturella och den interkulturella diskursen.<sup>2</sup> Denna åtskillnad finns, enligt min uppfattning, även i medierna.

I den mångkulturella diskursen fokuseras, enligt Rodrigo Alsina, olika kulturer såsom sådana. Där finns en fascination för det exotiska och folkloristiska. I den interkulturella diskursen ligger fokus däremot på relationer mellan och inom kulturer. Där står interaktionen, dess gränsområden och det som händer i möten och konflikter i centrum liksom de olika kulturella hybrider som kan uppstå när kulturer blandas.<sup>3</sup>

Medan mångkulturalismen fokuserar på kulturella skillnader och samexistens mellan kulturer intresserar sig interkulturalismen för olika aspekter av samexistens och interaktion och därmed även för risken för konflikter samtidigt som den förespråkar förståelse för och acceptans av kulturell mångfald och ”normalisering”.

Som jag tolkar Rodrigo Alsina innebär detta en ny förståelse av hur kulturer fungerar, av processer av distansering och främmandegörande och ett nytt sätt att se och förstå både den egna och den andres kultur. Den interkulturella diskursen inbegriper en acceptans av andras kulturer, men också en bekräftelse på att ingen kultur är bättre eller sämre än den andra, endast att de är olika. Insikten att mångfalden är ”normal” bidrar även till att utifrån kommande kulturella drag inom den egna kulturen upptäcks och att etnocentrism undviks. Den uppmärksamhet som den mångkulturella diskursen ägnar kulturella skillnader utgår å andra sidan nästan alltid från de egna kulturella referenserna vilka ligger till grund för hur andras kulturer

---

<sup>1</sup> Catelló, 2008.

<sup>2</sup> Rodrigo Alsina, 2008.

<sup>3</sup> Ibid.

tolkas och värderas. Risken är att denna tolkning görs från ett etnocentriskt och skillnadsskapande perspektiv som konserverar och skapar nya skillnader. I accepterandet och "normaliseringen" av mångfalden minimeras i stället dessa risker eftersom kulturer, enligt Rodrigo Alsina, bara kan förstås utifrån sina egna kulturella kriterier.<sup>4</sup>

I den mångkulturella diskursen är territoriet den faktor som skiljer en kultur från en annan. I den interkulturella diskursen däremot är kulturer inte oundvikligen kopplade till ett territorium. Där tas i stället hänsyn till de fenomen och kulturella uttryck som även finns utanför en kulturs tillskrivna territorium. Konsumtion av teveprogram från andra kulturer kan till exempel ses som ett uttryck för en interkulturell relation.<sup>5</sup> Enligt min tolkning kan den interkulturella relationen (kommunikationen) även äga rum på metanivå, och som i exemplet med teveprogrammet vara relaterad till tevepublikens förhandlingar och skapande av mening kring teveprogrammets innehåll.

Mångkulturalismen förespråkar tolerans men den utgår från den makt och den maktposition som gör att den egna kulturen accepterar den andres skillnad. Den interkulturella diskursen rymmer en mer ömsesidig respekt och försöker övervinna det toleranta skillnadsskapandet och utveckla en ökad medvetenhet om mångfalden utifrån mångfaldens egna principer. Rodrigo Alsina menar att den mångkulturella diskursen alltför ofta faller in i kulturalism och etnicitetstänkande, och att denna diskurs tenderar att förklara alla fenomen såsom avhängiga kulturella faktorer.<sup>6</sup> Den interkulturella diskursen förespråkar i stället en förståelse på grundval av en mängd faktorer för att analysera olika uttryck för mångkulturella relationer. Inbäddade i alla interkulturella relationer finns även faktorer såsom klass, kön, sexuell läggning, ålder med mera, vilka beroende på sammanhang och omständigheter kan ges olika betydelse.

Om *identitet* är ett av de grundläggande begreppen inom den mångkulturella diskursen, är *identifikation* ett lika viktigt begrepp inom den interkulturella diskursen. Inom den mångkulturella diskursen representerar *identitet* något fast och enhetligt som etableras utifrån en given jämförelsenorm. *Identifikation* i ett interkulturellt perspektiv betecknar däremot en mer dynamisk process där "identitetsbildningen" studeras mot bakgrund av subjektens multipla *identifikationer*. Den mångkulturella diskursen förstärker snarare en fast identitet genom att permanent synliggöra de olika kulturella identiteterna såsom olikartade. Den interkulturella diskursen synliggör

---

<sup>4</sup> Ibid

<sup>5</sup> Ibid

<sup>6</sup> Rodrigo Alsina, 2008.

däremot en ständigt pågående kulturell blandning inom både den egna och den andres kultur; varje kultur ses därmed som frukten av interkulturalism.

Den mångkulturella diskursen främjar konstruktionen av det annorlunda, det andra, och på så sätt konstrueras olika kulturella gränser. Identiteten och det annorlunda uttrycker för Rodrigo Alsina två sidor av samma mynt. Kulturerna bygger inte bara upp sina egna identitetsbilder och modeller, de fastställer och modellerar även det annorlunda utifrån representationer som tillåter att man tillskriver andra en viss identitet. Den interkulturella diskursen främjar däremot framväxten av *identifikationer* och konstruktion av komplexa identiteter. Den interkulturella diskursen misstror och skärskådar även sina egna representationer, och den betraktar konstruktionen av identiteten som en komplex *identifikationsprocess*. I stället för att studera kategoriseringar som berör den andres identitet och attribut som tilldelas andra undersöker och fördjupar den sig i *identifikationsprocesser* som är föränderliga och flexibla. Det handlar om att få syn på hur människor utvecklar sina multipla identifikationer i interaktion med andra i olika situationer och kontexter. Bland dessa relevanta *andra* ingår de så kallade gamla och nya medierna.<sup>7</sup>

Enric Catelló hävdar att de symboliska relationerna och deras representationer är viktiga aspekter vid studiet av individuella och kollektiva identitetskonstruktioner.

Medierna är, enligt Catelló, centrala för att skapa och kommunicera representationer: av samhällsfrågor, av världen, av oss själva. De är därför angeläget att ta med mediernas betydelse för konstruktionen av multipla identifikationer i analysen liksom att tydliggöra dessa processer inom den interkulturella diskursen.<sup>8</sup>

## Medier och lärande

Under de senaste 40 åren har medieforskningens syn på relationen mellan individen, medierna och samhället kommit att revideras ett flertal gånger. Medieforskningen har bland annat lämnat bakom sig den tidigare dominerande och mindre nyanserade synen på medier som enbart manipulativa och skadliga för individen. Inom denna typ av forskning ägnade sig forskare åt att studera vad som uppfattades som de negativa effekterna av de ”manipulativa” medierna på samhället i allmänhet och på barn och ungdomar i

---

<sup>7</sup> Ibid

<sup>8</sup> Castelló, 2008.

synnerhet. Bilden av en ”medieanvändare” som ansågs vara hjälplös och passiv har gradvis fått ge vika för bilden av en aktiv och tolkande individ.<sup>9</sup> Den brittiska så kallade *Cultural Studies*-skolan som framträdde under 1960-talet vid universitetet i Birmingham har haft en särskilt stark inverkan på detta nya sätt att se på medierna.<sup>10</sup>

Forskningen om medieanvändning har utvecklats till att bli en forskningsinriktning inom vilken den humanistiska forskningstradition som studerar individens ”läsning” av medietexter och den samhällsvetenskapliga forskningstradition som ägnar sig åt empiriska studier av medieanvändarna har kommit att konvergera.<sup>11</sup> Den typ av medieforskning som under de senaste decennierna har studerat de processer och praktiker genom vilka individerna själva skapar mening och hur de använder medierna i vardagliga kontexter är ett bra exempel på denna utveckling.<sup>12</sup> Sedan 1980-talet finns också ett ökande intresse inom den pedagogiska forskningen för att studera betydelsen av medier i lärandeprocesser och mediernas funktion i samhället.<sup>13</sup> Dessa frågor har lyfts fram både i den allmänna debatten och inom forskningen. Det har ägt rum i en tid då ny informations- och kommunikationsteknik (IKT) sett dagens ljus vilket inneburit nya utmaningar och perspektiv för medieforskningen i stort.<sup>14</sup>

Den utvecklingen har också bidragit till en förändring av synen på mediernas roll i pedagogik och undervisning. Debatten om medieundervisning i skolan kan delvis ses som en reaktion mot den tidigare oron för mediernas skadliga effekter på barn och ungdomar. I en Unesco-rapport från 1982 hävdade Halloran och Jones att orsaken till denna oro i första hand stod att finna i en syn på medierna som ett hot och en källa till ren manipulation.<sup>15</sup> Barn och ungdomar ansågs värnlösa mot mediernas manipulativa tekniker. Författarna menar vidare att utvecklingen inom forskningsfältet givit en mer mångsidig bild av relationen mellan medierna och samhället.<sup>16</sup> Från och med 1990-talet har mediepedagogiken i stället betonat kritiskt tänkande och öppnat för att medierna ska betraktas som kulturella, pedagogiska och didaktiska redskap.

---

<sup>9</sup> Graviz, 1996. Castelló, 2008.

<sup>10</sup> Fiske, 1987, 1992. Frow, 1995; Buckingham, 2005.

<sup>11</sup> Bruhn Jensen, 1995.

<sup>12</sup> Bruhn Jensen, 1995. Bengtsson, 2007.

<sup>13</sup> Erstad, 2005

<sup>14</sup> Carlsson & Feilitzen, 2006. Erstad, 2010.

<sup>15</sup> Halloran & Jones, 1982.

<sup>16</sup> Ibid.



## Medierna som kulturarv

Medierna är även en viktig del av vårt kulturarv. I antologin *Medier och kulturer* räknas fem historiska faser upp i kommunikationskulturens historia: den muntliga kulturen, den skriftliga kulturen, den tryckta kulturen, den audiovisuella kulturen och slutligen dagens multimediekultur.<sup>17</sup> Där hävdas att dessa faser både kan förstås som en generell utveckling av medier och mänsklig kommunikation och hur olika sätt att kommunicera konstrueras och differentieras samtidigt som människors vardagliga och sociala referensramar förändras.<sup>18</sup> Jag skulle här vilja föreslå existensen av en sjätte fas, IKT-kulturen (Informations- och kommunikationsteknik-kulturen). Henry Jenkins beskriver IKT-kulturen som en så kallad konvergenskultur, där både gamla (analog) och nya (digitala) medier både konvergerar och kolliderar med varandra. Även medieanvändarna och medieföretagen interagerar på nya och olika sätt inom IKT-kulturen.<sup>19</sup>

Den nya kulturen för kommunikation innebär nya kunskaper, men även nya utmaningar både vad beträffar tekniska och kulturella frågeställningar. I den nya kommunikationskulturen behöver människan ny teknisk och kulturell kompetens för att hantera den teknik som används i samhället.<sup>20</sup> Den tekniska utvecklingen har även förändrat människors sätt att kommunicera med och agera gentemot omvärlden. Abdul Waheed Khan exemplifierar detta med olika virtuella sociala nätverk som bloggar, YouTube, Facebook, Twitter och Wikipedia vilka alla kan sägas vara uttryck för konvergenskulturer i Jenkins mening.<sup>21</sup> Tillgång till dessa tekniker och kunskaper om dem, liksom färdighet att handskas med dem, är enligt min mening numera ett slags medborgerlig och demokratisk rättighet, de är nödvändiga för att alla på lika villkor ska kunna delta i samhällsutvecklingen och påverka den. Man kan dock fråga sig vem som tar ansvar för att medborgarna utvecklar just den typen av kunskap och kompetens.

Ett flertal forskare har pläderat för att medieutbildning bör vara en integrerad del av läraryrket och skolundervisningen.<sup>22</sup> Det har också gjorts framsteg i den riktningen, men det finns fortfarande en klyfta mellan utvecklingen av konvergenskulturen och skolkulturen. Redan 1988 rapporterade Birgitta Qvarsell om den stora betydelse som medierna har för barns

---

<sup>17</sup> Drotner m.fl, 1996.

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Jenkins, 2008.

<sup>20</sup> Aulin-Gråhamn m.fl, 2004.

<sup>21</sup> Waheen Khan, 2008.

<sup>22</sup> Stigbrand, 1989; Graviz A. 1996; Danielsson, 2002.

och ungdomars lärande.<sup>23</sup> Hon beskriver tre olika kulturella sammanhang inom vilka lärandet äger rum: barnkultur, mediekultur och skolkultur. Qvarsell menar att det finns betydande skillnader mellan dessa olika kulturella kontexter liksom mellan de pedagogiska principer som är involverade i lärandeprocesserna. Barnkulturen kännetecknas av lust och fascination inför mediekulturen medan de pedagogiska principer som styr skolkulturen mer handlar om övning, träning, belöning och straff.<sup>24</sup>

Waheed Khan pekar på det stora gap som finns mellan skolans ämnesrelaterade kunskaper och skolans kunskapssyn respektive den information och kunskapssyn som framträder i medierna.<sup>25</sup> För skolan är de grundläggande kunskaperna i skolämnen viktiga och synen på ämnesrelaterad kunskap har knappt förändrats alls över tid.<sup>26</sup> De för samhället viktiga och aktuella frågorna formuleras idag i medierna. Denna diskrepans innebär bland annat att behovet av kritisk värdering och ett ifrågasättande av mediernas makt att sätta dagordningen bör mötas med medieundervisning i skolorna:

Schools need to make much stronger attempts to address and build connections with young people's media cultures. And this makes the case of media education all the more important.<sup>27</sup>

Medierna erbjuder dagens barn och ungdomar sociala erfarenheter, upplevelser och social samvaro som skiljer sig från vardagslivet. Philip Lalander och Tomas Johansson menar att ungdomskulturer och identitetskonstruktioner numera främst äger rum via och med hjälp av mediala och virtuella förebilder, vilket kan få både positiva och negativa följder för barns och ungdomars levnadsförhållanden och vardagskulturer.<sup>28</sup> Enligt författarna går det idag att tala om en upplösning av gränserna mellan ungdomars medialiserade och virtuella relationer och deras socialt levda verklighet.<sup>29</sup> Allt detta talar för att skolan måste överbrygga avståndet till barn- och ungdomskulturen genom att ta till sig den nya teknik som barn och ungdomar använder sig av i skolundervisningen. Innovationer i samhällets sätt att

---

<sup>23</sup> Qvarsell, 1988.

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Waheed Khan, 2008

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid, s. 16

<sup>28</sup> Lalander & Johansson, 2002.

<sup>29</sup> Ibid.

kommunicera borde även medföra nya uppgifter för skolan vad gäller mediekompetens och ämnesrelaterade kunskaper.

Den översyn av läroplanerna som gjordes av Skolverket 2001 var ett steg i den riktningen. Året innan hade grundskolans definition av textbegreppet vidgats till att förutom skriven text och muntligt tal även innefatta bilder och ljud. I en rapport från Skolverket och Svenska filminstitutet motiveras denna utvidgning med att bild och ljud bör integreras med andra uttrycksformer för att skapa olika former av texter.<sup>30</sup>

Bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp. Kommunikationen i dag sker i stor utsträckning genom kombinationer av olika medier som ställer krav på ett gränsöverskridande arbete.<sup>31</sup>

I en kartläggning som genomfördes i Stockholms län år 2002 framgår det att en viss förbättring i införandet av mediepedagogik och IKT-teknik i Stockholms grundskolor ägt rum men att processen varit ojämn och utan systematik. Enligt informanterna ägde sådan verksamhet endast rum på enstaka skolor och var dessutom beroende av särskilt engagerade lärare, av eldsjälar.<sup>32</sup>

## Kritisk mediealfabetisering

Som forskare och pedagog intresserar jag mig för de ämnesområden som utvecklats inom det tvärvetenskapliga fält som skapas i mötet mellan medieforskningen och den pedagogiska forskningen. Detta fält har i nordiska sammanhang givits benämningen mediepedagogik. I min doktorsavhandling definierar jag mediepedagogiken som ett ämnesområde som rymmer två olika nivåer: den vetenskapliga och den tillämpade nivån. Den vetenskapliga nivån avser det ämnesområde som studerar mediernas betydelse för människors lärande och utveckling i relation till deras individuella, sociala och kontextuella villkor.<sup>33</sup> På den tillämpade nivån uppfattar jag mediepedagogiken som det ämnesområde som inbegriper dess praxis och dess pedagogiska kunskap som i praktiken kan bidra till skapandet av de kontextuella och individuella villkor som främjar människors utveckling.<sup>34</sup> Medie-

---

<sup>30</sup> Skolverket & Svenska filminstitutet, 2001.

<sup>31</sup> Ibid, s. 25.

<sup>32</sup> Danielsson & Graviz, 2002.

<sup>33</sup> Graviz, 1996.

<sup>34</sup> Ibid.

pedagogiken omfattar i praktiken undervisning *om* och *med* medier av både teknisk och analytisk karaktär.

Begreppet mediealfabetisering kan ses som en utvidgning av Paulo Freires alfabetiseringsbegrepp.<sup>35</sup> Alfabetisering är för Freire inte enbart en fråga om läs- och skrivkunighet utan handlar även om vad han kallar ”kritisk läsning” eller ”kritisk alfabetisering”. Kritisk alfabetisering handlar för Freire om en attityd som medför ett eget ifrågasättande av villkoren för att hantera livets utmaningar i allmänhet. Genom denna attityd möjliggörs ny förståelse för de olika skäl och motiv som kan tänkas ligga bakom hantlandet av olika situationer och erfarenheter.<sup>36</sup> Jag använder här begreppet ”mediealfabetisering” för att beteckna den lärandeprocess varigenom man lär sig mediernas olika symbolsystem och textanvändningar.<sup>37</sup> I mediernas textuella konstruktioner används deras egna estetiska former och symbolsystem. De skiljer sig i allmänhet från de former och symboler som människor använder sig av i sin vardagskommunikation. Medieanvändarna måste därför känna till mediernas skilda symbolsystem för att kunna läsa texterna kritiskt och uppnå en kritisk mediealfabetisering för att använda Freires begrepp. Han menade just att en transformativ och kritisk pedagogik bör inkludera förmågan att identifiera och utforska underförstådda betydelser och undertexter i mediernas olika budskap.<sup>38</sup>

I enlighet med Freires pedagogiska idéer anser jag att mediepedagogiken syftar till att etablera en dialogisk kommunikation mellan aktörerna i den pedagogiska processen, det vill säga mellan pedagog och elev, för att de tillsammans ska kunna utveckla en både praktisk och teoretisk kunskap om form och innehåll. Denna typ av kunskap erbjuder en grund för att kunna förstå medierna och likaså för att kunna läsa och analysera dem kritiskt. Med kritisk avses här den *analytiska exaktheten*, och inte bara beröm, klander eller censur.<sup>39</sup> Mediepedagogiken omfattar en mängd olika områden, till exempel analyser av mediernas betydelse i och för samhället, kunskaper om olika system av tecken och symboler som används vid konstruktionen av medietexter, teknisk kunskap, kritisk läsning av texter och skapandet av egna medieprodukter.

En kritisk mediekompetens kan förvärfvas på olika sätt. Denis McQuail menar att vår relation till medierna påverkar vårt sätt att betrakta dessa rent

---

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Ibid.

<sup>37</sup> Freire m.fl., 1989.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Sorin, 1992.

teoretiskt.<sup>40</sup> Vardagsanvändare, mediearbetare och medieforskare arbetar i praktiken utifrån olika nivåer av läskunnighet och mediekompetens. McQuail uppmärksammar tre typer av teorier för avläsandet av medier:

1. ”Sunt förnuft”-teorin som har sitt ursprung i individens implicita kunskaper förvärvade genom den vardagliga användningen.
2. De operativa verksamhetsteorier som utvecklats av yrkesverksamma inom media, vilka inte alltid är explicita. Dessa teorier formuleras främst med fokus på skapandet och utsändandet av budskap.
3. De vetenskapliga teorier som är ett resultat av den forskning som bedrivs inom området medie- och kommunikationsvetenskap.<sup>41</sup>

Dessa typer av teorier omfattar bland annat studier av processer för produktion och distribution och publikundersökningar, så kallad receptionsforskning. Den första teorin utgörs (i de flesta fall) av implicita kunskaper, den andra av både implicita och explicita kunskaper, och den tredje grundas i explicita och systematiserade kunskaper.

*Media Education* och *Media Literacy* är de begrepp som används i den anglosaxiska litteraturen för att beteckna mediepedagogik och mediekompetens, och som ibland även förekommer i svenska sammanhang. De används ibland som synonymer, ibland ges de olika betydelser och nyanser. Geneviève Jacquinet-Delaunay skriver bland annat följande om begreppen:<sup>42</sup>

Media literacy must respond to these new challenges in the communicative environment, which require new creative and critical approaches and which highlight the need for media appropriation by individuals, groups and society as a whole: That is to say, media education, as an educational process, is needed to improve media literacy, as a result.<sup>43</sup>

Under 2000-talet har uttrycket *digital kompetens* dykt upp i olika forskningsrapporter och i den offentliga debatten. Patrik Hernwall<sup>44</sup> hänvisar till Ola Erstad<sup>45</sup> och beskriver *digital kompetens* som kompetens på två nivåer: en *förtrogenhetskompetens* det vill säga *tekniskt handhavande* och den *sociala och reflekterande nivån*.

---

<sup>40</sup> McQuail, 1983.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Jacquinet-Delaunay m.fl, 2008.

<sup>43</sup> Ibid. s. 23.

<sup>44</sup> Hernwall, 2008, s. 11.

<sup>45</sup> Erstad, 2005.

... dels en teknisk nivå, vilket snarast kan beskrivas i termer av förtrogenhetskompetens eller ett tekniskt handhavande. Dels en social- humanistisk nivå, vilken är relaterat/relaterad till en reflekterande kunskap. Eller, med terminologin använd ovan, den digitala teknikens betydelse. Och det är denna senare dimension som är den huvudsakliga utmaningen.<sup>46</sup>

## Tillämpad kritisk mediepedagogik

Flera av de projekt som jag hänvisar till i den här artikeln har utvecklats i relation till implementeringen av Barn-Media-Kunskap-metoden (BMK-metoden).<sup>47</sup> Den är ett pedagogiskt och didaktiskt arbetssätt som är ett resultat av den aktionsforskning som genomfördes under 1980-talet, och som tillämpats och utvecklats i olika pedagogiska verksamheter.<sup>48</sup> Två grundläggande begrepp som bearbetas och gestaltas inom BMK-metoden är "bild" och "verklighet". I den pedagogiska verksamheten gestaltas och konkretiseras dessa begrepp på ett lekfullt sätt och med hjälp av olika medier. Syftet är att genom dialog illustrera och reflektera kring hur medierna kan skapa olika bilder av "verkligheten" beroende på vem och i vilka kontexter dessa bilder konstrueras. Genom dialog analyseras deltagarnas tolkningar vilka sedan kommuniceras med hjälp av olika framställningar och medietexter. Dessa analyser relateras i nästa steg till olika kontexter, sociala, kulturella, ekonomiska med mera, inom vilka texterna konstruerats. De kopplas i sin tur samman med de kontexter inom vilka medietexter läses. Syftet är att konkretisera abstrakta begrepp, uppmuntra till kritiskt tänkande, avmystifiera medierna samt reflektera över mediernas betydelse för samhället i stort och för den enskilde individen.

BMK-metoden hämtar också näring från relationen mellan det praktiska arbetet och den teoretiska diskussionen. Den tillämpade mediepedagogiken såsom den framträder i BMK-metoden kan beskrivas som en kunskapsspiral, där olika delmoment samverkar och får sitt synliga uttryck i det egna skapandet. Samspelet mellan *att uppleva, bearbeta, analysera, förstå och skapa själv* är återkommande inslag i ett arbetssätt där analytisk och teknisk nivå också interagerar i en process.<sup>49</sup> Spiralen uttrycker olika dimensioner inom vilken de olika kunskaperna kopplas till varandra och utvecklas sinsemellan och i relation till varandra. Det handlar om kunskaper som kan

---

<sup>46</sup> Hernwall, 2008 s. 11.

<sup>47</sup> Graviz & Pozo, 1992.

<sup>48</sup> Texten är i sin bearbetade form hämtad ur Graviz. 1996, 2007.

<sup>49</sup> Graviz, 1996; Graviz, 2007.

uttryckas på olika sätt i det egna skapandet. Samspelet mellan erfarenhet, bearbetning, analys, förståelse och eget skapande möjliggör för aktören att utveckla en högre kunskapsnivå.<sup>50</sup> I det pedagogiska arbetet används olika medier (IKT, radio, teve med mera), där eleverna kritiskt granskar medierna ifråga och samtidigt själva skapar sina egna medier. Tillsammans med eleverna utvecklar alltså pedagogen didaktiska verktyg som bidrar till att stärka deras förmåga att skapa ny kunskap och arbeta självständigt och analytiskt.

En sådan verksamhet betonar även vikten av att eleverna i ett tidigt skede kommer i kontakt med vetenskapligt tänkande och utvecklar ett kritiskt förhållningssätt. Ett begrepp som kan sägas sammanfatta denna syn på pedagogiskt arbete är participation eller aktivt deltagande. Min användning av begreppet participation härrör från Paulo Freires pedagogik, och bygger på det han kallar *concienciación*, det vill säga medvetandegörandeprocessen. Denna typ av pedagogisk process äger rum genom dialog, reflektion och aktion (handling), och genomförs inte bara *för* utan tillsammans *med* dess aktörer.

Pedagogen skapar villkoren för att kommunikationen och den pedagogiska handlingen ska kunna äga rum. Pedagogernas roll i denna process blir då att skapa pedagogiska handlingar, guida och inspirera eleven till att ta aktiv del i arbetet. En pedagogisk handling innebär för mig en kommunikativ handling.<sup>51</sup> Med detta menar jag skapandet av lärandesituationer där individen uppmuntras till ett aktivt sökande efter kunskap och där utrymme ges för den lärandes egen kreativitet.

Erfarenheter från min pedagogiska verksamhet (liksom olika studier som jag hänvisar till i denna artikel) visar att det lärande subjektet skapar ny kunskap och utvecklar det kritiska tänkandet i dialog med andra aktörer och i samspelet med det objekt som studeras. Dessa resultat stämmer väl överens med den sociokulturella synen på kunskap och lärande. I det sociokulturella perspektivet tilldelas kommunikation och språkanvändning en central plats. Språket ses här som det avgörande kulturella verktyget som individen tillägnar sig i interaktion med omgivningen.<sup>52</sup> Verktyget/språket och den interaktion som tillägnandet av detta möjliggör är en viktig del av individens sociala och kulturella utveckling. I detta sammanhang tolkar jag begreppet språk i en vidare mening än den gängse. Jag inkluderar både muntligt och skriftligt språk samt andra tecken och kulturella koder inom mänsklig kommunikation såsom kroppsspråk, IKT, ljud, bilder med mera.

---

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> jfr. Habermas, 1995.

<sup>52</sup> Vygotski, 1978.

Enligt min mening blir pedagogen ur detta perspektiv både en social och en kulturell konstruktion genom att generera, skapa mening och mediera olika budskap. Hon/han axlar implicit en socialiserande funktion med avseende på de värderingar och beteenden som finns i samhället, liksom på den nya verklighet och den nya mening som konstrueras och representeras av pedagogen i den pedagogiska handlingen inklusive dess budskap. Denna process görs inte alltid explicit bland pedagogerna. En förutsättning för att komma till insikt och medvetande om pedagogens socialiserande roll identifieras och sätts in i det sammanhang som den pedagogiska handlingen utgör. Denna förståelseprocess liknar det som Pirjo Lahdenperä kallar ”kritisk kulturell medvetenhet”.<sup>53</sup>

## Ett interkulturellt förhållningssätt

Internationalisering och globaliseringen av ekonomin och arbetsmarknaden samt olika krig och konflikter har förorsakat en omfattande internationell migration under de senaste decennierna. I många länder har denna mobilitet resulterat i vad Hans Lorentz och Bosse Bergstedt kallar för processer av ”mångkulturalisering”.<sup>54</sup> Författarna poängterar att dessa sociala processer har inneburit att skolan bör tillämpa ett interkulturellt förhållningssätt och perspektiv.

Förutsättningen att alla måste erkänna att en mångkulturell lärandemiljö är befolkad av individer med skilda kulturella uppfattningar och värderingar som i sin tur oftast är baserade på etnocentriska uppfattningar och beteenden. Det är därför angeläget att problematisera och analysera allas etnocentriska beteende och uppfattningar. Verkligheten i världen omkring oss uppfattas ofta i relation till hur vi lärt oss att betrakta och förhålla oss till den Andre.<sup>55</sup>

Att lära *om* och *med* medier kan vara ett utmärkt sätt att inta ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv. Jag vill illustrera detta med ett exempel från ett projekt om integration och mångfald som jag medverkade i åren 1999-2000. Projektet genomfördes på en grundskola i en av Storstockholms förorter, verksamheten riktade sig till elever, lärare och föräldrar och hade som mål att reflektera över mediernas representationer av ”integration och mång-

---

<sup>53</sup> Lahdenperä, 2004.

<sup>54</sup> Lorentz & Bergstedt, 2006.

