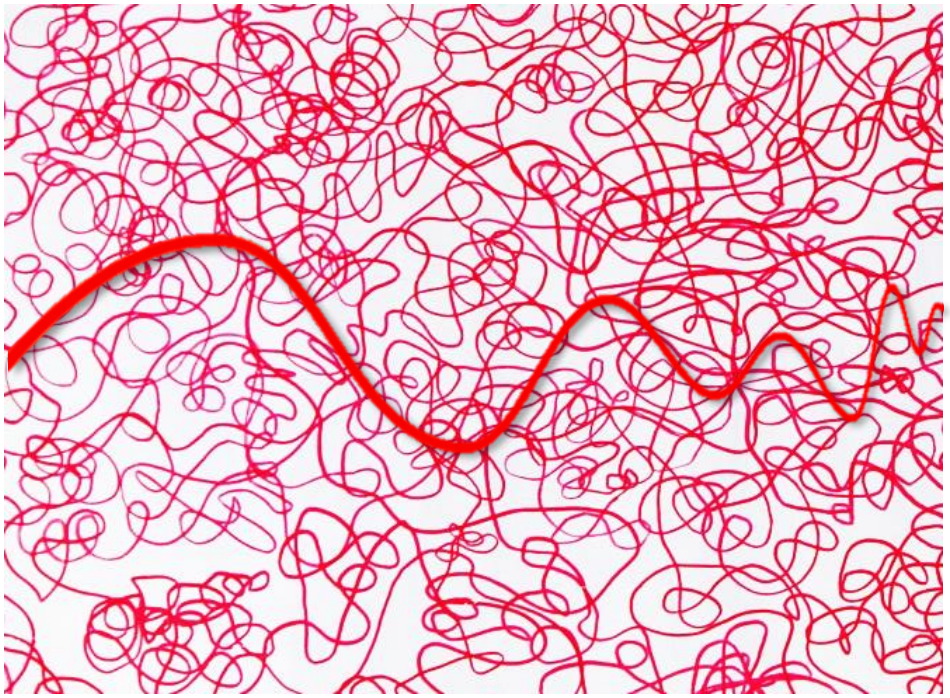
Intersubjektivitet och prestigelöshet – intentionalitet och oförutsägbarhet

En fenomenologisk studie av lärarstudenters upplevelse av lärarutbildares undervisning *genom* interkulturalitet



Av: Lotta Björkman

Handledare: Monica Vikner Stafberg
Examinator: Cecilia Ferm Almqvist
Södertörns högskola | Institutionen för Kultur och lärande
Magisteruppsats 15 hp
Pedagogik med interkulturell inriktning | Höstterminen 2018

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

The purpose of this study is to investigate education students' experience of interculturality in their own intercultural teacher education at Södertörn University College. The intercultural policy of this education states that interculturality is something that the students shall learn about, for and through. The focus in this study is on the last aspect, through. How do students experience that teacher educator's practice interculturality? The ontological and epistemological ground on which this study is based is the life-world-phenomenological way of thinking. The object of knowledge in a study guided by this perspective is people's experiences, how the world reveals itself for them. The life-world-phenomenology has guided both the methodological decisions and actions and has been a tool in the analysis of the material. The study has been conducted as a survey with 97 students in three different teacher programs at Södertörn University College and as three focus group interviews (4-5 people in each group) with students within the same programs. The survey used open questions and the interviews were conducted using a semi-structured interview technique. The theoretical perspectives used in the analysis of the results are: the phenomenological perspective, the theory of relational pedagogy and Hanna Arendt's idea of action as one of the fundamental categories of the human condition. The results display a red thread through the students' statements. A thread that starts with a definition of interculturality as interaction and enriched learning through the meeting of others' experiences continues through the sometimes monocultural reality of a university education where it also meets and is affected by the approach of the teacher. An approach that has consequences on the educational process and that can either enable the intercultural interaction and enriched learning or just the opposite. The intercultural educational process can "take off" or just crash. Qualities that seem to get the intercultural spiral going are intersubjectivity, unpredictability, intentionality and lack of prestige. They evoke contact, curiosity, security and the willingness to be *with* others. Teacher educators who are interested in and able to introduce these qualities into teaching are by students' experienced as teachers who teach through interculturality.

Nyckelord: Interkulturalitet, undervisning, lärarutbildning, upplevelser, fenomenologi, relationell pedagogik, handlingsteori

Innehåll

Bakgrund
Varför denna studie? ... 5
En lärarutbildning *genom* interkulturalitet ... 5
Avsändar- och mottagarperspektiv ... 6
Utgångspunkter
Fenomenologi ... 7
Interkulturalitet och interkulturell pedagogik ... 7
Forskningsproblem och forskningsfrågor ... 8
Tidigare forskning
Perspektiv på interkulturell pedagogik (intercultural education) ... 8
Om interkulturell pedagogik – kritiska perspektiv ... 9
För interkulturell pedagogik – likabehandling och effektivitet ... 10
Genom interkulturell pedagogik – variation och reflektion ... 11
Upplevelser av interkulturell pedagogik (intercultural education) ... 12
Erfarenheter av interkulturellt lärande – nyckelfaktorer och tillvägagångssätt ... 12
Upplevelser av (brist på) interkulturalitet i lärarutbildning ... 14
Teoretiska perspektiv och begrepp
Livsvärldsfenomenologi ... 15
Handlingsteori ... 17
Relationell pedagogik ... 19
Metodologi och metod
Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter ... 21
Min förförståelse – oundviklig men möjliggörande ... 22
Forskningsmetoder – genomförande och reflektioner ... 23
Enkät ... 23
Fokusgruppsintervjuer ... 25
Urval ... 27
Respondenter ... 28
Analysprocess ... 29
Forskningsetiska ställningstaganden ... 31
Studiens trovärdighet ... 33
Resultat och analys
Undervisning genom interkulturalitet på högskolan - en översiktsmodell ... 34
Interkulturalitet ... 34
Studenternas beskrivningar ... 35
Kulturen i interkulturalitet ... 36
Monokulturell interkulturalitet ... 37

Högskolekoder 37
Prestige 38
Tänka rätt (teori) på rätt (seminarie)sätt 39
Begränsande ramar 40
Lärarens förhållningssätt 40
Interkulturell intentionalitet och intersubjektivitet 40
Maktmedvetenhet 41
Förutsättningslöshet snarare än fördomar 42
Stå pall för (och vara intresserad av) det svåra och oförutsedda 44
Undervisningsprocesser 45
Litteratur och kritisk analys 45
Betydelsen av exempel 46
Handlande och ansvar 46
Anpassning *och* styrning 47
Konsekvenser 48
Stämning och samspel 49
Sam-tal 50
Kunskapsutveckling och engagemang 51
Förebildande 52
Diskussion
Metoddiskussion 53
Resultatdiskussion 54
Vidare forskning 55
Bilagor
Bilaga 1 – Digital enkät 57
Bilaga 1a –Skärmdump av digital enkät 58
Bilaga 2 – Förbrev till enkätgenomförande 58
Bilaga 3 – Skriftlig enkät 59
Bilaga 4 – Informationsbrev till intervjuinformanter 60
Bilaga 5 – Brev till informanter inför intervju 61
Bilaga 6 – Frågeguide fokusgruppintervju 62
Bilaga 7 – Markeringsanalys 63
Bilaga 8 – Post-it analyser 63
Referenser 65

Bakgrund

I detta avsnitt ges en bakgrund och motivation till studien kopplat till mina drivkrafter som pedagog och forskare. Vidare beskrivs det uppdrag gällande interkulturalitet som Södertörns högskola anger att lärarutbildningen och lärarutbildare har, och mina perspektiv på detta uppdrag.

Varför denna studie?

I 18 år har jag arbetat med utbildning inom främst gymnasieskola, högskola och fristående vuxenutbildning. Jag är utbildad gymnasielärare och var i 13 år verksam som lärare i samhällskunskap och drama. I detta arbete hade jag tydliga demokratiseringsambitioner, bland annat med hjälp av ett normkritiskt perspektiv. Normkritisk pedagogik knyter an till två utgångspunkter inom det internationella fältet av kritiska perspektiv på makt, utbildning och social förändring. Dessa två utgångspunkter gäller för såväl forskning som aktivism: a) kritisk och feministisk pedagogik och b) poststrukturalistiska perspektiv på makt, kunskap och subjektivitet. Sedan år 2009 har jag även arbetat som lärarutbildare, både frilansande och inom lärarutbildningar, med fokus på främst normkritisk pedagogik. De senaste tre åren har jag varit verksam på Södertörns högskolas interkulturella lärarutbildning, och under denna period har mitt intresse för olika perspektiv på maktkritisk pedagogik skärpts. Idén till den här studien kommer ifrån samtal med studenter på detta lärarprogram i vilka de ibland uttryckt frustration över att de upplever att det interkulturella perspektivet är ”mycket snack och lite verkstad”. Detta gjorde mig nyfiken, vilka erfarenheter låg bakom det som studenterna uttryckte?

En lärarutbildning *genom* interkulturalitet

I Södertörns högskolas policydokument *Lärarutbildningens interkulturella profil* (Södertörns högskola, 2017) anges att interkulturalitet ska prägla lärarutbildningen i tre avseenden; *om, för och genom* interkulturalitet. *Om* innebär att interkulturalitet är ett kunskapsinnehåll som fokuserar på ”fördjupade kunskaper om och kritisk reflektion kring skolans demokrati- och värdegrundsarbete (inbegripet mänskliga rättigheter), styrmedel, normer och normskapande” (ibid). Arbetet *för* interkulturalitet handlar om att kontinuerligt aktualisera de olika spänningsfält som den interkulturella pedagogiken hela tiden rör sig inom. Gällande aspekten *genom* interkulturalitet anges:

> Att lära *genom* interkulturalitet innebär att studenterna i sina egna studier får möjlighet att erfara hur ett intresse för och ett fokus på mångfald kan ta sig uttryck i den pedagogiska praktiken. Genom att på olika sätt och utifrån olika perspektiv utforska de interkulturella spänningsfälten *låter lärarutbildningen på Södertörns högskola profilen bli ett förhållningssätt som genomsyrar verksamheten* (ibid, s. 4-5. Min kursivering).

Utbildning *genom* interkulturalitet handlar därmed om att vi lärarutbildare inte bara ska prata om interkulturalitet utan även tillämpa det. Detta lyfts även av Pieter Batelaan, den förste generalsekreteraren för IAIE (International association for intercultural education):

> One important focus of the IAIE has been to challenge the narrow definitions of ‘teacher training’ and to *develop more inclusive and intercultural methods of teacher education*. The emphasis at this level was on *developing the*

> *professional intercultural competences of teachers* through the provision of knowledge, skills and *understandings of teacher educators themselves* (Batelaan i Gundara & Portera, 2008, p. 464. Min kursivering).

Detta är en av motivationsgrunderna för den här studien. En annan beskrivs tydligt av en student i den pilotundersökning som jag under våren 2018 genomförde som förberedelse för denna studie:

> Alltså jag tänker att för att vi ska kunna arbeta genom interkulturalitet sen, när vi är klara, så behöver man inte bara sitta och läsa om det och skriva om det utan man behöver liksom uppleva det, i vardagen. Det behöver omge.. Jag försökte jämföra det med hur man lär sig ett språk, man kan inte bara sitta hemma och plugga utan du måste höra det, prata det och omge sig. Och lite så tänker jag att det är att om vi får vara i sammanhang där våra lärare är interkulturella så kommer vi kanske lättare ha det med oss, sen (Informant 1).

Det omgivande av interkulturalitet som studenten beskriver kan förstås med hjälp av den kritiska pedagogiken som den interkulturella pedagogiken är starkt förknippad med (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2012). Paolo Freire, den kritiska pedagogikens förgrundsgestalt, hävdade att om pedagogik ska förändra och frigöra så är nyckeln att elever/studenter måste behandlas som kunskaps- och förändrings*subjekt*. Forskaren och högskoleläraren Viktorija Kalonaityté (Kalonaityté, 2014) beskriver Freires idé på följande sätt:

> För Freire är pedagogiken nyckeln till att behandla de studerande som kunskaps- och förändringssubjekt, genom att *ta deras upplevelser och livsvärldar på allvar*. Han anser att det inte går att ta sig an kampen för befrielse som ett objekt eller en mottagare av kunskaper som ligger utanför en själv, i hopp om att förvandlas till ett subjekt senare. Enkelt uttryckt, om vi önskar oss kritiska, nyfikna, självständiga studenter kan vi *inte fostra* dem till kritiskt tänkande, nyfikenhet eller självständighet genom instrumentella eller auktoritära metoder. *Snarare måste vi redan från start utforma vår pedagogik för de kunskapssubjekt som vi önskar tala till*, och behandla våra studenter därefter (ibid, s. 58. Min kursivering)

Ambitionen i denna studie är att göra just detta, *ta studenternas livsvärldar på allvar*.

Avsändar- och mottagarperspektiv

Forskningen angående interkulturell pedagogik har bidragit till omfattande kunskap om hur interkulturell pedagogik kan förstås och kritiskt utvecklas, men också på olika sätt didaktiskt tillämpas (King, et al., 2013). Detta menar jag kan beskrivas som avsändarperspektivet. Men hur upplevs interkulturell pedagogik ur mottagarperspektivet av dem som förväntas ta till sig av, utvecklas genom och förändra med hjälp av denna pedagogiska ansats? Det är kunskap som saknas generellt i forskningen avseende interkulturell pedagogik, men som behövs för att bidra till en bättre förståelse för den dynamik och de mekanismer som i praktiken bidrar till interkulturellt lärande (ibid, s.70). Resultatet av denna studie hoppas jag ska kunna bidra till en ökad kunskap om detta mottagarperspektiv så att vi på lärarutbildningen kan få större kunskap om, perspektiv på, och därmed bättre möjligheter till att bli tydligare och mer konsekventa i vårt interkulturella uppdrag. Detta för att bidra till att vi på lärarutbildningen i ännu högre grad kan tala till studenterna som kunskaps*subjekt* i vår strävan att utbilda dem till lärare med interkulturella perspektiv på och i sitt pedagogiska arbete.

Utgångspunkter

I det här avsnittet beskrivs kortfattat de två grundläggande utgångspunkterna för denna studie, den fenomenologiska och den interkulturella, och hur dessa tillsammans formar grunden för studiens forskningsproblem och forskningsfrågor.

Fenomenologi

Den här studien har en fenomenologisk utgångspunkt. I fenomenologiska studier är människors upplevelser i fokus. Fenomenologin intresserar sig för hur olika fenomen i världen framträder för människor, snarare än för en objektiv värld existerande oberoende av människans erfarande av den (Husserl, 1970). Fenomenologin intresserar sig för *levd erfarenhet* vilket är den erfarenhet som uppstår i de konkreta skeenden som en människa går igenom under sitt liv. Centralt är de kroppsliga och sinnliga erfarenheterna. Denna levda erfarenhet påverkas av andra människor, sociala relationer, värden, betydelser, olika platser, platsers kontext, tidpunkter och så vidare (Merleau-Ponty, 2002). Alla dessa faktorer och många fler bidrar till subjektiva erfaranden som är intressanta för en fenomenolog att undersöka. Denna studie undersöker hur studenter på lärarutbildningen, i den kontext de befinner sig under den period som studien genomfördes, erfar lärarutbildares undervisning genom interkulturalitet. Den fenomenologiska filosofin, och mer specifikt den livsvärldsfenomenologiska, som är denna studies specifika utgångspunkt, fördjupas i teoriavsnittet.

Interkulturalitet och interkulturell pedagogik

Interkulturella perspektiv är, enligt forskarna Hans Lorentz och Bosse Bergstedt (Lorentz & Bergstedt, 2016) ett begrepp som uppstått utifrån de behov och utmaningar som det inneburit för världen att övergå från moderna, monokulturella, nationalistiska samhällen (som på sätt och vis kom till ända i och med Berlinmurens fall 1989) till internationellt präglade postmoderna samhällen som kännetecknas av internationalisering och mångkulturalitet (ibid). I begreppet interkulturalitet ligger betoningen på *inter* med betydelsen växelverkan, mellanmänsklig interaktion. Interkulturalitet är därmed en term som syftar på handling, aktion och rörelse (ibid). Begreppet kultur behöver inte bara handla om kultur kopplat till nationella, etniska, religiösa kulturella identiteter utan kan utgå ifrån en definition av kultur som innebär gemensamma synsätt och erfarenheter som konstrueras utifrån genus, sexualitet, funktionssätt, klass, ålder med mera (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2012).

I pedagogiskt arbete står interkulturalitet för process, gränsöverskridande och ömsesidighet i syfte att utveckla och skapa nya tankar och nytt lärande (Lorentz & Bergstedt, 2016) men också för en inkluderande, jämlik och demokratisk pedagogik. I Sverige uppstod ett behov, av det som då beskrevs som mångkulturell pedagogik, när olika flyktinggrupper anlände efter andra världskriget och när arbetskraftsinvandringen ökade till följd av den ekonomiska utvecklingen under

efterkrigstiden (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2012). Många skolor utvecklade i denna kontext ”multikulturella initiativ” för att möta de utmaningar som då främst definierades utifrån de olika språkliga förutsättningar som elever hade med sig. Dock adresserades inte frågan avseende relationerna mellan ”invandrarelever” och ”inhemska elever” vilket i praktiken bidrog till en ökad dikotomisering och diskriminering (Gundara & Portera, 2008). För ungefär 30 år sedan skiftade begreppet, i både den teoretiska och praktiknära diskussionen, från mångkulturell pedagogik till interkulturell pedagogik. Detta för att möta den kritik som den mångkulturella ansatsen mötte gällande att den riskerade att essentialisera kulturella identiteter och förstärka dikotomier mellan ”oss” som har ”normal” kultur och ”de” som har ”en annan kulturell bakgrund”. Med begreppet inter sattes fokus på dynamiska relationer mellan grupper och den maktojämlikhet som dessa relationer kan innebära (Mikander, et al., 2018). Den här studien utgår från en definition av interkulturalitet formulerad av Paul Gorski, etablerad forskare inom fältet:

> [G]rounded in ideals of social justice, education equity, and a dedication to facilitating educational experiences in which all students reach their full potential as learners and as socially aware and active beings, locally, nationally, and globally (Gorski, 2008, p. 41).

Forskningsproblem och forskningsfrågor

Forskningsproblem och forskningsfrågor har formulerats med utgångspunkt i de argument som förts fram avseende behov av forskning kring upplevelser av undervisning genom interkulturalitet samt i den fenomenologiska ansatsen. Syftet med studien är därmed att beskriva hur lärarstudenter upplever lärarutbildares undervisning *genom* interkulturalitet i lärarutbildningen. Följande forskningsfrågor preciserar syftet:

1) Vad innebär begreppet interkulturalitet för lärarstudenterna?

2) På vilka sätt upplever lärarstudenterna att lärarutbildare undervisar genom interkulturalitet?

3) Hur upplever lärarstudenterna att det ”blir” när lärarutbildare undervisar genom interkulturalitet?

Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning gällande interkulturell pedagogik eller, som det beskrivs internationellt, intercultural education. Inledningsvis presenteras forskning som behandlar de tre dimensioner av interkulturalitet som anges i policydokumentet om interkulturalitet i Södertörns lärarutbildning: om, för, och genom interkulturalitet (Södertörns högskola, 2017). Därefter behandlas forskning som på olika sätt undersöker högskolestudenters upplevelser av interkulturell undervisning eller brist på dylik. Det som är denna studies fokusområde.

Perspektiv på interkulturell pedagogik (intercultural education)

Vid en sökning i Google Scholar (2018-11-26) på interkulturell pedagogik framkom 5430 träffar, och med sökorden intercultural education 48 300 stycken. Samma sökningar i Södertörns högskolas

databas SöderScholar renderade 94 träffar på interkulturell pedagogik och 64 605 träffar med sökorden intercultural education. Forskningsfältet är således omfattande. Dock används begreppet interkulturell pedagogik och intercultural education inte på ett stringent sätt vare sig i internationell (Gundara & Portera, 2008) eller nordisk forskning (Mikander, et al., 2018). Teman och frågor som rör interkulturell utbildning och lärande beskrivs med begrepp såsom transcultural, multicultural, international och intercultural education (Gundara & Portera, 2008). I nordisk forskning används begrepp såsom social rättvisa, inkluderande pedagogik, transkulturell pedagogik, intersektionell pedagogik eller normkritisk pedagogik (Mikander, et al., 2018). Det har riktats kritik mot att denna begreppsvariation skapar teoretisk vaghet (Coulby, 2006) och att de olika begreppens polysemiska karaktär bidrar till en alltför flytande betydelse i en utbildningsdiskurs (Mikander, et al., 2018). Eftersom den lärarutbildning och dess policydokument som denna studie tar sin utgångspunkt i, använder sig av begreppet interkulturell pedagogik så har fokus i forskningsgenomgången legat på det svenska begreppet. Dock med medvetenheten om att dessa sökningar inte täcker hela det fält av olika aspekter av inkluderande, maktkritiska och rättvisesyftande pedagogiska ansatser som undersökts nationellt och internationellt.