<sup>55</sup> Ibid, s. 28.



fald” i det svenska samhället. En av projektets målsättningar var att inspirera till kritiska reflektioner och innehållsanalys av mediernas budskap. Projektets titel var ”Barn och media, integration eller mångfald?”.<sup>56</sup> Vid utvärderingen av projektet uttryckte sig en av de deltagande lärarna på följande vis:

Vi, alla, i alla fall jag, det skall jag säga, inte vi, är väldigt snara med att bedöma utifrån det vi ser, vi ser en bild och så har vi, tror vi, hela bakgrunden klar för oss, vilket vi inte har. Vi är inte tillräckligt kritiska, utan vi sväljer det mesta vi ser och hör. Personligen har jag ändrat mig, och jag hoppas att jag lyckas lära mina elever någonting utifrån det.<sup>57</sup>

Lärarens uttalande illustrerar Lorentz och Bergstedts citat vad gäller konstruktionen av uppfattningar och kulturella värden grundade i ett etnocentriskt beteende.<sup>58</sup>

## Att lära interkulturalitet genom medier

För Illeris rymmer begreppet lärande tre dimensioner och tre olika processer: en kognitiv, en psykodynamisk och en social och samhällelig process.<sup>59</sup> ”Det är viktigt att understryka att de tre dimensionerna ingår på ett integrerat sätt i allt lärande och att de i praktiken inte förekommer som separata funktioner”.<sup>60</sup>

Lärandet äger rum i interaktionen mellan individen och det sociala sammanhang som medieras via olika typer av kanaler. Vidare skriver författaren att det sätt på vilket den lärande upplever situationen och sina känslor liksom hur motivationen är relaterad till lärprocessen är avgörande för lärandet i sig.<sup>61</sup> Flera av de studier som jag hänvisar till i den här artikeln stämmer väl överens med Knud Illeris sätt att se på lärande.<sup>62</sup> Att arbeta *om* och *med* medier väcker exempelvis ofta både elevers/studenters och de flesta lärares intresse och motivation. Medierna blir ett pedagogiskt och didaktiskt redskap för att kommunicera och gestalta kunskap. Det finns flera dokumenterade exempel på hur det lustfyllda arbetet med medier får de

---

<sup>56</sup> Pozo, 2000.

<sup>57</sup> Pozo, 2000, s. 10.

<sup>58</sup> Lorentz & Bergstedt, 2006.

<sup>59</sup> Illeris, 2001.

<sup>60</sup> Ibid, s. 19.

<sup>61</sup> Illeris, 2001.

<sup>62</sup> Ibid.

deltagande eleverna och lärarna att växa och visa sidor av sig själva som tidigare inte hade funnits möjlighet att uttrycka.<sup>63</sup>

I enlighet med Rodrigo Alsinas uppfattning om den interkulturella kursen kan den kritiska mediepedagogiken bidra till att visualisera deltagarnas olika uppfattningar, kulturella värden, olika ”verkligheter” och reflektera över dessa.<sup>64</sup> Detta är aspekter som också är viktiga inom ett interkulturellt förhållningssätt och som kan bidra till utvecklingen av en ”kritisk kulturell medvetenhet”.<sup>65</sup>

I flera projekt har lärare framhållit de fördelar och framför allt de pedagogiska möjligheter som arbetet med medier i undervisningen erbjuder dem.<sup>66</sup> Användandet av medier i klassrummet har givit underlag för diskussion, utveckling av ny kunskap och förståelse för nya förutsättningar liksom insikter och inblickar i nya världar. Eleverna har med hjälp av andra ”språk” och IKT kunnat uttrycka olika sidor av sin personlighet. Arbetet med medierna ökade dessutom elevernas intresse att samtala kring aktuella frågor i skolan och även deras motivation att skaffa sig ny kunskap.

En annan viktig dimension i lärandeprocessen är enligt Illeris den ”sociala och samhälleliga dimensionen”.<sup>67</sup> Resultaten från de projekt som jag refererar till visar också att när den pedagogiska handlingen situeras och kontextualiseras i elevernas egen ”verklighet” och sociala sammanhang, så bidrar detta till att stärka elevernas motivation. Eleverna strävade själva efter att uppnå projektets mål, det vill säga ett eget lärande och självutveckling. En lärare som deltog i ett BMK-projekt skriver:

Här handlade det inte om några konstruerade övningar ur läroboken utan om verkliga problem som man måste lösa tillsammans. Alla fick träning i att argumentera för sin sak och i att bemöta och kanske smula sönder någon annans förslag. Till slut hade varje grupp ett färdigskrivet manus som (NN) hade godkänt såsom möjligt att filma.<sup>68</sup>

## Avslutning

Utvecklingen från analog till digital teknik inom medieområdet har bidragit till en insikt om betydelsen av ökad kunskap om mediernas inflytande på

---

<sup>63</sup> Graviz & Seilola, 2002a.

<sup>64</sup> Rodrigo Alsina, 2008.

<sup>65</sup> Lahdenperä, 2004.

<sup>66</sup> Graviz m.fl, 2010.

<sup>67</sup> Illeris, 2001.

<sup>68</sup> Graviz, 2007, s. 20.

individerna och samhället. Ulla Carlson lyfter i boken *Barn och unga i den digitala mediekulturen* fram den avgörande betydelsen av en mediekunnig befolkning i ett demokratiskt samhälle.<sup>69</sup>

Vi lever idag i en medierad symbolmiljö som i hög grad formar de val, värderingar och den kunskap som bestämmer vår vardag. Vår strävan efter en meningsfull tillvaro och ett välorienterat demokratiskt samhälle kräver i hög grad kunskap om medierna. En mediekunnig och mediekritisk befolkning är avgörande för en demokratisk utveckling. Det handlar om nödvändigheten av ökad mediekunnsighet i samhället, media literacy, här är barn och unga viktiga men det är även föräldrar, skolans lärare och andra vuxna.<sup>70</sup>

I arbetet med medier berörs olika frågor och hur de resulterar i olika pedagogiska vinster samt en alternativ pedagogik och didaktik. I medieundervisningen kan upplevelser, kritiska reflektioner, nyfikenhet och eget skapande integreras. Som en lärare uttryckte det: ”Jag tror att barnen upplever sitt skolarbete mer som ett ”riktigt” arbete när det är synbart kopplat till världen utanför skolan”.<sup>71</sup> Andra viktiga resultat från de olika projekt som nämns i artikeln är att kulturell dialog mellan olika aktörer på en multikulturell arena också kan uppnås liksom en ökad lust att lära, en förbättrad läs- och skrivutveckling samt en utveckling av den kommunikativa förmågan. Detta bekräftar vikten av ett pedagogiskt och demokratiskt perspektiv och att mediepedagogiken blir en del av skolans och lärarutbildningens verksamhet som en del av en demokratisk medborgarutbildning som är kritisk och medveten om både sina skyldigheter och rättigheter.

Utifrån mina erfarenheter som forskare och pedagog ser jag en viktig pedagogisk poäng i att det kritiska arbetet *om* och *med* ”nya” och ”gamla” medier integreras i ett interkulturellt perspektiv i undervisningen. Denna potential kommer dock inte alltid till sin rätt i dagens skola, varken i Sverige eller i andra länder.

Avslutningsvis vill jag återkomma till den text som jag skrev 1996 som slutord i min doktorsavhandling:

Införandet av mediekunnskap i skolan är fortfarande ett pedagogiskt problem. Ansvar för att lösa det kan inte enbart ligga på lärarna. Det bör också omfatta de myndigheter som borde skapa villkoren för att möjliggöra lärarens deltagande i den pedagogiska processen. Samtidigt borde införandet

---

<sup>69</sup> Carlson, 2010.

<sup>70</sup> Ibid, s. 15.

<sup>71</sup> Graviz, 2002.

av mediekunskap i skolan kunna tillfredsställa ett behov och ge de människor som ingår i verksamheten möjligheter till demokratiskt aktivt deltagande: participación/participation.<sup>72</sup>

Det bör tilläggas att ett den svenska skolan alltjämt väntar på att mediepedagogiken ska införas systematiskt. Likaledes väntar den på att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv ska införas.

---

<sup>72</sup> Graviz, 1977.

# Interkulturell pedagogik, inkluderande pedagogik – forum för motstånd?

Vem är bättre förberedd att förstå den fruktansvärda innebörden av ett förtryckande samhälle än de förtryckta? Vem lider mer av förtryckets följder än de förtryckta? Vem kan bättre förstå nödvändigheten av befrielse?

*Paulo Freire*

*Farhad Jahanmahan*

I detta kapitel kommer jag att diskutera den interkulturella pedagogiken och visionen om ”en skola för alla”. Jag utgår från den interkulturella pedagogiken för att se om den har likheter med en inkluderande pedagogik där ”en skola för alla” är målet. Kan interkulturell pedagogik och interkulturell undervisning bli ett verktyg för inkludering av elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning?<sup>1</sup> Kan interkulturell pedagogik och inkluderande pedagogik bli en plattform mot förtryckande strukturer i samhället och i skolan, strukturer som bygger på praktiker som diagnostisering, särlösningar och diskriminering?

Pirjo Lahdenperä skriver om termen interkulturell:

Interkulturellt är således en term som antyder en process, ett gränsöverskridande, interaktion och ömsesidighet och samtidigt sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. Ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa är bland de etiska värden som ofta förekommer som mål för interkulturell syn och arbetssätt i uppfostran och utbildning. Dessa normativa och samtidigt moraliska aspekter tar fasta på att man som medborgare i ett mångkulturellt samhälle kan leva med mångfald utifrån demokratiska värden, det vill säga jämlikhet, respekt för andra människors och minoriteters behov och livsvärden. För att kunna göra det måste man lära sig och förstå hur stereotyper, fördomar, rasism, diskriminering och sociala ojämlikheter påverkar vår kommunikation och våra sociala relationer”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Här används begreppet ”elever i svårigheter” som en motsats till ”elever med svårigheter” för att rikta uppmärksamheten mot elevers totala situation. Det innebär att man försöker identifiera orsaker till svårigheterna, till exempel skolans sätt att organisera undervisningen

<sup>2</sup> Lahdenperä, 2004, s.15.

För mig handlar interkulturalitet om mer än bara mötet mellan olika kulturer. Det är också en fråga om bemötande, det vill säga hur vi bemöter elever med olika referensramar och olika erfarenheter. Det handlar om ett bemötande som bygger på respekt, öppenhet och ett fördomsfritt förhållnings-sätt samt på vikten av att förstå elever med olika referensramar och erfarenheter, det vill säga om att vara medmänniska. Därför bör denna mångfald av olikheter ses som resurser och inte som hinder i skol- och undervisnings-sammanhang. Det interkulturella förhållningssättet förutsätter att lärare och elever visar respekt för varandra och är nyfikna på varandra. För att möten mellan lärare och elever ska präglas av reflexivitet, respekt och empati krävs en öppen och kreativ atmosfär.<sup>3</sup> I likhet med Borgström menar Persson att fokus för ”inkluderande pedagogiska åtgärder hittas i bemötandet av och samspelet mellan elev och lärare i lärandemiljön”.<sup>4</sup>

I debatten om specialpedagogikens vara eller icke vara bör man för det första fråga sig vad det är som är så speciellt med specialpedagogiken? För det andra, ska vi ha ”en skola för alla” eller en skola och ett samhälle bara för vissa? Den inkluderande pedagogiken är ett perspektiv eller ett synsätt inom specialpedagogiken som utgår från idealet om ”en skola för alla”. Forskaren Peder Haug delar upp den specialpedagogiska forskningen i två olika perspektiv: inkluderande integrering och segregering. Han menar att dessa två perspektiv leder till olika pedagogiska strategier. Den segregering integreringen utgår från kompensatoriska lösningar som sker utanför klassen, där elevernas brister kompenseras med extra stöd och resurser för att stärka deras svagare sidor. Den inkluderande integreringen utgår från ett demokratiskt deltagarperspektiv där gemenskap, demokrati och allas rätt till deltagande efter förmåga betonas. Här handlar det om att undervisningen ska anpassas så att alla oavsett förutsättningar får ut något av den. Olikheter ses som en fördel, eftersom barn lär sig av varandras olikheter. Grunden för den inkluderande integreringen är medborgarkompetens och delaktighet.<sup>5</sup> Det demokratiska deltagarperspektivet ser i motsats till det kompensatoriska perspektivet även problematiken på en samhällsnivå.

Haug analyserar inkluderande integrering med utgångspunkt från ett jämlikhets- och rättviseperspektiv. Han skriver att det är en fråga om uppfattningen om

---

<sup>3</sup> Borgström, 2004 s. 33-57.

<sup>4</sup> Persson, 2008.

<sup>5</sup> Haug, 1998, s. 25.

... social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Man bedömer att det mest rättvisa och bästa för den enskilda eleven och för samhället är att oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga, delta i samma samhällsgemenskap och få gemensam undervisning från unga år.<sup>6</sup>

Den inkluderande pedagogiken är en vision och en ideologi som går ut på att alla barn, oavsett etnicitet, klass, kön, sexuell läggning och eventuella funktionsnedsättningar, har rätt att ingå i klassens gemenskap och utvecklas tillsammans med andra barn, och att de ska lära sig av varandras olika erfarenheter och referensramar. Enligt denna pedagogik ska barn lära sig att respektera och acceptera olikheter, variationer och mångfald. Denna inkluderande pedagogik är i likhet med interkulturell pedagogik viktig som en brobyggare mellan barnen och de vuxna i skolan och i samhället och bidrar till att en demokratisk, fredlig, jämlik och rättvis skola, och därmed också ett sådant samhälle, kan utvecklas.

### Hur yttrar sig interkulturell pedagogik i relation till elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning?

Den sociala verklighet som elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning utsätts för är mycket annorlunda i jämförelse med den verklighet elever utan funktionshinder upplever. Insikten om denna skillnad kallas i interkulturell pedagogik för ”reciprocitet, det vill säga förmåga att leva sig in i andra människors situation, vilket är en förutsättning för att utveckla förståelse, empati och känsla för social rättvisa”.<sup>7</sup>

Elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning har andra erfarenheter och referensramar än elever utan funktionsnedsättning. Deras erfarenheter skiljer sig även från lärarnas och föräldrarnas upplevelser och samhället i övrigt. Det som blir gemensamt för elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning är känslan av utanförskap, särlösningar utifrån diagnos och kategorisering och strukturell diskriminering på grund av otillgänglighet i den fysiska miljön.

---

<sup>6</sup> Haug, 1998, s. 23.

<sup>7</sup> Rosenqvist, s. 40 citerat i Jahanmahan, 2007, s. 90.

## Otillgänglighet leder till diskriminering

Utifrån min egen forskning anser jag att den fysiska otillgängligheten är ett tydligt exempel på en strukturell diskriminering som elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning drabbas av i samhället och i skolan. Denna typ av diskriminering gör att elever med funktionsnedsättning blir uteslutna och marginaliserade både i skolan och i samhället i övrigt. Svårigheterna i skolan och att delta i samhället på jämlika villkor ger dessa elever en särskild förståelse av samhälleligt förtryck. Askol, en av mina intervju-personer, ger sin syn på detta:

Otillgängligheten är det som gör att jag känner mig handikappad. Allt ifrån det till att man inte får jobb som vanligt, att man inte får plugga som vanligt, de möjligheterna finns inte på samma sätt.<sup>8</sup>

Askol berättar om minnen och erfarenheter av otillgängligheten från skoltiden på följande sätt:

Grundskolan gick som vanligt, det var först när jag började på gymnasiet som jag kände att mitt handikapp var i vägen. När jag gick i grundskolan hade jag assistans vid min sida exakt när jag behövde. Men inte när jag gick på gymnasiet. Det kändes liksom som 'klara dig själv'. Det fanns en assistent i skolan som i stort sett var till för alla. Jag skulle ringa hennes personsökare, men det gick inte så bra för då kunde hon vara hos en annan elev som behövde hjälp. När jag var i behov av att gå på toa akut till exempel, då var det inte säkert att hon fanns där. Jag undvek att äta vissa saker på lunchen för att jag var rädd att hon inte skulle dyka upp. Eller böcker som låg högst upp i skåpet, jag kunde inte ta ner dem och fick hjälp av mina klasskamrater istället. Då var det heller inte roligt, jag vill liksom inte känna att jag är i behov av mina vänner.<sup>9</sup>

Tawar har haft liknande erfarenheter och problem under sin skolgång. Den specialklass hon gick i var inte anpassad för hörselslingor. Hennes känsla av utanförskap var tydlig:

På mellanstadiet gick jag i speciell klass för barn med olika typer av behov. Det var inget vanligt klassrum vi läste i, utan lokaler där det ekade och där man inte kunde installera hörselslingor. Eftersom jag inte hörde vare sig lärare eller elever klarade jag inte av att gå i skolan. Jag fick problem med

---

<sup>8</sup> Jahanmahan, 2007, s. 90.

<sup>9</sup> Ibid, s. 31.



betygen och därför har jag heller inte allmän behörighet. De pratar på och jag låtsas att jag hör, jag känner mig utanför. Det är jättejobbigt, jag vill höra som alla andra.<sup>10</sup>

En annan grupp som blir marginaliserad, diskriminerad och vars rätt till delaktighet blir villkorad är personer med utvecklingsstörning. Forskaren Elisabet Frithiof menar i sin avhandling att

... personer med utvecklingsstörning har blivit och blir kategoriserade som en grupp som är föremål för disciplinering, vård, omsorg, stöd, service och utbildning, allt i enlighet med rådande ideologier och synsätt. Delaktigheten har varit och är villkorad. Personernas röster har varit tysta eller marginaliserade.<sup>11</sup>

Darins mamma uttrycker känslan av maktlöshet inför skolmyndighetens beslut. Myndigheterna hade i förväg bestämt att Darin skulle placeras i särskolan. Maktutövningen var tydlig:

Vi föräldrar hade inget val, det var redan bestämt att han skulle börja på särskolan utan utredning och utan diagnos. LSS handläggare och förskolepersonal hade beslutat att han skulle flytta till en särskola, jag som mamma blev bara meddelad. Hur skulle jag kunna påverka det när de redan hade bestämt att han skulle börja där utan utredning och diagnos?<sup>12</sup>

Det intressanta är att Carlos efter tretton års kamp till slut blivit utredd och fått en diagnos som är ganska oklar, men familjen känner sig ändå lättad över det. Samtidigt har man bittra minnen och erfarenheter av myndigheterna och deras maktutövning samt brist på respekt för familjens integritet. Modern menar att man måste kunna kommunicera på lika villkor:

Känslomässigt var det ett lättnad att kunna tro att han hade hamnat i rätt pedagogik efter diagnosen. Alla var jätteglada när han fick diagnosen efter flera år. Äntligen ska han få den rätta hjälpen. Det var lättande att få veta att han skulle få hjälp, stöd och den rätta pedagogiken som passar honom. Man måste kunna kommunicera på likvärdigt sätt, det handlar om mitt barn. Jag måste kunna uttrycka min önskan, och det som jag upplever som är fel. Man måste kunna kommunicera på ett likvärdigt sätt, att de inte ska utreda hela

---

<sup>10</sup> Ibid, s. 24.

<sup>11</sup> Frithiof, 2007, s. 55.

<sup>12</sup> Jahanmahan, 2007.

familjen och att vi måste sätta stopp för det genom att säga 'hörru gå inte för långt, vi har familjens integritet, gå inte över gränsen.'<sup>13</sup>

Ingemar Emanuelsson hävdar att mycket som händer i skolans värld är osynligt och villkorat. Enligt Lindstrand och Brodin menar han:

Det ställs till exempel villkor på den som vill delta i en aktivitet och därför är det viktigt att veta vem det är som ställer villkoren. Emanuelsson menade att avvikelser alltid är kopplat till maktutövande och den som definierar vad avvikelse är också är den som bestämmer.<sup>14</sup>

Detta var några exempel på hur elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättning och utvecklingsstörning drabbas av strukturell diskriminering och maktförhållandena i samhället, och hur dessa elevers möjligheter till att delta i "en skola för alla" begränsas. Det rör sig genomgående om berättelser och minnen av maktlöshet, utanförskap, marginalisering och diskriminering, om erfarenheter av kategorisering och diagnostisering, om diskriminering förorsakad av otillgänglighet, och om hur elevernas delaktighet i skolan och i samhället i övrigt därmed begränsas.

## Olika perspektiv på (special)pedagogiken

Det (special)pedagogiska fältet är ytterst komplext vilket beror på att teorbildningen är hämtad från flera olika discipliner såsom psykologi, sociologi och medicin. En annan orsak är att verksamheten är svårdefinierad. Person och Nilholm menar att specialpedagogiken sätts in där den "normala" pedagogiken inte räcker till. Nilholm hävdar att historiskt sett så riktades de specialpedagogiska åtgärderna mot vissa grupper av individer. De "målgrupper" som urskilts i den svenska specialpedagogiska utbildningen är:

1. Döva och hörselskadade barn.
2. Barn som har en synnedsättning eller är blinda.
3. Barn i problematiska lärandesituationer (som till exempel har psykosociala svårigheter, lässvårigheter och allmänna svårigheter med lärandet).
4. Barn med utvecklingsstörning (och med ytterligare funktionshinder).<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Jahanmahan, 2006.

<sup>14</sup> Lindstrand & Brodin, 2004.

<sup>15</sup> Nilholm, 2007, s. 26.

Frågan om ”normalitet” respektive ”avvikelse” har haft en central betydelse i den specialpedagogiska forskningen. Här utgår man från vilka elever som anses vara ”normala” och vilka som räknas som ”avvikande”. De specialpedagogiska teoribildningarna har rört sig runt två olika uppfattningar som därtill ofta är motstridiga. Det ena perspektivet utgår från att avvikelsen eller elevens problem är individbundna samt att det är eleven som ska kompenseras för att komma åt den individbundna problematiken. Det andra perspektivet utgår från idén om ”en skola för alla”, med demokrati som ideal och alternativ till compensationen, det vill säga att alla elever har samma rättigheter till delaktighet i klassen, skolan och samhället i övrigt.<sup>16</sup>

Kerstin Göransson, docent i specialpedagogik, menar att det sedan länge har funnits en strävan efter ”en skola för alla”, men att talet om ”en skola för alla” stannar på pappret och att det idealet i praktiken långt ifrån är förverkligat. Göransson beskriver två pedagogiska inlärningstraditioner som är varandras motpol, dels det traditionella och dels det progressiva synsättet.<sup>17</sup>

Det traditionella synsättet avspeglas i olika skoldokument och läroplaner. Där anges vad som är det bästa och det rätta enligt detta synsätt. Utifrån det traditionella synsättet ska alla barn lära sig samma sak på samma tid. Här sker undervisningen ämnesvis och barnen ska lära sig och få kunskaper i ämnet. Individuella hänsyn tas inte. Detta synsätt beskriver alltså eleven antingen som ”normal” eller som ”avvikare”. De barn som inte är normala blir föremål för specialundervisning i specialgrupper. Här talas om barn med svårigheter, det vill säga att problemen finns hos barnen och inte i miljön, i familjeförhållandena eller i organiseringen av undervisningen. Det traditionella synsättet har en stark koppling till den medicinska förklaringsmodellen, där olika tester utifrån utvecklingsnivå och diagnos blir grunden för segregering och särlösningar.

I motsats till det traditionella utmärks det progressiva synsättet av att olikheten bland barn ses som viktig för inlärning och att olikheter betraktas som en resurs. Utbildningen utgår från eleverna och deras förutsättningar. Med det progressiva synsättet är utgångspunkten att alla barn har rätt till en fri utveckling. Det viktigaste enligt den inkluderande pedagogiken är att barn inte lär sig samma saker eftersom barn lär sig olika saker på olika sätt över tid. Detta perspektiv riktar sig särskilt till elever i svårigheter och grundar sig på synsättet att problemet inte är individuellt utan rör hela undervisningssituationen.

---

<sup>16</sup> Asp- Onsjö, 2008, s. 29.

<sup>17</sup> Göransson, 2006, s. 67-74.

David Skidmore delar upp det specialpedagogiska perspektivet i tre olika paradigmer, nämligen psyko-medicinskt, sociologiskt och organisatoriskt. Det första paradigmet har sin förståelsegrund i medicinsk och psykologisk forskning. Det som är kännetecknande för det psyko-medicinska paradigmet är synen att problematiken finns hos den enskilda individen.<sup>18</sup>

Det sociologiska paradigmet utvecklades under 1980-talet som en reaktion mot det psyko-medicinska paradigmet. I motsats till det psyko-medicinska paradigmet baseras det sociologiska paradigmet på en strukturell förståelse. Här lyfter man problematiken från individen och eleven och upp till samhällsnivån.<sup>19</sup>

Detta synsätt resulterar i sin tur, enligt Skidmore, i att specialpedagogik ses som en sorteringsmekanism som reproducerar samhällelig ojämlikhet. Han menar att en positiv effekt av detta paradigms genomslag var att det bidrog till att göra skolans personal medveten om de negativa stämplingseffekter som diagnoser i vissa fall medförde. Dessutom medverkade det till att bygga upp två parallella utbildningssystem, ett allmänt och ett speciellt.

Parallellt med det sociologiska paradigmet utvecklade Skidmore det organisatoriska paradigmet.<sup>20</sup> Enligt detta paradigm ligger problematiken i skolan som organisation. Det som är gemensamt för det sociologiska och det organisatoriska paradigmet är att problematiken lyfts upp till strukturerna i samhället och i skolan. Den sega organisation ”där eleven ska anpassas till skolan istället för det omvända uppfattas som roten till problemet”.

Jerry Rosenqvist delar upp den specialpedagogiska forskningen i ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. Det kategoriska synsättet

... rör forskning där en kategorisering av människor efter vissa egenskaper blir viktig. I detta perspektiv, som ligger nära medicinska och psykologiska förklaringsmodeller till funktionshinder, är det sällan som forskaren problematiserar eller ifrågasätter riktigheten i diagnoser, i form av exempelvis angivna underlag för placering av viss elev i särskola. Det relationella perspektivet däremot innebär att man ser eleven i sin totala situation, varvid man försöker identifiera orsaker till svårigheter, exempelvis skolans sätt att organisera undervisningen. Ett annat sätt att uttrycka samma sak är att man i det kategoriska perspektivet gärna studerar eleven med svårigheter medan man i det relationella försöker se elever i svårigheter.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Asp- Onsjö, 2008, s.31.

<sup>19</sup> Ibid, s. 31.

<sup>20</sup> Ibid, s. 32.

<sup>21</sup> Rosenqvist, 2007, s. 40.

Det kategoriska perspektivet<sup>22</sup> utgår från att problematiken reduceras till individuell avvikelser, alltså svårigheter bundna till eleven eller individen som bör kompenseras. Men enligt det relationella perspektivet uppstår problematiken i interaktionen mellan en elev eller individ och den omgivande miljön. Dessa två perspektiv och uppdelningen mellan dem är problematisk enligt Asp-Onsjös sätt att se. Hon menar

... att i de fall då problematiken ensidigt förläggs på skol- respektive samhällsnivå placeras det i det relationella perspektivet. Det är tveksamt om interaktion, som diskussionen ovan visar, kan ses som utmärkande drag för dessa synsätt. Det medför att denna indelning riskerar att osynliggöra vissa centrala aspekter.<sup>23</sup>

### Dilemmaperspektiv – ett tredje perspektiv

Claes Nilholm har gjort en genomgång av specialpedagogisk forskning på internationell nivå. Han har också delat upp fältet i olika perspektiv. Det kompensatoriska perspektivet som har sin grund i psykologisk och medicinsk forskning har till syfte att kompensera individuella brister. I detta perspektiv har diagnostisering en central betydelse för att kunna identifiera de elever eller grupper av elever som behöver stödinsatser och åtgärder. I motsats till och som en kritik av det kompensatoriska perspektivet uppstår ett kritiskt perspektiv, menar Nilholm. Det som kännetecknar ett kritiskt perspektiv ”är att specialpedagogik ses som en del av ett strukturellt förtryck av avvikande grupper”.<sup>24</sup> Enligt Nilholm kan

... kunskap inom det kritiska perspektivet inte ses som objektiv utan som relativ och beroende av det sammanhang där den produceras. Den ses också som avhängig olika gruppers skilda intressen och blir därmed knuten till frågan om makt. Varför vissa elever betraktas som "normala" medan andra inte gör det är av central betydelse eftersom normalitet kan ses som en förutsättning för fullt deltagande i samhället.<sup>25</sup>

Nilholm menar att det som är gemensamt för både det kompensatoriska och det kritiska perspektivet är problem, diagnos och bot.<sup>26</sup> Det kompensa-

---

<sup>22</sup> Emanuelsson m. fl., 2001.

<sup>23</sup> Asp- Onsjö, 2008, s. 33.

<sup>24</sup> Asp- Onsjö, 2008, s. 34.

<sup>25</sup> Ibid, s. 34.

<sup>26</sup> Nilholm, 2007.

toriska perspektivet utgår från att individuella svårigheter genom kompensation gör att individen botas. Men argumentationen inom det kritiska perspektivet är snarare en utopi om det perfekta samhället:

Genom att avskaffa specialpedagogisk verksamhet med dessa marginaliserande effekter, ska alla elever kunna mötas utifrån sina egna behov, fritt från segregering språkbruk eller institutionella arrangemang.<sup>27</sup>

Enligt Nilholm är de lösningar som presenteras i båda perspektiven orealistiska och saknar grund i praktiken. Han utvecklar ett tredje perspektiv som han kallar för dilemmaperspektivet. Skolverksamheten är ett bra exempel där olika dilemman blir synliga:

Karaktäristiskt för dilemma är att de motsättningar som existerar inte i någon egentlig mening kan lösas. Intressekonflikter mellan olika grupperingar och mellan skiftande målformuleringar på olika nivå kan endast hanteras temporärt. Ett sådant dilemma berör exempelvis synen på elevers olikhet. Alla elever ska mötas utifrån sin olikhet samtidigt som de också ska erhålla vissa gemensamma erfarenheter. Detta dilemma bildar i sin tur utgångspunkt för processer som medför kategorisering av elever.<sup>28</sup>

Det som utmärker dilemmaperspektiv är enligt Nilholm den forskning som bedrivs genom praxisnära metoder till skillnad från det kritiska perspektivet som ofta laborerar med idealtyper:

Forskningen som tar sin utgångspunkt i ett dilemmaperspektiv studerar företrädesvis konkreta praktiker där komplexitet manifesteras utifrån de dilemman som ska hanteras. Intresset riktas mot hur dessa dilemman tar gestalt under specifika omständigheter i tid och rum.<sup>29</sup>

Sammanfattningsvis talar Nilholm om tre olika dilemman när det gäller skolan och undervisningen:

1. Ska barn kategoriseras
2. Ska elevernas olikheter ses som tillgångar eller hur de ska värderas
3. Ska individer kompenseras för vad som uppfattas som brister<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Asp- Onsjö, 2008, s. 34.

<sup>28</sup> Ibid, s. 34.

<sup>29</sup> Nilholm, 2007; Asp- Onsjö, 2008, s 35.

<sup>30</sup> Nilholm, 2005.

## Kritik mot inkludering och specialpedagogiken

Kumashiro menar att det finns två skäl till att enbart inkludering inte kan vara lösningen på ”problemet” i skolan och samhället. Han skriver följande:

För det första existerar det otaliga skillnader i samhället (till exempel skillnader baserade på ras, klass, kön, sexualitet, religion, handikapp, språk, kroppsstorlek och överlappningar mellan dessa skillnader), vilket gör det närmast omöjligt att vara helt inkluderande. För det andra, även om det gick att peka ut och inkludera alla olikheter skulle själva denna handling få skilda och motsägelsefulla konsekvenser.<sup>31</sup>

Olivers kritik av specialpedagogiken kommer till uttryck i hans syn på den inkluderande pedagogiken, som han menar

... betonar att funktionsnedsättning är en social konstruktion och han kritiserar specialpedagogiken främst för att den segregerar personer med funktionshinder och att de därför inte ges samma möjligheter som andra medborgare till utbildning.<sup>32</sup>

Han menar också att själva begreppet ”special” innebär ett ”okritiskt anammade av en traditionell syn på normalitet”. Utifrån detta synsätt är specialpedagogiken enligt Oliver en del av ett socialt system som leder till att personer med funktionshinder som grupp förtrycks socioekonomiskt och strukturellt”.

## Interkulturell pedagogik och inkluderande pedagogik

Lahdenperä menar att

... interkulturalitet handlar om ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa (...) som medborgare i ett mångkulturellt samhälle kan leva med mångfald utifrån demokratiska värden, dvs. jämlikhet, respekt för andra människors och minoriteters behov och livsvärden.<sup>33</sup>

De ideal som betonas inom interkulturalitet finns även i den inkluderande pedagogiken.<sup>34</sup> Haug menar att det som kännetecknar den inkluderande

---

<sup>31</sup> Kumashiro, 2009, s. 15.

<sup>32</sup> Lindstrand & Brodin, 2004, s. 86.

<sup>33</sup> Lahdenperä, 2004, s. 15.

<sup>34</sup> Persson, 2008; Haug, 1998, s. 25.

pedagogiken är att alla elever oavsett behov skall undervisas i den klass där barnet är inskrivet som elev. Haugs argument för detta är som tidigare nämnts en ”uppfattning om social rättvisa om lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden”.<sup>35</sup> På så vis finns en god grund för att också barn i svårigheter sedan ska fungera som vuxna individer i det vanliga samhällslivet. I denna form av inkluderande pedagogik läggs därmed stor vikt vid utveckling av gemenskap och social träning.

Även skollagen och läroplanerna har slagit fast att välfärdstatens målsättning är ”att alla ska ha lika rätt till utbildning, att barn ska få lika villkor i skolan och att alla ska betraktas som likvärdiga, oavsett begåvning, anlag och intressen.”<sup>36</sup>

Under 1990-talet lanserades den inkluderande pedagogiken, och Salamanca-deklarationen lade grunden för den inkluderande undervisningen. Flera länder som har undertecknat Salamanca-deklarationen har enats om att barn med behov av särskilt stöd ska inkluderas i skolan. Punkt 7 lyder:

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader.<sup>37</sup>

Det är viktigt att skolan blir en plats för alla elever. Man accepterar att det finns skillnader och olikheter mellan barnen som en del av skolans vardag; sådant kan hanteras med hjälp av individuell undervisning i samma klassrum, och olikhet och mångfald är bra för alla barns utveckling, bra för demokratin och bra för samhället. Det är bra både för samhället och för individen om alla, oavsett förutsättningar och förmågan att prestera, får ingå i samma gemenskap och vara tillsammans i skolan. Då kan även barn i svårigheter lära sig att fungera med andra människor i samhället senare i livet. Med detta perspektiv accepteras olikheter mellan barnen i skolan, olikheter och mångfald blir inte en belastning utan är snarare en tillgång. Ingemar Emanuelsson talade på en konferens i Stockholm om vikten av en skola för alla. Han sade bland annat att ”... om alla vore lika behövde vi inte träffa andra människor utan kunde sitta hemma för oss själva.”<sup>38</sup> Hans prisade

---

<sup>35</sup> Haug, 1998, s. 23.

<sup>36</sup> Ibid, s. 14.

<sup>37</sup> Salamancadeklarationen och Salamanca + 10, Stockholm, 2/2006, Svenska Unescorådet, s. 18.

<sup>38</sup> Citerat i Lindstrand & Brodin, 2008, s. 88.



mångfald och olikheter som någonting att värna om och ta vara på som en resurs.

Det är viktigt att elever i svårigheter och elever med funktionsnedsättningar får den hjälp de behöver och att de får den undervisning som de behöver i sina vanliga klassrum som alla andra elever i samma skola. Därför är målet att varje elev skall få den undervisning som gör att han/hon kan komma så långt som möjligt utan att bli stigmatiserad och utstött. På så vis blir, som Haug säger alla ”i princip likvärdiga inför skolan och skolan likvärdig inför alla elever”.<sup>39</sup>

För att åstadkomma social rättvisa i skolan förespråkar Haug det demokratiska deltagarperspektivet. Med ett sådant perspektiv kan man skapa social rättvisa genom att tona ner prestationen för att i stället fokusera på social träning och likvärdighet. Haug menar att det demokratiska deltagarperspektivet fanns redan hos Dewey i hans syn på relationen mellan skolan och samhället. Haug skriver:

En demokratisk grund betyder att alla grupper av befolkningen går i samma skola och förhandlar om det som ska ske där. Detta minskar avståndet mellan människor och mellan olika grupper av människor och underlättar en friare samvaro mellan människorna. Dessutom skapas ömsesidiga intressen och förtroende, vilket bidrar till en balans som är en förutsättning för att bygga det bästa möjliga samhället. Åtgärder i skolan måste böttna i en ömsesidig respekt för olika synpunkter om vilka behov, intressen och ämnen som har värde. Det innebär att man blir accepterad och att man själv kan acceptera andra och bidra till det gemensamma men efter förmåga. Detta är processer som kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständigt konfrontation och samverkan. Det krävs inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan.<sup>40</sup>

Det är viktigt att komma ihåg att Sverige inte är ett homogent samhälle utan ett heterogent mångfaldssamhälle med människor med olika referensramar och olika erfarenheter. Därför måste skolan lägga stor vikt vid att lära eleverna att fungera tillsammans och att förstå betydelsen av pluralism. Ingen grupp ska dominera över någon annan utan alla skall vara med och bestämma på grundval av ömsesidig respekt och alla ska inkluderas i den gemensamma tillvaron. Haug menar att ”målet är inte att kompensera tills avvikaren uppträder normalt. Istället ska institutionen avnormalisera det

---

<sup>39</sup> Haug, Stockholm, 1998, s. 22.

<sup>40</sup> Ibid, s. 18.

sätt på vilket regler formuleras, genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den”.<sup>41</sup>

## Individualisering och interkulturell undervisning

Individualisering i undervisningen är en viktig förutsättning för den inkluderande pedagogiken och ”en skola för alla” där individer på samma villkor kan prestera mesta möjliga och nå så långt deras förmåga tillåter men inom gemenskapen”.<sup>42</sup> Därför blir det även naturligt att använda olika typer av material med olika variationer i undervisningssyfte så att elever i svårigheter blir delaktiga i lärandet och läroprocessen.

Borgström menar att interkulturell undervisning karaktäriseras av att innehållet består av material som integrerar och uppmuntrar komplexitet i tänkandet, något som i sin tur ska leda till att det uppstår nya interkulturella läroprocesser.<sup>43</sup> Det krävs då att de metoder som används i undervisningen präglas av variation, heterogenitet och medvetenhet om olika synsätt samt att eleven är delaktig i lärandet.

I något som påminner om Borgströms beskrivning av interkulturell undervisning menar Persson att den inkluderande pedagogiken handlar om att pedagogen har pedagogisk kompetens och ”förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna”.<sup>44</sup> Som exempel kan man använda sig av material som är anpassat till elever i svårigheter och elever med en annan etnisk/kulturell bakgrund vilket gör dessa elever delaktiga i lärandet.

## Diagnostisering och medikalisering

Vad gäller diagnoser så finns det både fördelar och nackdelar med att diagnostisera barn. Många forskare menar att det inte finns någon värdering i diagnossystemet utan att det handlar om en ren beskrivning av någons svårigheter. Enligt Anna Blom finns det blandade känslor hos föräldrar. En del ser positivt på diagnosen, om deras barn får en sådan, som ett ”papper” på barnets svårigheter, vilket har lett till större förståelse för barnet och till att barnet fått det stöd och hjälp i skolan. De har plågats av ”vanmakt, sorg och kamp innan de (äntligen) fått klarhet i vad det är deras barn lider av.”

---

<sup>41</sup> Ibid, s. 19.

<sup>42</sup> Ibid, s. 14.

<sup>43</sup> Borgström, 2004, s. 33-57.

<sup>44</sup> Persson, 2008, s. 31.

Andra betraktar ”diagnosen som ett negativt omdöme, vilket antas påverka barnets övriga utveckling”<sup>45</sup> Eva Kärfve diskuterar nackdelar och konsekvenser av diagnostisering av barn. Hon menar att ”genom diagnosen i sig tar man ifrån barnet det mesta av normalitet”.<sup>46</sup>

Den andra nackdelen med diagnostiseringen enligt Kärfve är att den hjälp som erbjuds till diagnostiserade barn undantagslöst innebär segregation:

Jag har inte någonstans funnit en lösning som inte innebär att det byggs upp speciella anstalter runt barnet, hjälpanse insatser som på alla sätt förstör hans utsikter att uppfatta sig som en i mängden. Även i fördiagnostiserat skick har många av dessa barn ett faktiskt utanförskap som gemensam nämnare. Med en diagnos flyr allt hopp om förändring.<sup>47</sup>

Kärfve drar en parallell mellan de tyska koncentrationslägren, steriliseringskampanjen och dagens massdiagnos av damp-barn.<sup>48</sup> Hon skriver i ett debattinlägg:

Själva navet i det hjul som för ögonblicket rullar på allt fortare är biologismen. Detta är en ideologisk ansats som vill ge biologiska förklaringar till samhälliga problem. Nittonhundratalet ger rika exempel på samhällsproblem som löstes med hänvisning till människors inneboende defekter. Den metod som kom att användas i koncentrationslägren startade i blygsam skala – med gravt handikappade barn som offer – med hänvisning till att detta var ganska lätt för människor att acceptera. Steriliseringsvägen sköljde över Sverige med samma argument som åtföljer flera av de neuropsykiatriska diagnoserna, däribland damp – det handlar om brister i det genetiska materialet som på en samhälls nivå kommer till uttryck i missbruk, kriminalitet och arbetslöshet.<sup>49</sup>

Hon menar samtidigt att ”människor vars livshållning makten ogillar ska stämpas, avväpnas och försas ut ur den samhälleliga gemenskapen”.<sup>50</sup> Eller med andra ord varnar Kärfve ”för en diagnostisk kultur vars syfte är att sortera bort individer ur samhällsgemenskapen”.<sup>51</sup>

---

<sup>45</sup> Blom, 1999, s. 72.

<sup>46</sup> Kärfve, 2000, s. 80.

<sup>47</sup> *Ibid*, s. 81.

<sup>48</sup> DAMP står för ”deficits in attention, motor control and perception”, och är en svensk neuropsykiatrisk diagnos som bland annat innebär koncentrationssvårigheter och nedsatt motorik.

<sup>49</sup> Kärfve, 2000.

<sup>50</sup> Fahlen, 2001, s. 691.

<sup>51</sup> *Ibid*, s. 691.

Min tolkning av Kärfve är följande:

Diagnostisering → segregering → stigmatisering → slutligen ”social död”

Per Solvang förstår såväl diagnostiseringen som medikaliseringen som något som i princip handlar om sociala problem. Han menar att alla sociala problem numera beskrivs med biologiska förklaringsmodeller. Enligt Solvang är det enda positiva med medikalisering att man blir tilldelad en sjukroll. Han menar att sjukrollen i sociala sammanhang förknippas med tre saker:

1. Moralisk ansvarsbefrielse, det vill säga att svårigheter som gav upphov till diagnosen inte ses som den diagnostiserades eget eller familjens fel.
2. Humanisering som undanröjer social stigmatisering, det vill säga att han/hon som har fått diagnosen slipper bli kallad dum eller lat, det kan kännas befriande eftersom man utgår från att svårigheten inte beror på lättja utan att det finns en biologisk orsaksförklaring.
3. Ha möjlighet till ökade rättigheter, det vill säga att han/hon kan få olika förmåner och resurser liksom specialundervisning eller andra hjälpmedel.<sup>52</sup>

Solvang menar att det finns negativa sidor med en medikalisering, det vill säga att den som får diagnosen tilldelas avvikarrollen. Då handlar dikotomin inte längre om sjuk respektive frisk, utan dikotomin kommer att handla om avvikelse respektive normalitet. I avvikarrollen ingår disciplinerande och normativa åtgärder från samhället. Även avvikarrollen förknippas med tre saker:

1. Social kontroll, det vill säga medicinering, behandling och omplacering.
2. Expertberoende, det vill säga att de som arbetar professionellt tror sig veta allt om personen bättre än de anhöriga när det gäller vad som ska göras med honom/henne. Enligt Solvang kan här diagnosen för anhöriga och personen i fråga vara en självuppfyllande profetia.
3. Medicinskt tolkningsföreträdare, det vill säga att man utgår endast från biologiska förklaringsmodeller och inte sociala eller miljörelativa tolkningar av svårigheterna.<sup>53</sup>

I likhet med Solvang menar Frithiof att medicinska traditioner fortfarande har en stark förankring, vilket leder till att skolans pedagoger efterfrågar

---

<sup>52</sup> Solvang, 1999.

<sup>53</sup> Ibid, 1999.

”tydliga diagnoser för elever som på något sätt avviker från en tänkt normalitet. Diagnoser används som en legitimering av särbehandling och särgrupperingar”.<sup>54</sup>

Haug för även en diskussion och ett resonemang om diagnosen som sådan. Han menar att för att få en kompensatorisk lösning, ett slags extra resurser för att sätta in där barnet har svaga sidor, krävs det att barnet diagnostiseras. Haug menar att det är vetenskapligt problematiskt att fastställa en diagnos eftersom diagnoser ofta är både osäkra och starkt präglade av de rådande kulturella värderingarna.<sup>55</sup> Således är de mycket mer av en social konstruktion än vad vi ofta har klart för oss. För det andra finns det inte heller nödvändigtvis något samband mellan en diagnos och den undervisning barnet behöver. I likhet med Haug menar Fleischer:

Egentligen är diagnosen oväsentlig för uppfostran, undervisning, träning och pedagogisk-psykologisk behandling. Men vi lever i ett land som gärna indelar människor i grupper som förses med en etikett. Vi använder till och med diagnoserna för att placera barn i grupper tillsammans med andra barn som har liknade problem, som om barnet skulle bli bättre på att umgås med andra genom att titta på andra barn som inte heller kan umgås.<sup>56</sup>

Samtidigt menar Haug att forskningen har indikerat att de ”barn som inte har blivit diagnostiserade och därmed har undgått diagnosstämpeln klarar sig bättre både i skolan och i yrkeslivet än barn med motsvarande begåvningsnivå som har blivit definierade som barn med behov av särskilt stöd”.<sup>57</sup> Därför anser disability-rörelsen i likhet med Haug att kompensation, medicalisering och diagnostisering är stigmatiserande, stämpande, diskriminerande och förtryckande för elever i skolan och för människor i samhället.<sup>58</sup>

Sammanfattningsvis kan man säga att en inkluderande pedagogik där målet är ”en skola för alla” har stora likheter med interkulturell pedagogik, eftersom båda perspektiven arbetar för att motverka en diskriminerande kategorisering av elever.

Grunden för den inkluderande pedagogiken är att alla elever ska behandlas jämlikt och rättvist oavsett olikheter och svårigheter. Skolan ska vara en plats där mångfald, variation och olikhet accepteras och respekteras

---

<sup>54</sup> Frithiof, 2007, s. 53.

<sup>55</sup> Haug, 1998, s.15.

<sup>56</sup> Fleischer, 2010, s. 30.

<sup>57</sup> Haug, 1998, s. 39.

<sup>58</sup> Ibid, 1998.

av alla, en plats där man slutat att tala om normalitet och avvikelse och där man i stället lyfter fram variationer och olikheter som något värdefullt.

# Romskt föreningsarbete bland barn och ungdomar – på väg mot ett organisationskapital

*Christina Rodell Olgaç*

Även om kultur och etnicitet idag betraktas som ständigt föränderliga processer så kan det finnas tillfällen då dessa begrepp behöver avgränsas och definieras på ett tydligare sätt. Ett exempel på detta är i samband med olika minoriteters krav på rättigheter och erkännande samt i relation till minoritetspolitik. En kultur kan också vara föremål för olika revitaliseringsprocesser, och särskilt om det handlar om en tidigare osynliggjord minoritet som dessutom varit utsatt för förtryck. Detta gäller i hög grad den romska minoriteten i Sverige. Delegationen för romska frågor konstaterar att det romska kulturarvet är ”utspritt, obeforskat, okatalogiserat, odokumenterat samt otillgängligt inte minst för romerna själva som nästan undantagslöst saknar inflytande över sitt eget kulturarv”.<sup>1</sup> Denna artikel handlar om den romska minoriteten, och framför allt den språkliga och kulturella revitalisering som detta till trots pågår idag i romskt föreningsarbete bland barn och ungdomar.

## Kultur, etnicitet och strategisk essentialism

Begreppen kultur och etnicitet i samband med minoriteters rättigheter kräver enligt Thomas Hylland Eriksen en ständig dialog mellan förhållandet och spänningen mellan skillnadsrättigheter och likhetsrättigheter.<sup>2</sup> Med utgångspunkt i svensk samepolitik problematiserar Ulf Mörkenstam denna och menar att i debatten om minoriteters rättigheter betraktas ”kollektiva identiteter vanligen som tidlösa storheter, som är lätta att avgränsa och definiera. De tas därmed för givna och förutsätts vara opåverkade av histo-

---

<sup>2</sup> Eriksen, 1999.

risk förändring och politisk praktik”.<sup>3</sup> Liksom Eriksen pekar Mörkenstam på ett dilemma när det gäller särskilda rättigheter för grupper eller kulturer, eftersom det kan innebära att ett samhälles maktrelationer bevaras i stället för att utmanas. Mörkenstam hävdar vidare ”att minoritetspolitik legitimeras genom att hänföras till en specifik föreställning om gruppen, samtidigt som den förda politiken bidrar till att skapa denna föreställning”<sup>4</sup> och han pekar därmed på faran för essentialism. Men han försvarar ändå särskilda rättigheter för minoritetsgrupper, eftersom dessa ”är omöjliga att legitimera utan en specifik föreställning om gruppen”.<sup>5</sup> För att en minoritetsgrupp ska kunna åtnjuta särskilda rättigheter måste det finnas en föreställning om hur just den gruppen är liksom vilka som ingår i den: ”Klassificeringsmomentet i politik förutsätter att ett visst levnadssätt – en specifik identitet – framhävs och erkänns, på bekostnad av andra möjliga identiteter att politiskt privilegiera.”<sup>6</sup>

För att kunna hantera frågan om essentialism i relation till kultur och etnicitet använder Gayatri Chakravorty Spivak begreppet strategisk essentialism, särskilt när det syftar på människor som befinner sig i en underordnad position.<sup>7</sup> Om utgångspunkten tas hos den som befinner sig i ett underläge kan man alltså tillfälligt tillämpa en typ av strategisk essentialism i syfte att mobilisera och förändra.<sup>8</sup> Men denna tillfälliga strategiska essentialism får bara ses som en temporär strategi.<sup>9</sup> Även Stuart Hall betonar att man inte ska underskatta den betydelse essentialismen haft för förtryckta grupper. ”De har kunnat samla sociala och politiska krav kring en gemensam essens, till exempel ’kvinna’ eller ’svart’, och på så vis kunnat göra sina röster hörda och lyfta fram tidigare osynliggjorda erfarenheter och historier.”<sup>10</sup>

När det gäller svensk minoritetspolitik är romer tillsammans med samer, sverigefinnar, tornedalingar och judar erkända som nationella minoriteter i Sverige sedan år 2000 då Sverige ratificerade Europarådets ramkonvention om skydd för nationella minoriteter (ramkonventionen) och vidare den Europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk (minoritetsspråksstadgan).<sup>11</sup> De erkända minoritetsspråken är följaktligen för svensk del ro-

<sup>3</sup> Mörkenstam, 2003, s.3. Se även Mörkenstam, 1999.

<sup>4</sup> Ibid, s. 3.

<sup>5</sup> Ibid, s. 5.

<sup>6</sup> Ibid, s. 5.

<sup>7</sup> Spivak, 1993.

<sup>8</sup> James, 2003.

<sup>9</sup> Spivak, 1993.

<sup>10</sup> Eriksson m.fl, 1999, s. 41.

<sup>11</sup> I denna artikel används begreppen *minoritet* och *majoritet/majoritetssamhälle* då begreppen också enligt min mening tydliggör ett maktförhållande mellan minoritet och majoritet, även om de inte beskriver de variationer som också finns inom grupperna.



mani chib, samiska, finska, meänkieli och jiddisch. Särskilt efter erkännandet som nationell minoritet har frågor som rör kulturell och språklig revitalisering i svenska minoritetssammanhang blivit synnerligen aktuella, det vill säga ”det återuppväckande av den traditionella kulturen, som tycks nödvändig för att ursprungsbefolkningar ska överleva”.<sup>12</sup> Genom att reflektera över sin egen kultur och ”förtingliga” denna i bokform har en urbefolkning eller en minoritet större chans till överlevnad, menar Eriksen.<sup>13</sup> Ett minoritetsspråks revitalisering innebär i sin tur att ”ta igen områden som gått förlorade eller utveckla dem som aldrig funnits”.<sup>14</sup> Minoritetsspråk fungerar ofta som en kraftfull symbol och som ett verktyg för minoritetsgruppers mobilisering och organisering. Forskning rörande ursprungsbefolkningar visar att språkbevarande revitaliseringsprocesser bland marginaliserade grupper har stor betydelse, eftersom dessa processer kan användas som ett instrument för att erhålla större makt och inflytande i samhället och för att skapa en känsla av gemenskap.<sup>15</sup>

## Den romska minoriteten – en bakgrund

Idag beräknas den romska minoriteten med sin minst 500-åriga historia i Sverige omfatta cirka 50 000 personer, men högre siffror förekommer även. Ytterst är det den enskildes självidentifikation som avgör huruvida en individ anser sig tillhöra en viss minoritet eller ej. Cirka hälften av dessa 50 000 utgörs av de resande (tidigare kallade ”tattare”), och omkring 3 000 av finska kaale-romer. Romerna tillhör således många olika grupper vilka under skilda tidsperioder kommit till landet. Förmodligen utgör just de resande och kaale-gruppen de äldsta romska grupperna i Norden. En annan grupp är kelderash-gruppen, ibland kallade svenska romer, som invandrade till Sverige framför allt från Ryssland mot slutet av 1800-talet. Sedan 1970-talet har även ett stort antal romer från östra Europa flytt eller invandrat till Sverige.<sup>16</sup> En stor grupp utgörs av arlitalare från Balkanhalvön. Mellan 5-10 procent av de bosniska muslimska flyktingarna som kom till Sverige i samband med kriget i det forna Jugoslavien tros också ha romsk bakgrund. Många av dessa har dock av rädsla för repressalier försökt att undvika att

---

<sup>12</sup> Eriksen, 2000, s. 132.

<sup>13</sup> Eriksen, 1993.

<sup>14</sup> Hyltenstam m.fl, 1999, s. 92.

<sup>15</sup> Fishman, 1991; Nieto, 1999, s. 60.

<sup>16</sup> DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering), 2004.

berätta om sin bakgrund.<sup>17</sup> Bara i Sverige talas cirka tjugo olika varieteter av språket romani chib (romanés).<sup>18</sup> När det gäller religion finns det såväl kristna som muslimska grupper bland romerna och även andra religioner finns företrädna. Från andra hälften av 1900-talet har pingströrelsen vuxit sig stark bland romer såväl nationellt som internationellt.<sup>19</sup>

Möjligheten till skolgång för romska barn i Sverige har under lång tid varit begränsad. Redan år 1933 påtalade Johan Dimitri Taikon i en skrivelse till Skolöverstyrelsen att romska barns skolgång var försummad.<sup>20</sup> På 1940-talet försökte många föräldrar övertyga myndigheterna om att släppa in deras barn i skolan.<sup>21</sup> Regelbunden skolgång försvårades emellertid av att man ofta bara fick stanna tre veckor på en ort innan man tvingades ge sig iväg. Ambulerande skolverksamhet organiserades i viss mån mellan åren 1943-1958 tillsammans med sommarskolor som varade under någon månads tid.<sup>22</sup> Det var dock först på 1960-talet som alla romer kom att gå i den svenska skolan. Trots att det snart gått ett halvt sekel sedan dess lämnar många av de romska barnen och ungdomarna fortfarande grundskolan utan godkända betyg. Få går vidare till gymnasiet. Några av skälen till detta är att en statisk syn på romsk kultur, och en kulturalisering av sociala och utbildningsmässiga frågor rörande den romska minoriteten har varit rådande både i skolan och i majoritetssamhället i övrigt. Men en förändring är på gång. Under de tio år som gått sedan erkännandet som nationell minoritet ser många romer idag skolan som en avgörande arena för en förbättrad situation för såväl de egna barnen som för minoriteten i stort.<sup>23</sup> Intresset från majoritetssamhällets sida är dock fortfarande begränsat, och det råder stor okunskap om romernas historia och nutida situation. Precis som tidigare i historien är romer dessutom fortsatt utsatta för omfattande diskriminering och rasism, ofta kallad antiziganism, både i Sverige och runt om i världen.<sup>24</sup>

Antiziganism är en bestående latent struktur av föreställningar fientliga mot romer som kollektiv, vilka på det individuella planet manifesteras som

---

<sup>17</sup> Schiöler, 2005.

<sup>18</sup> Bijvoet & Fraurud, 2007.

<sup>19</sup> Thurfjell, 2009.

<sup>20</sup> Sjögren, 2010.

<sup>21</sup> Caldaras, 2002; Caldaras, 2007; Taikon, 1963.

<sup>22</sup> SOU 1956:43; Montesino Parra, 2002.

<sup>23</sup> Rodell Olgaç, 2006.

<sup>24</sup> Hancock, 2005; Catomeris, 2004; DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering), 2004; DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering), 2008:2; Mayall, 2004; SOU 2010:55; Rodell Olgaç, 2011.

attityder och i kulturen som myter, ideologi, folkliga traditioner och bildspråk, och i handlingar – social eller legal diskriminering, politisk mobilisering mot romerna, och kollektivt eller statligt våld – vilket resulterar i och/eller syftar till att fjärma, driva bort eller tillintetgöra romer just för att de är romer.<sup>25</sup>

Än idag har det omgivande samhället vanligtvis knappast någon kunskap om romernas öde och lidande genom historien.<sup>26</sup> Mellan 50-70 procent av den romska befolkningen dödades i det av nazisterna ockuperade Europa.<sup>27</sup> På många håll deltog även civilbefolkningen i utrotandet av romer.<sup>28</sup> Beroende på vilken källa som åberopas kan man finna siffror på mellan 500 000 till 2-3 miljoner romer som kan ha dött under denna period. De flesta romska familjer i Europa drabbades av förluster av anhöriga.<sup>29</sup> Det är också viktigt att notera att den svenska gränsen var stängd för romer mellan åren 1914-1954. Den romska Förintelsen har fått stora sociala konsekvenser för dem som överlevde utspridda runtom i Europa liksom för minoriteten som helhet. Den bräckliga organisationsbas som fanns före kriget vad gäller utbildning och kultur var förstörd, eftersom många ur den äldre generationen som förde vidare traditioner och kunskap hade blivit dödade. De traumatiska upplevelserna i koncentrationslägren undvek man att tala om. Endast ett fåtal av romerna kunde på den tiden läsa och skriva, så historien fördes inte heller vidare via texter. En rädsla för att historien skulle upprepa sig och omgivningens ointresse gjorde även att romernas berättelser om Förintelsen och nazismen endast bristfälligt finns bevarade i dokument.<sup>30</sup> Även efterföljande generationer bär spår från denna tidsperiod. Laura Palosuo pekar i sin inventering av forskningen om romer i Sverige på att den romska Förintelsen hittills inte i någon högre grad har studerats i Sverige. Konsekvenserna av att ”känslor av hopplöshet och rädsla går i arv till nya generationer i form av sekundär traumatisering”,<sup>31</sup> är med andra ord ett område som i romska sammanhang ägnats liten uppmärksamhet. Ytterligare ett exempel på denna tystnad rör den finska kaale-gruppen som bär med sig en historia av krig, flykt, social misär och fattigdom från första hälften av 1900-talet. Fredsuppgörelsen efter andra världskriget innebar nämligen

<sup>25</sup> www.sverigemotrasism.nu; SOU 2010:55, s. 83.