Framträdande i den forskning som står att finna avseende interkulturell pedagogik är att betoningen ligger på de teoretiska perspektiven av begreppet, samt på hur lärare arbetar med/bör arbeta med denna pedagogiska ansats, alltså avsändarperspektivet. Rubriker på artiklar och avhandlingar inom området inbegriper formuleringar som; ”argument för”, ”konstruktion av”, ”definitioner av”, ”ramverk för”, ”kritiska reflektioner kring”, ”strategier för”, ”undervisning genom”, ”tillämpning av”, ”utmaningar och möjligheter”, ”utvärdering av”, ”effekt av”, ”i praktisk handling”, ”arbetsformer för”, ”förhållningssätt i”. Sammantaget kan sägas att interkulturell pedagogik (intercultural education) är ett brett och inte helt klart definierat forskningsfält som inom ramen för denna (begränsade) studie inte är möjligt att fullständigt beskriva. Nedan redovisas därför endast tendenser inom fältet i relation till de tre dimensioner av interkulturalitet som framgår i policydokumentet för lärarutbildningens interkulturella profil: *om*, *för* och *genom* interkulturalitet.

Om interkulturell pedagogik – kritiska perspektiv

En framträdande tendens i forskning som avhandlar den interkulturella pedagogikens innebörd är en kritisk diskussion gällande att interkulturell pedagogik, trots goda intentioner, inte lyckas vara något annat än den mångkulturella pedagogiska ansats som den utvecklades i reaktion mot. Paul Gorski (Gorski, 2008) hävdar att interkulturell pedagogik, på grund av bristande maktperspektiv, riskerar att befästa dikotomier mellan ”oss” och ”dem”. En interkulturell pedagogik som inte tar maktaspekterna i beaktande, beskrivs som ytlig (superficial) i sitt hyllande och stöttande av diversitet, men utan förändrande ambitioner (Mikander, et al., 2018). I motsats till den ytliga versionen av interkulturalitet, argumenteras för den kritiska versionen (Gorski 2008; Coulby 2006).

Den syftar till att stötta kulturell diversitet och social orättvisa, samtidigt som den söker möta och förändra marginalisering och diskriminering i utbildning och i samhället (ibid). Flera forskare argumenterar i denna kritiska inriktning av interkulturell pedagogik för en dekolonisering av interkulturell pedagogik så att den inte stannar vid att förorda kulturell medvetenhet, utan även bidrar med kunskap om och förändring av dikotomisering och hierarkisering mellan olika grupper i samhället (Gorski 2008, Coulby 2006, Gundara & Portera 2008)

En annan kritisk diskussion handlar om hur prefixet *inter* ska tolkas och om detta verkligen bidrar till den maktkritiska och socialt utjämnande ambitionen (Mikander, et al., 2018). *Inter*(kulturalitet) som prefix används med argumentet att det är mer aktivt och mindre konstaterande än prefixet *mång*(kulturalitet) (eng.multi) som bara beskriver ett tillstånd. *Inter* förutsätter dock att det finns två olika grupper som ska lära av och interagera med varandra, och i detta finns ett implicit antagande att det handlar om två grupper med olika naturlig ”essens”, ”there can be no ’inter’ without a difference between ’me’ or ’us’ and ’them’” (Mikander, et al., 2018, p. 42). Istället argumenterar flera forskare för att kulturella identiteter behöver ses som konstruktioner som uppstår i diskursiva praktiker i konkreta geo-historiska och politiska kontexter (Coulby, 2006). Det finns forskare som argumenterar för att alla i ett samhälle, majoritetsgrupper liksom minoritetsgrupper, är diversifierade utifrån faktorer såsom klass, kön, funktion, språk, religion, kroppsform, intressen, hälsa och så vidare. Detta bidrar till att ”difference then becomes more of a definition of identity than its antagonist” (Mikander, et al., 2018, p. 42). Utifrån ett sådant perspektiv är inte *inter* något problem eftersom alla relationer i någon mån är relationer mellan olika kulturella erfarenheter.

För interkulturell pedagogik – likabehandling och effektivitet

När det gäller syftet med interkulturell pedagogik, vad den ska vara till *för*, kan två olika slags syften urskiljas i forskningen: interkulturalitet för likabehandling och interkulturalitet för effektivitet. Likabehandlingssyftet fokuserar på ökad inkludering, förståelse, maktutjämning och jämbördig interaktion mellan människor. Den kritiska interkulturella pedagogiken syftar till ökad inkludering genom att utveckla kunskap om hur diskriminering uppstår och hur människor kan agera för att motverka detta. Det ska praktiseras genom att a) öka elevers/studenters kunskap om andra kulturer, b) öka den interkulturella känsligheten, c) bidra till ökad förmåga till interkulturell kommunikation samt d) minska graden av fördomar och diskriminering (King, et al., 2013).

När det gäller syftet gällande interkulturell effektivitet så är argumentet att interkulturalitet är en kompetens som framtidens människor inte klarar sig utan, vare sig som medborgare, medmänniskor eller arbetstagare/givare (King, et al., 2013). I en värld som alltmer präglas av internationalisering, migration, global handel, global kommunikation men också av många olika slags rättviserörelser som ifrågasätter och vidgar den normativa idén om människors villkor, finns egentligen inte några

andra alternativ än ett interkulturellt perspektiv. I alla fall inte om en utbildning ska ta sitt uppdrag på allvar gällande att utbilda barn/unga för framtidens samhälle och arbetsmarknad (Otten 2003; King, et al. 2013; Gundara & Portera 2008). Interkulturell utbildning antas kunna öka förmågan till interkulturell förståelse, kompetens och kommunikation och därmed till en interkulturell effektivitet (Perry & Southwell, 2011).

Genom interkulturell pedagogik – variation och reflektion

Hur lärare kan/bör arbeta för att i praktiken tillämpa en interkulturell pedagogisk ansats, det jag beskriver som avsändarperspektivet, finns väl undersökt i tidigare forskning och är sammanfattat i flera olika forskningsöversikter (Perry & Southwell 2011; King, et al. 2013).

I dessa översikter hävdas det att lärares undervisning genom interkulturell pedagogik inte kan stanna vid kontakthypotesen, vilken innebär att kontakt mellan människor med olika typer av kulturella erfarenheter per definition genererar interkulturella möten som motverkar stereotypisering och diskriminering. Risken är att det blir tvärt om, att fördomar förstärks om dessa mötesupplevelser inte diskuteras och reflekteras över på en kognitiv, känslomässig och beteendemässig nivå (Otten, 2003). Istället behöver undervisning genom interkulturalitet handla om att läraren stöttar elever i utvecklandet av de fyra dimensionerna; kunskap, attityd, förmåga och beteenden (Perry & Southwell, 2011). *Kunskap* om den egna och andras kulturer, en ödmjuk och nyfiken *attityd* som möjliggör interkulturell interaktion, en *förmåga* att i praktiken respektfullt och nyfiket interagera med andra människor, samt empatiska och lyhörda *beteenden* som understödjer interkulturella möten. En aspekt som framkommer i forskningen kopplat till dessa olika dimensioner är att undervisning genom interkulturalitet behöver ske på både en kognitiv och känslomässig nivå. De kognitiva aspekterna avser en kunskap om både den egna och andras kulturer och hur dessa både är lika och olika. Men det är inte nog för interkulturell förståelse, det behövs också positiva attityder såsom empati, nyfikenhet och respekt vilket som beskrivs som interkulturell känslighet (Perry & Southwell, 2011). När det gäller lärares konkreta agerande i en undervisningssituation så beskriver forskaren Christina E. Sleeter (2014) fyra steg som lärare behöver ta för att utbilda genom interkulturalitet och bidra till social rättvisa:

1. Lärare behöver identifiera och utmana strukturell ojämlikhet i undervisningen för att inte se enskilda elever som problembärare.
2. Lärare behöver bygga relationer med studenter med särskild hänsyn till att marginaliserade elever kan ha lägre tillit på grund av tidigare dåliga erfarenheter.
3. Lärare behöver vara beredda på att ifrågasätta den dominerande idén om hur undervisning ”ska” gå till och vilket som är det ”rätta” innehållet, och även ha en vilja att utmana dessa mainstreamidéer.
4. Lärare behöver förbereda studenter på att de själva ska kunna analysera och utmana den diskriminering de själva kommer att uppleva. Studenternas agens behöver stöttas.

För att detta ska vara möjligt behöver lärare vara beredda på och intresserade av ett pedagogiskt arbete som kan vara obekvämt och ifrågasättande men också respektfullt och empatiskt (Boylan & Woolsey, 2015). Det kräver också hos läraren en kritisk medvetenhet och ett intresse för att vilja utveckla och förändra undervisningen avseende aspekter såsom kursinnehåll, klassrummets utformning, utbildningsmaterial, kommunikation med elever/studenter och lärarens egen roll i relation till dem (Otten, 2003).

Upplevelser av interkulturell pedagogik (intercultural education)

Som beskrivits ovan finns alltså många olika perspektiv på vad som karaktäriserar en undervisning genom interkulturalitet från lärarens sida, avsändarperspektivet. Forskning som behandlar erfarande av interkulturell pedagogik, mottagarperspektivet, är dock generellt inte särskilt framträdande i den tidigare forskningen. Det finns några få exempel där det mest framträdande resultatet i en svensk kontext är studier som undersöker nyanlända/invandrade barn/elevers upplevelser av ett interkulturellt pedagogiskt arbete eller pedagogers upplevelser av att arbeta med dessa barn/elever (Fridlund, 2011). Sökningar i ett internationellt sammanhang ger resultat som främst behandlar upplevelser av att studera i andra länder än sitt eget hemland, eller som diskuterar hur personer som arbetar i ett annat land än sitt hemland upplever det (Little, et al., 2018). Fokus ligger därmed, både nationellt och internationellt, främst på upplevelser av interkulturalitet kopplat till nationella och etniskt kulturella identiteter. Ambitionen i dessa studier är ofta att förstå hur det ska bli lättare och bättre för dessa barn/elever/studenter/arbetstagare/lärare att hantera den kulturkrock som det kan innebära att studera/arbeta i ett annat land än i sitt hemland eller hur det upplevs för dem som möter dessa människor. Resultaten i de här studierna har en tendens att bli snäva samt främst fokusera på den effektivitetsaspekt av interkulturalitet som presenterats ovan. En studie med något bredare perspektiv och en med fokus på högskoleutbildning har identifierats och presenteras nedan.

Erfarenheter av interkulturellt lärande – nyckelfaktorer och tillvägagångssätt

Det forskningsprojekt från University of Michigan (USA) som presenteras i artikeln *How college students experience intercultural learning: Key features and approaches* (King, et al., 2013) tar avstamp i att forskning gällande interkulturell kompetens (ej specifikt pedagogik) har haft en stark tyngdpunkt på utbildningspraktiker och förutsättningar för interkulturellt lärande (avsändar-aspekten), men att det saknas forskning om *hur* detta går till och upplevs av människor (mottagaraspekten). Syftet med forskningsprojektet är därför att undersöka denna aspekt av interkulturellt lärande och identifiera karaktäriserande nyckelfaktorer. Forskarna hävdar att kunskap om detta kan bidra till att de bättre förstår den dynamik och de mekanismer som gynnar interkulturellt lärande, så att lärare i högre grad kan ta informerade beslut om hur de kan medverka till ett sådant. I forskningsprojektet undersöks studenters upplevelser av interkulturellt lärande

kopplat till identiteter och kulturella praktiker som baseras på etnicitet, religion, sexuell läggning, socioekonomisk status, funktion och nationellt ursprung. Alltså en bredare kulturdefinition.

Forskningsprojektet är omfattande och genomfört som en kvalitativ, longitudinell intervjustudie där över 200 studenter från sex olika collegeutbildningar djupintervjuats regelbundet under 4 år avseende sina upplevelser av interkulturalitet i den egna collegeutbildningen. Den teoretiska lins som har använts i studien utgår ifrån vad som kallas för den interkulturella mognadsmodellen (King & Baxter Magolda, 2005), vilken i sin tur Baseras på Jean Piagets teori om konstruktiv utveckling. Analysmetoden är grundad teori och resultaten har kontrollerades i flera steg. Resultatet presenteras i tre teman som samvarierade över de olika collegeutbildningarna:

1. Studenterna beskrev genomgående att de upplevde möten med människor med andra erfarenheter än deras egna som kraftfulla lärsituationer. De beskrev det som att det gav dem möjligheter att se världen och sociala frågor genom andras ögon. Det fick dem att inse att sättet att se på världen hela tiden tar sin utgångspunkt i livserfarenheter och social bakgrund, och att det är viktigt att erkänna alla dessa erfarenheter som relevanta sätt att se på och beskriva världen. Det gav studenterna meningsfulla och begripliga förklaringar till varför människor agerade på vissa sätt, och en medvetenhet om kulturella normers och systems komplexitet. Ibland skapade det också ett starkt engagemang för andra människors liv och förutsättningar.
2. Framträdande i studenternas berättelser var dock att trygghet var en avgörande faktor för att för interkulturella möten skulle kunna uppstå. Deras upplevelse av trygghet var direkt avgörande för känslomässiga reaktioner och responser i interkulturella möten och till vilken grad de var villiga att, och intresserade av att lära av dessa. När de kände sig trygga tenderade de att vilja, och kunna öppna upp för olikheter och engagera sig i dessa. När de upplevde exempelvis ett seminariesammanhang som otryggt och icke välkomnande, till exempel på grund av lärarens agerande, kände de att de inte vågade eller kunde engagera sig i interkulturella möten.
3. När interkulturellt lärande väl kom till stånd, så kunde det ske på fem kvalitativt olika sätt, från en låg till en hög grad av interkulturell mognad. Den första aspekten beskrivs som att studenterna *lyssnar och observerar*. Studenter bevittnar då andras erfarenheter och tar in ny information om andra människors sätt att tänka, leva och agera. Det bidar till en ökad medvetenhet om kulturella skillnader och gör att studenterna ser nya dimensioner av hur komplexa identiteter formas. Den andra aspekten innebär att studenterna *jämför och kontrasterar idéer*. Utöver att endast absorbera andra människors perspektiv och erfarenheter, jämför studenterna dessa upplevelser med sin egen bakgrund och sina livserfarenheter vilket enligt studenterna upphävde ett eventuellt motstånd mot andras erfarenheter. Denna förståelse bidrog till att studenterna omvärderade stereotypa uppfattningar och att de såg människor med andra kulturella erfarenheter som komplexa och mångdimensionella. Den fjärde aspekten

handlar om att studenterna *engagerar sig i personlig reflektion* och då tar med sig de erfarenheter som de gjort i ett interkulturellt möte till andra områden i livet. Det får dem att omvärdera och omtänka situationer och relationer i sina egna liv och även hur de själva är påverkade av sin egen kulturella bakgrund. Nästa steg innebär att studenterna utifrån ett interkulturellt lärande *utforskar sin egen identitet* och hur denna är konstruerad utifrån historiska och geo-politiska faktorer. Detta inåtblickande lärande tog sig ofta uttryck i reflektioner över specifika kulturella erfarenheter präglade av etnicitet, kön, klass, sexualitet och så vidare. Det sista steget i den interkulturella mognaden innebar att studenterna fick *empati med andra*, både på ett kognitivt och känslomässigt plan. De studenter som gavs möjlighet till att *både* tänka och känna i ett tryggt undervisningssammanhang var de som i högsta grad uttryckte upplevelser av empati.

Upplevelser av (brist på) interkulturalitet i lärarutbildning

När det gäller studenters upplevelser av interkulturalitet i en svensk kontext och i lärarutbildning så fokuserar avhandlingen ”*Den Andre” i lärarutbildningen*: *en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid* av Zarah Bayati (Bayati, 2014) på detta. Avhandlingen är en intervjustudie som undersöker hur den rasifierade Andra konstrueras och rekonstrueras, eller överskrids i lärarutbildningen i ljuset av den samtida och koloniala historien. Fokus ligger dels på erfarenheter av hur rasifieringen görs, av både studenter och lärare, men även vilka strategier de rasifierade studenterna använder sig av för att agera mot denna i en demokratibefrämjande riktning.

Det interkulturella perspektivet diskuteras av Bayati utifrån problematiken avseende tysta, monokulturella antaganden i lärarutbildningen, präglade av koloniala och nationalistiska perspektiv. Bayati beskriver flera olika faktorer som utifrån koloniala mekanismer bidrar till monokulturella antaganden och ageranden i lärarutbildningen. Dels resonerar hon kring språket och att ett bristande svenskt språk ses som synonymt med en bristande (västerländsk) kunskap. Detta bidrar till att många av de studenter som inte talar ”korrekt” svenska tystnar. Tystnad är ett tema som återkommer i avhandlingens resultat. Studenter valde tystnad som strategi för att inte exkluderas, lärare åsåg tyst diskriminerande rasifiering utan att säga något, studenter upplevde påtvingad tystnad på grund av bristande språkligt självförtroende. Lärarutbildare blev tysta av rädsla att uppfattas som rasistiska, och i föreskrifter och styrdokument rådde en tystnad som manifesterades i form av monokulturella antaganden och utgångspunkter.

Vidare beskriver Bayati hur kolonialt stereotypa representationer i kurslitteraturen cementerar en (monokulturell) eurocentrisk världsbild samt att detta befästs av att postkoloniala stereotyper kommuniceras i lärares interna interaktion genom exempelvis tal om att icke-vita studenter har dålig arbetsmoral eller är svagt motiverade. En annan aspekt av koloniala mönster i lärar-utbildningen är det som Bayati beskriver som rasifierad segregation, processer där studenter i

grupparbeten grupperar sig utifrån koloniala ordningar. Vita studenter väljer varandra och väljer (ibland) bort icke-vita studenter, men icke-vita studenter väljer också varandra, ibland för att inte väljas bort. Emellanåt bidrar lärare även till detta, de ser bort (och godkänner) när det sker. Studenter uttrycker att just grupparbeten är en situation inom vilket andrafiering ofta kan uppstå och att de önskar att lärare på olika sätt dels ser detta, och dels tar ansvar för att respondera på de problem som uppstår genom att i högre grad styra dessa grupprocesser.

Det som av studenterna i Bayatis studie beskrivs som förändrande och utmanande av koloniala, monokulturella ordningar i undervisningen är när lärare tar initiativ till att bryta tystnader och ger ordet till dem som vanligtvis inte talar. En annan aspekt som lyfts fram som förändrande är när lärarna genomför olika pedagogiska insatser som synliggör den bredd av erfarenheter och kunskaper som finns bland studenterna i gruppen. Detta aktiverar en annan kunskap än den för givet tagna västerländska. Ett exempel som tas upp är hur en lärarutbildare i matematik på ett naturligt sätt efterfrågade studenternas olika slags räknesätt och införlivade dem alla i undervisningen.

Teoretiska perspektiv och begrepp

I det här avsnittet presenteras och diskuteras de teoretiska begrepp och perspektiv med vilka studiens resultat har analyserats. Inledningsvis beskrivs det livsvärldsfenomenologiska perspektivet vilket är studiens utgångspunkt. Därefter Hannah Arendts handlingsteori som kan användas för att förstå och diskutera de handlingar och skeenden som studenterna beskriver mellan lärare och studenter. Avslutningsvis presenteras relationell pedagogik, en teoretisk ansats som bygger bland annat på Arendts teorier och som söker säga något om mellanrummet mellan lärare och lärande, relationen, och detta mellanrums pedagogiska potential och agens.