<sup>26</sup> Jfr ECRI, 2005.

<sup>27</sup> NE (Nationalencyclopedia), 1989-1996.

<sup>28</sup> Johansen, 1990.

<sup>29</sup> Hancock, 1987; Hancock, 2002; Kalander, 1996; NE 1996; Lundgren & Taikon, 2005.

<sup>30</sup> Kenrick, 1998, s. 4, citerad i Hancock, 2002, s. 49.

<sup>31</sup> Palosuo, 2008, s.30. Jfr. Kaplan, 2003.

stora landförluster för Finland, bland annat av Karelen. Just finska Karelen var ett område med en stor romsk befolkning. Nästan hälften av Finlands romer fanns bland dem som evakuerades från dessa delar av landet. Den finske historikern Panu Pulma menar att denna påtvingade omlokalisering av romska flyktingar från Karelen innebar ett fullständigt misslyckande, vilket ledde till en social misär och extrem fattigdom som fortsatte långt efter kriget och drabbade efterföljande generationer.<sup>32</sup>

Ett dagsaktuellt exempel på antiziganistiska tendenser ger den kartläggning av 4 674 gymnasieungdomars attityder till romer, muslimer, judar, utomeuropeiska flyktingar och personer med homosexuell läggning, som gjordes av Forum för levande historia och som publicerades hösten 2010.<sup>33</sup> I rapporten med rubriken *Den mångtydiga intoleransen* konstateras det bland annat att gymnasieeleverna uttrycker mer negativa än positiva attityder till romer i jämförelse med övriga grupper i undersökningen. Vidare framgår att vänskap med romer inte nödvändigtvis leder till en generellt positiv inställning till romer, och att elever med högutbildade föräldrar inte lika tydligt har en mer positiv inställning till romer som de annars har till andra utsatta grupper i samhället. En generell utbildning kring Förintelsen och mänskliga rättigheter leder inte heller entydigt till en ökad tolerans när det gäller just gruppen romer.<sup>34</sup>

## Interkulturell pedagogik i ett romskt perspektiv

Interkulturell pedagogik och ett interkulturellt förhållningssätt har enligt Jagdish S. Gundara och Agostino Portera potential att ta itu med frågor som rör ojämlikheter inom utbildningsområdet.<sup>35</sup> De menar att interkulturell pedagogik kräver att vi lyssnar till tidigare tystade och exkluderade röster. En forskare som ser den interkulturella pedagogiken som en möjlighet i romska sammanhang är Jean-Pierre Liégeois. Han diskuterar i sin bok *Roma in Europe* interkulturell pedagogik som ett alternativ till förändring när det gäller situationen för Europas kring 8-12 miljoner romer, vars levnadsvillkor återspeglar ”all that is most negative in Europe in aggravated discrimination, rejection, racism and incapacity to accept or manage diversity”.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Pulma, 2006, s. 223; Pulma, 2009.

<sup>33</sup> Se även Hübinettes bidrag i denna antologi för ytterligare frågor som rör diskriminering och rasism.

<sup>34</sup> Forum för levande historias rapportserie 1: 2010, s. 66.

<sup>35</sup> Gundara, & Portera, 2008, 463-468; Portera, 2008, s. 481-491; Jfr. Lahdenperä, 2004.

<sup>36</sup> Liégeois, 2007, s. 283.

Liégeois försöker inta ett interkulturellt förhållningssätt när han analyserar romers situation i Europa idag, och han frågar sig om det historiskt någonsin förekommit en jämlik situation i relationen mellan majoritets-samhället och romer. Han framhåller vidare att romer såsom varande den svagare gruppen, måste låna metoder från den starkare gruppen, majoritets-samhället, för att hävda sig, exempelvis när det gäller skolgång och utbildning, för att på så sätt kunna hävda sig och också för att kunna fortsätta leva som romer. Dessa metoder kan rymma sociala, yrkesmässiga, politiska och ideologiska aspekter och beteenden vilka inte alltid behöver överensstämja med den livsfilosofi som minoriteten själv försöker bevara. Det kan i sin tur innebära ett dilemma. Till exempel kan romska föräldrar uppleva en stor otrygghet i relation till skolan, eftersom de upplever att de riskerar att förlora sina barn genom att sätta dem i skolan, bland annat eftersom avståndet mellan barnen och föräldrarna därmed kan öka.<sup>37</sup> Dessutom har skola och utbildning hittills inte varit någon garanti för att man får arbete om man är rom.

Liégeois menar dock att skolgång i dagens samhälle har blivit avgörande för romer, eftersom avsaknad av läskunnighet inte längre kan utgöra ett skydd eller underlätta ett oberoende från samhället i stort;<sup>38</sup> tidigare var oförmågan att läsa ibland en gränsbevarande mekanism gentemot en fientlig omgivning.<sup>39</sup> Utifrån ett interkulturellt perspektiv uppmärksammar han att det informella lärande som pågår i de romska familjerna ges alltför liten uppmärksamhet. De romska familjernas egna värderingar och normer för uppfostran som exempelvis flexibilitet, initiativförmåga, geografisk mobilitet och ett gemensamt vardagsliv kan sammantaget, menar Liégeois, bidra till en stark känsla av identitet. Just dessa aspekter motsvarar dessutom många av de krav som ställs i det rörliga samhälle som vi alla idag lever i. Det informella lärande som sker i de romska familjerna har sällan erkänts i skolsammanhang, eftersom de kunskaper barnen fått i hemmet inte motsvarat det kulturella och språkliga kapital som vanligtvis utgör normen och värderas i skolan. Att gå i skolan kan med andra ord hindra barnen från att delta i det informella lärande som hela tiden pågår inom familjerna. Samtidigt har möjligheten till att använda skolkunskaperna begränsats av diskriminering och andra sociala och ekonomiska faktorer, som exempelvis att man inte får arbete trots skola och utbildning. Vidare kan familjens och skolans synsätt och värderingar på olika sätt skilja sig åt, vilket också kan

<sup>37</sup> Ibid. s. 175. Se även Rodell Olgaç, 2007.

<sup>38</sup> Jfr Eriksen, 1993.

<sup>39</sup> Jfr Gustafsson, 1971.

leda till öppna eller dolda konflikter för barnen, och vilket i sin tur kan bidra till en dubbel marginalisering.

Just marginaliseringen ser Iris Marion Young som den allvarligaste formen av förtryck, eftersom den utestänger människor från att delta i produktionen i samhället, vilket kan leda till fattigdom och ytterst till risken att gå under. Hon menar att välfärdssystemet i sig kan skapa orättvisa genom att göra människor beroende av bidrag och stöd, såsom skedde när romer i Sverige på 1960-talet fick flytta in i lägenheter och då blev tvungna att ta emot bidrag för att kunna betala hyra och uppehälle. Tidigare hade de varit självförsörjande, främst genom traditionella romska yrken som tivoliverksamhet, musik- och dansuppträdanden samt hantverk som förtening och kopparslageri – verksamheter som inte på samma sätt gick att förena med ett bofast liv. Därmed skapades ett bidragsberoende där romer ”blev insläppta i folkhemmet men förvisade till arbetslöshet”.<sup>40</sup>

För en utsatt grupp innebär enligt Young andra gruppers kulturella dominans dessutom att den egna gruppen osynliggörs och samtidigt beskrivs på ett stereotypiskt sätt och utpekas som annorlunda, medan ”de dominerande grupperna framställer sig själva, sina erfarenheter och sin kultur som allmängiltig”.<sup>41</sup> Erfarenheterna av marginalisering och olika former av kulturell dominans är synnerligen viktiga aspekter för att förstå den romska minoritetens situation i dagens samhälle, eftersom den kan vara ”en produkt av systematisk diskriminering”,<sup>42</sup> där skulden tidigare huvudsakligen lagts hos offren, det vill säga romerna: ”Lösningarna har varit majoritetens, romerna har varit objekt och staten det goda familjeöverhuvudet.”<sup>43</sup>

## Romskt föreningsarbete bland barn och ungdomar

Ett flertal svenska studier och rapporter har beskrivit romska barns och ungdomars skolproblem och socialt utsatta situation.<sup>44</sup> Dessa texter avspeglar dock oftast majoritetens röst om minoriteten. Romernas egna önskemål har sällan kommit till uttryck. Trots detta har det ändå funnits olika romska initiativ som syftat till att förbättra situationen för minoritetens barn och ungdomar. Utgångspunkten i denna artikel hittas i det material som insamlades för en uppföljning av 27 romska projekt som under perioden 1996-

---

<sup>40</sup> SOU 2010:55, s. 371.

<sup>41</sup> Ibid., s. 79.

<sup>42</sup> Ibid., s. 199.

<sup>43</sup> Ibid., s. 204.

<sup>44</sup> Se exempelvis Skolverket, 2001; Skolverket, 2005; Skolverket, 2007.

2009 beviljades medel från Allmänna arvsfonden för olika typer av insatser riktade till romska barn, ungdomar och unga vuxna.<sup>45</sup> Allmänna arvsfonden bildades 1928 när riksdagen beslutade att avskaffa arvsrätten för kusiner och avlägsna släktingar, och har sedan starten använt sina medel i syfte att driva samhällsutvecklingen framåt för barn, ungdomar och personer med funktionshinder. Verksamheter som stöds ska enligt Arvsfonden vara såväl nyskapande som utvecklande och av ideell karaktär, och vidare ligga utanför den sökande organisationens ordinarie verksamhet.<sup>46</sup> För att söka medel från fonden måste en förening ha varit verksam i minst ett års tid. De här aktuella Arvsfondsprojekten är med två undantag initierade och genomförda av romska föreningar. Syftet är här att försöka identifiera vilka frågor rörande romska barn och ungdomar som av romerna själva har betraktats som angelägna att arbeta med under de senaste tretton åren. Vidare är syftet att genom projekten belysa vilken utveckling som pågår generellt i det romska föreningslivet i Sverige. Det var frågor som avspeglades i de aktuella projekten.

Det empiriska material som ligger till grund för analysen utgörs av de texter om de 27 projekten som finns arkiverade hos Allmänna arvsfonden.<sup>47</sup> Utöver det undersökta textmaterialet har jag intervjuat 19 projektledare. Därutöver har jag genomfört deltagande observationer i några av projektens verksamheter samt fört informella samtal med deltagare i några av dem. Vidare gjordes en fördjupad studie av två föreningars olika projekt. Av samtliga projekt var närmare hälften ettåriga och de övriga två- eller treåriga. De har främst ägt rum i storstadsregionerna Stockholm och Malmö, även om personer bosatta på andra orter också deltagit. De största romska grupperna som arli, kaale, kelderash, lovara och de resande har varit involverade, men även andra romska grupper liksom icke-romer. Uppskattningsvis kan antalet personer som deltagit i föreningarnas aktiviteter handla om cirka 2 500 barn, ungdomar och unga vuxna. Utöver dessa tillkommer

---

<sup>45</sup> Rodell Olgaç, 2009.

<sup>46</sup> Föregångarna till barnbidraget, den allmänna förskolan, studiestödet, barnavårdscentralerna och mödravårdscentralerna var inledningsvis projekt finansierade med medel från Arvsfonden. Andra exempel på verksamheter som har sitt ursprung i Arvsfondsprojekt är bland annat BRIS, Elevombudsmanen, Friends, Cirkus Cirkör, Lugna Gatan och färdtjänsten. För ytterligare information, se [www.arvsfonden.se](http://www.arvsfonden.se)

<sup>47</sup> Det samlade textmaterialet har utgjorts av ansökningshandlingar, avrapporteringar, korrespondens mellan projektansvariga och Arvsfonden, ekonomiska redovisningar, informationsmaterial, broschyrer, pressklipp och CD-skivor samt projektens egna utvärderingar av avslutade projekt och i vissa fall även externa utvärderingar. I texten kommer varken föreningarnas eller projektens namn att anges av etiska skäl, utan dessa benämns "föreningen" respektive "projektet".

andra familjemedlemmar och alla, såväl romer som icke-romer, som deltagit i de många kulturevenemang av olika slag som anordnats. Ett stort antal icke-romer har också kommit i kontakt med den omfattande informations- och rådgivningsverksamheten om minoriteten som också bedrivits inom ramen för projektet.

## Projektens verksamhetsområden

I projektansökningarna har föreningarna inledningsvis beskrivit hur man planerat att arbeta med romska barn och ungdomar och därefter årligen återrapporterat resultatet av verksamheten till Arvsfonden. För de fleråriga projekten har återrapportering skett varje år, följt av en eventuell förnyad ansökan om fortsatta medel. I ansökningshandlingarna ingår ofta en bakgrundsbeskrivning som rör den romska minoritetens historia och nutida situation. Detta gäller särskilt de projekt som tillkommit före år 2000 och erkännandet av romer som en nationell minoritet. Dessa beskrivningar avspeglar en medvetenhet om det omgivande samhällets begränsade kunskaper om romernas såväl historiska som nutida erfarenheter. Man tecknar därför ofta en bakgrundsbild för att sätta in det aktuella projektet i ett förståeligt sammanhang för läsaren, som i denna handskrivna projektinledning från ett av de tidiga projekten illustrerar.

Min generation är den 3:e generationen som visserligen bodde ute som barn, men fick växa upp i en bostad, och gå i skola som andra barn. Våra föräldrar och generationen före dom, fick tyvärr ingen utbildning, ej heller bostäder, då omgivningen inte hade så mycket kunskap om zigenare och deras livsstil. Då mitt folk fick flytta från plats till plats, sommartid som vintertid, lärde sig zigenarna att överleva så gott det gick. Dom var ju inte välkomna någonstans. Ibland kom dom till en plats för att övernatta, och då sätta upp sina tält. Ofta fick dom skotta bort snön först innan tältet kunde sättas upp. Under tiden satt barnen på flaket och väntade på att deras "bostad" blev färdig, så dom kunde värma sig och sova. Ofta kom då landsfiskalen som det då hette, och motade bort familjen, eftersom grannskapet inte ville han dom där. Detta skedde fram till början på 50-talet.

Även nästa citat är ett exempel på detta men som här rör resandegruppen.

Resandefolket är en bortglömd folkgrupp. Vi har funnits i Sverige i ca 500 år, under dessa år århundraden har vi utsatts för mycket hård diskriminering och om jag skall fatta mig kort så kunde våra förfäder inte döpa sina barn i kyrkan. De fick inte begrava sina döda i vigd jord. Diskri-



mineringen var också stor från majoritetsbefolkningen. Vi var en skamfläck i det svenska samhället. Man kunde alltid skylla på "tattarna" och historierna och sägnerna om oss var och är många. Man lärde sina barn att akta sig för de hemska "tattarna" för de kidnappade barn. Vi ansågs som lögnaktiga, lössläppta, skitiga och stal allt som vi kom över. På 1930-40-talen bedrev Sverige en steriliseringspolitik som gick ut på att sortera ut oönskade arvsanlag. De resande i Sverige blev människor som drabbades hårdast av denna politik.

För nyare romska grupper i Sverige kan ansökningstexten ge ytterligare viktig bakgrundsinformation om minoritetens situation:

Svårigheterna med att komma till rätta med romernas problem och utanförskap står inte enbart att finna i de ansträngningar som görs av svenska myndigheter. En anledning är romernas egen kultur som leder till att romerna avskärmar sig från det övriga samhället. Det romska levnads-sättet har alltid varit sådant att romerna hållit sig för sig själva och varit skeptiska mot inblandning och hjälp utifrån. Därför har till exempel missbruksvården i stor utsträckning misslyckats för denna grupp. Vidare är det ytterst få romer som är aktiva på sin fritid eller deltar i någon form av föreningsliv. Bland romerna finns inte insikten om att de faktiskt kan delta i sådana aktiviteter. Detta har lett till att det finns många unga romer, som i grund och botten är intresserade av idrott och andra former av organiserad verksamhet, som står utanför föreningslivet och har en mycket torftig fritid. Resultatet av dessa olika faktorer är att romerna blivit en grupp som integrerats mycket lite i det svenska samhället.

I projekttexterna och i återrapporteringarna till Arvsfonden har föreningarna vidare beskrivit hur de kommer att arbeta eller har arbetat med olika frågor. Det är just dessa frågor och aktiviteter som i denna undersökning har identifierats och kategoriserats genom en närstudie av det samlade textmaterialet som sedan tematiserats i huvudområden. Ett av dessa huvudområden som mer än hälften av projekten handlar om är kulturell och språklig revitalisering. Till detta kan man också föra all den informationsverksamhet om den egna minoritetens historia, språk, traditioner, kultur och nutida situation riktad till både romer och till majoritetssamhället. Det andra huvudområdet består av frågor som rör förskola, skola, utbildning, fritidsverksamhet och föräldrasamarbete. Ett tredje område rör missbruks- och brottsprevention. Utöver dessa områden finns det ett par projekt som är mer inriktade på framtida ledarskap bland romer.

## Kulturell och språklig revitalisering

Genom ratificeringen av minoritetsspråksstadgan har Sverige ”åtagit sig att främja och skydda romani chib, vilket innebär att genom olika typer av åtgärder vårda och utveckla detta språk och att ge den generation som berövat sina språkliga rötter stöd i att återerövra det”.<sup>48</sup> Dessutom har Sverige ”åtagit sig att avlägsna diskriminerande åtgärder, att öka förståelsen mellan olika språkgrupper och man har lovat att ta hänsyn till önskemål från talar-na”.<sup>49</sup> Trots förtryck och diskriminering har romani bevarats genom århundradena, men språkkunskaperna har idag en tendens att vara sämre bland de yngre och risken för språkförlust är för närvarande stor. Att ett språk överlever beror i hög grad på att språket överförs mellan generationerna inom familjen eller den närmaste gruppen. Detta är dock inte tillräckligt. För att hindra en språkbytesprocess och språkförlust krävs det enligt språkforskningen också stora insatser från det omgivande samhället, för att språket också ska komma till användning såväl muntligt som skriftligt i det offentliga livet och i massmedierna samt inom utbildning och forskning.<sup>50</sup> Mot den bakgrunden är det särskilt intressant att konstatera att olika revitaliseringsprocesser pågår i många av de här aktuella projekten som går ut på att föra det romska språket och kulturarvet vidare genom sång, dans, teater och andra språkrelaterade aktiviteter till nästa generation. Arbetet med sagor på olika varieteter av romani är ytterligare ett exempel på detta tillsammans med översättningsarbeten och språkkurser i romani. Det kan vidare ha bidragit till att skapa ett metalingvistiskt medvetande om språket, det vill säga utvecklandet av ett tänkande kring språk.<sup>51</sup> Ett sådant medvetande kan bidra till en större förståelse för hur språk fungerar och användas för fortsatt lärande. Kanske är det särskilt viktigt eftersom den muntliga traditionen fortfarande är starkt dominerande bland många romer.<sup>52</sup>

Deltagare i projekten har vidare hållit föreläsningar om den romska historien, ordnat studiebesök och medverkat till kontakter med andra romska grupper än den egna. Man har också spridit information om minoriteten till majoritetssamhället, vilket bland annat har resulterat i att ”bättre självkänsla och ett ökat självförtroende” vuxit fram, när ungdomarna själva givits kunskap om den egna kulturen och om olika samhällsfrågor enligt en av projekttexterna: ”Resultatet har blivit att många ungdomar på ett nytt [sätt]

---

<sup>48</sup> Bijvoet & Fraurud, 2007, s. 6.

<sup>49</sup> Ibid, s. 7.

<sup>50</sup> Fishman, 1991. Jfr Hyltenstam m.fl, 1999; Bijvoet & Fraurud, 2007.

<sup>51</sup> Jfr Nieto, 1999.

<sup>52</sup> Jfr Acton & Dalphinis, 2000.

*blivit motiverade* för arbete och utbildning”. I intervjuerna framkommer också hur man i de kaaleromska projekten försökt revitalisera det traditionella romska beteendet ”att vara civiliserad” och därmed stärka ungdomarnas identitet. Det finns bland de yngre, menar några av de intervjuade i ett av projekten, missuppfattningar om vad som tillhör romsk kultur och en okunskap om hur man ska bete sig. Man vill genom arbetet i projekten stävja ett negativt beteende hos ungdomarna, som bygger på att de många gånger förutsätter att omgivningen alltid är fördömsfullt och fientligt inställd till dem. Ungdomarna intar därför ofta en avvaktande eller negativ attityd i mötet med majoritetsbefolkningen. En sådan attityd kan i sin tur bli en slags självuppfyllande profetia, vilket man vill förhindra. För många av de finska kaaleromska ungdomarna krävs mycket kraft av den enskilde individen för att klara av vardagen. Ofta möter de diskriminering och rasism så fort de kommer utanför ytterdörren och lämnar sin bostad. Den traditionella kaaleromska klädseln gör denna grupp romer särskilt synlig i samhället och förstärker omgivningens redan exkluderande och marginaliserande processer i relation till minoriteten. Ett exempel på detta är också att några av ungdomarna tidigare inte har vågat åka med kommunala transportmedel på egen hand, vilket de nu tack vare projekten faktiskt vågar göra.

## Skola och utbildning

Skol- och utbildningsfrågor är ett annat centralt område för projekten. Många romska elever känner sig inte trygga i skolan, och föräldrarna upplever ofta en oro över att behöva skicka barnen dit.<sup>53</sup> Flera av projekten har anordnat läxläsning och informationskampanjer till föräldrar om förskolans och skolans betydelse och vikten av att skaffa sig utbildning. Man har även arbetat med språkkurser, föreläsningar, studiebesök och mentorskap. En förening har genom olika projekt arbetat med att få fler romska föräldrar att placera sina barn i förskola. Efter en kartläggning av behovet av förskola för romska barn, utarbetade man i ett fortsatt projekt en broschyr på olika varieteter av romani som handlade om vad förskolan innebär och vilken betydelse den skulle kunna ha också för barnen. Detta förberedande arbete har nu tack vare de olika projekten resulterat i att man öppnat en egen förskola för såväl romska som andra barn. För de äldre ungdomarna har aktiviteter kring datakunskap och internetanvändning funnits med i flera projekt. Här har ungdomarna bland annat lärt sig att använda Internet för att klara av

---

<sup>53</sup> Rodell Olgaç m.fl., 2010; SOU 2010:55.

sina bankärenden, och i andra fall träna körkortsteori via datorn. När det gäller datakunskap framkommer det att den äldre generationen romer är stödjande och uppmuntrande, eftersom de insett att det är en kompetens som är avgörande i dagens samhälle och att även deras egna ungdomar behöver den. Kunskaper om IT möjliggör också kontakter med romer i andra delar av världen.<sup>54</sup>

Trots läroplanernas skrivningar om att alla elever numera efter avslutad skolgång ska ha kunskaper om de nationella minoriteternas historia i Sverige och deras kultur, språk och religion samt deras bidrag till dagens samhälle är situationen i praktiken en annan. För många romska barn och ungdomar har det hittills inneburit att de aldrig under sin egen skolgång mött någon positiv bekräftelse på sin existens som minoritet eller kunnat spegla sig i romska kulturuttryck av något slag i skolan.<sup>55</sup> Det är en fråga som också projekten arbetat med genom att ha kontakter med och aktiviteter för förskolor och skolor för att informera om den romska minoritetens historia, språk och kultur. Ett av projekten har byggt på att barn från omkringliggande förskolor och skolor har fått komma till föreningens lokaler och vara ”rom för en dag”, klä sig i traditionella romska kläder och ta del av romsk kultur.

Att föreningarna kunnat erbjuda en mötesplats utanför hemmet, dit man som ung rom kan komma utan att behöva känna sig iakttagen eller ifrågasatt på grund av sin romska bakgrund, verkar också ha varit mycket betydelsefullt. Forskning baserad på arbetet med *Travellers* (resande)<sup>56</sup> i skolan i Storbritannien betonar betydelsen av en särskild plats, ”*a sanctuary territory a Traveller friendly space*”,<sup>57</sup> det vill säga en fristad för de romska eleverna i skolan. På ett liknande sätt blir föreningslokaler en fristad för att ge dessa unga romer och deras föräldrar i de aktuella projekten en trygg plats, där man på egna villkor kan mötas och bedriva sin verksamhet. Några av de intervjuade ungdomarna upprepar hur viktigt det är att också ”få tänka på annat” än på skolan, hur man får stöd för skolarbetet i föreningen och att sammankomsterna är viktiga för att ”orka i skolan”. Just att bara få träffas och prata med andra och umgås gör att ”man får mer energi”, menar flera av dem. Dessutom känner ungdomarna sig ofta inte hemma eller accepte-

---

<sup>54</sup> För ytterligare diskussion kring medier och lärande, se Ana Graviz artikel i denna antologi.

<sup>55</sup> Rodell Olgaç, 2006.

<sup>56</sup> Med *Travellers* avses grupper som Gypsy Travellers, Irish and Scottish Travellers, Fairground Travellers, Circus Travellers, New Travellers and Roma (Gypsy Travellers from Eastern Europe). Se Danaher m.fl, 2007.

<sup>57</sup> Chris Tyler, Traveller Education. Accounts of Good Practice. Stoke on Trent, 2005, s. 102.

rade på vanliga ungdomsgårdar. I andra fall har dock själva lokalfrågan utgjort ett problem för föreningarna, eftersom det har varit svårt att få en lokal på grund av att man varit just en romsk förening.

## Missbruks- och brottsprevention

Ett annat angeläget område är alkohol- och drogprevention samt brottsförbyggande arbete, vilket hör samman med den marginalisering som den romska minoriteten är utsatt för.<sup>58</sup> Att ha deltagit i något av projekten som särskilt fokuserat på dessa frågor kan för enskilda ungdomar till och med ha inneburit en fråga om liv eller död, vilket denna projektledare beskriver i en tillbakablick.

Genom projektet började föräldrarna föräldravandra i området och på Plattan. Många av ungdomarna i projektet som var med är idag själva föräldrar och de tackar oss för att de blev stoppade i tid. Dessa ungdomar som var involverade, klarade sig undan missbruk. Några av dem lever förmodligen idag på grund av projektet, eftersom de klarade sig igenom den farliga perioden. I en annan stadsdel där detta arbete inte pågick, dog flera romska ungdomar under perioden. Idag vill flera av ungdomarna som var med i projektet själva arbeta med andra ungdomar.

Ett annat exempel på förbyggande arbete mot missbruk är att man i ett av projekten översatt en dansk kortlek med information om alkoholens och drogernas skadeverkningar till tre varieteter av romani. Man har också anordnat kurser för droginformatörer. En viktig utgångspunkt är att i många av de här aktuella projekten förenas traditionella romska mönster för lärande, där barn och ungdomar lär sig tillsammans med den äldre generationen som på olika sätt finns närvarande.<sup>59</sup> Dessa mönster gäller även ungdomarnas relation till de yngre barnen i projekten såsom i följande exempel:

Under dessa år har jag som jobbat närmast mina grupper, sett hur ”våra” ungar svetsats samman. Sammanhållningen är ungefär som om det var en storfamilj. Alla känner ansvar för varandra. Under förra sommaren cirkulerade det folk utifrån, som ville sälja droger till våra yngre barn. Eftersom vi alltid gått ut med budskapet att: Det är äldre ungdomar som måste ha koll på dom mindre, så dom inte luras in i den drogkultur, som tyvärr finns idag. Dom ser ju mer än vad vi vuxna gör. Dessa personer skrämdes iväg härifrån av våra ungdomar själva, när dom fick reda på vad som försiggick.

---

<sup>58</sup> Jfr Young, 2000; SOU 2010:55.

<sup>59</sup> Jfr Gustafsson, 1971; Liégeois, 2007.

Att verksamheterna i projekten ofta bygger på traditionella familjemönster för lärande tillsammans har sannolikt för föräldrarna många gånger inneburit en trygghet, eftersom de än idag kan känna en rädsla över att på olika sätt förlora sina barn.<sup>60</sup> Situationer där barnen och ungdomarna ställs inför ett val mellan hemmet eller skolan, eller i detta fall mellan hemmet och föreningslivet, och utsätts för lojalitetskonflikter gentemot familjen eller det omgivande samhället kanske på så sätt har kunnat undvikas. Därför försöker många föreningar i sina projekt också att fungera som en bro mellan hemmet, skolan och det omgivande majoritetssamhället, vilket också sannolikt har varit en styrka för projekten.

## Framtida ledarskap

Många av de här aktuella föreningarna har bara funnits i något eller några år. Det är intressant att några av dem fokuserar på ett framtida ledarskap bland romer.<sup>61</sup> Delegationen för romska frågor konstaterade i sitt betänkande från 2010 att romer än idag ”släpar efter i allmän föreningsvana jämfört med andra minoritetsgrupper”.<sup>62</sup> Detta är viktigt att komma ihåg eftersom det i Sverige funnits en förhållandevis autonom folkrörelsekultur som kan omvandlas till en form av tillgång, nämligen ett organisationskapital,<sup>63</sup> vilket alltså är en typ av kapital som fortfarande förekommer i begränsad omfattning i romska sammanhang, där den utvidgade familjen i praktiken har varit den traditionella formen för organisation. Inom ramen för några av projekten beskriver en förening hur man syftar till att

... ta tillvara de många aktiva romska ungdomar som i dagsläget är involverade i föreningslivet, har olika uppdrag åt såväl den egna gruppen som den enskilda föreningen. Föreningen vill skapa nya förutsättningar för romska ungdomar att ges möjlighet att öka sina kunskaper för att bättre kunna leda såväl föreningar, projekt, grupper, mm då de inom en snar framtid kommer att vara de nya ledarna för de olika romska grupperna i Sverige.

I denna förening har utvecklingen genom flera projekt gått från enklare produktioner på lokal nivå till projekt på såväl nationell som internationell nivå. Det senaste projektet handlar om ledarskap med inriktning på framtiden och vad som kommer att ske inom minoriteten när de äldre, som idag

---

<sup>60</sup> Jfr Rodell Olgaç, 1998.

<sup>61</sup> Jfr Gustafsson, 1971; Kenrick, 1998.

<sup>62</sup> SOU 2010:55, s. 288.

<sup>63</sup> Broady, 2000, s. 466.

fungerar som ledare, inte längre finns kvar i livet. Projektledaren beskriver situationen på följande sätt:

Många äldre har svårt med att de yngre kommer fram. Ungdomarna tar av naturliga skäl mer plats och tar för sig. Men många äldre är med oss. I början av projektet kom de äldre och fick berätta vad som gör en till en bra ledare, rykte, position osv. Olika ledare bjöds in. Det påverkade projektet på ett elegant sätt. I [ett annat] projektet hade man inte behov av de äldre på samma sätt eller det kanske till och med hade varit negativt om de varit med, eftersom de äldre då hade kommit i fokus. Men i föreningen finns alltid äldre med delvis för att de är rädda att släppa iväg sina ungdomar, särskilt flickorna, första gången. Därför är föräldrarna oftast med. Efter max ett till två tillfällen kommer föräldrarna inte med. Men det finns även vuxna mentorer.

I detta fall har man lyckats förena de äldres traditionellt ledande roll genom att inledningsvis bjuda in dem till projektet för att ungdomarna skulle kunna ta del av deras långa erfarenhet. Detta har också på sätt och vis sanktionerat den verksamhet som projekten fortsatt har velat driva, något som är särskilt intressant eftersom tradition och förnyelse i det romska förenings- och organisationslivet, enligt Liégeois, kan upplevas stå i motsättning till varandra. Förnyare kan ibland ses som personer som inte har något att göra med det romska. Men, menar Liégeois, det är just genom denna typ av förnyelse ”whereby Gypsy-power can be established as a counterweight to the power of the non-Gypsies, a way for Gypsies to resist the passivity induced by a century of pressure to assimilate”.<sup>64</sup> Han menar samtidigt att ledarna har en svår roll, eftersom andra romer kan uppfatta dem som *för* innovativa medan det omgivande majoritetssamhället kan anse att de inte är *tillräckligt* förnyelsebenägna. Dessa ledare, som står med ena benet i minoritetssamhället och med det andra i majoritetssamhället, kan med andra ord riskera att bli ifrågasatta från två håll.<sup>65</sup>

## Språklig och kulturell revitalisering som väg till ett organisationskapital

Genom att inta ett interkulturellt förhållningssätt i relation till de här aktuella projekten och föreningarna, det vill säga genom att försöka se verksamheterna ur den romska minoritetens perspektiv och kontextualisera dem

<sup>64</sup> Liégeois, 2007, s. 219.

<sup>65</sup> Ibid, s. 220.

mot bakgrund av minoritetens historia och erfarenheter, tecknas genom projekten en bild av minoritetens situation och behov i Sverige idag, särskilt vad gäller romska barn, ungdomar och unga vuxna. Bilden visar att man i projekten, mot bakgrund av 500 år av diskriminering och marginalisering, försökt ”lappa och laga” när det gäller frågor som skolgång, språk, kulturarv, utbildning, arbetsmarknad och allmän okunskap om romer i majoritetssamhället. Här tecknas även bilden av en skola som exkluderar kunskap om romer och övriga minoriteter och av ett samhälle utan kunskap om den historiska mångfald där romer och andra minoriteter och grupper utgör en självklar del.<sup>66</sup> Här framträder också en bild av ett samhälle där olika typer av exkluderingsprocesser påverkar såväl gruppens situation som enskilda romers vardagsliv. Det kan röra sig om rädsla för att använda kollektivtrafiken, svårigheter att hitta föreningslokaler eller risk för diskriminering och trakasserier, till och med fara för eget liv, så fort man lämnar sitt hem. Projektet pekar på sådana frågor som ur minoritetens perspektiv har varit och är angelägna att förändra och förbättra särskilt för barnen, ungdomarna och de unga vuxna. Projektet pekar också på stora brister när det gäller demokratiska och mänskliga rättigheter som idag ännu inte tillgodoses. De visar också att romer själva genom projekten aktivt agerat för att få till stånd en förändrad och förbättrad situation för den unga generationen romer, något som man inte alltid förstått i majoritetssamhället.

Genom projekten lånar och erövrar minoriteten successivt också några av de verktyg som är nödvändiga för ett aktivt deltagande i det omgivande samhället. Ett romskt organisationskapital håller därmed successivt på att växa fram bland annat genom arbetet i de här aktuella föreningarna. Det har varit särskilt tydligt i samband med att några av ledarna för projekt som startade före erkännandet som nationell minoritet år 2000 reflekterat över den utveckling som faktiskt ägt rum under de tretton år som uppföljningsperioden här omfattar. En av dem nämnde särskilt ”konferensspråk” och avsåg med det de olika mötesrutiner med dagordningar och andra formalia samt hur man förväntas tala och formulera sig på möten, konferenser och andra sammankomster på såväl lokal och nationell som internationell nivå. Även vid en genomgång av projekten ser man hur särskilt fleråriga projekt eller olika projekt som startas av en och samma förening, hela tiden fördjupat sitt arbete, förbättrat sina ansökningar, utvecklat sin verksamhet och återrapporterat på ett mer utförligare sätt än inledningsvis.

---

<sup>66</sup> Jfr Rodell Olgaç, 2011.



För en minoritet med begränsad föreningsvana och där framför allt familjen i vid bemärkelse tidigare har varit den naturliga organisationsformen har vägen in i föreningslivet inte alltid varit enkel. Samtidigt har den utvidgade familjens mönster för samvaro och lärande ofta varit utgångspunkten för verksamheterna och därmed även en tillgång. Genom de generationsöverskridande aktiviteterna, skulle man kunna säga, har en indirekt utbildning av föräldrarna också ägt rum; fortfarande har många av dem inte någon eller bara begränsad skolgång och utbildning bakom sig. Genom att ofta vara närvarande vid de olika aktiviteterna har föräldrarna kunnat ta del av information och kunskap riktad till barnen och ungdomarna och därigenom själva fått möjlighet att öka sina egna kunskaper om olika frågor. På så sätt har också alla kunnat följas åt på ett förmodligen mer gynnsamt sätt, och generationsmotsättningar och otrygghet har kunnat undvikas.

Information och rådgivning om den egna minoritetens historia, kultur och nutida situation har som tidigare nämnts varit en viktig del i många projekt. Mycket frivilligarbete verkar också ske på det området, även långt efter det att projekten avslutats. Man fortsätter att svara på frågor om minoriteten från skolor, kommuner, myndigheter med mera. Många bidrar även med information och intervjuer till studenter som skriver uppsatser om romer inom sina respektive utbildningar på olika lärosäten runt om i landet. Mot den bakgrunden är det förstaeligt men anmärkningsvärt att en så stor insats i många av projekten har varit inriktad på att informera det omgivande samhället om romernas historia, språk, kultur och nutida situation. Att som minoritet och från en marginaliserad position i samhället och med ett underskott av den typ av kapital som ger makt och inflytande informera majoriteten om romernas historia och nutida situation kan å ena sidan ha gjort att tid och kraft, som skulle ha kunnat läggas på de romska barnen och ungdomarna, i stället har använts för att ge kunskap om minoriteten till ett ofta oförstående majoritetssamhälle. Å andra sidan har romska barn och ungdomar själva också varit delaktiga i mycket av den informationsspridning som ägt rum, vilket i sin tur kan ha bidragit till en språklig och kulturell revitalisering och en stärkt romsk identitet. Revitaliseringsprocesserna kan även ses som ett led i den ökade romska självorganiseringen vilket ger möjligheter till ett ökat inflytande i det omgivande samhället och i förlängningen till en större chans till överlevnad, också som minoritet. Kanske kan man vidare, och som Liégeois framhåller,<sup>67</sup> se alla dessa dans-, musik- och teaterföreställningar och andra romska kulturuttryck och konst-

---

<sup>67</sup> Liégeois, 2007, s. 219.

former, vilka genom projekten även nått en bred icke-romsk allmänhet, som minoritetens gåva till det omgivande samhället men också som en vädjan om ökad förståelse och respekt för minoriteten.

# Att göra det *annorlunda* normalt – interkulturell förskolepedagogik i praktiken

Sara Dalgren

För ett antal år sedan släppte musikern Joakim Thåström ett album med titeln: ”Det är ni som e dom konstiga och jag som e normal”.<sup>1</sup> Jag tror inte att Thåström är ensam om att ha den inställningen. Jag tror istället att många av oss tolkar omvärlden utifrån utgångspunkten att just våra ”kulturella” referensramar, vilka är resultatet av vår primära socialisationsprocess, också är och bör vara referensramar för alla andra. Våra egna erfarenheter och referensramar värderas därmed som de normala och bästa. Det skulle förenklat kunna kallas för ett monokulturellt förhållningssätt.

Mina egna tidigare erfarenheter av att arbeta som förskolepedagog säger mig att detta monokulturella förhållningssätt även kan prägla pedagoger i deras didaktiska överväganden och praktik. Den pedagogiska vardag som utmärker sig genom att i mångt och mycket utgå ifrån ett normativt, monokulturellt och etnocentriskt perspektiv har ett flertal forskare också undersökt och skildrat.<sup>2</sup> Pirjo Lahdenperä menar att den interkulturella pedagogiska forskningens uppgift bland annat är att just ”... tydliggöra etnocentriska och monokulturella föreställningar i skola och utbildning” för att sedan kunna ”... åstadkomma förändringar i synsätt och interaktion ...”.<sup>3</sup>

I föreliggande artikel ligger fokus *inte* på tydliggörandet av etnocentriska och monokulturella pedagogiska föreställningar, utan istället på hur det interkulturella perspektivet kan visa sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Utgångspunkten för detta val av fokus är

---

<sup>1</sup> *Det är ni som e dom konstiga det är jag som e normal*

[http://sv.wikipedia.org/wiki/Det\\_%C3%A4r\\_ni\\_som\\_e\\_dom\\_konstiga\\_det\\_%C3%A4r\\_jag\\_som\\_e\\_normal](http://sv.wikipedia.org/wiki/Det_%C3%A4r_ni_som_e_dom_konstiga_det_%C3%A4r_jag_som_e_normal).

<sup>2</sup> Se exempelvis Lahdenperä, 1997; Lorentz, 2007; Ronström m.fl, 1998; Runfors, 2003; SOU 2005:56; Tesfahuney, 1999.

<sup>3</sup> Lahdenperä, 1999, s. 46.

att inte studera de ”dåliga exemplen” utan istället så kallade ”goda exempel”. Syftet är att redogöra för hur det interkulturella perspektivet kan utgöra en motdiskurs som kan utmana den monokulturella diskursen. Med andra ord redovisas i det följande *hur ett interkulturellt förhållningssätt kan medverka till goda didaktiska praktiker, när det gäller etnisk mångfald och frågor om normalitet och makt i förskolan.*

I denna artikel, som består av delar hämtade ur en tidigare studie, kommer jag att analysera de sociala processer på pedagogisk mikronivå som enligt min mening ligger till grund för en god interkulturell förskolepedagogik och didaktik.<sup>4</sup>

Jag inleder med att redogöra för de två diskurser som Ingegerd Municio menar omgärdar det svenska utbildningsväsendet och dess institutioner.<sup>5</sup> Därefter beskriver jag hur René León Rosales använder sig av begreppet diversifierad normalitet som ett sätt att göra det annorlunda normalt.<sup>6</sup> Med utgångspunkt i socialkonstruktivismen försöker jag sedan visa hur några förskolepedagoger låter det interkulturella perspektivets diskurs prägla sig i deras didaktiska överväganden och i deras praktik när de konstruerar en diversifierad normalitet. De sociala och pedagogiska processer som då ligger till grund för denna sociala konstruktion av en diversifierad normalitet betecknar jag som *att lyfta upp olikheter generellt, att låta barnen vara/göra olika, samt att bekräfta barnens flerspråkighet.*

## Två diskurser som omger det svenska utbildningsväsendets institutioner

I samhället i stort existerar det enligt Ingegerd Municio två diskurser,<sup>7</sup> eller sätt att strukturera verkligheten på, som skiljer sig starkt åt, nämligen den nationella självförståelsens diskurs och det demokratiska credots diskurs.<sup>8</sup> Dessa diskurser präglar även förskolan och återfinns och reproduceras i förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Municio menar att

... skolpolitiken är ett uttryck för två med varandra konkurrerande diskurser, båda starkt förankrade i svenskt tänkande och språk. Den ena

<sup>4</sup> Dalgren, 2010.

<sup>5</sup> Municio, 1993.

<sup>6</sup> León Rosales, 2001.

<sup>7</sup> När jag i artikeln talar om diskurser, utgår jag ifrån följande definition: ” (...) en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen)”. Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s. 7.

<sup>8</sup> Municio, 1993.

diskursen är den nationella självförståelsens, den andra det demokratiska credots. Medan den förra bygger på ett skiljande av oss från andra, ett skiljande som ger inskränkningar av rättigheter, bygger den andra på ett antagande om allas lika rättigheter.<sup>9</sup>

Municio hävdar att den nationella självförståelsens diskurs kan sägas innefatta "svenskhet" som normalitet och en klar gränsdragning mellan "vi och dom". Denna gränsdragning medför att de som kallas invandrare och minoriteter betraktas och behandlas som avvikande och annorlunda och sålunda exkluderas på olika sätt. "Icke-svenskhet" ses som någonting negativt och hotfullt ur ett etnocentriskt perspektiv.

Vidare menar Municio att det demokratiska credots diskurs i stället innehåller en inkludering av dem som kategoriseras som invandrare och minoriteter och hänvisar till riksdagsbeslutet från 1975, vilket drog upp riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken.<sup>10</sup> Dessa riktlinjer hade jämlikhet, valfrihet och samverkan som mål för nämnda politik. Gällande skolpolitiken drar Municio paralleller till hemspråksreformen från 1977, vilken hade tvåspråkighet som mål för de grupper som kallas invandrare och minoriteter.

Municio tecknar en bild av två olika diskurser som omger utbildningsväsendet och dess institutioner i Sverige.<sup>11</sup> Hon påvisar hur den nationella självförståelsens diskurs, som innefattar en snäv normalitet, länge har varit den dominerande, både officiellt och inofficiellt, men även hur det demokratiska credots diskurs, som rymmer en mer diversifierad normalitet har vunnit mark, framför allt på den officiella och retoriska nivån, medan den har haft svårare att etablera sig på den inofficiella och praktiska nivån.

Dessa två diskurser skulle kunna kallas för det monokulturella perspektivets diskurs och det interkulturella perspektivets diskurs, och vidare att dessa två diskurser kan yttra sig i pedagogers/lärares didaktiska överväganden och praktik. Den monokulturella diskursen har länge varit den dominerande, den rådande och förgivettagna, men jag vill påstå att den interkulturella diskursen är en motdiskurs som på senare tid har fått allt större utrymme.

---

<sup>9</sup> Ibid, s. 111.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Municio, 1993.

## Interkulturell pedagogik och konstruktionen av en diversifierad normalitet

Hur kan då pedagoger välja att förhålla sig till den monokulturella diskursen? Aina Bigestans och Annick Sjögren menar att, istället för att som lärare/pedagog inta ett ”bristtänkande” kring barn med icke-svensk bakgrund och arbeta kompensatoriskt, behöver pedagogerna lyssna på barnens erfarenheter och bygga vidare med dem som grund.<sup>12</sup> Detta kan enligt Bigestans och Sjögren göras utifrån ett interkulturellt perspektiv på undervisning, det vill säga just *den interkulturella pedagogiken*.

Genom att tillämpa en interkulturell pedagogik kan läraren/pedagogen enligt Elisabeth Elmeroth ”bryta” den etniska maktordning som hon menar existerar i Sveriges utbildningssystem och samhälle och öppna upp för ett lärande som verkligen betonar allas lika värde.<sup>13</sup>

Innebörden i interkulturell pedagogik leder till förändringar, som sätter avtryck i förskolan och skolan. När vi ser olikheter som tillgångar och inte problem, kan vi möta elevers skilda erfarenheter med intresse och respekt. Med flera språk och flera kulturer i klassrummet finns möjligheter till kunskapande och värdegrundande utbildning. Elever lär sig genom möten med varandra både om sig själva och om andra perspektiv än det egna.<sup>14</sup>

Likaså talar Elmeroth om det interkulturella förhållningssättet som en ”erkännandets pedagogik” och menar då att lärarna/pedagogerna erkänner eleverna och barnens erfarenheter och inkluderar dem i läroprocesserna, i motsats till det monokulturella förhållningssättet som osynliggör och exkluderar barnens språk och erfarenheter.<sup>15</sup>

Ett sätt att använda sig av barnens erfarenheter i sitt pedagogiska arbete är att göra det som i den normerande monokulturella diskursen räknas som annorlunda och avvikande, exempelvis förskolebarns flerspråkighet, till någonting normalt och positivt. Detta argumenterar René León för när han introducerar begreppet *diversifierad normalitet*.<sup>16</sup> León diskuterar problematiken kring den språkliga dikotomin svensk/invandrare och ordens immanenta innebörder, där svenskheten är det normala och allt annat ses som brister och avvikelser. För att kunna förändra detta tillstånd menar León att

---

<sup>12</sup> Bigestans & Sjögren, 2001.

<sup>13</sup> Elmeroth, 2008.

<sup>14</sup> Elmeroth, 2008, s. 115.

<sup>15</sup> jfr Bigestans & Sjögren, 2001.

<sup>16</sup> León Rosales, 2001.

mötet mellan elever och lärare bör genomsyras av en diversifierad normalitet, där barnens skilda erfarenheter, bakgrunder och språk bejakas av de vuxna, vilka också bygger vidare på dessa i läroprocesserna.<sup>17</sup> León diskuterar den diskursiva normaliteten kontra den diskursiva annorlundaheten/avvikelsen och påpekar att en diversifierad normalitet är extra viktig för lärare och pedagoger som är verksamma i så kallade utsatta områden då normaliteten, enligt León, ofta förorsakar ”segregerande mekanismer”.

Normaliteten är resultatet av de maktförhållanden som råder mellan olika grupper i samhällets olika fält, där de dominerande grupperna har tolkningsföreträde. Övriga lever i ett samhälle vars institutioner speglar denna maktstruktur, och måste därför utveckla strategier för att förhålla sig till sitt eget utanförskap och underläge, samtidigt som de bibehåller en positiv bild av sig själva. Ett samhälles dominerande värderingar och normer uppfattas ofta vara nästintill naturgivna, självklara och universella.<sup>18</sup>

Längre fram i sin artikel refererar León till Jim Cummins och hans sätt att använda begreppet *empowerment*.<sup>19</sup> Cummins fokuserar på hur ojämlika maktrelationer i samhället mellan majoritets- och minoritetsbefolkningar också påverkar lärar- och elevinteraktionen i klassrummet och hur eleverna som en direkt följd därav har framgång eller smisslyckas.<sup>20</sup> Cummins menar att ett *empowerment*, vilket han själv definierar på följande vis ”(...) *the collaborative creation of power*”, av eleverna kan ske om skolan respekterar och bekräftar barnens flerspråkighet och uppmanar dem att vara stolta över sin minoritetsbakgrund.<sup>21</sup>

León kallar denna typ av *empowerment* för ”Ett samarbetande maktförhållande (...) Makten utövas inte över andra, utan skapas av samtliga deltagare, så att alla bejakas i sin identitet och stärks i förmågan att uppnå förändring i sin sociala situation och i sitt liv”.<sup>22</sup>

För att uppnå en process av *empowerment* hos elever med utländsk bakgrund måste dikotomin svenskar-invandrare motarbetas. Arbetet måste på något sätt bejaka de identitetsmarkörer som hittills skapat deras annorlund-

---

<sup>17</sup> jfr Elmeroth, 2008.

<sup>18</sup> León Rosales, 2001, s. 20.

<sup>19</sup> Tesfahuney översätter *empowerment*, med ett ”bemyndigande av människor” som ett sätt att komma bortom en monokulturell utbildning, genom att bland annat ”... bygga på en grundläggande öppenhet inför olika perspektiv” (Tefahuney, 1999, s. 79).

<sup>20</sup> Cummins, 1996.

<sup>21</sup> Cummins, 1996, s. 15.

<sup>22</sup> León Rosales, 2001, s. 21.

ahet (såsom modersmål, religiös tillhörighet, historia, föräldrarna). Ett sätt är att ta in det annorlunda i skolans ordinarie verksamhet och sociala liv, att ge det legitimitet i skolans värld. Det vill säga, att göra det annorlunda normalt. Detta är vad jag kallar *en diversifiering av normaliteten* i skolan.<sup>23</sup>

Så hur kan förskolepedagoger konkret göra för att diversifiera normaliteten? Ett sätt är att utgå ifrån Annie Norell Beach som menar att fokus måste flyttas från att ”vi svenskar”, ska arbeta för ”de andra” till att gälla *ett pedagogiskt arbete för alla barn*.<sup>24</sup>

En av tyngdpunkterna ... ligger på pedagogens ansvar och möjlighet att aktivt lyfta fram mångfalden som något positivt, spännande och helt acceptabelt, att betrakta yttre olikheter och inre likheter, jämföra och experimentera. Det gäller olikheter av alla de slag, som att vara rödhårig, komma från Somalia, ha en pappa som är popidol, sakna ett ben, vara ovanligt tjock, tala arabiska eller skånska. Istället för att släta ut och inte låtsas om skillnader och olikheter ska vi lyfta fram dem, lära barnen att inte skygga för olikheter, att de är okej, spännande och en tillgång – alla barn. Det handlar om aktiv icke-diskriminering, anti-rasism, kamp mot fördomar och stereotypa föreställningar.<sup>25</sup>

Norell Beach betonar vikten av att låta barnen uppmärksamma de yttre olikheterna för att sedan gå vidare och även se de inre likheterna.<sup>26</sup> Utöver detta skriver Norell Beach om hur de olika värden som olikheter förknippas med härrör från de vuxna. Hon menar att barn ser och konstaterar att olikheter finns, men de lägger ingen särskild värdering i det, värderingarna får de lära sig av de vuxna. Vuxna kan då välja mellan att tona ned olikheter och därmed göra dem otydliga, eller lyfta upp dem och ladda dem med ett positivt värde och därigenom konstruera en diversifierad normalitet.<sup>27</sup> Norell Beach menar att pedagoger genom att uppmärksamma och lyfta fram olikheter, men också genom att se de inre likheterna, stärker barnens empatiska förmåga, vilket i sin tur är grunden för att kunna följa Barnkonventionens artikel två, som behandlar frågor om icke-diskriminering. Norell Beach betonar också hur leksaker och annat material (böcker, bilder etc.) bör präglas av mångfald.

---

<sup>23</sup> Ibid, s. 21–22.

<sup>24</sup> Norell Beach, 1995.

<sup>25</sup> Norell Beach, 1995, s. 8.

<sup>26</sup> jfr SOU 1997:157.

<sup>27</sup> jfr Ehn, 1986.



Det som Norell Beach beskriver är enligt min tolkning hur förskolepedagoger kan konstruera en diversifierad normalitet och varför. Jag vill här använda Elisabeth Elmeroths begrepp och kalla det för en erkännandets pedagogik, det vill säga en inkluderande och interkulturell förskolepedagogik i praktiken.

## Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på normalitetsbegreppet

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är det som vi kallar för verkligheten inte något av naturen givet, utan den verkligheten är socialt konstruerad.<sup>28</sup> Det betyder att vår förståelse av verkligheten "... är en följd av en rad olika sociala processer som efter hand resulterar i att ... [den] fått den form den har idag".<sup>29</sup>

Barlebo Wennerberg beskriver socialkonstruktivismen som ett generellt kritiskt perspektiv.<sup>30</sup> Det är kritiskt i den bemärkelsen att verkligheten, som på ytan kan ses som naturlig och av naturen given, istället ses som skapad av det som under ytan handlar om sociala påverkansprocesser. Han skriver vidare om hur socialkonstruktivismen kan dekonstruera och demaskera det som ytligt sett är naturligt, för att istället fokusera på de sociala mekanismerna. Socialkonstruktivismen håller naturligheten i sig för en illusion och en social konstruktion i den bemärkelsen att det inte är naturen, utan de sociala processerna i verkligheten som skapar den verklighet som upplevs som naturlig.

Jag menar utifrån ovanstående resonemang att det som uppfattas som "normalt" hela tiden konstrueras socialt av de människor som vistas i det aktuella sammanhanget. Jag vill här göra gällande att förskolepedagoger i sin pedagogiska praktik kontinuerligt konstruerar normalitet. Detta gör de under inflytande av de omgivande monokulturella och interkulturella diskursernas villkor. I sina didaktiska överväganden, beslut och handlingar väljer pedagogerna, medvetet eller omedvetet, vilken av diskurserna som ska få väga tyngst – den monokulturella eller den interkulturella. När de låter det interkulturella perspektivet ligga till grund för sina didaktiska beslut och praktik konstruerar de enligt min mening, genom reflektion och handling i olika sociala processer, en diversifierad normalitet.

---

<sup>28</sup> Barlebo Wennerberg, 2001.

<sup>29</sup> Ibid, s.57.

<sup>30</sup> Ibid.

## Att göra det annorlunda normalt i förskolepedagogisk praktik

I den studie som ligger till grund för denna artikel har jag, som tidigare nämnts, inte velat göra ytterligare en undersökning av så kallade ”dåliga exempel”. Jag valde i stället att studera *om, och i så fall hur, det interkulturella perspektivet kan visa sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik*. Ämnet för min studie kom därför att bli vad ett antal förskolepedagoger faktiskt sade och gjorde när de lät det interkulturella perspektivet ligga till grund för sina didaktiska överväganden och praktik. Det jag kom fram till är att det interkulturella perspektivet visade sig när pedagogerna i olika sociala och pedagogiska processer konstruerade en diversifierad normalitet. Det gjorde de genom att dels *lyfta upp olikheter generellt*, dels genom att *låta barnen vara/göra olika*, men kanske framför allt genom att *bekräfta barnens flerspråkighet*.

I det följande kommer jag att översiktligt presentera tre olika kategorier av den diversifierad normalitet pedagogernas konstruerade, för att sedan beskriva dessa kategoriers konkreta innehåll med hjälp av några exempel ur den insamlade empirin, och slutligen gör jag en egen tolkning och analys av dessa exempel.

Med socialkonstruktivismen som teoretisk utgångspunkt har jag valt att se förskolepedagogernas didaktiska överväganden och praktik som exempel på de sociala processer som Barlebo Wennergren menar ligger till grund för och resulterar i en specifik social konstruktions kännetecken.<sup>31</sup>

### Att konstruera en diversifierad normalitet

De kategorier av sociala processer som, enligt min mening, ligger till grund för hur pedagogerna konstruerade en diversifierad normalitet är följande:

Kategori 1. Att lyfta fram olikheter generellt.

Kategori 2. Att låta barnen vara/göra olika. Underkategori. Kulturella olikheter/referensramar

Kategori 3. Att bekräfta barnens flerspråkighet. Underkategori. Språkutvecklande arbetssätt. Underkategori. Barnens ursprung.

---

<sup>31</sup> Barlebo Wennerberg, 2001.

För läsaren kan det möjligen tyckas märkligt att det finns flera exempel som inte har med etnicitet att göra. Jag menar dock att dessa exempel är relevanta i den meningen att de visar hur förskolepedagogerna, genom att lyfta fram generella olikheter och låta barnen vara/göra olika, kan komma bort från att låta likheter och olikheter bara handla om just ”svenskhet” och ”icke-svenskhet” och att de genom detta förfarande, tillsammans med barnen i en social process, konstruerar en diversifierad normalitet där barnen, genom att tillåtas uppmärksamma generella likheter och olikheter, får större chanser att också uppmärksamma och se etnisk mångfald som en tillgång.<sup>32</sup> Dessutom är dessa praktiker relevanta också för att det går att dra paralleller mellan ett interkulturellt förhållningssätt och en, enligt min mening, ”god” allmän förskolepedagogik, där pedagogen på ett lyhört och följsamt vis möter varje barn där det befinner sig, vilket är grunden för att också kunna uppmärksamma, erkänna och bekräfta etnisk mångfald generellt.

De exempel som följer nedan är hämtade från en etnografiskt inspirerad studie. Materialet har insamlats med hjälp av deltagande observationer och gruppintervjuer. De namn som förekommer är fingerade och de förskolepedagoger som medverkar har jag valt att kalla för Klara, Sophie, Yvonne och Frida.