Livsvärldsfenomenologi

Som tidigare beskrivits tar denna studie sin utgångspunkt i den fenomenologiska filosofiska ansatsen. Grundtanken inom den fenomenologiska ansatsen är, som den moderna fenomenologins grundare Edmund Husserl uttryckte det, att *gå tillbaka till sakerna själva* genom en *vändning mot och en följsamhet mot sakerna*. Husserl hävdade att människans medvetande alltid är riktat mot något (med en intention) och att detta någonting visar sig för människan. Denna riktadhet beskrivs som intentionalitet och den bidrar till att skapa mening, både hos sakerna och hos människorna. Husserl hävdade att fenomenologins syfte var att söka essensen hos ”sakerna själva” och för att kunna göra detta behöver människan sätta alla former av riktadhet (förförståelse) inom parentes vilket beskrivs som epoché (från grekiskans epochē som betyder tillbakahållande, eng. suspension of judgement). Genom epochén kan fenomens rena essens framträda och människan förstå det som Husserl beskrev som den transcendentala erfarenheten (Husserl, 1970).

Mer specifikt är det i den existensfilosofiska fenomenologin som denna studie tar utgångspunkt, det som också beskrivs som livsvärldsfenomenologi. Existensfilosofins ledande företrädare Martin Heidegger, Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre och Maurice Merlau-Ponty kritiserade den av Husserl förordade trancendentala fenomenologin för dess, enligt dem, omöjliga utgångspunkt att parentessätta de egna erfarenheterna (epochén). Världen-som-den-är går inte att studera eftersom den alltid filtreras genom världen-som-vi-uppfattar-den. Människan har enligt livsvärlds-fenomenologin aldrig direkt tillgång till sakerna själva, de är alltid förmedlade av subjektets förankring i sin kontext, sin historia, sin sociala omgivning, sitt språk och så vidare (Merleau-Ponty, 2002). Det gör att det är den filtrerade erfarenheten som kan och bör vara kunskapsobjektet i fenomenologisk forskning. Enligt den existensfilosofiska fenomenologin behöver existensen, det som beskrivs som att-het, erkännas och förtydligas för att sakerna, vad-het, ska göras rättvisa. Det är *genom* sin existens som människan erfar världen med all den komplexitet som den innebär (Heidegger, 1993). Livsvärldsfenomenologin utgår sammantaget ifrån att ”världen finns runt omkring oss och i oss, vi finns i världen, men vi erfar och införlivar den på olika sätt utifrån vår tidsliga och rumsliga existens” (Ferm, 2004, p. 39).

Människan är inte bara riktad mot tingen utan även mot andra människor med vilka hen interagerar. Detta interagerande beskrivs inom fenomenologin som intersubjektivitet. Inter-subjektivitet handlar om relationer och möten mellan subjekt och deras levande kroppar, och den process vari dessa påverkar och påverkas av varandra. Mening skapas genom att människor i socialt samspel sätter sig in i varandras situationer och perspektiv och lär i sociala samspel med varandra snarare än isolerat i det egna medvetandet. Intersubjektiviteten upprätthålls genom olika slags kommunikativa relationer mellan subjekt (Bengtsson, 2005). Intersubjektivitet handlar om närvaro men också om lyhördhet för och acceptans av det oväntade. När subjekt med olika livserfarenheter möts i intersubjektiv kontakt och kommunikation kommer subjektens handlande och de betydelser som driver dessa att påverka subjekten på oförutsägbara sätt. I detta oförutsägbara, intersubjektiva möte är det viktigt att en dialog utvecklas där subjekten bekräftar varandras handlingar och tillåter sig att påverkas av dessa (Bengtsson, 2001).

Ett annat centralt begrepp inom fenomenologin är Merleau-Pontys begrepp *levd kropp* (Merleau-Ponty, 2002). De erfarenheter som människan gör i sin intentionalitet och genom sin intersubjektivitet knyter an till den mänskliga existensen i den levda kroppen. Merleau-Ponty hävdar att utan ett subjekt med en levd kropp finns inga riktningar, ingen möjlighet till inter-subjektivitet eller intentionalitet. Det är med kroppen som människan erfar och det är i kroppen kunskap utvecklas, lagras och förändrar. Den levda kroppen är enligt en fenomenologisk ansats central i kun*skapande* processer (ibid). Utifrån idén om levd kropp är det viktigt att i undervisnings-sammanhang, kanske särskilt om de ska definieras som interkulturella, erkänna olika slags levda

kroppserfarenheter vilka påverkats av interkulturella faktorer såsom ålder, funktion, genus, etnicitet och socioekonomisk status. Om vi utgår ifrån att alla människor delar en exakt likadan, objektiv och för alla lika värld, är risken stor att det är de människor vars kroppar upplever lägst grad av ”skav” i relation till den normativa världen, som ges makten att beskriva ”världen” (Bengtsson, 2012).

Handlingsteori

Intentionalitet och intersubjektivitet är alltså centrala begrepp och utgångspunkter i den livsvärldsfenomenologiska ansatsen. Dessa begrepp sätter fokus på det som *görs* mellan människor. Filosofen (eller som hon själv beskrev sig, politisk teoretiker) Hannah Arendts handlingsteori bidrar med perspektiv på dessa göranden mellan människor.

Arendt var tydligt influerad av både Husserl och Heidegger och Arendts filosofiska resonemang befinner sig inom det fenomenologiska fältet. Arendts teorier är omfattande och berör på olika sätt den spänningsfyllda relationen mellan politik och filosofi, mellan handlandet och tänkandet. I Arendts filosofiska huvudverk *The Human Condition* (Arendt, 1998) diskuteras detta spänningsfält ingående och här ställs det aktiva livet i arbete och politisk offentlighet, *vita activa*, i relation till filosofernas traditionella tänkande, *vita contemplativa*. Arendt är inte kritisk mot tänkandet i sig men hävdar att det i relation till politiken och arbetet givits ett företräde inom den västerländska filosofin. Arendt argumenterar för att både vita activa och vita contemplativa behövs. Tänkandet är det som för människan in i det aktiva, politiska livet (Björk & Burman, 2011).

Arendt beskriver tre mänskliga verksamheter som hon menar kännetecknar det aktiva livet, vita activa: *arbetet* (eng. labour), *tillverkningen* (eng. work) och *handlandet* (eng. action) (Arendt, 1998). Arbetet är den mänskliga biologiska processen, att äta, sova och så vidare. Arbete syftar till att upprätthålla liv men det resulterar inte något konkret eller beständigt. Människan måste äta för att arbeta och arbeta för att äta som Arendt beskriver det. Vi är, enligt Arendt, i denna verksamhet *animal laborans* som hela tiden behöver återupprepa arbetet för att den biologiska kroppen ska fungera, arbetet är ”man’s direct metabolism with nature” (Arendt, 1998, p. 100).

Tillverkningen är till skillnad från arbetet en verksamhet som inte är biologisk eller naturlig utan som istället handlar om den mänskliga existensens artificiella dimension. Människan skapar genom tillverkning en värld av konstgjorda ting som distinkt skiljer sig från den naturliga världen och på detta sätt konstrueras en människoskapad värld som inte är absolut hållbar, men som är till en viss framtid bestående, i alla fall mer bestående än arbetets förgänglighet. Tillverkning är till sin karaktär instrumentell och har alltid en tydlig början och ett definierat slut (Arendt, 1998).

Handlandet och talandet, som Arendt hävdar är tätt förbundna, är det som utspelar sig mellan människor men utan ett förmedlande genom tillverkade ting. Handlandet är, för att använda ett fenomenologiskt begrepp, intersubjektivt. Handlandet är det sätt på vilket människan som människa

framträder för och i världen. Handlandet i sin mest grundläggande form handlar om människans möjlighet att initiera, att börja, att sätta något i rörelse. Handlandet gör att människan träder fram i världen, bryter in och skapar nya begynnelser. Arendt kopplar handlandet till det mest grundläggande villkoret för den mänskliga existensen, födelsen. I handlandet kommer liksom vid födseln något nytt till världen. Men detta nya kan inte, som tillverkningen, kontrolleras från början till slut. Handlandet är alltid oförutsägbart, gränslöst och dess utfall omöjligt att kontrollera: ”The fact that man is capable of action means that the unexpected can be expected from him, that he is able to perform what is infinitely improbable” (Arendt, 1998, p. 178). Denna oförutsägbarhet är frustrerande och därför har människan i alla tider försökt ersätta handlandet med *görandet* för att kunna ”escape the haphazardness and moral irresponsibility inherent in the plurality of agents” (Arendt, 1998, p. 220). Görande innebär en process där människan instrumentellt försöker kontrollera handlandet från början till slut och därmed göra handlandet till tillverkning.

Arendt hävdar att villkoret för mänskligt handlande och talande är den mänskliga pluraliteten. Denna pluralitet har en tvåfaldig karaktär: jämlikhet och distinktion (eng. equality and distiction). För att människor ska kunna handla i relation till varandra krävs jämlikhet för annars skulle människor inte kunna förstå varandra. Människan är också jämlik när det gäller möjligheten att börja, skapa nya begynnelser, sätta igång en rörelse. Men om vi alla var exakt lika, inte distinkt olika, skulle handlingar och tal inte behövas. Kommunikation mellan människor skulle på sin höjd behöva inbegripa ljud och tecken eftersom alla skulle ha identiska behov. Så är ju dock inte fallet, alla levande varelser är distinkta, åtskilda och unika och behöver handla och intersubjektivt interagera för att förstå varandra, för att bli människor. Människan kan, till skillnad från djuren, framhäva denna distinkthet med sitt handlande och sitt tal och på detta sätt särskilja sig (eng. to be distinguished). Att människor är lika och samtidigt unika är handlandets mänskliga villkor. Arendt hävdar vidare att handlingen är den enda av de tre verksamheterna som vi inte kan avstå ifrån och fortfarande vara mänskliga. Människan kan som slavägare eller en parasiterande person avstå från arbete och låta andra arbeta åt henne, eller avstå från tillverkning och låta andra göra det åt henne. Men utan handling och tal är livet inte längre ett mänskligt liv, ”it has ceased to be a human life because it is no longer lived among men” (ibid).

När människan handlar och talar framträder enligt Arendt *vem* hon är. Detta *vem* är inte är kontrollerbart utan blir det sammantagna resultatet av allt det som hon gör och säger. Detta *vem* sätts i kontrast till *vad* en människa är, det som uppstod vid födseln, den biologiska kroppen och dess egenskaper. Människans *vad*-het kan enligt Arendt på olika sätt döljas och kontrolleras men det är inte möjligt med hennes *vem*. Eftersom det är genom handlingar som vi blir människor så kan människan inte undvika att träda fram som ett (okontrollerbart) *vem*, då omvandlas handling till tillverkning.

> Although nobody knows whom he reveals when he discloses himself in deed or word, he must be willing to risk the disclosure (…). Without the disclosure of the agent in the act, action loses its specific character and becomes a form of achievement among others. It is then indeed no less means to an end than making is a means to produce an object. This happens whenever human togetherness is lost (…) (Arendt, 1998, p. 180).

För att människan ska kunna träda fram som ett *vem* i denna oförutsägbara men nödvändiga handling krävs att människor interagerar i det som Arendt beskriver som en väv av relationer. ”This revelatory quality of speach and action comes to the fore where people are *with* others and neither for or against them – that is, in sheer human toghetherness” (ibid). Det är en väv, ett system, som inte är konkret eller objektivt men som ändå är absolut och verkligt för människan. Denna väv av relationer skapas av handlandet och talandet och är, trots sin ogripbarhet, reell. Väven skapar handlandet men handlandet är samtidigt beroende av väven, påverkas av väven. Väven existerar innan människan och hon föds in i den vilket gör att den enskilda människans handlande aldrig kan ske fritt från väven, men människans handlande kan påverka och förändra den. När människan genom att ta initiativ och tillför nya begynnelser skapar hon nya berättelser i väven av relationer (Arendt, 1998).

Dessa vävar av relationer tar plats i det som Arendt kallade framträdelserummet. Ett rum som inte är av fysisk karaktär utan som är ett rum som skapas när människor interagerar med varandra genom tal och/eller handling. Framträdelserummet försvinner när de handlingar som skapat det inte längre tar sin början. Detta symboliska rum och det förtroende för tal och handling som det bygger på, skapar ett rum för människans sam-varo (se diskussion nedan gällande relationell pedagogik). Men detta framträdelserum måste ständigt skapas och upprätthållas. Det är enligt Arendt politikens uppgift att etablera och bevara ett rum där detta gemensamma handlande kan ske. Arendt hävdar att det från liberalt politiskt och filosofiskt håll argumenteras för att detta rum skapas genom att radera pluralitet eftersom människor bara kan handla tillsammans om de har en gemensam, skillnadsfri grund och identitet. Arendt argumenterar för det motsatta; vi kan bara handla tillsammans i jämlikhet och distinkthet om pluralitet ges utrymme i framträdelserummet (Arendt, 1998).

Relationell pedagogik

Relationell pedagogik är ett i Sverige relativt nytt och oetablerat forskningsfält (Aspelin & Johansson, 2017). Internationellt, där det kallas för the pedagogy of relation, är det något mer utvecklat, bland annat genom antologin *No education without relation* (Bingham & Sidorkin, 2014). Det är inte ett forskningsfält där det råder en konsensus om innehåll och riktningar men det går ändå att skönja begrepp som återkommer inom teoribildningen. Dessa är bland annat; dialog, möte, förhållningssätt och relation (Aspelin & Johansson, 2017). Förenande är en syn på relationer som grundläggande för den mänskliga existensen och att subjektivitet är grundat i intersubjektivitet.

Teoretiskt tar relationell pedagogik sin utgångspunkt i bland annat teorier från socialfilosofen George Herbert Mead, religions- och socialfilosofen Martin Buber och från just beskrivna Hannah

Arendt (Aspelin, 2013). En samtida forskare som haft betydelse för den relationella pedagogikens utveckling är Kenneth Gergen som i sin bok *Relational being* (Gergen, 2009) söker beskriva att det inte finns något sådant som ett ett separat väsen (bounded being) eller några helt privata erfarenheter, istället existerar människan och blir till i en värld av relationer (relational being) i ständig sam-konstituering (ibid).

Prefixet *sam* är centralt inom den relationella pedagogiken. Det skiljs mellan två basala aspekter av relationsbegreppet; sam-verkan och sam-varo. Sam-verkan beskriver att två eller flera personer medvetet verkar tillsammans på ett koordinerat sätt, exempelvis genom sociala ordningar eller genom lingvistiska normer. Sam-verkan präglas av förutsägbarhet och är en mer eller mindre målmedveten process. Sam-varo däremot beskriver det personliga och ömsesidiga mötet mellan två människor, det intersubjektiva skeende vari två människor vänder sig mot varandra och påverkar och påverkas av varandra. Det är ett oförutsägbart och öppet skeende som är en temporär avvikelse från en mer strukturerad sam-verkan, (Aspelin, 2013).

Relationell pedagogik tar främst avstamp i dimensionen sam-varo. Dock med ett tydligt erkännande av att det inte är möjligt att fixera tolkningen vid den ena eller andra aspekten, utan att det handlar om en växelverkan mellan sam-varo och sam-verkan. Enligt relationell pedagogik uppstår det pedagogiska i skeenden *mellan* den lärande och läraren inte separat hos dessa var och en för sig. Det är i ögonblick av sam-varo som intersubjektiva, kun*skapande* processer sker, det är i detta mellanrum som utbildningens brännpunkt är belägen (ibid). Det relationella mellanrummet beskrivs som en ”tredje agent” i lärprocessen, ett skeende som påverkar läraren lika mycket som den lärande. Johan Aspelin, professorn i pedagogik som introducerat och utvecklat den relationella pedagogiken i Sverige, hävdar att detta är ett oförutsägbart men möjliggörande rum:

> Relationell pedagogik har som särskild uppgift att uppmärksamma de risker och möjligheter som sätts på spel i mellanrummet mellan lärare och elev. Mellanrum är alltid i någon mån oförutsägbara, okontrollerbara och riskfyllda, eftersom vi aldrig kan vara riktigt säkra på vad som ska hända i dem. Samtidigt rymmer de möjligheter, eftersom det är i dessa som lärare och subjekt möts (Aspelin & Johansson, 2017, p. 160).

Det fokus som i relationell pedagogik läggs på mellanrummet motiverar Aspelin med att pedagogisk forskning generellt är och har varit polariserad genom att ensidigt antingen lägga fokus på enskilda individers lärande eller på sociala strukturer. ”Ur relationell synvinkel framstår (…) individ och kollektiv, var för sig, som abstraktioner och ett ensidigt fokus på någondera polen reducerar det unikt mänskliga” (ibid). Aspelin (2013) beskriver relationell pedagogik som ett alternativ till dessa polariserade diskurser i både politik och medial debatt där det ofta argumenteras för att den ena tvingas stå tillbaka för det andra och vice versa. Relationell pedagogik blir enligt Aspelin i denna låsta diskussion en tredje väg eftersom kunskapande sker *genom* relationer (Aspelin & Johansson, 2017, p. 162).

De didaktiska implikationerna av relationell pedagogik i relation till främst distinktionen mellan sam-verkan och sam-varo är enligt Aspelin två grundläggande förhållningssätt från lärarens sida: *pedagogiskt tillvägagångssätt* och *pedagogiskt möte* (Aspelin & Persson, 2011). Tillvägagångssättet handlar om att läraren målmedvetet arbetar med att inkludera alla elever/studenter i lärande-processen genom att skapa sam-verkande processer. Mötet handlar om det intersubjektiva, mellanmänskliga skeendet där läraren inte styr utan ”bekräftar eleven sådan eleven *är* i detta ögonblick, som unikt subjekt i vardande, men också sådan eleven *kan bli*” (ibid, s.22). Detta pedagogiska möte kräver lyhördhet och vakenhet men också förmågan att vara både nära och på distans för att både möta eleven *och* se den möjlighet som det pedagogiska mötet kan leda till (Aspelin, 2013).

Denna flexibilitet men också förmåga till närvaro ställer givetvis krav på läraren, men ger samtidigt möjligheter för läraren liksom eleven att utvecklas och lära i det intersubjektiva mötet. En lärare som vill använda sig av relationell pedagogik behöver vara ”försiktig med kategoriseringar, och inte uttala sig tvärsäkert om elever och vad de vill och kan” (Aspelin & Johansson, 2017, p. 161). En lärare som vill ägna sig åt relationell pedagogik behöver vara ”öppen för tilltal, svara an med respekt för elevens annanhet och för det rum som existerar mellan parterna” (ibid). Läraren behöver även vara lyhörd för det nät av relationer (jfr. Arendts begrepp, väv av relationer) som existerar i en lärandegrupp. En lärare som kliver in i ett seminarierum kliver in i ett sådant nät av sam-verkan och sam-varo. Läraren är beroende av detta nät samtidigt som hen också kan bryta det genom olika pedagogiska tillvägagångssätt (Aspelin 2013). Den relationelle läraren behöver vilja och våga ge plats för de mellanrum som relationer skapar. De är ”oförutsägbara och omöjliga att till fullo kontrollera och just därför rymmer de en pedagogisk potential” (ibid, s.163).

Metodologi och metod

I denna del beskrivs hela den metodologiska verktygslådan och dess utgångspunkter. Inledningsvis presenteras studiens vetenskapsteoretiska grund och därefter min roll som forskare i den vetenskapliga processen. Vidare redogörs för de metoder som använts; enkät och fokusgrupps-intervjuer och sedan vilket urval som gjorts och vilka respondenterna är i studien. Därefter görs en beskrivning av på vilket sätt och utifrån vilka premisser som analysen är genomförd. Avslutningsvis förs ett forskningsetiskt resonemang och en diskussion om studiens trovärdighet.

Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter

Denna studies ontologiska samt epistemologiska utgångspunkt är livsvärldsfenomenologin, vilken tidigare beskrivits. Den utgör i studien både ett grundläggande vetenskapsfilosofiskt förhållningssätt samt en grund för metod och analys. Den ontologiska utgångspunkten i den fenomenologiska

ansatsen är att verkligheten finns i subjektens upplevelser av denna, världen finns i och runt subjektet och mellan subjekt (Husserl, 1970). Dessa upplevelser är i en livsvärldsfenomenologisk ansats beroende av subjektets tidigare existens. De påverkar hur hen skapar mening i världen och hur hen tillför världen mening. Verkligheten är därmed föränderlig och för att förstå den behöver forskaren vara öppen för ständiga insikter genom en reflekterande relation med världen och de egna erfarenheterna. Den epistemologiska utgångspunkt som följer på en dylik ontologi är att kunskap om världen erhålls genom subjektens upplevelser. Eftersom kunskapen existerar mellan och i människor och i deras interaktion med världen så är den intersubjektiv. Men det betyder inte att all kunskap är relativ, att allt eller inget är sant. Genom fenomenologin uppstår kunskap om livsvärldens subjektiva men *universella* strukturer. Strukturer som visar på objektiva egenskaper hos en historisk och social verklighet (ibid). En verklighet som alltid är situerad och kontextualiserad, i rum, tid och plats.