**Kategori 1:** Att konstruera en diversifierad normalitet genom att lyfta upp olikheter generellt.

Jag redogör under denna rubrik för ett tillfälle, där jag anser att pedagogerna framhäver generella olikheter för barnen.

Observation av samling på avdelning Hunden. Klara och barnen sorterar barnens namnlappar (lappar med barnens namn på, som sätts upp på en flanotavla på väggen, vid upprop) efter bokstaven som namnet börjar på. De resonerar tillsammans kring *hur olika långa och korta namnen kan vara*<sup>33</sup> och hur många eller hur få bokstäver de kan bestå utav, trots att de börjar på samma bokstav. De jämför de konkreta ordbilderna och ser att de är olika långa, eftersom de består av olika många bokstäver.

I detta exempel menar jag att pedagogerna utgår ifrån de likheter som redan är kända för barnen, det vill säga initialbokstaven, för att sedan visa på olika sorters bokstavskombinationer. Detta är, skulle jag vilja påstå, ett exempel

---

<sup>32</sup> Jfr SOU 1997:157.

<sup>33</sup> En del av min tolkning är att jag har kursiverat det som jag har sett som extra intressant och talande.

på när förskolepedagoger konstruerar en diversifierad normalitet, genom att göra det som Norell Beach liksom Barnomsorg och skolkommitténs statliga utredning just efterfrågar.<sup>34</sup> Pedagogerna flyttar enligt min mening i dessa exempel fokus från att olikheter handlar om ”svenskar” och ”icke-svenskar”, till att göra gällande att fokus ligger på olikheter av alla de slag.

**Kategori 2:** Att konstruera en diversifierad normalitet genom att låta barnen vara/göra olika.

Något som ligger nära den ovanstående kategorin, i den meningen att fokus ligger på olikheter av olika slag, är när pedagogerna, enligt mina tolkningar, konstruerar en diversifierad normalitet genom att låta barnen vara/göra olika. Det som skiljer dessa två kategorier åt, är att i den förra handlar det om fysiska objekt och deras olikheter, men i denna senare kategori handlar det om subjekt, närmare bestämt förskolebarn som är/gör olika.

Ett exempel är när en pedagog vid påklädning i hallen bemöter två barn på olika sätt, utifrån vad hon anser att de behöver.

Observation av påklädning i avdelning Hundens hall. Klara förhåller sig, under en påklädningssituation, på olika sätt till två olika barn. Dessa barn är båda två treåriga pojkar, som ska sätta på sig en extra tröja under jackan. Den ena pojken uppmanar Klara verbalt: ”Gå och hämta din gröna tröja som ligger på din hylla”. Pojken gör också detta. Den andra pojken går Klara och hämtar tröjan till och säger samtidigt: ”Titta Gabriel, jag går och hämtar en extra tröja till dig. Den behöver du för att du inte ska frysa”. Sedan sätter hon på honom tröjan. Den första pojken uppmanas av Klara att själv försöka sätta på sig tröjan och han klarar också det. Klara tittar på mig som filmar och säger: ”*Det kan vara lite olika, som du ser*”.

Här visar pedagogen, enligt min tolkning, en lyhördhet inför barnens olika behov och att alla barn inte behöver vara ”självständiga och kompetenta” på samma sätt. Om pedagogen hade haft den monokulturella diskursen som grund för sina didaktiska överväganden vid detta tillfälle, där jag vill göra gällande att ett särskilt självständigt (och ”kompetent”) beteende hos barn oftast ingår i den snäva normaliteten och premieras, hade måhända de båda pojkarna förväntats gå och hämta och sedan sätta på sig tröjan själva, på samma sätt. Jag menar att detta istället är ett exempel på en social process, där pedagogen i sitt handlande, samt i sin kommentar till mig (”Det kan

---

<sup>34</sup> Norell Beach, 1995; SOU 1997:157.

vara lite olika, som du ser.”) gör det annorlunda normalt och därigenom skapar en diversifierad normalitet.

Underkategori till kategori två: kulturella olikheter/referensramar

En kategori som finns som en underkategori till den ovanstående, gällande att låta barnen vara/göra olika, är den här kategorin där pedagogerna resonerar kring kulturella olikheter/olika referensramar.

Samtal/Gruppintervju. Klara och Sophie diskuterar fenomenet att äta med kniv och gaffel. Sophie frågar sig ”Ska man tvinga barn att äta med kniv och gaffel, eller ska man låta dem äta med händerna?” Klara svarar då: ”Jag tänker så, att vi är lite för stelbenta oftast, att vi tar för givet att man måste äta med kniv och gaffel för att ha ett bra bordsskick, men det finns ju människor som har ett väldigt bra bordsskick, fastän de aldrig i sitt liv har sett en kniv och gaffel. Däremot är det ju så att vi är en förskola i Sverige och barnen kommer att gå i en skola i Sverige och majoriteten där äter med kniv och gaffel. Men jag tycker att vi skulle kunna vara lite öppnare mot barnen och säga det, att jag förstår att du inte använder kniv och gaffel hemma, men här så tycker vi att det är bra att du gör det, jag vill att du provar. Men om de inte kan, eller inte vill, så tycker jag inte att man ska pressa på. Det är faktiskt ett riktigt dilemma som vi har här. Det finns ju många som tycker att det är fullkomligt självklart att i Sverige äter vi med kniv och gaffel och ät inte med fingrarna, för det är äckligt.” Sophie säger: ”Yasemins teknik alltså, hon tar maten och doppar den i såsen och äter den, utan att kladda. Så hon har ett jättebra bordsskick och hon är snabb på att äta maten med händerna.” Klara resonerar vidare kring hur hon känner igen diskussionen ifrån när hon började arbeta på förskolan Granen under höstterminen 2002. Då deltog hon i en så kallad ”breddutbildning” i svenska som andraspråk. Den nämnda utbildningen riktades mot alla pedagoger, från förskola, fritidshem och grundskola, i förskolan Granens område. Klara säger: ”Säkert 96 procent av dem som var närvarande tyckte att det var ju för bedrövt att de [förskolebarnen] inte kunde lära sig äta med kniv och gaffel och det måste man göra, för sen börjar man i skolan och där äter alla med kniv och gaffel. Jag har aldrig tyckt att det är helt nödvändigt att äta med kniv och gaffel. För jag tycker att man måste ju följa med och se individen. Hur funkar det för just den här individen? Vad är det som är bra för honom/henne? Vad har han eller hon med sig hemifrån? Det är ganska väsentligt att det är positivt vid matsituationen och nummer ett, att man blir mätt, nummer två att man har lite trevligt. Bestick är inte det väsentligaste! De har ju bara lärt sig på ett annat sätt än vad jag har lärt mig. För deras mammor och pappor och de känner kanske gör på det här sättet. Det beror ju på vår kulturella bakgrund.”

Jag ser här en tydlig skillnad i detta exempel gentemot pedagogerna i Billy Ehns studie, som sade att de välartade barnen var de barn som de ansåg uppförde sig ”svenskt”.<sup>35</sup> Pedagogerna i exemplet ovan kommer i en diskussion fram till att barn kan ha ett bra bordsskick (och således vara välartade), även om de inte uppför sig som ”svenskar” som äter med kniv och gaffel, utan istället äter med händerna. Jag menar att pedagogerna genom sitt resonemang och agerande visar att de är medvetna om att vi alla har våra egna referensramar och kulturella raster, samt att pedagogerna genom att vara medvetna om detta, och utan att betrakta några specifika referensramar som mer normala och mer värda än andra, konstruerar en diversifierad normalitet.

**Kategori 3:** Att konstruera en diversifierad normalitet genom att bekräfta barnens flerspråkighet.

Den kategori i studien som tydligt utmärkte sig med flest exempel, är den där pedagogerna konstruerar en diversifierad normalitet genom att bekräfta barnens flerspråkighet. Exempelen här var i jämförelse med de andra kategorierna många fler, och tillsammans (men inte var och en för sig) bildar de enligt min mening ett mönster som visar hur de i studien medverkande förskolepedagogerna erkänner och bekräftar barnens flerspråkighet. Jag återger här ett av dessa exempel.

Samtal/gruppintervju. Sophie resonerar kring hur femåringarna kan vara goda förebilder för treåringarna och hur ett gott samspel mellan barnen kan uppstå när en grupp består av barn i olika åldrar. Hon drar paralleller till de olika språken och berättar om hur pedagogerna på avdelning Hunden har placerat alla barn som pratar dari vid hennes matbord. Sophie berättar om Zeinab, en utav de femåriga flickorna vid hennes bord, och säger: ”Eftersom hon gärna vill tala om för de andra barnen, så här är det, så här är det, och då tänkte vi att om hon kommer till mitt bord, då får hon vara den stora. Och så har hon språket. Och jag har förhört henne på alla ord jag kan komma på (skratt). Hur säger man det här [på dari], hur säger man det här? Och då har ju hon känt det här... [något som jag tolkar som ”att vara en som är stor och kan”]. Jag frågar ju, hur säger man pannkaka? Och så säger hon det och då frågar jag de andra barnen. *Jag försöker ju tydliggöra det här att vi pratar olika saker* [språk], för sen så har jag ju Gabriel och han pratar jag ju spanska med och då tittar de andra på mig. Idag var det ägg och pannkaka och *då säger jag det på engelska och så säger jag det på spanska och så frågar jag Zeinab, hur säger man det på dari? Och så frågar jag Deniz hur*

---

<sup>35</sup> Ehn, 1996.

man säger på kurdiska, men han visste inte.” Yvonne säger: ”Det har vi diskuterat i ateljén också, att exempelvis vatten heter olika saker på olika språk, därför att de målar ganska mycket vatten. De har ju gjort de här fiskarna och de här späckhuggarna.”

Tillsammans med barnen i deras lek benämner pedagogen alla ting som barnen leker med på svenska och frågar sedan barnen vad de heter på deras modersmål. Under en samling visar en pedagog intresse för barnens flerspråkighet, genom att berätta att hon undrade vad granatäpple hette på kurdiska och att hon därför hade pratat med en pojkes mamma för att ta reda på det. Under en annan samling, inflikar en av pedagogerna (helt naturligt...) att Tyskland heter *Allemagne* på kurdiska. Likaså talar en av pedagogerna under ett pepparkaksbak och med de konkreta pepparkaksformerna som utgångspunkt om att pappa heter *baba* på arabiska. Två andra pedagoger beskriver också hur de tillsammans med barnen brukar uppmärksamma hur olika saker heter olika på olika språk, och en av dem (i exemplet ovan) berättar om hur hon medvetet brukar använda lunchtillfället för att påpeka detta för barnen. En annan pedagog uppmärksammar när barnen i kör använder sig av uttrycket *jalla habibi*<sup>36</sup> och bekräftar dem i sin användning av fraser på andra språk än svenska. Vid en lunch visar en pedagog sin medvetenhet om vilka språk som finns representerade på hennes avdelning, då hon berättar för mig vilka olika språk som barnen talar. För att illustrera barnens olika modersmål har så kallade språkträd satts upp på båda avdelningarna. Genom dessa språkträd blir det synligt vilka som talar vilka språk, både för vuxna och barn på förskolan, liksom för besökare. Sagoböckerna på båda avdelningarna är både på svenska och på barnens andra modersmål. Pedagogerna beskriver vid flera tillfällen hur de eftersträvar ett språkutvecklande arbetssätt, för att på så sätt kunna stödja barnens svenska språk extra mycket.

Tagna vart för sig säger kanske inte dessa exempel så mycket, men tillsammans bildar de ett mönster för hur pedagogerna konstruerar en diversifierad normalitet genom att erkänna och bekräfta barnens flerspråkighet. De visar att saker kan heta olika på olika språk, och barnen uppmuntras därmed att använda fraser på sitt modersmål. När pedagogerna vid dessa tillfällen uppmuntrar och kommenterar barnens flerspråkighet, tolkar jag det som att de aktivt motverkar vad Gunilla Ladberg kallar för

---

<sup>36</sup> Det arabiska uttrycket *jalla habibi* hör barnen (även de icke-arabisktalande) några av föräldrarna säga dagligen när de lämnar och hämtar och det betyder ungefär ”kom igen, skynda på älskling!”

enspråkiga fördomar och att de i stället stärker och bekräftar barnens flerspråkighet.<sup>37</sup> I motsats till pedagogerna i Ehns studie vilka såg det som ytterst problematiskt att vara flerspråkig och då fokus låg på bristen på en ”god svenska”, vill jag mena att de pedagoger som medverkade i min studie tvärtom ser flerspråkighet som något positivt och tydligt bekräftar barnens flerspråkighet.<sup>38</sup> Barnen får av pedagogerna lära sig att saker och fenomen heter olika på olika språk och det är inte något konstigt. Det som i den monokulturella diskursen ses som annorlunda och avvikande, att tala många språk, görs här till något normalt.

Underkategori till kategori 3: Språkutvecklande arbetssätt, kopplat till flerspråkigheten.

Följande exempel i denna underkategori visar hur pedagogerna för ett didaktiskt resonemang kring sitt språkutvecklande arbetssätt och kopplar det till barnens flerspråkighet.

Samtal/gruppintervju. Yvonne talar om hur hon i sitt arbete i ateljén har fördelen att ha barnen i små grupper. Hon menar att det är bra att ha barnen i mindre grupper, för att kunna arbeta språkutvecklande för barnen som har ett annat modersmål än svenska. Hon säger: ”Det har ju med språket att göra, de pratar ju med varandra, och det är underbart att vara så få så att alla får en chans att komma till tals. Att de kan prata med varandra och sen kan jag liksom reda ut, för oftast är det små diskussioner om något som har hänt inne på er avdelning, de pratar om nå’t barn, eller om någonting som har hänt. Och då kan jag liksom fylla i lite, kanske fråga den, vad hände när du gjorde si och när du gjorde så, kanske använda några extra ord. Det försöker jag tänka på. Just det här med ordförståelsen, att använda lite andra ord, än vad de använder själva”.

Underkategori till kategori 3: Barnens ursprung, kopplat till flerspråkigheten.

Ytterligare ett exempel som ligger nära frågan om flerspråkighet, men som jag har placerat i en egen kategori, rör barnens land- och flaggkort.

Observation inomhus på avdelning Katten. På en av avdelningens väggar sitter kort uppe, ett för varje barn på avdelningen. På varje kort finns ett fotografi av barnet, barnets namn och namnet på ett land och dess flagga. När barnen står i kö för att tvätta händerna, uttrycker de alla att de vill ”ha sin” och Frida tar ner korten till barnen. Jag noterar att en flicka, som har föräldrar från Eritrea, på sitt kort har Sverige skrivet och den svenska flaggan.

---

<sup>37</sup> Ladberg, 2000.

<sup>38</sup> Ehn, 1986.



I likhet med det tidigare nämnda språkträdet åskådliggör dessa kort på ett konkret vis barnens olika ursprung för barnen själva, för de vuxna på förskolan och för utomstående besökare. Intressant är att notera att en flicka som enligt den monokulturella diskursen kanske inte skulle ha setts som ”svensk”, då hon är mörkhyad och har föräldrar från Eritrea, ändå har den svenska flaggan och landet Sverige på sitt kort. Bara denna lilla detalj påvisar, anser jag, pedagogernas konstruerande av en diversifierad normalitet. Ehn fann i sin studie ett motstånd hos barnen mot att kategoriseras som ”icke-svenska” och annorlunda, men på avdelning Katten kan jag snarare skönja en glädje bland barnen över sina kort med flaggor och namn på olika länder.<sup>39</sup>

## Slutord

I denna artikel har jag konstaterat att pedagogerna på förskolan Granen, i de pedagogiska processer där de konstruerar en diversifierad normalitet, bejakar barnens (och föräldrarnas) erfarenheter, ursprung och språk. Förskolepedagogerna i studien understryker inte bara likheterna mellan barnen, utan lyfter också fram olikheter dem emellan.

Till skillnad från förskolepedagogerna i Billy Ehns studie, som visade ointresse för ”det kulturellt främmande” och barnens ursprung, visar ”mina” pedagoger ett intresse för barnens ursprung.<sup>40</sup> Det gör de genom att uppmärksamma och bekräfta det som är konkret för både dem själva och för barnen på förskolan, nämligen barnens flerspråkighet och mångfalden av olika språk. Att som Sophie ha en medveten tanke om att vilja visa barnen att det finns olika språk och att saker heter olika på olika språk, samt att efterfråga vad det heter på barnets modersmål är, vill jag hävda, ett bra exempel på att man kan visa intresse för barnens ursprung och erfarenheter, och därigenom konstruera en diversifierad normalitet.

Pedagogerna i Owe Ronström, Ann Runfors och Karin Wahlströms studie har ett tydligt etnocentriskt förhållningssätt. Deras fokus ligger på ”svenskheten”.<sup>41</sup> Pedagogerna i exempen däremot konstruerar en diversifierad normalitet; de förhåller sig på ett icke-etnocentriskt vis i sina didaktiska överväganden och i sin pedagogiska praktik. De utgår inte ifrån det ”svenska” (exempelvis det svenska språket, ett svenskt förhållningssätt till naturen eller svenska traditioner). De ser heller inte barnens ”icke-

---

<sup>39</sup> Ehn, 1986.

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Ronström m.fl, 1998.

svenskhet” som något problematiskt. Om Ronströms, Runfors och Wahlströms pedagoger lägger den monokulturella diskursen till grund för sina didaktiska överväganden och sin praktik, så har pedagogerna i min studie visat att det som alternativ går att utgå ifrån den interkulturella diskursen.

Ingegerd Municio menar att det som jag kallar för den monokulturella diskursen, från att ha varit dominerande både på officiell och på inofficiell nivå, numera alltmer får lämna plats för det som jag kallar den interkulturella diskursen.<sup>42</sup> Det gäller framför allt den officiella nivån, medan den monokulturella diskursen fortfarande är väl förankrad på inofficiell nivå. Jag skulle dock vilja påstå att mina exempel ovan visar att den interkulturella diskursen också förekommer på den inofficiella nivån. Jag menar med andra ord att de låter den interkulturella diskursen yttra sig genom att som Aina Bigestans och Annick Sjögren skriver, lyssna på barnens erfarenheter och bygga vidare med dessa som grund.<sup>43</sup> Pedagogerna gör bland annat, enligt min tolkning, detta när de bekräftar barnens flerspråkighet och ursprung. Jag vill hävda att det är just det som René León Rosales menar när han argumenterar för ”att göra det annorlunda normalt”, det vill säga att konstruera en diversifierad normalitet.<sup>44</sup> Det handlar om att göra det som i den normerande monokulturella diskursen ses som avvikande och negativt, exempelvis flerspråkighet, till någonting normalt och positivt. Just detta gör pedagogerna i studien, när de erkänner, respekterar, lyfter upp, uppmuntrar och bekräftar barnens flerspråkighet. Genom detta agerande låter de barnen få känna stolthet över sin kulturella bakgrund och en process av *empowerment*, för att tala med Jim Cummins, initieras därmed.<sup>45</sup>

Genom att inte fokusera på ”svenskhet” och ”icke-svenskhet” utan på olikheter generellt konstruerar pedagogerna en diversifierad normalitet i en vidare bemärkelse som inte bara handlar om etniskt ursprung. Detta kan ses som ett av flera led i att få barnen att se etnisk mångfald som något positivt.<sup>46</sup> Jag vill här hänvisa till Elisabeth Elmeroth när hon argumenterar för att man ska se olikheter som tillgångar och inte som problem, samt att man ska bejaka barnens erfarenheter och inkludera dem i läroprocesserna.<sup>47</sup> Detta menar jag att pedagogerna i studien just gör, när de bekräftar barnens flerspråkighet och inkluderar den i verksamheten på förskolan Granen.

---

<sup>42</sup> Municio, 1993.

<sup>43</sup> Bigestans & Sjögren, 2001.

<sup>44</sup> León Rosales, 2001.

<sup>45</sup> Cummins, 1996.

<sup>46</sup> jfr SOU 1997:157.

<sup>47</sup> Elmeroth, 2008.

Sammanfattningsvis skulle interkulturell pedagogik enligt min tolkning kunna förstås som:

- Inkluderande pedagogiska processer utifrån en diversifierad normalitet i vidare bemärkelse.
- Resultatet av att pedagoger reflekterar-i-praktik över lärandemiljöns mångfald i en vidare bemärkelse.

Konkret kan detta yttra sig genom att pedagoger och lärare möter varje barn utifrån dess erfarenheter och referensramar och med hjälp av ett interkulturellt förhållningssätt inkluderar och bygger vidare på dessa i läroprocesserna.

Jag menar att en interkulturell pedagogik i praktiken har *alla människors lika värde* som utgångspunkt. Alla människors referensramar och uttrycksätt är lika mycket värda. En interkulturell pedagogik handlar kort sagt om att alla barns och ungdomars olika sätt att lära är lika mycket värda.



# Vad är pedagogik med interkulturell inriktning?

## En lärares svar till en undrande student

Jag är rädd att jag kanske inte kan svara på dina frågor, i alla fall inte på ett tillfredställande sätt. Du frågar mig hur min forskning relaterar till mitt hemland Frankrike. Själv tycker jag att det som skiljer forskare liksom konstnärer åt sinsemellan i första hand har att göra med deras relation till den nationella och den internationella arenan. Om man tittar närmare på de referenser och källor som jag använder mig av, så är det tydligt att större delen inte är franska. Även när jag använder mig av franska källor så är det för det mesta referenser som inte enbart används av franska forskare. Jag försöker att övervinna språkliga såväl som kulturella barriärer och vara delaktig i den internationalisering som pågår världen över.<sup>1</sup>

*Yousef Morshedi*

Den berömde franske kultursociologen Pierre Bourdieu ovan citerade svar på den iranske vetenskapsmannen och fredsaktivisten Ramin Jahanbiglu fråga om relationen mellan forskare och deras internationella verksamheter kan tyckas självklar för den som insett att vår värld har genomgått en globalisering. Globaliseringen har bland annat resulterat i att större delen av världens nationer idag är mångkulturella. Men i takt med en ökande mångfald har också ett motstånd mot densamma växt fram. Motståndet mot mångkulturalismen visar sig på olika nivåer och områden, bland annat inom politiken. För svensk del har detta motstånd tagit sig uttryck i att ett främlingsfientligt parti med nationalsocialistiska rötter, Sverigedemokraterna, numera finns representerat i den svenska riksdagen.

---

<sup>1</sup> Janhanbiglu, 1998, s. 293 (min översättning från persiska).

## En students undran inför ämnet interkulturell pedagogik

Låt oss börja med en kort historia. Den handlar om en student som under vårterminens sista dagar gick fram och tillbaka utanför lärarexpeditionen på sitt lärosäte och såg ut som ett frågetecken. Studenten, som redan hade disputerat i ett naturvetenskapligt ämne, verkade inte bara vara sur som ättika utan han kunde heller inte förstå varför man under hela utbildningen, såväl som under olika delkurser, ägnat så mycket av tiden åt att diskutera det interkulturella förhållningssättet i stället för att träna de blivande lärarstudenterna i didaktik och ämneskunskaper. Liksom Immanuel Kant skrev i sin bok *Om pedagogik*, verkade han tycka att människor bara genom sina egna ansträngningar utvecklar sina naturliga anlag, och att människan bara kan bli människa genom uppfostran, och att hon inget annat är än vad uppfostran gör henne till.<sup>2</sup>

Han tycktes anse att pedagogik endast handlar om utbildning och fostran i den nationella gemenskapens traditioner och moraliska värdegrunder. Han kunde inte heller förstå sambandet mellan ämnet pedagogik och dess praktik. Vidare verkade han inte riktigt begripa det interkulturella förhållningssättet. Han tycktes efterfråga mer av didaktisk undervisning och mindre av interkulturalitet i undervisningen.<sup>3</sup>

Studenten verkade inte bara vara emot det interkulturella förhållningssättet, utan mot mångkulturalitet och interkulturalitet i sig. På något vis verkade högskolans interkulturella profil och ämnet pedagogik med interkulturell inriktning göra studenten fundersam och oförstående inför vad det hela egentligen handlade om. Kultur var enligt honom inte en process utan processens resultat.<sup>4</sup> Som han såg det var kultur ett ting som kan stå för sig själv med klara och tydliga avgränsningar vad gäller det geografiska och det sociala.

Vidare verkade studenten hysa uppfattningen att kultur i första hand utövas på fritiden. Med andra ord är kultur i sig något annat än pedagogik. Om den pedagogiska verksamheten handlar om lärande och utförs i undervisningssyfte så handlade kultur för denne student om något avskilt som hör hemma inom särskilda institutioner och inom särskilda ämnen.<sup>5</sup> Slutligen ansåg studenten att skolan har misslyckats med att utbilda lärarstudenter inför deras framtida yrke.

<sup>2</sup> Immanuel Kant, *Om pedagogik*. Uddevalla. 2008, s. 13.

<sup>3</sup> Bengt Gesser, "Förord", *Kultur och kritik*. Uddevalla. 1992, s. 13.

<sup>4</sup> Magnus Öhlander, (red), *Bruket av kultur*. Lund. 2008, s. 15.

<sup>5</sup> Roger Scruton, *Kultur räknas*. Riga, 2009, s. 53.

<sup>7</sup> Lennart Wikander, Christina Gustafsson, Ulla Riis Larson, Lena Larson (red.), *Pedagogik som examensämne under 100 år*. Uppsala. 2009, s. 40.

Sammanfattningsvis var studenten kritisk till undervisningen i interkulturalitet, till sammanblandningen mellan pedagogik och kultur och till att han som blivande lärare förväntades ägna alltför mycket tid åt annat än ren kunskapsöverföring. Han hade alltså en mycket snäv syn på vad pedagogik är och vad en lärares roll är. Ämnet pedagogik är emellertid ”en bred, sammansatt och integrativ disciplin”,<sup>7</sup> där värderingar, föreställningar, samhällskrav, begreppsapparater och metoder har grundläggande betydelse.

## Vad handlar det vetenskapliga ämnet pedagogik om?

Det har med tiden uppkommit en föreställning om att all pedagogik handlar om hur uppfostran och utbildning formas som en del av den kulturella reproduktionen<sup>8</sup> eller som John Dewey beskrev det i sin bok *My Pedagogic Creed*:

I believe that all education is a regulation of the process of coming to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of this social consciousness is the only sure method of social reconstruction.<sup>9</sup>

För att ta ställning till vad pedagogik som vetenskap är måste man först ställa frågan vad kunskap är och vad som skiljer kunskap från vetenskap. Kunskap kan ses på olika sätt. Ibland likställs det med sådant som ger människorna empirisk kännedom om verkligheten, vilket anses motverka fördomar. Numera talas det även om kunskap som ett tillstånd inom det så kallade kunskapssamhället. Ibland likställs kunskap med makt. Vad gäller individen och dennes relation till kunskap, så blir kunskap helt enkelt kunskap först när någon tar till sig den och gör den till en integrerad del av sig själv. Kunskap uppstår således genom en relation mellan subjekt och objekt.<sup>10</sup> I ett tidigt skede är kunskap bara erfarenheter, vilka först i sin förlängning kan förvandlas till vetenskap.<sup>11</sup> Den vetenskapliga synen, beskrivningen såväl som förklaringen av olika vetenskapliga ämnen kan skilja sig åt i olika avseenden. En stor skiljelinje går mellan samhällsvetenskap och naturvetenskap.

<sup>8</sup> Ibid. S. 64.

<sup>9</sup> Martin S. Dworkin, Dewey on Education, selections with an introduction. Classics in education No.3 . New York, 1959, s. 30.

<sup>10</sup> 75 Bildningsgång 1922 – 1997 – Natur och kultur 75 år. Stockholm: Natur och kultur. 1997, s. 66.

<sup>11</sup> Søren Harnow, Klausen, *Vad är vetenskap*. Stockholm. 2006, s. 116.

De utmärkande dragen, såväl som skillnaderna, mellan det samhällsvetenskapliga ämnet pedagogik med interkulturell inriktning och till exempel ett naturvetenskapligt ämne kan formuleras på följande sätt: Medan naturvetenskapliga ämnen sysslar med objekt som är naturligt producerade men socialt definierade, så är de samhällsvetenskapliga ämnena både socialt producerade och socialt definierade.<sup>12</sup> Det vill säga frågan om hur pedagoger är eller ska vara är sammanvävd både med det socialt producerade och det socialt definierade inom det akademiska ämnet pedagogik.

Sedan länge har pedagogiska frågeställningar hanterats inom filosofi och psykologi. Numera finns inom ämnet ett ökat intresse också för sociologiska teoribildningar och för andra vetenskapliga och samhällsliga inriktningar såsom kulturvetenskap, etnologi och socialantropologi.<sup>13</sup>

Det pedagogiska ämnet tycks numera ha genomgått ett paradigmskifte<sup>14</sup> då ämnet som sådant i allt högre grad har krav på sig att producera praktisk kunskap för lärare, informatörer och personalvetare. Det handlar om både samhällets och beslutfattarnas förväntningar och krav, liksom även om att gränserna mellan teoretiska och vardagliga begrepp inte alltid är så skarpa<sup>15</sup> som man vid första anblicken kan tro. Ämnet har alltsedan sitt inträde på de svenska universiteten varit en måltavla för alla sorters anklagelser om misslyckanden.<sup>16</sup>

Pedagogik handlar idag om utbildning, kunskap och vetenskap, didaktik och lärandeprocesser. Innehåll och utformning, såväl som ämnen och olika tillvägagångssätt, kan varieras och beskrivas i relation till samhällskraven, till exempel genom läroplaner, kriterier eller profilriktningar. Det är dock betydligt svårare att vara pedagog idag än tidigare.<sup>17</sup> Det sammanhänger med att vårt samhälle, som idag är mångkulturellt, ger upphov till nya erfarenheter och perspektiv. Med andra ord är den interkulturella pedagogiken inte bara en fråga om den egna tolkningen utan den kan med rätta beskrivas som att den både är en vetenskap och en praktik som har mångfalden som utgångspunkt för all förståelse av mänskligt lärande, socialisation och utveckling.