För att kunna genomföra en fenomenologisk studie behöver det därför tydliggöras var den är situerad. Studien behöver regionaliseras. Regionalisering innebär att tydliggöra vilka specifika upplevelser, relationer och handlingar som fokuseras i studien samt i vilket tidsmässigt, rumsligt, platsmässigt sammanhang som dessa upplevelser äger rum (Bengtsson, 2005). Den här studien har regionaliserats till tre interkulturella lärarutbildningar på Södertörns högskola under höstterminen 2018; ämneslärarprogrammet, F-3 grundlärarprogrammet samt fritidslärarprogrammet och till interaktioner och handlingar mellan studenter och lärare under seminarier på dessa utbildningar.

Min förförståelse – oundviklig men möjliggörande

För att kunna tolka människan och hennes uttryck kräver en fenomenologisk ansats alltså en hög grad av inlevelse och intersubjektivitet från forskarens sida. Samtidigt finns en utmaning i en dylik nära relation till de subjekt hos vilka kunskapen ska sökas. Som forskare bär jag med mig värderingar och förförståelse som påverkar forskningsarbetet. Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är detta dock inget hinder, eftersom utgångspunkten är att vi aldrig kan uppnå en absolut förutsättningslöshet i vilken sakerna framträder rent, i sig själva.

Min förförståelse, min existens, innebär å ena sidan en begräsning eftersom den inskränker möjligheten att gå tillbaka till sakerna själva. Samtidigt som jag med en medvetenhet om denna kan *eftersträva* att överbrygga (inte övervinna) de hinder som den bidrar med för att på detta sätt göra sakerna rättvisa (Merleau-Ponty, 2002). Detta kräver en ”sakligt orienterad eller odogmatisk utläggning som utifrån vår värdsliga förförståelse bemödar sig att lyssna på sakerna, låter vår förförståelse konfronteras med dem, är beredd att förändra förförståelsen på grund av dem osv.” (Bengtsson, 2005, p. 16).

Inom fenomenologin används begreppet *med-erfarenhet* (Kroksmark, 2007) för att beskriva hur den förförståelse som präglar existensen påverkar erfarandet. Med-erfarenhet söker beskriva att en människas erfarande av världen inbegriper ett mycket större meningsinnehåll än det som uppstår i det aktuella ögonblick då erfarenheten görs. Kroksmark beskriver det som att ”[b]egreppet med-erfarenhet förklarar att vi uppfattar och förstår världen på kvalitativt olika sätt och att skillnaden är ett resultat av att vi har olika erfarenheter av att vara, leva och verka i världen” (ibid, s. 303). Världen visar sig därmed hela tiden genom filtret av och med associationerna från den levda kroppens erfarenheter av och i världen. Det gör att världen visar sig på ett betydligt mer omfattande och komplext sätt än vad människan i varje situation och interaktion kan erfara genom sina sinnen. Min bakgrund som lärare med tydliga demokratiambitioner är en viktig del av denna med-erfarenhet. Det är en förförståelse som jag inte kan eller vill bortse från men som jag löpande, reflexivt behöver förhålla mig till.

En medvetenhet om min förförståelse är dock inte bara viktigt ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv utan även ur ett interkulturellt. Mina tidigare erfarenheter skapar mina monokulturella ”glasögon” som hela tiden styr de val jag medvetet eller omedvetet gör (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2012). I studien har jag strävat efter att vara nyfiken på och uppmärksam på nya perspektiv, transformerande möten, och velat utmana min egen monokulturella förförståelse. Exempelvis bidrog detta till ställningstaganden avseende hur enkäten utformandes, hur jag introducerade enkäten under seminarierna, hur jag försökte göra ett strategiskt urval av informanter till fokusgruppsintervjun, hur jag förhöll mig som intervjuare och hur jag kritiskt reflekterade under analysprocessen.

Forskningsmetoder – genomförande och reflektioner

De två metoder som använts för att på olika sätt få tillgång till studenternas upplevelser har varit enkät samt fokusgruppsintervju. Nedan beskrivs metoderna dels ur ett teoretiskt perspektiv men också hur de i praktiken genomförts samt de överväganden som gjorts.

Enkät

För att få tillgång till fenomenet som söks, lärarstudenters upplevelser av lärarutbildares undervisning genom interkulturalitet, så har en enkätundersökning genomförts. Detta för att få tillgång till en översiktlig beskrivning av studenters upplevelser. Frågorna i den genomförda enkäten har utformats med utgångspunkt i den fenomenologiska ansatsen. Frågorna var öppna och svaren angavs som fritextsvar vilket möjliggjorde att studenterna kunde svara med egna ord och på sätt som jag som utformare av enkäten inte kunnat förutse. I frågorna har exempel på situationer angivits, detta i syfte att skapa en referensram för frågan. Det kommunicerades tydligt när enkäten introducerades att det i enkäten inte handlade om att ge ”rätt” svar utan att det *deras* svar som var

av intresse. Att det inte handlade om att svara ”rätt” och att det därmed inte gick att svara ”fel”. Även denna instruktion tog sin utgångspunkt i den fenomenologiska ansatsen med drivkraften att få tillgång till sakerna själva, i detta fall till studenternas upplevelser.

En enkätundersökning är i flera avseenden lik en strukturerad intervju med den uppenbara skillnaden att det inte finns någon intervjuare som ställer frågorna. Utformandet av frågorna blir därmed avgörande för utfallet av enkätens resultat. När det inte finns en intervjuare som kan förklara, rätta till otydliga frågor eller motivera till deltagande så ges av Bryman (2014) följande tre råd för att utforma en enkät: 1. ha öppna frågor, 2. skapa en tydlig och begriplig utformning och 3. låt den vara kort för att motverka enkättrötthet. Andra råd som ges är att enkäten ska ha en tydlig introduktion och en stringent utformning. Dessa råd har följts i utformandet av enkäten som finns redovisad i bilaga 1. En skärmdump finns även presenterad i bilaga 1a för att ge en uppfattning om hur enkäten såg i sin digitala form.

En fördel med en enkät är att den kan genomföras av många personer samtidigt och därmed generera data som kan bidra till en övergripande analys. En annan fördel är att intervjuareffekten uteblir eftersom svaren ges oberoende av intervjuarens reaktioner på frågorna. Nackdelen med enkäter är att svaren kan bli ytliga och kontextlösa, det går ju inte att ställa fördjupnings- eller sonderingsfrågor vilket är av intresse i en fenomenologisk studie. Vidare passar inte alla frågor i en enkät vilket skapar risken för att ”som man frågar får man svar” och att detta begränsar den kunskap som kan erhållas av insamlad data (Bryman, 2014).

Innan seminariet hade jag kontakt med seminarieläraren som hade godkänt min medverkan under seminariet och även informerat studenterna om att jag skulle komma och vad jag skulle fråga om. Individuell information skickades till studenterna (se bilaga 2) på studentportalen studiewebben för att förbereda dem på enkäten. Vissa men inte alla verkade vid förfrågan ha tagit del av denna information. När jag introducerade enkäten under seminariet så presenterades först studien och dess syfte, och att alla svar skulle behandlas konfidentiellt. Därefter berättade jag kort om min bakgrund som lärare och lärarutbildare och att likabehandling är en viktig fråga för mig. Syftet med detta var att ur ett etiskt perspektiv ge en möjlighet för studenterna att förstå studiens intentioner och utgångspunkter men också att söka skapa kontakt och etablera någon slags relation.

En introduktion gjordes av vad som anges i lärarutbildningens policydokument avseende utbildning *om, för* och *genom* interkulturalitet. Innan studenterna börja fylla i enkäterna delade jag ut ett papper där en intresseanmälan kunde göras till fokusgruppsintervjun (se bilaga 3). På denna skulle även viss bakgrundsinformation anges. Det framgick tydligt att denna bakgrundsinformation endast skulle användas för att bidra till en ökad heterogenitet i intervjugruppernas sammansättning samt ge en generell bild av respondenterna i enkäten. Studenterna uppmanades att fylla i intresseanmälan efter att den digitala enkäten fyllts i.

Enkäten fylldes i digitalt under ett för studenterna reguljärt seminarium. Enkäten genomfördes med sex seminariegrupper under tre dagar. Studenterna fyllde i enkäten på sina egna datorer eller telefoner. Jag hade även med en extra dator om någon student inte skulle ha möjlighet att med egen teknik genomföra enkäten. Denna användes några gånger. Enkäten hade utformats i det webbaserade gratisverktyget Survey Monkey och studenterna fick en informations-lapp med en webbadress respektive en QR-kod som båda ledde dem till enkäten. Efter att informationen om enkäten tillhandahållits genomfördes enkäten under tystnad. Totalt 109 studenter påbörjade enkäten, i snitt 14 studenter fyllde inte i delar av, eller hela enkäten. Givetvis vore det mycket intressant att veta varför de som inte fyllde i delar av enkäten avstod från att göra det, detta går dock inte att utläsa av enkätresultaten.

Det var intressant att uppleva och reflektera över hur mitt sätt att introducera enkäten och prata med studenterna förändrades under de sex seminarier som jag besökte. Dels utifrån en ambition till ett interkulturellt och maktmedvetet förhållningssätt men också utifrån den relationella pedagogikens idéer om vikten av mellanrummet i relationen och dess intersubjektivitet och intentionalitet. Det som blev tydligt var att jag ju fler enkätinsamlingar jag genomförde tydligare och tydligare betonade att det inte gick att svara fel, att jag var intresserad av deras upplevelser, att deras svar skulle bidra och att jag hoppades på respondenter till fokusgruppsintervjun som ”inte var jag”, som jag uttryckte det. Anledningen till detta var dels att jag i början upplevde studenterna som lite skeptiska till studien, de verkade ha svårt att förstå vad jag var intresserad av. Men dels för att det blev tydligt när jag efter varje enkät gick igenom intresseanmälan att de personer som angav sig intresse av att delta i en fokusgruppsintervju främst hade svenskklingande namn och tidigare akademisk bakgrund. Jag lade mig allt mer i vinn om att försöka vara tillmötesgående, förklarande, ödmjuk och transparent för att söka skapa motivation till att genomföra enkäten men också till ett intresse av att delta i fokusgruppsintervjuerna.

Fokusgruppsintervjuer

För att bidra till en fördjupad beskrivning av fenomenet, studenternas upplevelser av lärarutbildares undervisning genom interkulturalitet, har frivilliga fokusgruppsintervjuer genomförts. Fenomenologin intresserar sig, som tidigare beskrivits, för hur olika fenomen i världen framträder för människor och för människors *levda erfarenhet.* För att få tillgång till dessa erfarenheter är fokusgruppsintervjuer en användbar metod. Ett centralt begrepp inom fenomenologin är intersubjektivitet vilket handlar om relationer och möten mellan subjekt och deras levande kroppar, och den process vari dessa påverkar och påverkas av varandra. Mening skapas genom att människor i socialt samspel sätter sig in i varandras situationer och perspektiv och lär i sociala samspel med varandra snarare än isolerat i det egna medvetandet. När subjekt med olika livserfarenheter möts i intersubjektiv kontakt och kommunikation kommer subjektens handlande och de betydelser som

driver dessa att i dialogen påverka subjekten på oförutsägbara sätt och nya perspektiv kan uppstå (Merleau-Ponty, 2002). En fokusgruppsintervju skapar möjligheter för just sådana intersubjektiva men också interkulturella möten och är därmed väl motiverad inom en studie med en fenomenologisk och interkulturell ansats.

Fokusgruppintervjuer är gruppintervjuer med ett specifikt fokusområde som intervjupersonerna antas ha kunskap om. Fokusgrupper lämpar sig därför särskilt för explorativa studier på områden där det inte finns mycket tidigare kunskap. När det gäller förståelsen av ett för en grupp gemensamt fenomen så kan en sådan intervju bidra till att deltagarna stimulerar varandras förståelser av ett fenomens innebörd samtidigt som det finns utmaningar i form av att individer inte vågar uttrycka sina tankar i grupp, eller att ett ”grupptänk” uppstår som hindrar nyanserade beskrivningar (Chohen, et al., 2018). Dock hävdar jag att fördelarna med denna metodteknik överväger, främst eftersom jag uppfattat det som att diskussionen gällande vad undervisning genom interkulturalitet innebär kan upplevas som svår, fenomenet är svårt att ”komma åt”. En gruppdiskussion kan fungera katalyserande och bidra till inspiration och att idéer utvecklas i samspelet. Dessutom kan en dylik intervju vara en möjlighet i sig till en interkulturell interaktion där flera olika perspektiv kan brytas mot och utveckla varandra.

För att nyanserade beskrivningar av ett fenomen ska framkomma i en intervju med en fenomenologisk utgångspunkt så är en intervju i semistrukturerad form mest lämplig samt att intervjun karaktäriseras av en nondirektiv intervjustil. Detta för att möjliggöra en rik variation av idéer och tankar avseende det fenomen som fokuseras. Det är viktigt att intervjuaren ställer öppna frågor, tillämpar ett aktivt lyssnande och har ett intersubjektivt samspel med informanterna (Szklarski, 2015). Som intervjuare sökte jag inta ett lyssnande och bekräftande förhållningssätt med kropp, fokus och ord. Min ambition var att ta ett steg tillbaka för att ge informanterna möjlighet att utveckla sina tankar och perspektiv. När frågor uppstod under intervjun avvaktade jag med att ställa dem tills studenten var klar med sin utsaga, om de fortfarande var relevanta.

För att många perspektiv ska framkomma krävs även att intervjuaren skapar en atmosfär som tillåter alla deltagare i intervjun att uttrycka sig kring det som diskuteras (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuarens roll är att introducera och facilitera samtalet med fokus på att ett menings-utbyte kan komma till stånd. Som intervjuare hade jag därmed ett stort ansvar att möjliggöra för många röster att komma till tals så att inte ett eller några perspektiv blev dominerande, eller för den delen mina perspektiv som forskare (ibid). Jag arbetade aktivt för att ge alla röster möjlighet att bli hörda, exempelvis genom att jag fördelade ordet om några inte tog det, och genom att jag lät några informanter prata på engelska eftersom det upplevdes som mer bekvämt för dem.

Fokusgruppsintervjuer kan, utförda på ett lyhört och maktmedvetet sätt, även bidra till den interkulturella utgångspunkten. För att detta skulle blir möjligt sökte jag som forskare tillämpa ett

självreflekterande, nyfiket förhållningssätt men även organisera intervjuerna på ett sådant sätt att interkulturella möten gjordes möjliga. Ett sätt att söka bidra till detta var att jag bad alla de som intervjuades att ta med sig exempel på när de upplevt att en lärarutbildare utbildat genom interkulturalitet. Intervjun inleddes med en runda där alla fick presentera dessa. Exemplen fungerade som katalyserande utgångspunkter för en fördjupad diskussion till vilken alla hade givits möjlighet att ge sitt perspektiv.

Tre fokusgrupper genomfördes under tre separata dagar i ett bokat grupprum på högskolan. De genomfördes med stöd av ett frågeformulär (bilaga 6) och fokusgruppintervjuerna spelades in. Under intervjun bjöd jag på fika som jag medvetet hade diversifierat (tillgänglighetsmässigt men också gällande preferenser) för ökad inkludering. Min upplevelse var att denna enkla, men grundläggande gest, skapade en öppning och en kontakt redan i början av samtalet.

Urval

Urvalet av studenter till enkäten gjordes utifrån kriterierna att det skulle vara studenter som gick Södertörns interkulturella lärarutbildning, de skulle befinna sig i slutet av sin utbildning och det skulle vara studenter som jag själv inte hade haft i undervisning. Dessa studenter antogs ha kunskap om interkulturella perspektiv och förmågan att koppla dem till egna upplevelser i lärarutbildningen. Anledningen till att de inte skulle haft mig som lärare var dels av forskningsetiska skäl (se avsnittet om forskningsetik) men även för att undersökningen då skulle ha kommit att handla om just *mitt* sätt att bedriva eller inte bedriva undervisning genom interkulturalitet snarare än att handla om *lärarutbildares* (mer generellt) undervisning genom detsamma.

Praktiskt avgjordes urvalet även till viss del slumpmässigt av vilka seminarielärare som svarade på min förfrågan om att komma till deras seminarier för att genomföra enkäten. Jag tog via läraradministrationen reda på vilka som under den period som enkäterna skulle genomföras var lärare på den näst sista terminen på de lärarprogram på vilka jag inte undervisar. Jag kontaktade lärarna och beskrev min studie och mitt ärende. Tre av fyra lärare svarade på min förfrågan. Den fjärde svarade inte, inte heller efter en upprepad förfrågan. Jag valde att gå vidare med de seminariegrupper vars lärare svarade.

Urvalet till fokusgruppsintervjuerna avgjordes slumpmässigt utifrån vilka av studenterna som i intresseanmälan valde att anmäla sig som frivilliga. I den ombads studenterna att ange några olika bakgrundsfaktorer innan de anmälde sig eller avböjde att vara med i fokusgruppsintervjuerna. Ambitionen var att utifrån bakgrundsfaktorerna göra ett strategiskt urval till fokusgruppsintervjuerna för att bidra till en interkulturell interaktion och diskussion i dessa. Ca 25 studenter anmälde att de var intresserade av att delta eller att eventuellt delta. De anmälda studenterna fick ett informationsmail (bilaga 4) där de gavs mer utförlig information om

fokusgruppsintervjuerna. Till slut hade 14 studenter tackat ja till att medverka. Samtliga studenter som sade ja fick delta, de fick alla ett informationsbrev som förberedelse för intervjun (bilaga 5). Sammansättningen av grupperna avgjordes främst av slumpen eftersom studenterna bara kunde medverka vissa dagar, bakgrundsfaktorerna användes dock för variation i de fall det var möjligt.