---

<sup>12</sup> Berth Danmark, Mats Ekström, Liselotte Jakobsen & Jan Ch. Karlsson, *Att förklara samhället*. Lund, 2003, s. 40.

<sup>13</sup> Søren Gytz Olesen och Peter Møller Pedersen, *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Malmö, 2004, s. 5.

<sup>14</sup> Wikander, Gustafsson och Larson, 2009, s. 20.

<sup>15</sup> Klausen, s. 221.

<sup>16</sup> Wikander, Gustafsson och Larson, 2009, s. 9.

<sup>17</sup> Olesen och Pedersen, 2004, s. 5.



## Pedagogik med interkulturell inriktning

Man kan fråga sig vad som kännetecknar det pedagogiska ämnet med interkulturell inriktning och hur det skiljer sig från andra vetenskapliga ämnen. Vilka är de olika element vi väljer att beskriva ämnet pedagogik med, det vill säga element som vi kan identifiera oss med och känna samhörighet med? Detta är väsentligt för att rutiner såväl som instruktioner ska kunna förvandlas till en del av det dagliga arbetet.

Inom pedagogik med interkulturell inriktning förespråkas inte ett förhållningssätt som bara speglar majoritetsbefolkningens värderingar. Ämnet vill undvika förenklade, mångkulturella recept som ignorerar minoriteters eget identitetsskapande på grundval av språk, religion, traditioner och kulturella särdrag.<sup>18</sup> Den interkulturella pedagogiken har inte som syfte att överföra deskriptiva och normativa pedagogiska tankesätt som omfattar ”vad varje pedagog eller pedagogikstuderande bör veta”. Inte heller handlar interkulturalitet om olika exotiska maträtter, inklusive de svenska minoriteternas traditionella maträtter som numera serveras på folkhemmets moderniserade smörgåsbord.

Ibland framställs pedagogik med interkulturell inriktning som något nytt. Det svenska utbildningssystemet har dock aldrig varit monokulturellt i den meningen att undervisningen bara handlat om den svenska kulturen. Också tidigare har det inkluderat skolämnen liksom pedagogiska förhållningssätt och didaktiska tankegångar, som inte bara behandlat majoritetsbefolkningen eller nationalstatskulturen. Om man undersöker den svenska utbildningens och pedagogikens historia kan man se att till och med under de mörkaste perioderna av monokulturellt tänkande ingick ändå undervisning om andra kulturer, traditioner och religioner.

Under den första delen av den svenska utbildningshistorien fram till reformationen hade de svenska utbildningsverksamheterna inte alls några särskilda nationstecken, utan hela det inhemska skolväsendet låg, som i andra europeiska länder, inom den katolska kyrkans ansvarsområde. Vare sig i fråga om ämnen, böcker eller metoder skilde sig den svenska skolan från andra

---

<sup>18</sup> Att ignorera sådant strider dessutom mot svensk lagstiftning, den europeiska konventionen för minoritetsskydd och FN:s barnkonvention. Se bland annat Lärarens handbok, lärarplaner, skollag, yrkesetiska principer. FN:s Konventionen om barnets rättigheter. Danmark, 1989, s. 203. Se även [www.barnombudsmannen.se](http://www.barnombudsmannen.se), där texten hittas i sin helhet: FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989.

länders.<sup>19</sup> Inte heller efter reformationen räknades svenska som ett skolämne. Man studerade i stället de så kallade tre heliga språken, det vill säga latin, grekiska och hebreiska. Det dröjde fram till 1800-talet innan svenska och de så kallade moderna språken, det vill säga svenska, franska, tyska, engelska och så vidare, skulle vinna inträde i den svenska skolan. Fram till dess var uppdelningen av språken vad gäller status, användningsområde och vetenskaplig ställning sådan att professorer vid universiteten undervisade i de heliga språken, alltså latin, grekiska och hebreiska, medan de moderna språken övades vid akademien på samma sätt som dans och fäktning.<sup>20</sup>

Med den moderna svenska nationalstatens framväxt och införandet av ett allmänt folkskolesystem fick undervisningen en nationell prägel. Svenskan såväl som andra skolämnena fick sin enhetliga karaktär med den obligatoriska allmänna folkskolan. Ända fram på 1970-talet bedrev man i Sverige en politik som byggde på social och kulturell homogenitet. Ändå har skolan på ett eller annat sätt alltid påverkats och präglats av debatten om internationalisering. Man har under alla tider haft ämnen i undervisningen som sträcker sig utanför den svenska nationen samtidigt som svenska läroplaner<sup>21</sup> och svenska skolkommisioner tagit upp internationalisering i världen och Europarådets målsättningar<sup>22</sup> för att främja det vetenskapliga, sociala och kulturella samarbetet mellan medlemsländerna.

Det är alltså inte undervisning i andra språk än svenska och undervisning om andra kulturer som har saknats i den svenska skolan. Snarare har det varit en fråga om synen på ”de andra” och om hur man i den pedagogiska traditionen beskrev ”de andra” inklusive de egna nationella minoriteterna. Med lagstiftningens hjälp och med statens samlade resurser, inklusive vetenskaplig expertis, behandlades till exempel funktionshindrade, sjuka och individer i behov av hjälp med ofrivillig sterilisering så sent som på 1970-talet.<sup>23</sup>

Pedagogiken, särskilt den med interkulturell inriktning, har alltså en viktig uppgift att fylla när det gäller att förändra synen på ”de andra”. Detta är inte ett slöseri med tid utan en viktig samhällsuppgift. Inte minst för att även i Sverige, liksom i många andra västländer, har frågan om hur både majoritet och minoritet ska förhålla sig till Europas koloniala och rasistiska

---

<sup>19</sup> Per Malmberg, ”De främmande språken, i skolan och samhället”. I *Bildningsgång: Natur och kultur 75 år*. Stockholm, 1997, s. 334.

<sup>20</sup> *Ibid.* s. 336.

<sup>21</sup> Se Lgr 80.

<sup>22</sup> Europarådets målsättningar.

<sup>23</sup> Malja Runcis, *Steriliseringar i folkhemmet*. Stockholm, 1998.

historia kommit att aktualiseras för svensk del (se Tobias Hübinettes artikel i denna antologi).

## Pedagogik med interkulturell inriktning

Låt oss säga att den tidigare nämnde studenten efter sin lärarexamination får anställning i en skola där en del av eleverna har en annan bakgrund och kultur än han själv. Förhoppningsvis uppmärksammar han den kulturella variationen och försöker, både såsom läroplanerna kräver och som han lärt sig under sin lärarutbildning, att skapa en miljö där eleverna och han själv blir en del av lärandeprocessen.<sup>24</sup> Detta är naturligtvis svårt att uppnå, men det är i högsta grad en rimlig målsättning. Problemen är av olika slag.

Vad gäller studentens ifrågasättande av den interkulturella tanken och behovet av en interkulturell undervisning överhuvudtaget, så grundade det sig i ett monokulturellt tänkesätt och en bristande vana att utifrån ett politiskt och filosofiskt perspektiv tänka på ett interkulturellt sätt. Ett interkulturellt tankesätt är ”enhetligt, sammanhängande och stabilt”,<sup>25</sup> och är anpassat till samhällsutvecklingen och det faktum att samhället numera är mångkulturellt. Det interkulturella tankesättet omfattar inte bara kulturell mångfald utan också en vidare social mångfald som inbegriper klass, genus med mera. Det i sin tur måste påverka skolan och lärarutbildningen. Vi lärare tycks inte ha lyckats förmedla den insikten, och inte heller innebörden av begreppet interkulturell och målsättningen med en interkulturell undervisning.

Vad beträffar studentens åsikt att pedagogik och kultur är två skilda saker som bör hållas isär, så går det att invända att man inte kan skilja dem åt, inte minst därför att kultur är en del av språket och kommunikationen mellan lärare och elev. Kultur påverkar lärarens syn och beredvilligheten att lyssna på eleven och anpassa undervisningen till elevens synsätt och erfarenheter. För att kunna involvera alla måste både lärare och elever knyta an till olika kulturer och tänkesätt i lärandeprocessen. Kultur är något mycket mer grundläggande och omfattande än aktiviteter som kan reduceras till fritidsaktiviteter och undervisning i exempelvis estetik. Det omfattar synen på olika kulturer, relationen mellan majoriteter och minoriteter, synen på ”oss och dem” och dessutom de politiska villkor som påverkar undervisningen.<sup>26</sup> Kulturen inbegriper språket och det som man med den fransk-

<sup>24</sup> Moira von Wright, ”Konfrontation och problematisering i den verbala kommunikationens gränstrakter. G H Mead om undervisning och lärande”. I Englund Tomas (red.), *Utbildning som kommunikation*. Uddevalla, 2007, s. 81- 96.

<sup>25</sup> Mats Rosengren, *Psychagogia, konsten att leda själar*. Stockholm, 1998, s. 67.

<sup>26</sup> Pierre Bourdieu, *Kultur och kritik*. Stockholm, 1992, s. 123.

algeriske forskaren Jacques Derridas synsätt tror sig och påstår sig veta om världen.<sup>27</sup> När det gäller studentens åsikt att skolan enbart ska ägna sig åt kunskapsöverföring, så kan lärarutbildningen inte bortse från kravet på en skola för alla, där olika kulturer får sitt erkännande. Skolan ska ha duktiga och kunniga lärare, men i deras kompetens ska också ingå kunskap om interkulturella lärandeprocesser och respekt för ”den andre”. Det handlar med andra ord om mer än att bara lära ut kunskap i sig, och inte minst att tro på barnet. Oavsett var vi befinner oss i världen finns en stark tro på barnet. De flesta människor vill ge sina barn det bästa och önskar som Dewey framhåller att ”what the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children”. Skolan, såväl som skolämnen, metod och didaktik och den pedagogiskt valda inriktningen i ett samhälle formas dock i relation till samhällsutvecklingen, eller med Deweys formulering: ”The modification going on in the method and curriculum of education is as much a product of the social situation.”<sup>29</sup> Den situation som råder idag är att samhället är mångkulturellt.

Kritiker av det mångkulturella samhället, liksom av den interkulturella pedagogiken, tycks inte begripa att det nutida samhället och dess politik varken kan bortse från kravet på en skola med en ny pedagogisk inriktning och en modern erkännandepolitik. Det är en politik som, enligt numera universella såväl som regionala och nationella bestämmelser, talar om en skola för alla.<sup>30</sup>

Det innebär att det inte räcker med att bara beskriva sitt land som ett mångkulturellt samhälle med en mångkulturell skola, om man sedan inte skapar lika möjligheter för alla kulturer vad gäller skolan och det pedagogiska arbetet. Den tyske filosofen och samhällskritikern Jürgen Habermas varnar för majoritets-samhällets tendens att marginalisera minoritetskulturer: ”Det rör sig om kulturella livsformer och traditioner som marginaliserats inom ramen för en majoritetskultur eller inom det nordatlantiska eller eurocentriskt dominerade världssamhället.”<sup>31</sup>

---

<sup>27</sup> Jaques Derrida, *Rösten och fenomenet*. Stockholm, 1991, s. 177ff.

<sup>29</sup> Dworkin, 1959, s. 34.

<sup>30</sup> Susan Wolf, ”Kommentar”. I Charles Taylor Amy, Gutmann (red), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Stockholm, 1995, s. 77.

<sup>31</sup> Jürgen Habermas, ”Kampen för ömsesidigt erkännandet i den demokratiska rättsstaten”. I Taylor, Gutmann (red), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Lund, 1995, s. 104 f.

## Interkulturalitet: att börja med sig själv

Christina Rodell-Olgaç menar i sin artikel i denna antologi att när man diskuterar begreppen kultur och etnicitet i samband med minoriteters rättigheter krävs en ständig dialog. Detta innebär en utmaning för såväl varje lärosäte som varje individ som deltar i utbildningar och undervisningsprocesser. Alla måste de hitta ett förhållningssätt som bygger på att det mångkulturella samhället är ett faktum idag. Det handlar om insikten om att det faktiskt finns andra sätt att leva på, och att vare sig vi vill det eller inte så måste vi alla leva tillsammans både i vårt eget samhälle och globalt.<sup>32</sup>

När det gäller den interkulturella pedagogiska lärandeprocessen innebär den att man måste börja med sig själv och sina egna tolkningar och förgivettaganden.<sup>33</sup> De som sysslar med skola och undervisning måste hitta olika sätt att omdefiniera termer, perspektiv och synsätt samt pedagogiska begrepp, så att dessa blir applicerbara på det mångkulturella samhället, dess skola och vår globaliserade värld. Interkulturalitet implicerar att tänka om och hitta sätt som underlättar det pedagogiska arbetet i alla sammanhang och därmed att ha mångfalden som utgångspunkt. Det innebär också att söka sig bortom den alltför långa monokulturella epokens skola med dess homogeniserade undervisning och sina begränsade pedagogiska tillvägagångssätt.

Avslutningsvis kan sägas att vi alla har vår egen bakgrund, livshistoria och våra egna kulturella erfarenheter. Ingen har från början valt att vara svensk, turk, arab, sydamerikan, syrian, alban, bosnier, kines eller afrikan. Våra självuppfattningar såväl som handlingar resulterar i både medvetna och icke-medvetna beslut. Vad beträffar det interkulturella arbetet och förhållningssättet med dess mål och ambition att förändra och anpassa pedagogiken så att den blir en integrerad del av det mångkulturella samhället, gör vi klokt i att börja med oss själva för att sedan med beslutsamhet och kunskap ersätta de monokulturella normerna med interkulturella sådana. För "Gud själv kan inte klara sig utan kloka människor"<sup>34</sup> i en mångkulturell värld som består av så många olika människor.

<sup>32</sup> Charles Taylor, 1995, "Erkännandets politik". I Taylor, Gutmann (red), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Lund 1995, s. 73.

<sup>33</sup> Pirjo Lahdenperä (red), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund, 2004.

<sup>34</sup> Friedrich Nietzsche, *Den glada vetenskapen*. Göteborg, 1987, s.138.



## Presentation av författarna

**Ana Graviz** är docent och högskolelektor vid Södertörns högskola. Hon doktorerade på avhandlingen, *Införande av mediekunskap i skolan: ett pedagogiskt problem? – En fallstudie i Uruguay*. Sedan dess har hon arbetat med flera forsknings- och utvecklingsprojekt, bland annat *En plats för alla barn*, och ett om mediernas betydelse för utvecklandet av demokratiskt och kritiskt tänkande. För närvarande medverkar hon i forskningsprojektet *Kunskapens framträdandeformer* samt i projektet *Ungas multimodala gestaltning – hur digitala medier kan användas för uttryck och reflektion*.

**Anders Fjällhed** är lektor i pedagogik med interkulturell inriktning på Södertörns högskola. Han är fritidspedagog, psykolog och fil. dr i pedagogik. Avhandlingen *Flyktingskapets situation och möjlighet. Colombianska flyktningbarn i Venezuela och Sverige* tar upp de stödfaktorer som gör att majoriteten av flyktningbarnen faktiskt klarar svårigheter som de varit med om tidigare och problem som de upplever i det främmande flyktinglandet. Under flera år verkade han som biståndsarbetare med arbetande barn i Nicaragua och i UNHCR:s regi med flyktingar i Colombia, och han har i Sverige arbetat som psykolog, bland annat i projekt om ensamkommande flyktningbarn.

**Christina Rodell Olgaç** är högskolelektor i pedagogik. Hon disputerade år 2006 på avhandlingen *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola. Från hot till möjlighet*, som är en studie ur ett interkulturellt perspektiv om den romska minoritetens skolsituation och majoritetssamhällets möte med minoriteten från mitten av 1900-talet och fram till idag. Hennes fortsatta forskning rör även den romers situation genom forskningsuppdrag för Delegationen för romska frågor, Allmänna Arvsfonden och Stockholms stads Kompetensfond. Fokus i forskningen är frågor om språklig och kulturell revitalisering i romska skol- och utbildningssammanhang samt om nationell självförståelse, nationella minoriteter och interkulturella läroprocesser bland lärarstudenter.

**Farhad Jahanmahan** är adjunkt och magstrand i pedagogik med interkulturell inriktning samt fil. mag. i etnologi med inriktning mot kulturell mångfald. Han har arbetat på Södertörns högskola sedan 2008 och undervisar på lärarutbildningen. Jahanmahan har skrivit om och gjort undersökningar kring döva som kulturell och språklig minoritet i Sverige samt om överrepresentationen av barn med invandrarbakgrund i särskolan. Han är intresserad av frågor kring krishantering, minoritetspolitik, funktionshinder, identitet och kulturmöten. 2007 publicerade han boken *Dörren ska vara öppen för alla. Funktionshindrade kurdiska ungdomar och föräldrar om attityder, rättigheter och möjligheter i det svenska samhället* och artikeln ”Dumpade i särskolan” i tidskriften *Invandrare & Minoriteter*.

**Katrin Goldstein-Kyaga** är professor i pedagogik vid Södertörns högskola. Hennes doktorsavhandling *The Tibetans – School for Survival or Submission* grundade sig på jämförande studier i Tibet, Indien och Schweiz. Hon har också forskat om utbildnings- och arbetsmarknadsfrågor i relation till migration, etnicitet och flyktingskap, till exempel alfabetisering bland romer i Sverige. Tillsammans med Maria Borgström genomförde hon projektet *Globalisering och identitet* och har förutom slutboken för projektet skrivit ett sjuttioal vetenskapliga artiklar, forskningsrapporter och om migration, etnicitet och interkulturalitet. Hon arbetar nu med ett projekt om fred, interkulturalitet och lärande.

**Maria Borgström** är högskolelektor och docent vid Södertörns högskola. Hon har lärarexamen från Buenos Aires 1968 och doktorerade 1998 vid Stockholms universitet på avhandlingen *Att vara mitt emellan. Hur spansk-amerikanska ungdomar i Sverige uppfattar villkoren för sin sociokulturella identitetsutveckling*. Senare genomförde hon tillsammans med Katrin Goldstein-Kyaga projektet *Globalisering och identitet*. Förutom slutboken från projektet *Den tredje identiteten - ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet* har hon varit redaktör för flera antologier och skrivit en rad vetenskapliga artiklar.

**Sara Dalgren** är adjunkt i pedagogik med interkulturell inriktning. Hon har arbetat på Södertörns högskola sedan 2008 och undervisar främst på Lärarutbildningen och då framför allt på den så kallade kombinationsutbildningen med inriktning mot förskolan. Där kan hon kombinera sina erfarenheter från det tidigare arbetet som förskollärare (1996–2007) med sitt intresse för



forskning som berör förskolepedagoger, interkulturell pedagogik och didaktik samt mångetniska lärandemiljöer.

**Tobias Hübinette** är forskare vid Mångkulturellt centrum och lärare vid Södertörns högskola. Hans avhandling i koreanologi *Comforting an Orphaned Nation* vid Institutionen för orientaliska språk, Stockholms universitet, behandlade den koreanska adoptionsfrågan. Hübinettes nuvarande forskning rör framställningar av och föreställningar om asiater i samtida svensk visuell kultur samt gruppen icke-vita blandade i relation till frågor om vithet och svenskhet. Hans senaste monografi *Adoption med förhinder*, som skrevs tillsammans med Carina Tigervall vid Lunds universitet, undersökte begreppet transrasialitet och den transrasiala erfarenheten sedd genom utlandsadpterades erfarenheter av rasifiering, etniska identifikationer och relationer till sina icke-vita kroppar.

**Yousef Morshedi** är fil. mag. i ekonomisk historia, fil. kand. i idéhistoria och har en lärarexamen med behörighet för verksamhet i grundskolans senare år och gymnasieskolan. Han har arbetat både inom vuxenpedagogik och barnutbildning och har under de senaste åren arbetat som pedagog med interkulturell inriktning vid Södertörns högskola. Hans examensarbete inom lärarutbildningen bar titeln *På spaning efter interkulturalitet i den svenska skolan*, där han undersökte vilken ställning och position de mångkulturella lärarna har i den svenska skolan. För programsekretariatet för lärarutbildningen har han också sammanställt en enkät om ej registrerade studenters uppfattningar om Södertörns högskola med avseende på studenternas bakgrund såväl som kön, klass, etnicitet och kulturell bakgrund.



# Referenser

- Acton, Thomas & Dalphinis, Morgan, 2000. *Language, Blacks and Gypsies: Languages Without a Written Tradition and Their Role in Education*. London: Whiting & Birch.
- Adelswärd, Viveka. ”Förtryck och stolthet rymts i samma ord”. *Svenska Dagbladet* 2009-01-24.
- Agenda för mångkultur. Programförklaring och kalendarium för mångkulturåret 2006. Delbetänkande från kommittén för samordning av mångkulturåret 2006. Statens Offentliga Utredningar (SOU 2005:91.) Stockholm: Kulturdepartementet.
- Ahluwalia, Pal. 2003. ”’With words we govern men’: Orientalism and the question of translation”. *Stockholm Journal of East Asian Studies* Vol. 13, s. 7-26.
- Alcoff, Linda Martín. 2005. *Visible identities. Race, gender and the self*. London: Oxford University Press.
- Anderson, Benedict, 1993. *Den föreställda gemenskapen. Reflexioner kring nationa- lismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles, 1993 [384-322 f. Kr.]. *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Asp-Onsjö, Lisa, 2008. Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg. En fallstudie i en kommun, Göteborg.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, 2004. *Skolan och den radikala estetiken*. Lund, Studentlitteratur.
- Austin, J. L. 1986. How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Ed Edited by J.O. Urmson & Marina Sbisa. Oxford: Oxford University Press.
- Barlebo Wennerberg, Søren, 2001. *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber AB.
- Barth, Fredrik, 1969. ”Introduction”. I Barth, F. *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, s. 9-38.
- Barth, Fredrik, 1989:3. ”The Analysis of Culture in Complex Societies”, The Vega Day Symposium 1988 – Culture in Complex Societies. Stockholm: Folkens Museum Etnografiska.
- Bauman, Zigmunt & May, Tim, 2006. *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Beck, Ulrich, 2004. *Den kosmopolitiska blicken eller: Krig är fred*. Göteborg: Daidalos.
- Bedau, Hugo A., 1991. ”Introduction”. I Hugo A. Bedau, 1991. *Civil Disobedience in Focus*. London and New York: Routledge.

- Bengt, Persson, 2008. Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser. Specialpedagogiska rapporter, nr 1. Göteborgs universitet.
- Bengtsson, Stina, 2007. *Mediernas vardagsrum: Om medieanvändning och moral i vardagslivet*. Göteborgs universitet: Institutionen för Journalistik och Masskommunikation.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas, 1998. *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bhabha, Homi K., 1994. *The Location of Culture*. London, New York: Routledge Classics.
- Bigestans, Aina & Sjögren Annick, 2001. *Lyssna*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari, 2007. *Det romska språket och romsk språkvård i Sverige 2007*. Stockholm: Språkrådet vid Institutet för språk- och folkminnen.
- Bildningsgång 1922–1997 – Natur och kultur 75 år, 1997. Stockholm: Natur och kultur.
- Björklund, Martin. 2009. ”Dembah Bah: Jag är besviken”. *Göteborgs-Posten* 2009-01-14.
- Blom, Anna, 1999. *Särskilda elever. Om barn i särskolan. Bedömningsgrunder, ställningstagande och erfarenheter*. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen, Stockholms stad.
- Bondesson, Mikael. 2009. ”Kvarteret Negern får nytt namn”. Dag von Brömssen, Kerstin & Rodell Olgaç, Christina. 2010. ”Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education”. *Intercultural Education* Vol. 21, No. 2, s. 121-135.
- Bondesson, Mikael. 2009. ”Kvarteret Negern får nytt namn”. *Dagens Nyheter* 2009-09-23.
- Borgström, Maria & Goldstein-Kyaga, Katrin (red), 2006. *Gränsöverskridande identiteter i globaliseringens tid. Ungdomar, migration och kampen för fred*. Stockholm: Södertörns högskola.
- Borgström, Maria, 2004. ”Lärarens interkulturella kompetens i undervisning”. I Pirjo Lahdenperä, *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre, 1992. *Kultur och kritik*. Stockholm: Daidalos.
- Broady, Donald, 2000. ”Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg”. I Bjerg, Jens (red.), *Pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bruhn Jensen, K., 1995. *The social semiotics of mass communication*. London: Sage.
- Buckingham, David, 2005. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary culture*. Polity Press. Cambridge.
- Butler, Judith. 1997. *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.

- Cederberg, Maja. 2005. *Everyday racism in Malmo, Sweden. The experiences of Bosnians and Somalis*. Doktorsavhandling. Nottingham Trent University: Department of Cultural Studies.
- Caldaras, Hans, 2002. *I betraktarens ögon*. Stockholm: Prisma.
- Caldaras, Monica, 2007 [1973]. *Jävla zigenarunge*. Stockholm: Podium.
- Calhoun, Craig, 2002. "The class consciousness of Frequent Travellers Towards a Critique of Actually Existing Cosmopolitanism", I Steven Vertovec & Robin Cohen. *Conceiving Cosmopolitanism. Theory, Context, and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Carlson, Ulla, 2010. *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Göteborgs universitet: NORDICOM.
- Carlsson, Ulla & von Feilitzen, Cecilia, 2006. *In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age*. Göteborgs universitet: NORDICOM
- Castells, Manuel, 2002. *Identitetens makt. Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Band II. Göteborg: Daidalos.
- Catelló, Enric, 2008. *Identidades Médiaticas. Introducción a las teorías, metodos y casos*. Barcelona: UOCpress.
- Catomeris, Christian, 2004. *Det ohyggliga arvet: Sverige och främlingen genom tiderna*. Stockholm: Ordfront.
- Cheah, Pheng & Robbins, Bruce, 1998. "Introduction part II The cosmopolitical today", I *Cosmopolitics. Thinking and Feeling Beyond the Nation*, Pheng Cheah and Bruce Robbins. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, cop.
- Chen, Kuan-Hsing, 1995. "The Formation of a diasporic intellectuall. An Interview with Stuart Hall". I David Morley & Kuan-Hsing Chen., *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London, 1996, s. 485-503.
- Cheng, Anne Anlin. 2001. *The melancholy of race*. Oxford: Oxford University Press.
- Crenshaw, Kimberlè, Gotanda, Neil, Peller, Garry & Thomas, Kendall (red.) 1995. *Critical race theory. The key writings that formed the movement*. New York: New Press.
- Cummins, Jim, 1996. *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dalai Lama, 2003. *Etik för ett nytt millennium*. Malmö: Richter AB.
- Dalgren, Sara , 2010. Konstruktionen av en diversifierad normalitet. En studie av hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Södertörns högskola, Institutionen för kultur och kommunikation. Magisteruppsats, VT 2010.
- Danaher, Patrick, Coombes, Allan & Kiddle, Cathy, 2007. *Teaching Traveller Children maximising learning outcomes*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Danielsson, Helena & Graviz, Ana, 2002. *Film och mediepedagogik i kommunala skolplaner – En studie i Stockholms län*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

- Danielsson, Helena, 2002. *Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Davidson, 2004. *Språk, tanke och handling*. Stockholm: Thales, 2004.
- Delgado, Richard & Stefanic, Jean. 2000. *Critical race theory. An introduction*. New York: New York University Press.
- Delgado, Richard & Stefanic, Jean. 2004. *Understanding words that wound*. Boulder: Westview Press.
- Den internationella grunden för interkulturell undervisning. Svenska Unescorådets skriftserie nr. 3/1999. Hämtad 2010-11-22 från:  
<http://www.varldsbokdagen.nu/shared/document/skrifter/Interkulturell%20undervisning%20Nr%203-1999.pdf>.
- Derrida, Jacques, 1991. *Rösten och fenomenet*. Stockholm: Thales.
- Det är ni som e dom konstiga det är jag som e normal: [www.wikipedia.org](http://sv.wikipedia.org/wiki/Det_%C3%A4r_ni_som_e_dom_konstiga_det_%C3%A4r_jag_som_e_normal)  
[http://sv.wikipedia.org/wiki/Det\\_%C3%A4r\\_ni\\_som\\_e\\_dom\\_konstiga\\_det\\_%C3%A4r\\_jag\\_som\\_e\\_normal](http://sv.wikipedia.org/wiki/Det_%C3%A4r_ni_som_e_dom_konstiga_det_%C3%A4r_jag_som_e_normal), hämtad 21/6-2011.
- DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering), 2008. *Diskrimineringen av nationella minoriteter inom utbildningsväsendet*. DO:s rapportserie 2008:2. Stockholm: Ombudsmannen mot etnisk diskriminering.
- Drotner, Kirsten, Bruhn Jensen, Klaus, Poulsen, Ib & Schröder, Kim, 1996. *Medier och kultur. En grundbok i medieanalys och medieteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Dworkin, Martin S., 1959. *Dewey on Education, selections with an introduction*. Classics in education No.3 . New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Dyer, Richard. 1997. *White*. London: Routledge.
- ECRI (Europakommissionen mot rasism och intolerans), 2005. *Tredje rapporten om Sverige*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ehn, Billy, 1986. *Det otydliga kulturmötet*. Lund: Liber förlag.
- Elmeroth, Elisabeth , 2008. *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingmar, Person, Bengt & Rosenqvist, Jerry, 2001. *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksen, Thomas Hylland, 1993. *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksen, Thomas Hylland, 1999. *Kulturterrorismen: En uppörelse om tanken om kulturell renhet*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksen, Thomas Hylland, 1999. *Kulturterrorismen: Et oppgjør med tanken om kulturell renhet*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Eriksen, Thomas Hylland, 2000 [1995, 1999]. *Små platser – stora frågor: en introduktion till socialantropologi*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksen, Thomas Hylland, 2001. ”Between universalism and relativism: A critique of the UNESCO concepts of cultura”. I Jane Cowan, Marie-Bénédicte Dembour and Richard Wilson, 2001. *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*, Cambridge University Press, s. 127–48.