Respondenter

I enkätintervjun deltog sammantaget 109 respondenter från tre olika lärarprogram, 14 personer svarade inte på delar av eller hela enkäten. Fördelningen av respondenter mellan de olika programmen såg ut som följer (fördelningen avgjordes av studentgruppernas storlek):

Ämneslärarprogrammet/KPU: 49%

Grundlärarutbildning med inriktning mot fritidshem: 25%

Grundlärarutbildning med inriktning mot fritidshem: 26%

Sammansättningen av respondenterna i enkäten var fördelad på följande sätt:

Ålder (åldersspann)**:**
20-25: 38%, 25-30: 32%, 30-35: 16%, 35-40: 8%, 40-45: 5%, 50-55: 1%

Könsidentitet:
Kvinna 69%, man 30%, annat 1%

Första språk:
Ej svenska som första språk 33,5%, svenska som första språk 66,5%

Studievana:
Studerat innan lärarutbildningen 37%, ej studerat innan lärarutbildningen 63%

I fokusgruppsintervjuerna deltog totalt 14 personer i tre grupper. Sammansättningen i programtillhörighet varierade på följande sätt:

Fokusgrupp 1:
Ämneslärarprogrammet/KPU: 3 personer
Grundlärarutbildning med inriktning mot fritidshem: 1 person

Fokusgrupp 2:
Ämneslärarprogrammet/KPU: 4 personer
Grundlärarutbildning med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3: 1 person

Fokusgrupp 3:
Grundlärarutbildning med inriktning mot fritidshem: 2 personer
Grundlärarutbildning med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3: 3 personer

Bakgrundsfaktorer i fokusgruppsintervjuerna var fördelade som följer:

Ålder (åldersspann)**:**
20-25: 2 st, 25-30: 5 st, 30-35: 2 st, 35-40: 3 st, 40-45: 1 st, 50-55: 1 st

Könsidentitet:
Kvinna 10 st, man 4 st

Första språk:
Ej svenska som första språk 3 st, svenska som första språk 11 st

Studievana:
Studerat innan lärarutbildningen 8 st, ej studerat innan lärarutbildningen 6 st

Analysprocess

Analysprocessen har varit induktiv och därmed utgått ifrån empirins utfall snarare än utifrån premisser i teorin. Analysen har växt från empirin snarare än att empirin har analyserats med hjälp av teorin. Analysen är genomförd utifrån studiens fenomenologiska inriktning. Centralt har därmed varit en vändning och följsamhet mot fenomenet, samt ett användande av fenomenologiska begrepp i presentationen av analysens resultat. En analys med fenomenologisk inriktning tar tydligt ställning mot generaliserade forskningsansatser som påstår sig kunna undersöka något enligt en reglerad metod. Begreppen intentionalitet och intersubjektivitet är centrala i analysprocessen som därför behöver präglas av flexibilitet, intuitivitet och rörlighet snarare än av en fast mall som ”läggs på” materialet för att generera ett resultat. En fenomenologisk analys går sällan att direkt utläsa från materialet utan måste ”vaskas fram” ur empirin, vilket gör att analysen inte kan stressas eller forceras fram. Analysen kräver en stor lyhördhet i relation till hur fenomenets skiftningar framträder i materialet (Hentschel, 2017). Inom fenomenologisk forskning finns en diskussion avseende hur pass fri eller styrd en fenomenologisk analys kan och bör vara (ibid). Bengtsson (2001) hävdar att det inte finns något sådant som en enhetlig fenomenologisk analysmetod utan att det snarare handlar om vilka metoder, i pluralis, som i den aktuella analysen bäst bidrar till en vändning och följsamhet mot sakerna. Van Manen (2016) vänder sig mot att inom fenomenologisk analys använda sig av specifika metoder/tekniker eftersom de riskerar att ligga i vägen för följsamheten och vändningen mot sakerna. Speigelberg (1982) förordar en slags metod som dock inte ska ses som en fixerad analysmodell, utan som en beskrivning av de steg som är framträdande i en fenomenologisk analys. Dessa sju steg är:

1. Utforska särskilda fenomen
2. Utforska generell essens
3. Begripa essentiella relationer mellan essenser
4. Iaktta former av hur fenomenet visar sig
5. Utforska konstituerandet av fenomenet i medvetandet
6. Fastställa tron på fenomenets existens
7. Tolka fenomenets mening

Dessa steg har inspirerat analysen. Eftersom studien är av begränsad art så har alla steg inte varit möjliga att tidsmässigt genomföra. Analysen är därför inspirerad av de tre första stegen, men med en tyngdpunkt på det första. De tre steg som genomförts i analysen beskrivs nedan.

Steg 1, Utforska särskilda fenomen: Denna första, bearbetande process har enligt Speigelberg (1982) tre faser: den intuitiva, den analytiska och den deskriptiva. I den första fasen söker forskaren intuitivt efter det unika med det undersökta fenomenet. I den andra fasen sker en analys av det som har visat sig i sökandet, genom att fenomenets element och struktur söks och begreppsliggörs och

jämförs med närliggande fenomen, dock med en vaksamhet på att inte fastna i de uttryck som utvecklas. I den tredje fasen sker en beskrivning av vad som framkommit. Detta behöver genomföras varsamt och lyhört men också avgränsande och selektivt. Här träder fenomenen fram men detta måste ske på fenomenens vilkor. Steg 1 har varit det mest omfattande i analysarbetet. Det genomfördes konkret på så sätt att enkätsvaren, som skrevs ut, först lästes igenom förutsättningslöst utan att noteringar gjordes. Olika intuitiva idéer uppstod och dessa prövades vid en andra genomläsning. Därefter påbörjades en markeringsanalys (se bilaga 7) där olika teman prövades och markerades med olika färger samtidigt som olika modeller började skissas fram. Processen växlade mellan modellen och att enkätsvaren lästes igenom många gånger och markerades gradvis, modellerna utvecklades och förändrades samtidigt. Anteckningarna gjordes i form av en slags fri mindmap med ord, meningar, pilar, figurer, frågetecken och utropstecken. Efter detta summerades anteckningarna i preliminära teman som skrevs ned och även sökte illusteras med olika SmartArt modeller som finns tillgängliga i programmet Word. Olika modeller prövades för att söka hitta sådana som upplevdes kunna kommunicera temana och deras relationer till varandra. Färger och mönster användes för att visa på samband i modellerna.

Intervjuerna lyssnades därefter igenom, med ett allvarligt försök till parentessättande av de modeller som preliminärt utvecklats ur enkätmaterialet. Under genomlyssnandet deltranskriberades intervjuerna (21 sidor) utifrån de uttalanden som ansågs svara på forskningsfrågorna, vilket var majoriteten av utsagorna. Ibland svävade diskussionerna iväg och kom att handla om till interkulturalitet relaterade samhällsfrågor, eller om ett generellt missnöje med utbildningen. Dessa delar transkriberades inte. I de fall som informanterna berättade om specifika situationer med explicita detaljer gjordes transkriberingsanteckningarna mer generella för att beskriva det innehåll och de skeenden som beskrevs, men utan att lämna ut några detaljer om personer, platser eller specifika händelser. I transkriberingsprocessen skrevs uttalanden inte ut med exakta menings-byggnader, hummanden och upprepningar utan den mening som tillslut framträdde skrevs ned. Detta med fokus på den kärna som sökte kommuniceras. Under genomlyssnandet och transkriberingsproceessen dök olika intuitiva idéeer upp och anteckningar gjordes. Efter transkriberingarna lästes transkripten igenom och olika teman markerades med olika bokstsäver, ex. I=Interkulturalitetsdefinition, F=Förhållningssätt, M=Metod, H=Högskolekod. De olika temana utvecklades efterhand som transkriptionen lästes igenom. Dessa överfördes sedan till post-it lappar i olika färger, i den mån det var möjligt kopplat till de färger som användes i enkätanalysen. Därefter följde en kreativ process där de olika lapparna grupperades, relaterades och definierades (bilaga 8). Sedan jämfördes de teman som framkommit i enkätsvaren med de som framkommit i analysen av intervjuerna. Många av dem överenstämde men några tillkom, några föll bort och andra fördjupades och förfinades. Slutligen skrevs de olika temana samman under rubriker och med modeller som

illustrerade den samlade förståelsen av fenomenen. En ambition under framskrivandet av resultaten var att låta citaten träda fram för att möjliggöra för läsaren att själv ta del av hur studenterna beskriver fenomenen och på detta sätt erbjuda en möjlighet att som läsare vända sig och vara följsam mot sakerna.

Steg 2: Utforska generell essens handlar om att utforska det som gör ett fenomen särskilt från ett annat, vilket egentligen är en slags fördjupning av steg 1 och dess olika faser. Spiegelberg (1982) hävdar att partikulära exempel som framträder i steg 1 bidrar till att visa en aspekt av ett visst fenomen och därför kan ses som representerande för en generell essens. Tillsammans kan flera sådana partikulära exempel bidra till att på ett nyanserat sätt och från flera perspektiv synliggöra ett fenomens generella essens. I den här studien genomfördes detta steg till stor del under den process som ovan beskrivits. Löpande jämfördes och reviderades de teman som utvecklades med fokus på ett sökande efter likartade/särskiljande teman/idéer. Dessa jämförelser bidrog till en nyansering och till viss del transformering av de teman som tidigare framträtt. Rubriksättningen kom att bli ett viktigt steg i denna del av processen. Rubrikerna i resultatavsnittet förändrades löpande under tiden som texten växte fram.

Steg 3: Begripa essentiella relationer mellan essenser kan göras både internt och externt. Internt handlar det om att relatera essenserna inom ett fenomen till varandra, för att utröna om den handlar om essenser eller inte, en slags validering. Externt handlar det om att relatera och ordna ett fenomens olika aspekter till varandra. En grundläggande extern relationalitet undersöktes löpande i analysprocessen eftersom de olika temana sågs påverkas av och påverka varandra. Upplevelsen var att en röd tråd långsamt började framträda. Denna tråd prövades i olika grafiska modeller. Till slut framträdde relationaliteten mellan de olika temana som en cirkulär process som redovisas i figur 1.

När denna induktiva analys genomförts, med målet att låta materialet ”tala” genom en vändning och följsamhet mot empirin och de fenomen som i denna framträdde, fördjupades analysen med hjälp av studiens teoretiska perspektiv och begrepp. Detta förfarande motiveras av den fenomenologiska utgångspunkten. Teorin skulle inte styra analysen utan endast användas för att utveckla och perspektivera fenomenen som framträtt.

Forskningsetiska ställningstaganden

Studier som berör människor och deras upplevelser är fyllda av moraliska och etiska ställnings-taganden. Dessa kan inte lösas en gång för alla utan forskaren behöver hålla sig öppen för de dilemman, mångtydigheter och utmaningar som hela tiden uppstår under processen. Fokus ligger därmed inte på etiska principer och riktlinjer utan på forskarens *etiska kapacitet* att i en kontinuerlig process ta ställning, reflektera och agera med utgångspunkt i de forskningsetiska principerna (Kvale & Brinkmann, 2017). De etiska riktlinjerna avseende informationskravet, samtyckeskravet,

konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011) kan därmed pragmatiskt betraktas som redskap vilka bidrar till ett reflekterat tänkande kring de osäkerhetsområden som de söker möta i forskningsprocessen. Att arbeta forskningsetiskt handlar således om att kontinuerligt ”se och bedöma snarare än att lära sig universialisera och beräkna” (Kvale & Brinkmann, 2017, p. 117) vilka forskningsetiska ställningstaganden som hela tiden behöver göras.

Som forskare har jag tagit ställning till forskningsetiska principer under hela den vetenskapliga processen, både genom explicita uttalanden och handlingar och genom implicita val och förändrade handlingar i kontakt med informanter, i samtal med kollegor, i analysprocessen och så vidare. Gällande explicita etiska ställningstaganden som gjordes vid planeringen av enkäten och intervjun så sökte *informationskravet* säkerställas genom att studenterna vid introduktionerna till enkät-undersökningarna informerades om studiens syfte och hur resultaten skulle användas. Detta upprepades vid introduktionen till fokusgruppsintervjuerna. När det gäller *konfidentialitet* var planen inledningsvis att hela enkäten skulle genomföras digitalt, även den del som syftade till att samla in respondenter till fokusgruppsintervjun. Utifrån forskningsetiska ställningstaganden beslutades dock att svaren avseende interkulturalitet skulle ges avidentifierat i digital form medan frågor om bakgrundsinformation och intresse av att delta i vidare studie, där mailadress efterfrågas, separerades från den empiriinsamlande delen för att studenterna skulle kunna känna sig fria att svara just avidentifierat på frågorna avseende interkulturalitet. Angående undersökningen om deltagande i fokusgruppsintervjun så har de bakgrundsfaktorer som studenterna angivit behandlats strikt konfidentiellt. Det var möjligt för respondenterna att inte fylla i bakgrundsfaktorer om de inte ville. I utskriften har informanterna fått fingerade namn och specificeringar angående ämnen och lärare har exkluderats.

Konfidentialitet behöver i denna studie även beaktas utifrån att de data som samlats in i denna studie behandlar studenternas upplevelser av en utbildning på vilken jag är lärare. Kvale & Brinkmann (2014) hävdar att ”(e)tiska problem uppstår typiskt i intervjusituationer på grund av den asymmetriska maktrelationen som råder mellan intervjuare och intervjupersoner där (…) intervjupersonen vanligen är den mäktigare” (ibid, s.113). Denna maktrelation är om möjligt än mer asymmetrisk eftersom jag även har en maktposition som lärare på studenternas utbildning. Detta var något jag var medveten om och hela tiden tog ställning till i intervjun och enkäten. Det är även något jag behöver vara fortsatt uppmärksamma på gällande vidareförande av det insamlade datamaterielat så att det inte kunde nyttjas för att skada eller påverka studenterna negativt. Studenterna informerades tydligt i intervjusituationen om detta. I enkätsituationen beskrev jag det som att de teman som kom fram från resultaten skulle kunna kommuniceras i generell form.

Gällande *samtyckeskravet* så erbjöds studenterna i intervjuns inledning att inte delta eller avvika under intervjun. Detta krav var mer utmanande gällande enkäten eftersom den genomfördes under

studenternas obligatoriska seminarium, 4 av 6 gånger i början av seminariet, vilket gjorde det svårare för dem att lämna rummet. De gånger som enkäterna genomfördes i slutet av seminarier var det två studenter som gick utan att fylla i enkäten. Dock var det möjligt att hoppa över frågor eller bara skriva ”jag vet inte” i fritextfältet. Som beskrivits tidigare var det i snitt 14 personer som inte svarade på frågorna utan bara klickade sig igenom enkäten utan att ange några svar. Därmed kan enkäten sägas ha inneburit en relativt hög grad av frivillighet.

Gällande *nyttjandekravet* så kommer den empiri som samlats in bara att användas till den aktuella studien och eventuellt en fördjupad studie men med samma syfte. Eftersom det finns intresse från lärarutbildningens sida för studiens resultat så kommer detta att presenteras, men i generaliserade och anonymiserade former.

Studiens trovärdighet

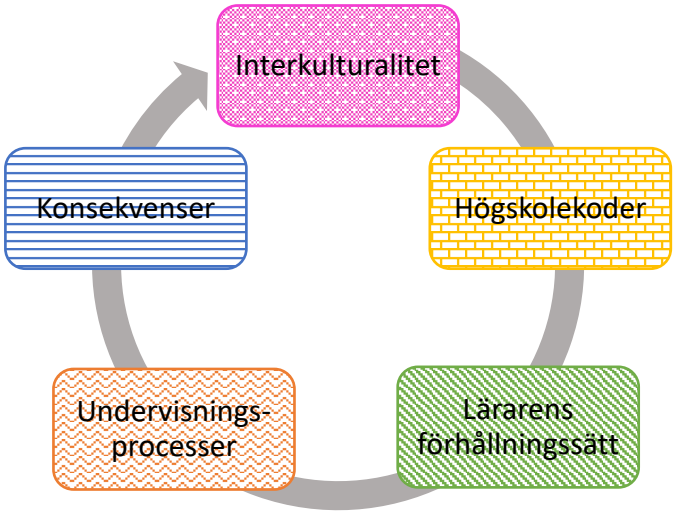
Den kvalitativa forskningens trovärdighet bygger på forskarens metodologiska färdigheter och med vilken systematik och noggrannhet som studien är genomförd (Bryman, 2014). Vidare är det för trovärdigheten viktigt att det finns en stringens mellan vetenskapsteoretiska utgångspunkter, metodansats och metod, och att empiriinsamling och analys är genomförd med sensitivitet och reflexivitet så att det som avser att undersökas har undersökts. I denna studie har, som redovisats, den fenomenologiska ansatsen varit utgångspunkten för studiens design och för mitt arbete (som forskare) med empiriinsamling och analys. Denna ansats har hela tiden påverkat de val som gjorts under forskningsprocessen vilket bidragit till stringens och systematik. Hela metodförfarandet är angivet ovan och har noggrant följts. Således vill jag hävda att trovärdigheten, utifrån de förutsättningar som är givna inom denna typ av studie, är så god som den kan vara. När det gäller analysen så är den uppenbara utmaningen avseende trovärdighet i denna studie att jag, med den förförståelse jag har, ser resultat som bekräftar det jag redan tänker och tycker. Som beskrivs gällande den livsvärldsfenomenologiska ansatsen så är det inte möjligt eller av intresse att parentessätta den egna förförståelsen och dess påverkan på exempelvis analysen, men det bör finnas en tydlig medvetenhet om att denna påverkar. Denna medvetenhet har varit starkt närvarande under analysarbetet. Det är också en anledning till att stora citatavsnitt presenteras i resultatet, för att läsaren själv ska kunna ta ställning. I analysprocessen har ansträngningar gjorts för att på olika sätt tillämpa en känslighet mot empirin för att göra den rättvisa. Flera gånger har analysmodeller som växt fram reviderats och textstycken skrivits om när nya resultat framträtt. Givetvis hade studiens trovärdighet varit ännu högre om mer tid hade funnits till förfogande för analysprocessen, om alla de steg som Spiegelberg (1982) beskriver kunnat genomföras.

Resultat och analys

I följande del redovisas studiens resultat och analys. Texten är uppdelad utifrån de olika teman som framkom vid analysen vilka presenteras i den inledande modellen. Där citat står i löptext avses svar från enkäten, namn är då inte angivna eftersom enkäten var anonym. Citat från intervjuerna är angivna med fingerade namn i blockcitat, längre citat från enkäterna anges även de i blockcitat men utan namn. I de fall som pronomen förekommer i citaten har dessa ersatts med hen.

Undervisning genom interkulturalitet på högskolan - en översiktsmodell

I studenternas utsagor framkommer flera olika teman avseende undervisning genom interkulturalitet, teman som löper på varandra som en röd tråd genom materialet. En tråd som startar med en definition av *interkulturalitet* som en interagerande och berikande process och som fortsätter genom den ibland utmanande monokulturella verkligheten influerad av *högskolekoder*. Dessa koder påverkar upplevelsen av interkulturalitet dels genom lärarens *förhållningssätt* men också genom de *undervisningsprocesser* som hen initierar (eller inte). Koder, förhållningssätt och undervisningsprocesser får olika slags *konsekvenser* för ett interkulturellt samspel och lärande. En översiktsmodell avseende sambandet temana emellan presenteras i figur 1. Det är inte möjligt och heller inte önskvärt att göra några tydliga gränser mellan de olika temana i modellen. De går in i varandra, påverkar och påverkas av varandra.



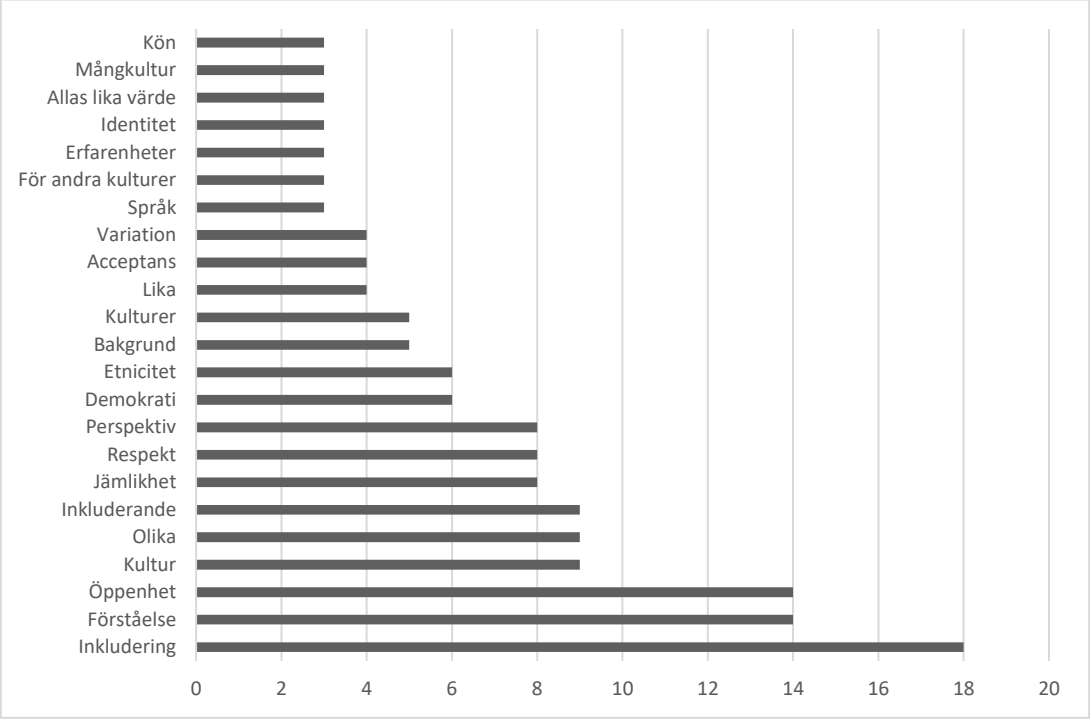
Figur 1 – Undervisning genom interkulturalitet

Interkulturalitet

Studenterna resonerar genomgående i empirin kring vad interkulturalitet innebär och hur det på olika sätt tar sig i uttryck, eller inte i undervisningssituationer. I det här temat tas endast resonemang upp som avser definitioner av, och resonemang kring just begreppet.

Studenternas beskrivningar

I enkäten efterfrågades hur studenterna uppfattar begreppet interkulturalitet. De vanligaste orden i enkäten redovisas i figur 2 (Y-axeln avser antal gånger ordet förekommer). Dessa ord ger en representativ översiktsbild av de olika dimensioner av interkulturalitet som beskrivs av studenterna i studien, alltså de olika teman som figur 1 visar.



Figur 2

Studenten Eli definierar interkulturalitet så här:

> Acknowledgement of different cultures, an acknowledgement that there might be a different learning process for people who come from different backgrounds and different cultures. A dialogue.

I detta citat framträder betoningen på intersubjektivitet i interkulturell utbildning, en dimension som är återkommande i empirin. Lyhördheten och intresset i mötet mellan två, som Arendt beskriver det, distinkt olika men ändå lika människor. Ett möte som utgår ifrån en nyfikenhet på det oförutsägbara *vem* som framträder i mötet, ett ömsesidigt erkännande. Acknowledgement.

Några av studenterna i intervjuerna för resonemang som överensstämmer med den diskussion gällande interkulturalitet som förs inom det nationella och internationella fältet angående kritiken av mångkulturbegreppet och behovet av en maktkritisk interkulturell pedagogik (Gorski, 2008). Goda intentioner räcker inte, eftersom dessa riskerar att understödja snarare än att utmana rådande sociala hierarkier och en ojämn fördelning av makt (ibid). Mio hävdar att:

> Till skillnad från mångkultur där många kulturer lever tillsammans så handlar interkulturalitet om att de även samverkar. Man nöjer sig inte med att konstatera att här finns olika kulturer utan man vill även se att de här kulturerna ska interagera på något sätt.

Alex beskriver att detta inte alltid görs och att det skapar en grund interkulturalitet:

> Jag tror också att många blandar ihop mångkulturell och interkulturell, så att det mer blir en liten ”touch”, en liten dutt och en liten spännande, exotisk rätt. Att det ligger på ytan. Inte är ända inifrån och ut.

Alex beskrivning av en interkulturalitet på ytan kan förstås med den ytliga versionen av interkulturell pedagogik, som kritiseras för att hylla diversitet men utan kritiskt förändrande ambitioner (Mikander, et al., 2018).

Kulturen i interkulturalitet

Många studenter upplever att det är kultur kopplat till etnicitet och nationell tillhörighet som är i fokus i den interkulturella diskussionen på Södertörns högskola. Denna tendens syns även i den tidigare forskningen gällande interkulturalitet (Coulby, 2006). Mika kritiserar detta:

> Min upplevelse av utbildningen är att man fastnar i att det interkulturella, det handlar bara om svensk-invandrare. Det är alltid där man landar och det utgår alla ifrån beroende på hur man ser ut och vad man heter och det finns liksom ingen nyansering i att interkulturalitet handlar om så mycket mer än var man är född. Det är som att de säger att de skrapar, eller ibland skrapar de inte alls på ytan. Man har så vitt skilda erfarenheter utifrån varifrån man är uppvuxen och vad man bär på för erfarenheter och det liksom försvinner.

I både enkäten och intervjumaterialet diskuterar studenterna upplevelser av att det bara är vissa kulturella erfarenheter som de upplever förväntas kunna bidra till ett interkulturellt möte. De ord som framträder i enkäten för att beskriva dessa är; genus, religion, språk, kön, etnicitet, diagnoser och klass. I enkäten används även begreppen erfarenhet och identitet vid ett flertal tillfällen vilket kan indikera en bredare syn på kultur. Ivar argumenterar för att:

> ...interkulturalitet inte enbart gäller mångkulturella miljöer i form av etnicitet utan det kan gälla i de mest homogena svenska klassrummet utav alla för vi kan lägga in genus som ett perspektiv på interkulturalitet lika mycket som etnicitet, ålder sexualitet.

Denna breda definition av interkulturalitet överensstämmer med den diskussion som återfinns i forskningen gällande kulturella identiteter som konstruktioner vilka uppstår i olika diskursiva praktiker. Konstruktioner som gör att alla i ett samhälle, oavsett majoritets- eller minoritetsposition har en diversifierad kultur (Coulby, 2006). Flera studenter i intervjuerna är inne på att det främst är den kultur som syns utanpå, exempelvis i form av kön och etniskt ursprung som ges störst betydelse i utbildningen. Elliot berättar att det som ”syns” är att hen är ”vit och med svenska som modersmål”. Elliot beskriver dock ett flertal andra erfarenheter som avviker från normen som hen upplever inte ”räknas”:

> Det finns *så* mycket, i mitt liv och mitt bagage som inte syns utåt, här. För det som syns här det är det här (pekar på sig själv). Det blir tillslut så att man känner sig orättvist behandlad. Om en lärare utgår ifrån att du är så priviligierad, men liksom ”ah, fast det är jag ju inte”.. (…) De ser en så försvinnande liten del av oss, de har ingen aning om hur våra liv ser ut. Hade de skrapat lite på ytan så hade det kunnat se ut på helt andra sätt än vad jag får intrycket av att en del tror.

Två andra studenter i intervjuerna talar om sig själva som norrlänningar och pratar om hur deras bakgrund för dem, särskilt i en Stockholmskontext, är en stark kulturell identitet som de inte upplever räknas. En av dem argumenterar för en ”vidgad syn på kultur” eftersom hen menar att denna erfarenhet är lika kulturellt relevant som exempelvis kön, ålder, funktion. Återigen argumenterar studenterna för en bredare och mer nyanserad definition av kultur i interkulturalitets-begreppet.

Kritiken mot ett sådant synsätt är att om alla kulturella erfarenheter anses ha samma värde och position och om all kultur är kontextuellt konstruerat här och nu, utan historiskt bagage, förloras de strukturella aspekter som gör att vissa kulturella identiteter ges mer makt än andra. Detta osynliggör de reella orättvisor som marginaliserade grupper och människor upplever, för om alla är olika hur kan då strukturell orättvisa finnas? (Mikander, et al., 2018). Värt att notera är att endast tre av fjorton informanter har sitt ursprung i ett utomeuropeiskt land eller har nära familjära kopplingar till personer som har det.

Monokulturell interkulturalitet

En aspekt som också framkommer i flera intervjuer och som knyter an till ovanstående resonemang kring en snäv syn på kultur i interkulturaliteten, är vad studenten Lo beskriver som en monokulturell interkulturalitet:

> Jag skulle nästan vilja säga att det nästan är en monokultur i interkulturalitet. Det finns ju ett väldigt tydligt sätt hur man som student och också lärare ska vara på Södertörn. Man ska vara interkulturell, man ska vara PK om man ska slänga sig med sådant. Det finns en väldigt tydlig kultur på skolan i hur man ska bete sig, vad man ska säga och vilka termer man ska använda och vilka man inte får använda. Så då om man säger ”finns det andra perspektiv” så kommer kanske inte alla perspektiv som inte är ok att säga att komma fram. Det är något jag hört av vänner som går på utbildningen som har andra bakgrunder. De vågar inte säga vad de skulle kunna säga för de vet att om de säger det så kan det bli missförstått och då är de hellre tysta vilket är väldigt olyckligt.

Studenterna talar om att detta leder till en form av självcensur där djupare samtal hindras av att det är viktigare att prata om interkulturalitet på ”rätt sätt” än att ha ett verkligt interkulturellt möte. Ivar beskriver att hen som student funderar över ”hur ska jag uttrycka mig så att jag *låter* interkulturell?”. Elliot resonerar kring om det kan bero på en missriktad ambition från lärarna:

> Det är någonstans i deras vilja att komma ”rätt” så är det som att de blir så nervösa när vi elever uttrycker något eget perspektiv att de tänker inte på att det är precis det här som är interkulturalitet att ta in elevernas perspektiv. (…) Man ska tänka rätt på rätt sätt som en kursare till mig uttryckte det. Då känner jag lite så att var finns interkulturaliteten och det normkritiska i det liksom?

Denna nervositet och rädsla för att göra ”fel” och inte tappa kontrollen kan förstås som en ovilja att vara i det oförutsägbara handlandet, i det svårkontrollerade intersubjektiva mötet och en vilja att göra om handlande till tillverkning, till görande (Arendt, 1998). Detta resonemang har tydliga kopplingar till det som i empirin identifierats som hindrande högskolekoder.

Högskolekoder

En student uttryckte det krasst i enkäten som att ”högskolestudier i sig, formen för dem, är väl i grunden inte så pass interkulturella i meningen att det handlar om en interaktion mellan lärare - studenter. Högskoleformen i sig skapar en klyfta mellan lärare studenter förstås”. Studenterna återkommer mer eller mindre explicit till en upplevelse av att högskolans sätt att bedriva utbildning på olika sätt kan hindra undervisning genom interkulturalitet.

Prestige

En tendens som framkommer mer eller mindre explicit i både enkäten och intervjuerna är att studenterna upplever att prestige från lärarnas håll förhindrar undervisning genom interkulturalitet. Lärare som ”vet bäst”, som håller distansen, som vill ha en maktposition och inte kan vara personliga upplevs inte lyckas med att undervisa genom interkulturalitet. Elliot uttrycker det så här:

> Jag har tänkt på det, vad är det som gör att vissa lärare kan lyfta gruppen och få fler att prata. En sak jag har märkt är när lärarna vågar vara lite personliga själva. Och liksom släpper på den här prestigen som jag upplever att många har, kanske för att “oh jag är forskare och lektor” och vad det nu är. Jag vet inte, det är kanske mina fördomar. Men, det känns som att många bär på lite prestige. De som inte har prestige, de lyckas ta locket av.

Eli resonerar om konsekvenserna av denna prestige på följande sätt:

> Some teachers have the intercultural approach some don’t. And you can easily see when a teacher doesn’t have the intercultural mindset. The teacher kind of just feed the student with whatever knowledge he or she has and doesn’t open the room or give room for others, for someone to question or challenge what the teacher has been saying and for me that is not a learning process.

Både Elliot och Elis utsagor kan ses som beskrivningar av brist på relationalitet, på det som den relationella pedagogiken beskriver som sam-varo i mellanrummet. Det intersubjektiva, personliga, ömsesidiga mötet mellan människor, ett skeende där två människor vänder sig mot varandra och påverkar varandra på ett oförutsägbart sätt (Aspelin, 2013). Deras resonemang kan även förstås med Arendts distinktion mellan människans *vad* och *vem* där vadheten är hennes biologiska kropp medan hennes *vem* är det oförutsägbara resultatet av hennes handlingar, där hon träder fram, vilket alltid innebär risken för ett avslöjande (eng. disclosure). För att slippa detta obehag försöker människan enligt Arendt omvandla handlandet till ett kontrollerat görande (Arendt, 1998). Att låta studenters men för den delen också lärares *vem* träda fram i undervisningssituationen är oförutsägbart. Att som Eli beskriver det ”mata studenterna” är betydligt mer förutsägbart och kontrollerbart. Att på detta sätt omvandla handlande till görande (tillverkning) är sätt att undvika obehaget. Att göra det motsatta. Att vara personlig, släppa på prestigen och öppna rummet innebär att bjuda in relationen och studenters och lärares *vem* i en dialogisk, sam-spelande process. Mika berättar om en lärare som hen upplever gjort det:

> Jag tror att de är intresserade av att *höra* andra människor. För det tycker jag är väldigt tydligt att vissa inte är. Utan de är intresserade av att ”ja, nu måste jag undervisa ett antal procent, nu läser vi den här boken och så gör vi de här frågorna. Så går vi vidare”. Men de som får det här interkulturella, som öppnar de upp de är intresserade, de bygger vidare på, de lyckas plocka upp trådar och de är personliga.

I vilken utsträckning är samspelandet, oförutsägbarheten och människors *vem* välkomna i en högskolekontext? Några studenter uttrycker att de upplever att de lärare som har arbetat som ”riktiga” lärare i andra skolformer än högskolan är bättre på undervisning genom interkulturalitet. De upplever att dessa lärare är intresserade av kontakt, kan och vill fördela ordet och vill lyssna. Kanske är detta mer välkommet inom de skolkoder från vilka dessa lärare kommer?

Tänka rätt (teori) på rätt (seminarie)sätt

Detta fokus på görande, på kontroll och på interkulturalitet som ”ett abstrakt ord i mängden av alla ord vi ska lära oss” som Charlie uttrycker det, träder i empirin fram som en upplevelse av att högskolan främst handlar om att lära sig att ”tänka rätt”. Det ”rätta” handlar om det som litteraturen förmedlar och ibland också lärarens ”rätta” tolkningar av denna. Det är vad som främst efterfrågas i tentor och under seminarier, inte erfarenheter och personliga perspektiv. Alltså inte människors, som Arendt beskriver det, *vem*. Kim upplever att lärare ibland kan *uttrycka* att det är viktigt med personliga erfarenheter, exempelvis genom att läraren uppmanar till eget subjektivt skapande och tänkande, men att när det kommer till kritan inte är på det sättet.

> Tyvärr har väl inte alla lärare, där det har funnits det utrymmet, har liksom att ”nej men nu blev det väl lite tokigt här” om man liksom ”men nu var det ju min subjektiva bedömning av hur jag tolkade den här dikten som jag trodde var relevant då kan inte du säga att jag tolkat den fel när jag skulle utgå ifrån mig och inte utifrån någon speciell struktur”. För när man öppnar upp för sådana diskussioner så måste det liksom, att man får diskutera. För med vissa lärare kan man uppleva att ”ni vill ha ett speciellt svar och om jag inte svarar inom det så blir det liksom inte rätt”. Då fortsätter de att diskutera tills de kommer fram till den formulering eller det svaret som de vill ha medan andra (lärare) kan öppna upp för en diskussion och liksom få in det som att ”ja men om vi uttrycker det i de här termerna” för att på så sätt få in terminologin medan andra (lärare) liksom är såhär att det är fel för att det inte uttrycks i just rätt terminologi.

Att fokusera det ”rätta” på ”rätt sätt” upplever studenterna hindrar det interkulturella lärandet som enligt policydokumentet för lärarutbildningens interkulturella profil handlar om ”möjligheter till ömsesidigt utbyte mellan människor och grupper med skilda kulturella erfarenheter och bakgrunder, samt transformerande möten mellan individer i olika utbildningskontexter” (Södertörns högskola, 2017). För att skapa utrymme för det transformerande lärande som interkulturell pedagogik sägs syfta till behövs relationer och sam-tal. Inte ett fokus på rätt-tänkande utan på sam-tänkande, sam-spelande, kun*skapande*. Det interkulturella lärandet behöver göra det möjligt för studenternas oförutsägbara handlingar att ta plats snarare än deras korrekta repetitioner av litteraturens innehåll. De oförutsedda handlingarna gör att studenter sinsemellan, men också lärare och studenter, kan mötas i det relationella mellanrummet där ny, inte ”rätt”, kunskap kan uppstå. Flera studenter upplever att seminariernas utformning och upplägg inte ger möjlighet till det, som Lo beskriver:

> Jag tror att det har mycket att göra med att nittio procent av alla seminarier går ut på att vi har läst en eller två böcker och så ligger allt fokus under seminariet på att ”nu ska vi bearbeta den här boken och vad den här författaren säger” och det handlar bara om att ta fram ”har du förstått boken eller inte”. Det handlar inte om att få perspektiv på det som boken handlar om. Den är den här klassiska universitetsutbildningen, ”läs boken, tenta av boken”. Inte alla kurser, vissa kurser har gått längre än så men de flesta skulle jag säga är så.

Som beskrivs nedan under avsnittet om undervisningsprocesser upplevs inte alla seminarier på detta sätt. Men det är i relation till dessa ”normseminarier” som ”andra sätt” att bedriva seminarier kontrasteras. Studenterna upplever generellt att seminarier bedrivna enligt ”kontrollera-att-ni-läst-boken-och-förstår-begreppen-metoden” är default. Enligt Sleeter (2014) är en förutsättning för att en interkulturell ansats i undervisning det motsatta, att läraren är beredd på att ifrågasätta vad det ”rätta” innehåller och mainstreamidén om hur undervisning ska bedrivas. Studenternas utsagor bekräftar detta.

Begränsande ramar

Den praktiska ram som studenterna främst menar hindrar en undervisning genom interkulturalitet inom högskoleutbildning är bristen på tid. Interkulturella processer som präglas av sam-tal, möten, dialog och oförutsägbarhet tar tid. De kräver tillit, trygghet och kontinuitet vilket är svårt att upprätthålla under två, kanske tre seminarier i veckan. Lo säger:

> Där hör ju till att vi har så otroligt lite undervisningstid. Vi har ju 1-2 träffar i veckan. Vi är här 2-4 timmar per vecka. Det lämnar inte utrymme till de här utbytena som ska ske här. Avbeta litteraturen, det kan vi göra hemma. Det gör man när man sitter och läser för sig själv. Men det här interkulturella det måste ju ske här.

En annan begränsning verkar vara att studenterna upplever att flera av de lärare de har i utbildningen dels är, som Mio säger, ”inslängda för två månader sedan” (ett uttalande som möts av igenkännande skratt från de andra i intervjun) och dels inte har koll på kursen eller på interkulturalitet. Begränsningen ligger i dessa fall i anställningsformer och bemanning av kurser.

Lärarens förhållningssätt

Interkulturell intentionalitet och intersubjektivitet

I både enkäterna och intervjuerna återkommer således resonemang kring öppenhet, kontakt och en tillförsikt till det oförutsedda. En elev som ska lära genom interkulturalitet behöver enligt Perry & Southwell (2011) *kunskap* om den egna och andras kulturer, en ödmjuk och nyfiken *attityd* som möjliggör interkulturell interaktion, en *förmåga* att i praktiken respektfullt och nyfiket interagera med andra människor, samt empatiska och lyhörda *beteenden* som understödjer interkulturella möten. Studenternas utsagor visar att detta även gäller lärare som vill undervisa genom interkulturalitet och det kan också förstås som ett behov av det som inom den relationella pedagogiken beskrivs som ett pedagogiskt möte. Ett möte som handlar om det intersubjektiva, mellanmänskliga skeendet där läraren inte styr utan ”bekräftar eleven sådan eleven *är* i detta ögonblick, som unikt subjekt i vardande, men också sådan eleven *kan bli*” (Aspelin, 2013, p. 22).

När studenterna beskriver sådana lärare använder de i enkäten ord som kompetens, intresse, nyfikenhet, öppet sinne, ödmjukhet och positivitet. Ord som berättar om både drivkrafter och förhållningssätt hos den lärare som utbildar genom interkulturalitet, ord som skildrar en interkulturell intentionalitet och intersubjektivitet. Drivkrafter till att vilja vara i kontakt och samspel, att vilja påverka och påverkas i det relationella, pedagogiska mellanrummet. Detta knyter även an till Sleeters påstående gällande att en lärare i interkulturell undervisning behöver bygga relationer (Sleeter, 2014). Studenterna beskriver detta samspel *mellan* läraren och studenterna som den grundläggande förutsättningen för en undervisning genom interkulturalitet. Det är ett möte som präglas av ett förtroende mellan lärare och studenter där nyfikenhet, bekräftande, genuint intresse, sam-tal *med* (inte till) är rådande. Love och Juno diskuterar det så här:

> Love: Jag tänkte ganska nyligen på en kurs, just i seminarieform och där den här läraren valde att presentera hur seminariet skulle gå till och gav sedan frågan till klassen om det kändes bra eller om vi kunde göra på något annat sätt

vilket jag också tyckte öppnade upp för att få ge input alltså från vårt studentperspektiv och kunna vara delaktiga. Det öppnade upp klimatet och visade på att ”jag är lärare men jag är beroende av er också” att seminariet är beroende av alla inte bara av att läraren styr och det tyckte jag öppnade upp så att det blev ett mer öppet klimat och kunna bli friare på det sättet.

Juno: Ja precis, jag har också lite den erfarenheten att det finns de lärare som arbetar genom att vara *inlyssnande* mot gruppen och liksom ”har ni förstått”, ”hur har litteraturen varit, har ni liksom förstått den”. Det var något som vi lyfte på senaste kursen vet jag att ”den här boken var svår att förstå” och läraren svarade ”jaha, på vilket sätt, har du något exempel” och så läste vi upp något stycke och så tog läraren upp det vid ett senare tillfälle att ni kan tänka såhär eller såhär. Kanske inte jättevanligt, men det har absolut förekommit.