- Ekström, Mats, Liselotte Jakobsen & Karlsson, Jan Ch, 2003, *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Erstad, Ola, 2005. Digital kompetanse i skolan – en innføring. Oslo Universitet: Universitetsforlaget.
- Fahlén, Tom, 2001. ”Diagnoserna ADHD och DAMP – Politik eller vetenskap”, *Läkartidningen*, Nr 7 /2001, Volym 98.
- Fine, Robert & Cohen, Robin, 2008. ”Four Cosmopolitan Moments”. I Steven Vertovec & Robin Cohen. *Conceiving Cosmopolitanism. Theory, Context, and Practice*. Oxford: Oxford University Press, s. 137-162.
- Fishman, Joshua, 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fiske, John, 1987, 1992. ”British cultural studies and television”, I Allen RC (red.) *Channels of discourse, reassembled*. London: Routledge.
- Fleischer, Anne Vibeke, 2010. *Sett med barns ögon – att förstå sig själv och andra*. Lund: Studentlitteratur.
- Forum för levande historias rapportserie 1:2010. Den mångtydiga intoleransen: en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010, Stockholm, 2010.
- Frankenberg, Ruth. 1993. *White woman, race matters. The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald (1989); *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC Ministerio de Educación y Ciencia.
- Freire, Paulo, 1977. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Frithiof, Elisabet, 2007. *Mening, makt och utbildning: Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*, Växjö University Press.
- Frow, John, 1995. *Cultural studies & cultural value*. Oxford: Clarendon Press.
- Galtung, Johan, 1990. ”Cultural Violence”, *Journal of Peace Research* 2, 1985, s. 291-305.
- Gesser, Bengt, 1992. ”Förord”, *Kultur och kritik*. Uddevalla: Mediaprint.
- Gilroy, Paul. 2005. *Postcolonial melancholia*. New York: Colombia University Press.
- Goldstein-Kyaga, Katrin & Borgström, María, 2009. *Den tredje identiteten. Ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Södertörns högskola. Huddinge.
- Goldstein-Kyaga, Katrin, 1993. *The Tibetans School for Survival or Submission*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goldstein-Kyaga, Katrin, 2003. ”The Tibetan Culture of Non-Violence”. I Birgitta Qvarsell & Christoph Wulf, 2003. *Culture and Education*. Münster, New York, München, Berlin: Waxman.
- Goldstein-Kyaga, Katrin. 2011. *Tibet – fredsstaten*. Kultur, historia, samhälle. Stockholm: Symposion.
- Gorski, Paul C., 2010. ”Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education”, *Intercultural Education*, 19:6, s. 515-525.

- Graviz Ana, 1996. *Införandet av mediekunskap i skolan: Ett pedagogiskt problem?* Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Graviz Ana, Odelfors, Birgitta. & Pozo, Jorge, 2010. *Ungdomar och mediernas bilder av könsroller*. Rapportutgivare NIMECO – förening.
- Graviz, Ana & Pozo, Jorge, 1992. *Barn Media Kunskap-metoden*: Stockholm, BMK.
- Graviz, Ana & Seilola, Marja, 2002a. "Pilotprojekt i Igelboda skola, Nacka". I Graviz, Ana, 2002. *Mediepedagogik idag och i morgon*. Nacka & Stockholm: Nacka kommun & Svenska filminstitutet.
- Graviz, Ana, 1996. *Införande av mediekunskap i skolan: ett pedagogiskt problem?* Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Graviz. Ana, 2007. *Media, språk och kunskapsutveckling*. Stockholm: NIMECO-förening & Allmänna arvsfonden.
- Gundara, Jagdish S. & Portera, Agostino, 2008. "Theoretical reflections on intercultural education". *Intercultural Education*, Vol. 19, No 6, December 2008, s. 463-468.
- Gundara, Jagdish, 2008. "Civilisational knowledge, interculturalism and citizenship education", *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 6, December 2008, s. 469-479.
- Gustafsson, Inga, 1971 [1970]. *Studier i en minoritetsgrupps strävan att bevara sin kulturella autonomi. Stockholms stads och pedagogiska institutionens försöksprojekt för Stockholms zigenarbefolknings rehabilitering*. Imfo-gruppen 1971:9. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Gytz Olessen, Sören, Johansson, Ingemar & Møller Pedersen, Peter, 2004. *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, Kerstin, 2006. "Pedagogical Traditions and Conditions for Inclusive Education". *Scandinavian Journal of Disability Research*. Vol. 8, No. 1, 2006, s. 67-74.
- Habel, Ylva, 2008. "Whiteness Swedish style". *Slut* Vol. 2, s. 41-51.
- Habermas, Jürgen, 1995. "Kampen för ömsesidigt erkännandet i den demokratiska rättsstaten". I Taylor, Gutmann (red), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Lund: Nordic Academic Press.
- Habermas, Jürgen, 1995. *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hagerman, Maja. 2006. *Det rena landet. Om konsten att uppfinna sina förfäder*. Stockholm: Prisma.
- Hall, Stuart, 2008. "Political Belonging in a World of Multiple Identities". I Steven Vertovec & Robin Cohen. *Conceiving Cosmopolitanism. Theory, Context, and Practice*. Oxford University Press.
- Halloran, James D. & Jones, Clement, 1982. "Communication and Society. Learning about the media". *Media Education and Communication research*. Nr. 16 Paris: UNESCO Documentation Centre.
- Han, Jane. 2010. "Sen. Shin dedicated to making US Asians proud". *Korea Times* 2010-03-21.
- Hancock, Ian, 1987. *The Pariah Syndrome*. Ann Arbor: Karoma Publisher.



- Hancock, Ian, 2002. *We are the Romani people: Ame sam e Rromane džene*. Interface Collection. Centre de recherches tsiganes. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Hannerz, Ulf, 1996. *Transnational Connections: Culture, People, Place*. London: Routledge.
- Harding, Sandra, 1995. "Strong Objectivity". A Response to the New Objectivity Question.", *Synthese*, 104 (3); Campbell, A. 2002. *A mind of her own: The evolutionary psychology of women*. New York: Oxford University Press.
- Harnow, Klausen, *Vad är vetenskap*. Stockholm. 2006.
- Haug, Peder, 1998. *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*, Stockholm: Skolverket.
- Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo, 2001. *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hernwall, Patrik, 2008. "Utmaningar och betydelser. Reflektioner kring innebörden av en digital kompetens." I Carlsson, U (red). *Den kompetenta gamern. En konferens om ny mediekompetens*. Göteborgs universitet: NORDICOM.
- Hill, Mike (red.). 1997. *Whiteness: A critical reader*. New York: New York University Press. 14.
- Hughey, Matthew W. 2010. "The (dis)similarities of white racial identities: The conceptual framework of 'hegemonic whiteness'". *Ethnic and Racial Studies* Vol. 33, No. 8, s. 1289-1309.
- Hübinette, Tobias & Tigervall, Carina. 2008. *Adoption med förhinder. Samtal med adopterade och adoptivföräldrar om vardagsrasism och etnisk identitet*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Hübinette, Tobias. 2002. "Orientaler finns inte längre". *Dagens Forskning* 1 (13-14): 54.
- Hübinette, Tobias. 2003. "Orientalism past and present: An introduction to a post-colonial critique". *Stockholm Journal of East Asian Studies* Vol. 13, s. 73-80.
- Hyltenstam, Kenneth, Stroud, Christoffer & Svonni, Mikael, 1999. "Språkbyte, språkbevarande, revitalisering: Samiskans ställning i svenska Sápmi". I: Hyltenstam, Kenneth (red.). *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren, Camilla. 2005. "'Working harder to be the same': Everyday racism among young men and women in Sweden". *Race, Ethnicity and Education* Vol. 8 No. 3, s. 319-342.
- Ibn Khaldun, *Prolegomena – introduktion till världshistoria*. Svensk översättning av Ingvar Rydberg, 1989. Lund: Alhambra.
- Ignatiev, Noel, 1995. *How the Irish became white*. New York: Routledge.
- Illeris, Knud, 2001. *Lärande i möte mellan Piaget, Freud och Marx*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Jacquinot-Delaunay, Geneviève; Carlsson, Ulla; Tayie, Samy & Peréz Tornero, José Manuel 2008; "Introduktion,- Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach", I Carlsson, Ulla, Tayie, Samy, Jacquinot-Delaunay, Geneviève; & Peréz Tornero, José Manuel (red.), 2008. *Empowerment Through*

- Media Education – An Intercultural Dialogue*. Göteborgs universitet: NORDI-COM.
- Jahanmahan, Farhad, 2006. Är barn med invandrarbakgrund överrepresenterade i särskolan? Magisteruppsats i pedagogik, Södertörns högskola.
- Jahanmahan, Farhad, 2007. ”Dumpad i särskolan”. I *Invandrare och minoriteter* nr. 2007/3.
- Jahanmahan, Farhad, 2007. *Dörren ska vara öppen för alla. Funktionshindrade kurdiska ungdomar och föräldrar om attityder, rättigheter och möjligheter i det svenska samhället*, Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Janhanbiglu, Ramin, *Nagd- i áql- i mudrin, jild- 2, Musahabah- i, 20 tan- i digar az nazaran va filsufan- i muásir* (Nya tidens filosofi, samtal med världens tänkare). Teheran. 1998
- Jenkins, Henry, 2008. *Konvergenskulturen – Där nya och gamla medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Johansen, Jahn Otto, 1990. *Zigenarnas holocaust*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Jonsson, Stefan. 1993. *De andra. Amerikanska kulturkrig och europeisk rasism*. Stockholm: Norstedts.
- Jonsson, Stefan. 2009. ”Nigger, nogger och neger. Varför envisas svenskar med öknamnen?” *Dagens Nyheter* 2009-10-26.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, 1996. *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kahle, Sigrid. 1993. ”Orientalism i Sverige”. Förord i Edward Said, *Orientalism*, s. 7-58. Stockholm: Ordfront.
- Kalander, Berith, 1996. *Min mor fånge Z-4517*. Gällivare kommuns folkbiblioteks skriftserie nr 2. Gällivare: Gällivare kommun.
- Kaldor, Mary, 2008. ”Cosmopolitanism and Organized Violence. I Steven Vertovec & Robin Cohen. *Conceiving Cosmopolitanism. Theory, Context, and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kalonaityté, Viktorija, Kawesa, Victoria & Tedros, Adiam. 2007. *Upplevelser av diskriminering och rasism bland ungdomar med afrikansk bakgrund i Sverige*. Rapport. Stockholm: Ombudsmannen mot etnisk diskriminering.
- Kamali, Masoud, 2006. ”Den segregrande integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder.” I: *Den segregrande integrationen. Om social sammanhållning och dess hinder*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Statens offentliga utredning SOU 2006:73.
- Kant, Immanuel, 2008 [1803], *Om pedagogik*. Uddevalla: Daidalos.
- Kant, Immanuel, 2004 [1795]. *Om den eviga freden*. Stockholm: Nordstedts.
- Kaplan, Suzanne, 2003. *Barn under Förintelsen: då och nu. Affekter och minnesbilder efter extrem traumatisering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kennedy, Randall. 2003. *Nigger: The strange career of a troublesome word*. New York: Vintage Books.

- Kenrick, Donald, 1998. *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies)*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Kevin K. Kumashiro, 2009. "Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorientering. *Tidskrift för genusvetenskap* nr 1/2009.
- Kidebäck, Caroline. 2004. "Negerboll är kränkande men skånst konditori slipper skadestånd". *Sydsvenska Dagbladet* 2004-01-23.
- Kärfve, Eva , 2000. *Hjärnspöken – DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Symposion.
- Kärfve, Eva 2000. "Fattar du inte vad jag skriver Åsa Moberg". Debattinlägg i *Aftonbladet* 17 oktober 2000.
- Ladberg, Gunilla, 2000. *Tala många språk*. Stockholm: Carlsson.
- Lahdenperä (red), 2004. *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo, 1997. *Interkulturella läroprocesser*, Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo, 1997. *Invandrabakgrund eller skolvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo, 1999. "Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning". I: *Utbildning & Demokrati*, Vol. 8 Nr 3/99, s. 43-65.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas, 2002. *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Lennart Wikander, Christina Gustafsson , Ulla Riis Larson, Lena Larson (red.), *Pedagogik som examensämne under 100 år*. Uppsala. 2009, s. 40.
- León Rosales, René, 2001. "På väg mot en diversifierad normalitet". I: Bigenstans, Aina, & Sjögren, Annick. *Lyssna*. Tumba: Mångkulturellt centrum..
- Liégeois, Jean-Pierre, 2007. *Roma in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Liljestrand, Jens. 2010. "Nazistnamn på klätterklippa i Järfälla". *Dagens Nyheter* 2010-08-12.
- Lindstrand, Peg & Brodin, Jane, 2004. *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse, 2006. *Interkulturella Perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans, 2007. *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället. En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Lunds universitet.
- Lundgren, Gunilla & Taikon, Sofia, 2005. *Sofia Z-4515*. Stockholm: Bokförlaget Tranan och Podium.
- Lundstedt, Anna. 2005. *Vit governmentalitet. "Invandrarkvinnor" och textilhantverk – en diskursanalys*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Etnologiska institutionen.

- Lundström, Catrin. 2007. *Svenska latinas. Ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg: Makadam.
- Lundström, Catrin. 2010. "White ethnography: (Un)comfortable conveniences and shared privileges in field-work with Swedish migrant women". *Nordic Journal of Feminist and Gender Research* Vol. 18, No. 2, s. 70-87.
- Lärarens handbok, lärarplaner, skollag, yrkesetiska principer. FN:s Konventionen om barnets rättigheter, 1989. Lund: Studentlitteratur (Danmark).
- Macfie, Alexander Lyon (red.). 2000. *Orientalism. A reader*. New York: New York University Press.
- Marx, Karl. 1848. *Det kommunistiska partiets manifest*. Utgiven som broschyr i London, februari 1848. En svensk upplaga med titeln "Kommunismens Röst", sannolikt översatt av Per Götrek, utgavs i slutet av år 1848. Hämtad 2012-01-19 från <http://www.marxists.org/svenska/marx/1848/04-d037.htm>.
- Matsuda, Mari J, Lawrence III, Charles R, Delgado, Richard & Williams Crenshaw, Kimberlè. 1993. *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment*. Boulder: Westview Press.
- Mattsson, Katarina & Tesfahuney, Mekonnen. 2002. "Rasism i vardagen". I Ingemar Lindberg & Magnus Dahlstedt (red.), *Det slutna folkhemmet. Etniska klyftor och blågul självbild*, s. 28-41. Stockholm: Agora.
- Mattsson, Katarina. 2006. "Fröken Sverige i folkhemmet. Ideal svensk kvinnlighet på 1950-talet". I Kerstin Sandell & Diana Mulinari (red.), *Feministiska interventioner. Berättelser om och från en annan värld*, s. 270-303. Stockholm: Atlas.
- Mayall, David, 2004. *Gypsy Identities 1500–2000: From Egipcians and Moon-men to the Ethnic Romany*. London: Routledge.
- Mc Quail, Denis, 1983. *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica S.A. Paidós Comunicaciones Nr. 18.
- McLaren, Peter, Macrine, Sheila & Dave Hill, (red), 2010. *Revolutionizing Pedagogy: Educating for Social Justice Within and Beyond Global Neo-liberalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Mead, George Herbert, 1969. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Modin, Lina. 2007. "Barnsången är kränkande". *Expressen* 2007-02-09.
- Moira von Wright, 2007. "Konfrontation och problematisering i den verbala kommunikationens gränstrakter. G H Mead om undervisning och lärande". I Englund Tomas (red.), *Utbildning som kommunikation*. Uddevalla: Daidalos, s. 81- 96.
- Montesino Parra, Norma, 2002. *Zigenarfrågan: intervention och romantik*. Lund Dissertations in Social Work 6, Lunds universitet: Socialhögskolan.
- Motsieloa, Viveca. 2003. "Det måste vara någonting annat". *En studie om barns upplevelser av rasism i vardagen*. Rapport. Stockholm: Rädna barnen.
- Municio, Ingegerd, 1993. "Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo". I *Invandring forskning politik: en vänbok till Tomas Hammar*. Centrum för invandringsforskning CEIFO. Stockholm: Stockholms universitet.

- Mörkenstam, Ulf, 1999. *Om "Lapparnes privilegier": föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883-1997*. Stockholms universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- Mörkenstam, Ulf, 2003. "Att skapa en minoritet: om den politiska konstitueringen av särart." *Multiethnica* 29, s. 3-9.
- NE (Nationalencyklopedin) 1989-1996. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nieto, Sonia, 1999. *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Nietzsche, Friedrich 1987 [1882]. *Den glada vetenskapen*. Göteborg: Korpen, 1987.
- Nilholm, Claes, 2007. *Perspektiv på specialpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 2007.
- Nilsson, David Nannini, 2009. "Protester mot kvartersnamnet 'Negern'". *Aftonbladet* 2009-06-22.
- Nordberg, Stefan. 2009. "Välkommen till Kvarteret Negern". *Byggvärlden* 2009-01-08. 15.
- Norell Beach, Annie, 1995. *Mångfald och medkänsla i förskolan*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Nussbaum, Martha. 1994. "Patriotism and Cosmopolitanism", *Boston Review*, volym 19, nr. 5, s. 3-34, hämtad 2010-12-19 från <http://bostonreview.net/BR19.5/nussbaum.php>.
- Olsson, Stefan. 2010. "Polisfackets brev". *Sydsvenska Dagbladet* 2010-04-08.
- Olsson, Tobias. 2007. "Rasistiskt ord begravs i USA". *Svenska Dagbladet* 2007-07-10.
- Palosuo, Laura, 2008. *En inventering av forskningen om romer i Sverige. Ett uppdrag för Delegationen för romska frågor*. Uppsala universitet: Centrum för multi-etnisk forskning.
- Malmberg, Per, 1997. "De främmande språken, i skolan och samhället". I *Bildningsgång: Natur och kultur 75 år*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, Kjell-Åke, 2006. "Rasistisk glass i Båstad?". *Helsingborgs Dagblad* 2006-07-25.
- Polite, Oivvio. 2005. "Vit kvinna pratar svart med vita män". *Dagens Nyheter* 2005-04-23.
- Polock, Sheldon, 2002. "Cosmopolitan and Vernacular in History", I Carol A. Breckenridge, Sheldon Pollock, Homi K. Bhabha & Dipesh Chakrabarty, 2002. *Cosmopolitanism*. London: Duke University Press.
- Polock, Sheldon, Homi K Bhabha, Breckenridge, Carol A. & Chakrabarty, Dipesh, 2002. "Cosmopolitanisms", I: Carol A. Breckenridge, Sheldon Pollock, Homi K. Bhabha & Dipesh Chakrabarty, 2002. *Cosmopolitanism*. London: Duke University Press.
- Portera, Agostino, 2008. "Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects". *Intercultural Education*, Vol.19, No 6, December 2008, s. 481-491.
- Pozo, Jorge, 2000. Barn och media. "Integration" eller mångfald? (Rapport) Stockholm: NIMECO- förening & Allmänna arvsfonden.

- Pred, Allan. 2000. *Even in Sweden. Racisms, racialized spaces, and the popular geographical imagination*. Berkeley: University of California Press.
- Pulma, Panu, 2006. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan. Historiallisia Tutkimuksia 230. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pulma, Panu, 2009. ”Finlands romer: En 500 år lång gammal kamp för överlevnad.” I: Jere Jäppinen (red.). *Se upp, zigenare! Missuppfattningens historia: Romernas historia och kultur i Finland*. Helsingfors: Helsingfors stadsmuseum.
- Qvarsell, Birgitta, 1988. *Barn, kultur och inläring. Om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett ”mediesamhälle”*. Stockholms universitet: Centrum för barnkultur-forskning.
- Qvarsell, Birgitta, 1998. ”Ny värld, nya barn, nya arenor? Om barnen, pedagogiken och IT”, *Human IT. Tidskrift för studier av IT ur ett humanvetenskapligt perspektiv*. Nr. 4, 1998.
- Reich, Hans, 2000. *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich.
- Richardson, Gunnar, 1999, *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Ricoeur, Paul, 1992. *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodell Olgaç, Christina, 1998. ”Vi är rädda att förlora våra barn.” *Romska barn i Norden och Barnkonventionen*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Rodell Olgaç, Christina, 2006. *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: från hot till möjlighet*. Diss. Studies in Educational Sciences 85. Stockholm: HLS Förlag.
- Rodell Olgaç, Christina, 2009. *Kulturell och språklig revitalisering bland romska barn och ungdomar – en väg till självorganisering. En uppföljning av Allmänna arvsfondens 27 romska projekt åren 1996-2009*. Stockholm: Allmänna arvsfonden. www.arvsfonden.se
- Rodell Olgaç, Christina, 2011. ”Lärarstudenter i mötet med den romska minoriteten”. I Strandbrink, Peter & Lindqvist, Beatriz (red.), *Tvåra möten – om utbildningsvetenskap och kritiskt lärande*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Rodell Olgaç, Christina, Demetri, Mikael & Dimitar Taikon, Angelina, 2010. ”Nya perspektiv på den romska minoritetens skolgång.” I: Pirjo Lahdenperä & Hans Lorentz (red.), *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodrigo Alsina, Miquel, 2008. ”Identificando identidades”. I E. Catelló, 2008. *Identidades Mediáticas*. Barcelona: UOC Press
- Roediger, David R., 1991. *The wages of whiteness. Race and the making of the American working class*. London: Verso.
- Ronström Owe, Runfors Ann och Wahlström Karin, 1998. *Det här är ett svenskt dagis*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Rosengren, Mats, 1998. *Psychagogia, konsten att leda själar*. Stockholm: Symposion.
- Rosenqvist, Jerry, 2007. ”Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender”. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson, *Reflektion kring specialpedagogik – Sex*

- professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rothman, Jay, 1997. "From Interests to Identity", *Journal of Peace Research* 38, 1997, (3), s. 289-305.
- Runcis, Maja, 1998. *Steriliseringar i folkhemmet*. Stockholm: Ordfront.
- Runfors, Ann, 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- 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 skolan och utbildning i mångfaldens Sverige. Rapport från Integrationspolitiska makutredningen*. Stockholm: Statens Offentliga utredningar.
- Russel, Bertrand, 1984. *Västerlandets filosofi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sabuni, Nyamko. 2005. "Bli kallad neger är kränkande". *Aftonbladet* 2005-08-31.
- Salamancadeklarationen och Salamanca + 10, 2006. Stockholm: Svenska Unescorådet skriftserie 2/2006.
- Sawyer, Lena, 2000. *Black and Swedish: Racialization and the cultural politics of belonging in Stockholm, Sweden*. Doktorsavhandling. University of Michigan: Department of Cultural Anthropology.
- Sawyer, Lena, 2001. "Första gången jag såg en neger – en svensk självbild". I *Törnroslandet. Om tillhörighet och utanförskap*, s. 133-139. Norrköping: Integrationsverket.
- Sawyer, Lena., 2006. "Makt, vithet och afrikansk dans". I Kerstin Sandell & Diana Mulinari (red.), *Feministiska interventioner. Berättelser om och från en annan värld*, s. 175-199. Stockholm: Atlas.
- Schmauch, Ulrika, 2006. *Den osynliga vardagsrasismens realitet*. Doktorsavhandling. Umeå universitet: Sociologiska institutionen.
- Schough, Katarina, 2008. *Hyperboré. Föreställningen om Sveriges plats i världen*. Stockholm: Carlsson.
- Scruton, Roger, 2009, *Kultur räknas: Tro och känsla i en belägrad värld*. Stockholm: Bokförlaget Atlantis.
- Sharpes, Donald K., 2002. *Advanced Educational Foundations for Teachers: The history, Philosophy and Culture of Schooling*. London: Routledge Falmer.
- Sjögren, David, 2010. *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913-1962*. Umeå universitet: Institutionen för idé- och samhällsstudier.
- Skolverket & Svenska filminstitutet, 2001. *Film för lust och lärande*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, 2001. *Undervisning i och på de nationella minoritetsspråken: kartläggning av situationen 2001*. Dnr 2000:3438. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2005. *De nationella minoriteternas utbildningssituation*. Rapport 272. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2007. *Romer i skolan. En fördjupad studie*. Rapport 292. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket, 2010. *Lgr 11 Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet*: Kapitel 1 och 2. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2010-12-11 från <http://www.skolverket.se/sb/d/4166>.
- Solvang, Per, 1999. ”Medikalisering av problem i skolan”, *Locus* 2/1999.
- Sorín, Monica, 1992. *Creatividad. Cómo, por qué, para quién?* Barcelona: Labor.
- SOU 1956:43. *Zigenarfrågan. Betänkande avgivet av 1954 års zigenarutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1971:51. *Invandrarutredningen 1. Invandrarnas utbildningssituation; Förslag om grundutbildning i svenska för vuxna invandrare*. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Libris Förlag.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Statens Offentliga Utredningar. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2005:56 *Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige*. Arbetsmarknadsdepartementet Utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SOU 2005:91 *Agenda för mångkultur - programförklaring och kalendarium för Mångkulturåret 2006, 2005*. Statens offentliga utredningar. Kommittén för samordning av Mångkulturåret 2006. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SOU 2010:55. *Romers rätt – en strategi för romer i Sverige*. Betänkande av Delegationen för romska frågor.
- Spivak, Gayatri, 1999. *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Stapleton, Bruce, 2001. *Redskins. Racial slur or symbol of success?* Bloomington: Universe.
- Statistiska Centralbyrån. *Befolkningsstatistik från 2008, Befolkningsstatistik i sammandrag 1960-2009*, hämtad 2019-10-25 från ([http://www.scb.se/Pages/TableAndChart\\_\\_\\_\\_26040.aspx](http://www.scb.se/Pages/TableAndChart____26040.aspx)).
- Statistiska Centralbyrån. *Pressmeddelande från SCB, Nr. 2010:139*, hämtad 2010-05-26 från [http://www.scb.se/Pages/PressRelease\\_\\_\\_\\_294296.aspx](http://www.scb.se/Pages/PressRelease____294296.aspx).
- Stiernstedt, Jenny, 2010. ”Poliser hämmas av känsliga ordval”. *Dagens Nyheter* 2010-04-08.
- Stigbrand, Karin, 1989. *Mediekunskap i skolan. En studie om massmedieundervisningens Stockholm*: Studentlitteratur.
- Taikon, Katarina, 1963. *Zigenerska*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Taylor, 1995, ”Erkännandets politik”. I Taylor, Gutmann (red), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Lund 1995.
- Tesfahuney, Mekonnen, 1999. *Monokulturell utbildning. I: Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Volym 8, nr 3/99. Örebro universitet: Pedagogiska institutionen
- Thurfjell, David, 2009. ”Pentecostalism and the Roma. Cultural Compatibility and Ethnogenesis”. I Westerlund, David, *Global Pentecostalism with Other Religious Traditions*. London: I.B. Tauris.



- Tyler, Chris, 2005. *Traveller Education: accounts of good practice*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Unesco, 2006. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Education Center, Unesco.
- Utbildningsdepartementet, 1994. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Waheen Khan, Abdul, 2008. "Media Education, a Crucial Issue in the Building of an Inclusive Knowledge Society". I: Carlsson, Ulla, Tayie, Samy, Jacquinet-Delaunay, Geneviève & Peréz Tornero, José Manuel (red.), 2008; *Empowerment Through Media Education - An Intercultural Dialogue*. Göteborgs universitet: NORDICOM.
- Vertovec, Steven & Cohen, Robin, 2008. "Introduction: Conceiving cosmopolitanism". I Steven Vertovec & Robin Cohen, 2008. *Conceiving Cosmopolitanism. Theory, Context, and Practice*. Oxford University Press, s. 1-22.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wirfält, Johan. 2009. "Facebook-gruppen 'Det heter negerboll' är äcklig". *Newsmill* 2009-03-05.
- Wolf, Susan, 1995. "Kommentar". I: Charles Taylor Amy, Gutmann (red), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- von Brömssen, Kerstin & Rodell Olgaç, Christina. 2010. "Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education". *Intercultural Education* Vol. 21, No. 2, s. 121-135.
- www.barnombudsmannen.se, FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989.
- Vygotski, Lev Semyonovich, 1978. *Mind in Society. The Development Of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Öhlander, Magnus (red), 2005, *Bruket av kultur. Hur kultur används och görs socialt verksamt*. Lund: Studentlitteratur.

# Södertörn Studies in Education

1. Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red), *Tvåra möten: Om utbildning och kritiskt lärande*, 2011.
2. Katrin Goldstein-Kyaga, María Borgström & Tobias Hübinette (red), *Den Interkulturella blicken: Inte bara goda föresatser*, 2012.