Denna drivkraft att som lärare vara riktad mot studenterna, snarare än mot litteraturen eller kanske någon helt annanstans (det egna forskningsprojektet?) kan beskrivas som en interkulturell intentionalitet. Några studenter beskriver även hur denna riktadhet kan visas med kroppen, eller inte. Juno, Sam och Love diskuterade det på följande sätt:

Juno: Jag tror till och med att hen satt lite bredbent. Vi satt i en ring och hen satt centrerat och hade gruppen framför sig. Öppet kroppsspråk, inte armarna i kors eller sitta med benen i nåt sånt där.. Utan det var öppet, inbjudande också visuellt liksom i kombination med orden.

Sam: Alltså ögonkontakten är också ett sådant exempel.

Love: Jag tänker att det var ett sätt att arbeta genom interkulturalitet. Att visa att man menar det. Ibland kan man uppleva att vissa lärare säger vissa grejer så menar de inte det utan de måste säga det för det är deras arbete och de pratar på ett visst sätt för de måste. De följer den här mallen och man märker att du möter inte alls oss på det sättet.

Det som uttrycks i ovanstående resonemang kan förstås med hjälp det fenomenologiska begreppet levd kropp och att det är genom denna som intersubjektivitet upprätthålls och kommuniceras (Merleau-Ponty, 2002). En intersubjektiv, verbal kommunikation som inte överensstämmer med en kroppslig sådan kan upplevas som motsägelsefull så som Love beskriver det.

Maktmedvetenhet

Studenterna resonerar i enkäten kring att de upplever att en lärare som bedriver interkulturell undervisning visar respekt, tolerans och självreflektion. En student beskriver det såhär:

Läraren visar att hen är på samma nivå som eleverna. Läraren visar detta genom att läraren behandlar eleven som vem som helst. Och vem som helst är någon som är lika utanför, lika osäker och har samma distans till all kultur och gemenskap som läraren själv.

Att vara i ett ömsesidigt, transformerande möte med en annan människa förutsätter jämbördighet. Som Arendt (1998) beskriver det krävs jämlikhet för att människor ska kunna handla i relation till varandra för annars förstår de inte varandra. Människans är jämlik i möjligheten att initiera och skapa nya begynnelser samtidigt som vi alla är distinkta och olika och därför behöver handla intersubjektivt för att förstå varandra. Ett relationellt mellanrum präglat av en ojämn makthierarki är inte jämlikt och bidrar därmed inte till möjligheten till intersubjektiv interaktion. En ojämlik relation är inte kunskapande utan diskriminerande. Sleeter (2014) hävdar att det första en lärare behöver förhålla sig till för att utbilda genom interkulturalitet är att identifiera och utmana strukturell ojämlikhet i undervisningen. Studien *How college students experience intercultural learning: Key features and approaches* (King, et al., 2013) visar att en avgörande faktor för att studenter ska uppleva att de lär av interkulturella möten är trygghet. En situation som präglas av ett

oreflekterat maktutövande är inte ett tryggt sammanhang. Detta knyter an till det resonemang som förs ovan gällande prestige. Studenter upplever att en undervisning som inte bedrivs genom interkulturalitet präglas av att läraren ”tror att hen står över eleverna” och bedriver en utbildning som är ”hierarkiskt styrd och antiinkluderande”. Det råder då ”brist på tillit mellan läraren och mellan elever” och läraren accepterar inte att bli ifrågasatt. Detta bidrar till ett ”hårdare klimat och mer slutna diskussioner med stor styrning från lärarens sida” där ”stämningen kan bli väldigt tryckt och otrevlig mellan lärare och studenter”.

Detta beskriver relationer som saknar relationell intersubjektivitet. Aspelin hävdar att en lärare som använder sig av relationell pedagogik behöver vara ”försiktig med kategoriseringar, och inte uttala sig tvärsäkert om elever och vad de vill och kan” (Aspelin & Johansson, 2017, p. 161). En lärare som vill ägna sig åt relationell pedagogik behöver vara ”öppen för tilltal, svara an med respekt för elevens annanhet och för det rum som existerar mellan parterna” (ibid). En lärare som inte är medveten om sin maktposition lyckas inte med det och därmed heller inte med en undervisning genom interkulturalitet.

Studenterna upplever att lärare som *är* medvetna om makten de besitter och därmed använder den på ett trygghetsskapande, inte diskriminerande sätt visar respekt för studenters värderingar och synpunkter och kan ta emot ifrågasättanden och frågor utan att bli arga, irriterade eller kränkta. Detta bidrar till ett interkulturellt klimat där det är ”engagerat och högt i tak på ett positivt sätt” och där lärare visar att det är okej att misslyckas. Mika beskriver en lärare som hen tyckte gjorde detta:

> Jag har haft en lärare i några olika kurser och det hen har, det är svårt att ge ett specifikt exempel på att hen gjorde såhär eller hen sa såhär utan jag upplever att det var mer hela hens förhållningssätt. Del använde hen litteratur som inte bara var från Europa eller USA. Dels hade hen en förmåga att lyfta olika perspektiv, att kritisera det och hen snappade också upp när studenter uttryckte sig ganska stereotypt eller vad man ska säga och kanske fördomsfullt så hade hen en väldigt bra förmåga att snappa upp det och *ifrågasätta det utan att vara ifrågasättande*. Det var som om hen aldrig tog någonting för givet eller att hen gjorde vissa antaganden som jag upplevt andra lärare har gjort beroende på våra namn, kön, etnicitet och så.

För att det ska vara möjligt krävs självreflektion vilket Mio resonerar kring:

> Interkulturalitet innebär ju någon form av självkritik, en självreflektion. Från varje lärare. Som ni har tagit upp här, hur bemöter jag mina elever? Hur agerar jag, hur erkänner jag dem? Hur erkänner jag dem inte. Alltså deras plats i rummet. Tas deras åsikter på allvar?

Med en medvetenhet om den makten kan undervisning som präglas av intersubjektiv interkulturalitet skapas av läraren där det oförutsägbara, sam-spelande handlandet snarare än det (makt)kontrollerade görandet (Arendt, 1998) tar plats.

Förutsättningslöshet snarare än fördomar

Maktmedvetenheten eller en brist på sådan, knyter an till en aspekt som flera studenter uttrycker hindrar en undervisning genom interkulturalitet, fördomar. Elliot resonerar så här:

> Ibland lyser vissa fördomar igenom om oss elever. Inte att det är fördomar mot vissa och inte mot andra utan snarare att det är fördomar mot alla elever beroende på hur vi ser ut och vad vi heter och hur vi pratar. Det upplever jag som väldigt motsägelsefullt, jag upplever att flera av lärarna de pratar om en sak men det förmedlar en annan.

Studenterna beskriver lärare som visar på förutbestämda, monokulturella uppfattningar om studenter baserat på främst språk och etnisk bakgrund. Lärare som ”buntat ihop elever som kommer från ett annat land” vilket ibland har uttryckt sig som ett bristperspektiv när studenter inte haft svenska som modersmål. Flera studenter i enkäten och även några i intervjun beskriver vad de upplever som en bortsortering (!) utifrån språkkunskaper[1]. Robin, som inte har svenska som första språk, utvecklar detta:

> I min utbildning upplever jag att det inte finns så stor acceptans för dem som inte har svenska som modersmål vilket är lite konstigt på en skola som har en interkulturalitetsprofil. Jag har upplevt det som en sorteringsprocess, alla de som inte har haft svenska som modersmål har blivit bortsorterade, jag är den enda som finns kvar och jag har kämpat för att befinna mig på utbildningen. Även om jag har klarat alla tentorna så har jag verkligen kämpat och jag har haft diskussioner med hen som har hand om kursen om det. Så om vi pratar om arbete genom interkulturalitet så har jag haft både bra och dåliga erfarenheter.

Denna upplevelse stämmer väl överens med Bayatis (2014) resultat avseende att ett bristande svenskt språk ses som synonymt med bristande (västerländsk) kunskap. Något som enligt Bayati bidrar till att studenter som inte talar ”korrekt” svenska tystnar. Det Robin beskriver innebär att studenter tystnar i den grad att de lämnar utbildningen. Det finns även utsagor i empirin där studenterna berättar om fördomsfulla antaganden från lärare utifrån kön, exempelvis genom att lärare öppet delat in grupper utifrån denna kategori. Ett annat exempel beskrivs av en student så här: ”hen har talat om folk från landsbygden som ’bakåtsträvande och bidragstagande’”.

Ett fördomsfullt agerande från läraren hindrar möjligheten för alla studenter att handla på jämlika villkor, att träda fram, initiera och sätta något i rörelse. Det handlande som Arendt beskriver som grundläggande för det mänskliga och som bygger på pluralitet snarare än utjämnande av skillnad (Arendt, 1998). En lärare som agerar fördomsfullt hindrar skapandet av ett framträdelserum där alla kan initiera, interagera. Istället skapas ett framträdelserum som endast ger de ”rätta” kulturella erfarenheterna möjlighet att tillföra något i en eventuell interkulturell interaktion. Motsatsen till ett fördomsfullt förhållningssätt är den interkulturella intentionalitet och intersubjektivitet som beskrivits tidigare. Mio beskriver lärare som hen upplever haft det:

> Som jag märkt under ett fåtal seminarier som vi haft här där det ändå har funkat bra, där läraren har lyckats ta till vara de åsikter som har kommit fram på ett väldigt konstruktivt sätt i den formen att studenter som inte öppnat sig i ett forum, som suttit och varit introverta blommar fram. Deras åsikt kommer fram varav läraren agerar på ett sätt som: Jag ser dig, jag hör dig, vi tar upp det här på tavlan. Alltså någon form av bekräftelse. Och om det är någon som har svårt att uttrycka, att den försöker hjälpa till att få din tanke här.

Mios berättelse pekar på en förutsättningslöshet, att läraren med sitt förhållningssätt öppnar upp för alla studenter att träda fram och till det gemensamma lärandet bidra med sina unika och distinkta begynnelser (Arendt, 1998).

---

[1] För tydlighetens skull så kommer samtliga av dessa kommentarer från en elevgrupp på ett av lärarprogrammen. Det är således ett tema som bara förekommer i en studentgrupp.

Stå pall för (och vara intresserad av) det svåra och oförutsedda

Kopplat till denna förutsättningslöshet är förmågan och viljan till att vara i, och kanske även bidra till, diskussioner som är svåra och oförutsägbara. Där det hettar till, som många studenter rubricerar det och där det är oklart vad utgången är. Alex förklarar det så här:

> Nej, jag tänker att genom interkulturalitet är att man också *vågar* ta upp även svåra saker. För annars, om man bara vågar ta upp det som är salongsfähigt, då håller man ju diskussionen inom valda ämnen eller valda attityder till det. (…) Det var en lärare som kunde ta en sådan diskussion, hen kunde ta emot det och hen kunde vidareutveckla det och fråga vidare. Hen *stod pall för en livlig diskussion* och hen tog inte åt sig personligt utan hen lyssnade och diskuterade och det kändes som att hen tog till sig av saker som sades. Det var påfallande att hen var den av våra lärare som bäst kunde ta den animerade diskussion som blev (Min kursivering).

Att befinna sig i detta hetsiga samtal är att befinna sig mitt i en relationellt pedagogisk brännpunkt, i ett mellanrum med interkulturell pedagogisk potential. Handlingens möjligheter lyfts av Arendt som det oförutsägbaras möjlighet. I handlingar kan människor med olika livserfarenheter mötas i intersubjektiv kontakt och kommunikation och påverkas på oberäkneliga sätt (Arendt, 1998). Det interkulturella mötet behöver vara oförutsägbart om det ska kunna vara kritiskt förändrande. Ett förutsägbart interkulturellt möte där ”vi” ska lära mer om ”dem” riskerar bara att befästa och essentialisera kulturella identiteter, att konstatera ett mångkulturellt (ojämlikt) tillstånd snarare än att utveckla ett interkulturellt samspel och lärande.

Dock uttrycker studenterna att det är viktigt att läraren kan ta hand om och ”buffra” denna typ av diskussioner för att de verkligen ska bidra till interkulturell interaktion och lärande och inte till obehag och diskriminering. Elliot beskriver en lärare som hen upplever gjorde detta i en ELP-uppgift som handlade om att gemensamt måla och utifrån detta skriva dikter som lästes upp.

> Dels tycker jag att uppgiften i sig var väldigt interkulturell och givande för oss för det blev något väldigt personligt och det kändes som att det behövdes i gruppen just då men också för att hen som var med under seminariet, vår huvudlärare, hen var väldigt öppen mot vad som kom av det här. Bland annat var det en kursare till mig som hade väldigt svårt att göra saker inför grupp och då, istället för att komma dit, så skrev hen ett långt brev om vad hen kände och jag läste upp det. Då kom liksom behovet av att prata ur sig om vissa grejer och det var en klass med mycket motsättningar så det fanns mycket grupperingar och i och med att läraren tillät det här och hen gjorde det på ett sådant sätt att det var inget som blev hämmande eller hen lade liksom inte in egna värderingar utan hen var liksom bara där och såg till att samtalet höll sig på en bra nivå. Men det gjorde att vissa fick uttrycka saker som behövdes, att människor öppnade upp sig som gjorde att vi förstod varandra bättre att vi förstod vad som låg bakom vissa personers sätt att vara och göra. Det gjorde att det blev ett väldigt bra samtal och det öppnade upp, från att det hade varit väldigt slutet för förståelse så öppnade det upp till förståelse oss elever emellan.

Dessa hetsiga diskussioner kan även handla om innehållet i en kurs, om olika perspektiv och teman. Lo berättar om sin upplevelse av ämneskursen i historia och samhällskunskap:

> Jag tycker att det är som bäst när boken man läst är så kontroversiell som möjligt. Ex. när vi läste Black Athena i historian, alltså teorin om att de gamla grekerna kanske var svarta. Det borde kanske vara så vi såg dem egentligen. Då blev det ganska eldiga diskussioner för man petar på sådant som är djupgrott i folk och då blir det en het debatt och så händer saker. Eller i ekonomi i samhällskunskap så har det hänt att man läst någon bok som är väldigt kritisk mot vissa sätt att se på ekonomi och då blir det direkt en politisk debatt och så kommer olika perspektiv igång.

Alex och Love diskuterar att vissa lärare tenderar att lägga locket på när det blir för hetsigt:

> Alex: Jag tycker att jag har varit med om flera gånger, när vi är på väg in i intressanta diskussioner. När det börjar hetta till och folk nästan reser sig upp för att de är engagerade. Flera komplicerade grejer som genus och normer och då blir läraren såhär att ”app, app, stopp, stopp nu måste vi återgå till ordningen” de blir rädda känner jag. Inte bara att de stör deras planering utan till och med rädda för diskussionen kommer igång..

Love: För att man inte vet vart det leder.

Alex: På ett sätt kan jag förstå det därför att man som lärare löper risk för att bli anmäld för att ha kränkt elever och så, man kanske inte vill att det ska bli livligt. Men å andra sidan, om vi läser en kurs som går ut på att vi ska vara kritiskt tänkande, vi ska fånga lärandet i flykten, vi ska lyssna på varandra, vi ska våga ta upp svåra frågor då är det ju precis motsatt som händer när man då blixtsnabbt lägger på locket på de här diskussionerna. Det gör mig ganska ilsk måste jag säga. För här fanns det en chans att prata om något riktigt komplicerat men göra det i en form och en ram där vi skulle kunna prata om det. Att här är vi inte ute efter att döma eller djävlas med varandra utan att diskutera detta på ett deliberativt sätt. Verkligen grotta i det här. Och så ges inte den chansen.

Att ”grotta ned sig” i dessa svåra och ofta oförutsägbara situationer upplever studenterna som möjligheter till interkulturellt lärande. Dessa situationer innebär att känslor kan uppstå vilka vissa studenterna upplever bidrar till interkulturellt lärande. Charlie och Elliot diskuterar:

Charlie: Mer diskussioner, mer intellektuella diskussioner, mer känslor om hur det kan kännas när elever säger att ”jag går ändå i en segregerad skola så att folk tycker ju skit om mig”, vad gör segregering med elever. Vad får det för uttryck? Sådana fördjupningssaker som jag söker för att genom känslor kunna nå oss elever och tända gnistan så att liksom ahh..

Elliot: Jag tänker att ett sätt att väcka de känslorna är att ta hjälp av oss elever. I alla fall i min utbildning så har vi vitt skilda bakgrunder och erfarenheter: Det är det jag menar med att skrapa på ytan för om man bara var lite mer nyfiken och intresserad av vad vi har för erfarenheter och perspektiv så kanske man skulle få den fördjupningen.

När känslor får ta plats i seminarierummet kan subjekten träda fram för varandra med sina levda kroppar, sina levda erfarenheter och med dessa tillföra nya begynnelser till det interkulturella mötet i en intensiv intersubjektivitet. Detta överensstämmer också med den forskning som visar på att interkulturellt lärande behöver ske på både kognitiv och känslomässig nivå för att på detta sätt utveckla en interkulturell känslighet (Perry & Southwell, 2011).

Undervisningsprocesser

Litteratur och kritisk analys

Den allra mest framträdande upplevelsen som studenterna uttrycker avseende hur undervisning genom interkulturalitet omsätts i undervisningsprocesser är att detta sker genom litteraturen. ”Det är väldigt bokstyrt” som Charlie uttrycker det. Studenter lyfter att de upplevt att lärare som bedrivit en interkulturell undervisning har valt litteratur som lyft ett brett perspektiv (inte bara västerländsk) och att de således visat en medvetenhet om vad de reproducerade. Detta har bidragit till att ”värdesätta kunskap och litteratur från andra delar av världen”. En student beskriver en lärares arbete på följande sätt:

Under litteraturlektionerna i engelska har vi arbetat med ett relativt brett litteraturomfång som innefattat litteratur från många olika kulturer. Dessa behandlar också ofta frågor angående identitet för olika grupper av människor i platser där de inte är normbärande detta har gett upphov till intressanta diskussioner.

Studenterna beskriver att lärarna har resonerat kring orsaker till, och konsekvenser av, en ofta monokulturell kanon. I dessa diskussioner har kritiska perspektiv använts såsom exempelvis postkolonialism och eurocentrism, En lärare som gjorde tvärt om och istället oreflekterat reproducerade det koloniala perspektivet beskrivs av Love:

Gällande vilka perspektiv som lyfts fram under utbildningen, jag tror det var när vi läste barndomshistoria och pedagogisk idéhistoria så var det bara västerländsk historia och det sades ingenting om det. Det var bara som att ”nu ska vi läsa barndomshistopria” och så var det min första termin här och jag tänkte ”yes det interkulturella

> programmet” och så kom det inget annat än det amerikanska och det europeiska historian. För mig blev det då så konstigt att det sades att ”det här är barndomshistorian”. Jag förstår att det är svårt att lyfta hela historien från hela världen men det var heller inte någonting som uttrycktes som att ”jag vet, det här är bara en del av historien som vi lyfter fram här” utan ”det här är historien”. Det blev jag väldigt frustrerad över.

Här syns tydliga kopplingar till Bayatis (2014) resultat gällande problemet med stereotypa, koloniala representationer i litteraturen. Eftersom högskolans undervisning har ett starkt fokus på litteraturen så tar undervisning genom interkulturalitet i mångt och mycket sitt avstamp i det som presenteras i litteraturen, likväl det som ej presenteras. Innehållet avgör vilka idéer och resonemang som är möjliga att utveckla, ett begränsat innehåll leder till begränsade perspektiv och en monokulturell undervisning.

Betydelsen av exempel

Knutet till detta innehållsliga perspektiv på undervisning genom interkulturalitet är att några studenter lyfter betydelsen av varierade exempel och narrativ i undervisningen. Sådana exempel upplever de visar på perspektiv andra än de monokulturellt dominanta. Exemplen kan komma från lärare, andra elever eller från litteratur. Till exempel genom att ”föreläsaren som är vit citerade olika icke-vita författare i sina föredrag istället för att sammanfatta med egna ord”, att ”läraren har presenterat situationer med personer från olika kulturella bakgrunder” men också genom att läraren bjudit in föreläsare från minoritetsgrupper samt givit utrymme för studenter att i undervisningen ge exempel från sina olika diversifierade bakgrunder. Eli är tydlig i sin argumentation kring detta:

> I think that in Europe, America and most of western world they should embrace the fact that interculturality is a new norma because there is never going to be a situation in Europe or in the western world where there are no mixtures of culture., So once they accept that this is the new norma the teacher education will include all these other narratives from different continents and that they should always notice or accept these are the narratives and compare and find a place in for it in the western narratives.

Några få studenter lyfter att lärarna i sig själva sällan utmanar denna norm, lärarna är sällan dessa exempel. En student uttrycker i enkäten att ”lärarna jag har haft har nästan alla representerat en nordisk akademisk linje i medelålder”.

Handlande och ansvar

Men litteraturens innehåll och diversifierade exempel behandlar bara undervisingens didaktiska vad-fråga. Innehållet behöver omsättas i en konkret undervisningspraktik, i didaktiska hur och varför för att litteraturens idéer och perspektiv ska kunna utvecklas och leda till lärande. Lärarens förhållningssätt påverkar, medvetet eller omedvetet, hur detta sker och om det möjliggör interkulturell interaktion och lärande, eller inte. Sam beskriver det så här:

> Jag tycker också att det är ett aktivt handlande, att man ska skapa en miljö där det är möjligt och att man ska utgå ifrån de erfarenheter, det kan vara kön, etnicitet och klass och där alla de erfarenheterna får ta plats och skapa utrymme för att det kan mötas. Inte bara att det ska ta plats och synas utan att det också ska bli ett möte.

Det är i handlandet som intentionalitet och intersubjektivitet uttrycks. Handlandet skapar det Arendt beskriver som framträdelserummet och det kan bidra till att förstå vad Sam efterfrågar. Det är ett rum som skapas när människor interagerar med varandra genom tal och/eller handling. Detta

symboliska rum och det förtroende för tal och handling som det bygger på, skapar ett rum för människans sam-varo (jfr. relationell pedagogik). Detta framträdelserum måste ständigt upprätthållas, det försvinner när de handlingar som skapat det inte längre tar sin början (Arendt, 1998). Om läraren bidrar till att skapa detta interkulturella framträdelserum så kan studenterna mötas, lära och utvecklas i det Elliot resonerar kring lärarens ansvar för detta skapande:

> En annan grej jag har tänkt på är de som vågar styra upp lite mer aktivt, att de liksom kan utgå ifrån en fråga och bygga vidare på den och på det sättet också få med sig fler människor i samtalet. De tar ansvaret för att hålla samtalet levande genom att liksom knyta an till något någon säger, bygga vidare, dra lite här.

Att som lärare på detta sätt aktivt och målmedvetet arbeta för att inkludera studenter i lärandeprocesserna beskrivs inom den relationella pedagogiken som sam-verkan vilken präglas av förutsägbarhet en mer eller mindre målmedveten process som bidrar till ett pedagogiskt tillvägagångssätt (Aspelin, 2013). I enkäten beskriver studenter att de upplever att lärare som undervisar genom interkulturalitet tar ansvar för undervisningen. Ivar och Lo diskuterar hur det kan pusha det interkulturella samtalet.

> Ivar: Jag tänker att läraren ska ta ansvar för seminariet och inte lämna det till oss. Men som ha tre färdiga perspektiv då. Kan vi vrida och vända på det här. Det kan vara ämnesinnehåll, det kanske blir lättare med uppgifter, det kanske blir lättare med litteratururval för att verkligen få känna på handfasta skillnader.
>
> Lo: Att försöka få alla att stiga ut ur sig själva och försöka se på det på ett helt annat sätt. Det tror jag är väldigt nyttigt. Det ska man göra i undervisningen. Att man blir uppmanad till att göra det, pushad till att göra det. Vi vet vad du tycker men hur skulle man annars kunna se på det?

Detta kan förstås som att läraren bidrar till att pusha studenterna till att tillföra nya begynnelser till väven av relationer och att ta del av andras initiativ i denna väv. En push mot en intersubjektiv, interkulturell interaktion.

Anpassning *och* styrning

Men läraren behöver också anpassa undervisningen hävdar studenterna. I enkäten används ord som dialogkompetens, kommunikation, aktivt utbyte, taktkänsla, anpassning och variation för att beskriva det. Mio och Eli diskuterar det på följande sätt:

> Mio: Rent undervisningsmässigt, om man tänker så, handlar det breda begreppet om anpassning alltså utifrån behoven i gruppen. Det är lika mycket interkulturalitet de på ett sätt. Vad är det för behov den här gruppen har? Eller vad är det för meningar som utbyts? Att det kan vara ett instrument för att nå läroplanens krav till exempel. För att just kunna anpassa efter förutsättningar. Det är ett verktyg, en verktygslåda. Genom att ha ett mer öppet perspektiv.
>
> Eli: It could also be about variations. Different teaching style and different teaching tools that a teacher uses to enrich the learning process.

Ett handlande där en lärare medvetet anpassar och skapar variation kan återigen förstås med den relationella pedagogikens begrepp sam-verkan (Aspelin, 2013). Dessa lärare fördelar ordet, gör medvetna val vid gruppindelningar, har en tydlig plan för seminariet och samtidigt en öppenhet för att detta kan förändras. Ett resultat som framkommer i Bayatis (2014) studie är att det är ett dylikt handlande som av studenterna upplevs som förändrande av den koloniala ordningen i undervisningen. En varierande undervisningssituation, som drivs av en interkulturell intentionalitet

från lärarens sida, bidrar till att skapa ett framträdelserum där det är möjligt för många att träda fram på olika sätt. En student beskriver det såhär:

> Vissa lärare har varit bra på att fördela talutrymmet. På seminarierna har vi arbetat i mindre samtalsgrupper vilket gör det möjligt för fler att komma till tals. Vi i seminariegrupperna har arbetat med erfarenhetsutbyte.

Men studenterna beskriver även att anpassning och styrning också kan hänga samman med den möjliggörande oförutsägbarheten som tidigare beskrivits. Sam säger:

> Men det handlar väl om att skapa en lärandesituation ifrån något oväntat, att man är aktiv och med i det ens studenter säger. Man har ju såklart en ram för sin undervisning, vad som ska gås igenom, men att man ändå kan lyfta fram, ja situationer och åsikter då som i det här fallet som kanske är avvikande från det man har satt men att man då kan se en lärandesituation och att man då är snabb och kan föra samtalet i en riktning, att det inte bara blir ett öppet slut utan att man formar en ny undervisningssituation.

Genom ett intersubjektivt samspel med studenterna kan läraren uppfatta studenternas initiativ och låta dessa påverka undervisningen men utan att förlora intentionaliteten. Genom en styrande och tryggande ram befrias interaktionen, genom ett medvetet mål kan variation möjligggöras.

Svårigheter till anpassning och variation kopplar studenter till lärare som har ett maktutövande och prestigeladdat sätt att bedriva sin undervisning. ”Läraren vill att vi studenter utifrån hens villkor ska arbeta och genomföra uppgifter och att det känns som om man inte får tillgång till att föra fram sina åsikter” beskriver en student. En annan skriver att ”läraren inte anpassar sig efter klassens behov i planeringen eller i sitt sätt att vara” och hen ”går bara igenom t.ex. seminariefrågor och är dålig på att föra/påbörja diskussioner och samtal”. En annan beskriver det rätt och slätt som att hen ”upplever att många lärare bara kör på! Den interkulturella kompetensen har jag inte upplevt som särskilt närvarande någon gång egentligen”. Dessa utsagor indikerar en brist på intersubjektivitet och ett fokus på lärande som tillverkande snarare än som handlande process (Arendt, 1998).

Ett statiskt sätt att bedriva undervisning påverkar även hur grupper delas in eller snarare inte delas in. En student skriver att lärare som inte utbildar genom interkulturalitet ”håller sig strikt till arbetsgrupper och blandar inte om på seminarier för att skapa mer heterogena grupper. De skapar arbetsgrupper som är homogena” vilket påverkar de perspektiv som framkommer i diskussionerna men också upplevelser av inkludering eller exkludering. Detta kan jämföras med Bayatis (2014) resultat gällande hur studenter i grupparbeten grupperar sig utifrån koloniala ordningar i en segregerande rasifiering, utan att läraren ser eller gör något åt det. Något som studenterna upplever kan förändras om läraren tydligare och mer medvetet styr och tar ansvar för denna process.

Konsekvenser

Interkulturalitetsdefinitioner, högskolekoder, lärarens förhållningssätt och hens undervisningsarbete påverkar sammantaget vad studenterna upplever händer i seminarierummet, men också hur de upplever sig själva och sitt lärande. I enkäten beskrivs de positiva konsekvenserna av att läraren arbetar genom interkulturalitet med ord såsom likvärdighet, inkludering, individualisering, samhörighet, förståelse, acceptans, jämställdhet, jämlikhet, rättvisa, gemenskap, solidaritet och

mångfald. Något som blir en konsekvens av öppenhet, prestigelöshet, förutsättningslöshet, maktmedvetenhet och medvetna, interkulturella undervisningsprocesser. Men om läraren inte gör det utan agerar maktutövande och monologiskt så beskriver studenterna det som att stämningen blir rädd och stängd vilket leder till att få pratar (de med makt i rummet). Det bidrar till att lärandet begränsas och engagemanget för utbildningen sjunker. Det gör även respekten för läraren. Nedanstående modeller visar sambandet mellan dessa olika processer när lärare undervisar genom interkulturalitet (fig 3) eller inte (fig 4). De bygger på föregående analyser: I denna sista del av analysen beskrivs delarna av processerna. Färg/mönster refererar till fig 3 och 4 men även till fig 1

Fig 3

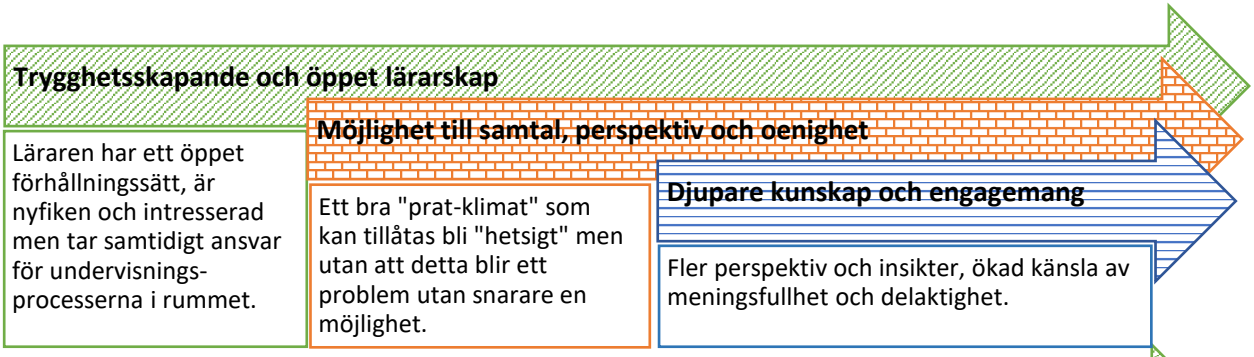
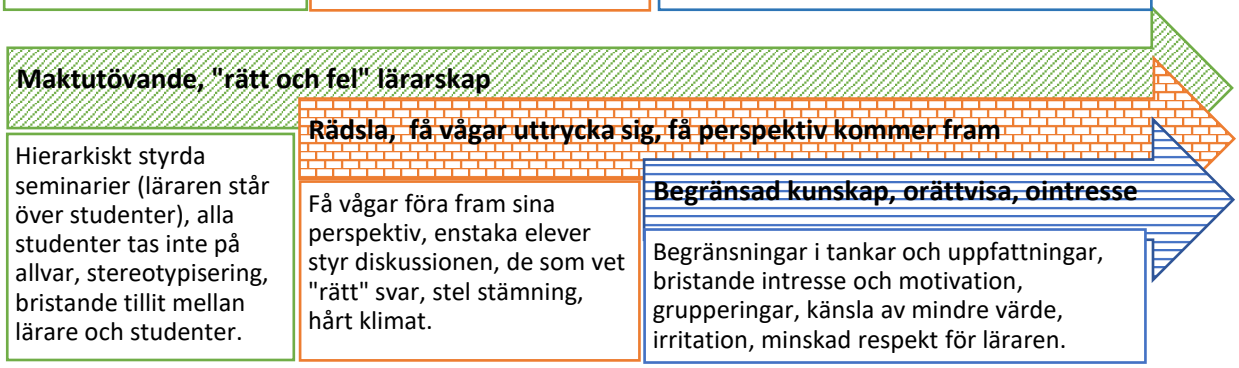


Fig 4



Stämning och samspel

När studenterna upplever att lärare lyckas undervisa genom interkulturalitet beskriver de att det uppstår ett tryggt, tillåtande och öppet klimat. Att trygghet är en avgörande faktor för interkulturellt lärande framkommer även tydligt i den tidigare forskningen. King et. al (2013) beskriver hur studenter som upplever seminariesammanhang som otrygga och icke välkomnande, exempelvis på grund av lärarens agerande inte kände att de vågade eller kunde engagera sig i interkulturella möten. De studenter som gavs möjlighet till att tänka och känna i ett tryggt undervisningssammanhang var de som i högsta grad uttryckte upplevelser av empati och interkulturellt lärande (ibid). Ord som i enkäten och intervjuerna återkommande beskriver detta trygga klimat är öppenhet, glädje, nyfikenhet, rättvisa, respekt, tillåtande och interaktion. Det kan förstås som en beskrivning av ett framträdelserum där alla studenter ges möjlighet att handla, att träda fram och initiera nya begynnelser. Ett rum där pluraliteten är det grundläggande villkoret (Arendt, 1998). En undervisningssituation där studenterna upplever att läraren arbetar *tillsammans med* studenterna i ett

pedagogiskt möte (Aspelin & Persson, 2011). I ett sådant klimat präglat av sam-varo upplever studenterna att det råder en avslappnad stämning, en kreativ atmosfär och där är människor gladare. Det gör att ”gruppen visar respekt, nyfikenhet och öppenhet för varandras varierande bakgrunder och kunskaper. Vi och dem suddas ut!”. Det är ett klimat som möjliggör för interkulturellt lärande.

Robin uttrycker det så här som svar på min fråga gällande hur en interkulturell stämning kan upplevas och hur läraren kan bidra till det, eller inte (people = lärare):

> I think you recognize it in the way that people, or when you come into a room and there is an open dialogue of interculturality witch some people have and some people don't have and sometimes it's very theoretical and sometimes it's expressed in how they are behaving. And you pick on that very easily because sometimes I think that goodness I have to be careful how I express myself now. In Swedish, haha..

Om läraren inte undervisar genom interkulturalitet så ”skapas en dikotomisk stämning präglad av antagonism som inte någonstans kan ses som givande”. En bristande undervisning genom interkulturalitet skapar missförstånd, dålig stämning, ”irritation, uteslutande. Irritation visar sig framförallt efter seminarium i samtal mellan studenter”. Studenterna upplever att detta leder till grupperingar bland studenter och att ”man inte beblandas”. Dessa beskrivningar överensstämmer med Bayatis (2014) resultat gällande det hon kallar rasifierad segregation. Utsagor som beskriver liknande segregerande processer framkommer av flera studenter i enkäten och en önskan om att lärare ska se och ta ansvar för detta, något även studenterna i Bayatis studie efterlängtade. Med Arendts begrepp kan ett sådant klimat beskrivas som ett sammanhang där människor inte vågar eller kan handla, där inga nya begynnelser träder fram. En student skriver i att ett klimat som präglas en avsaknad interkulturalitet får dominoeffekter: ”Dålig stämning, dåligt självförtroende, dålig grupp-sammanhållning, inget samspel, seminarierna där då vi inte får tillit och någon tilltro till vår kunskap”.

Sam-tal

Majoriteten av de deltagande uttrycker att en god stämning och ett gott samspel leder till att fler pratar, att nya personer kommer till tals och att människor börjar tala *med* varandra. I enkäten skriver en student om hur detta skapar ett bra prat-klimat:

> Särskilt de lärare som själva arbetar som lärare för elever i grundskolan har en bra förmåga att fördela ordet så alla kommer till tals och så att alla inbjuds till att säga något. Detta skapar ett bra prat-klimat där den prövande och utforskande diskussionsprocessen blir viktigare än prestationen att leverera "rätt" svar. När alla deltar kommer naturligtvis fler tankar och åsikter fram som vi kan ta in i samtalet än om det bara är ett fåtal som tar talutrymmet och därmed anger/begränsar vad det är intressant och som kommer att diskuteras.

Studenterna upplever att en lärarutbildares sätt att utbilda genom interkulturalitet påverkar vilka som pratar, hur lyssnandet sker och vilka perspektiv som då framkommer och inte. Lärarens agerande påverkar helt enkelt intersubjektiviteten studenter emellan. Formuleringar i enkäten som beskriver ett sådant klimat är att ”många blir nyfikna och det leder till man räcker upp handen och delar ens egna erfarenhet” vilket bidrar till att ”deltagare engagerar sig” i ”större och öppna diskussioner där alla får ta plats och ingen blir dömd” vilket leder till att diskussionerna ”blir

inbjudande och får de flesta delaktiga”. Det bidrar till ”diskussion utifrån olika perspektiv, lyfter fram studenternas olika åsikter, skapar en atmosfär där det är okej att uttrycka sig”. Detta är ett av de mest framträdande resultaten i empirin och det överensstämmer med vad som framkommer i den tidigare forskningen angående studenters upplevelser av interkulturellt lärande. Tystnader bryts, fler röster hörs och blir hörda, fler vågar prata eftersom de inte är rädda att uttrycka sig fel eller på ett inkorrekt språkligt sätt (Bayati 2014; King, et al. 2013). Eli beskriver det:

> One thing is if you don’t have the intercultural approach in teaching the teaching will be a monologue there will be no interaction and also it will be a dominance of one perspective which is not suitable in the age in which we live. A knowledge society with different people from different backgrounds have different experiences and would want to compare and contrast. So if the teacher does not take that into consideration the teacher will be narrowminded in the teacher approach and it will not be enriched by the different experiences that all the cultures bring into the classroom.

Det berikande som Eli berättar om kan förstås som resultatet av att intersubjektiv interkulturalitet gjorts möjlig genom lärarens förhållningssätt och de undervisningsprocesser som hen skapat. En lärare som är trångsynt och monokulturell i sitt förhållningssätt och som bedriver en statisk undervisning där det handlar om att ”tänka rätt på rätt sätt” som Elliot beskrev det, bidrar enligt studenterna till en stämning som medverkar till att ”man kanske inte vågar diskutera och framföra mina åsikter”. Att ”alla inte kan komma till tals” och att det blir ”stängda diskussioner där en känner att en inte vill uttrycka sig” vilket gör att ”ett fåtal elever styr diskussionen, elever med upplevt avvikande perspektiv eller erfarenhet vågar inte prata”. Sammantaget blir det ”ensidigare och räddare samtal. En sådan monolog tillåter bara en eller ett fåtal att tillföra nya perspektiv till den gemensamma väven av relationer, att initiera nytt (Arendt, 1998). Ett sådant förhållnings- och tillvägagångssätt bygger inte på pluralitet utan på att få personers, kanske bara lärarens, handlingar dominerar väven av relationer och framträdelserummets konstruktion. Det blir samtal som inte berikas av de olika perspektiv som skulle kunna träda fram i en interkulturell interaktion.

Kunskapsutveckling och engagemang

Ett tryggt och öppet klimat där många röster hörs bidrar till att ”vi får djupare kunskap om fler perspektiv och aspekter” och där det är möjligt att våga prova tankar, ta upp svåra frågor. Det leder även till att ”diskussionerna blir öppna, högt i tak, olika perspektiv släpps fram och lyfts upp vilket leder till utmaning och framförallt utveckling”. Studenterna beskriver, som tidigare redogjorts för, återkommande att detta kan leda till ”mycket diskussioner med olika åsikter” där studenter har ”olika uppfattningar och att man inte alltid håller med” vilket kan göra diskussionerna ”heta” eller ”hetsiga” men att detta inte är något problem så länge läraren kan upprätthålla det trygga och lyssnande klimatet. I enkäten skriver en student att:

> Ett interkulturellt präglat seminarium inbegriper dialog mellan alla närvarande. Interkulturalitet får ju dock inte missförstås som att konflikter inte hör hemma där. I seminarieformen anser jag att diskussioner samt resonemang som står i konflikt med varandra är de mest givande. Interaktion på riktigt.

Om detta sker så upplever studenterna att de ”lär sig något”, att det bidrar till ”ökad kunskapsdelning/perspektiv” och att reflektionerna blir djupare. Detta stämmer med resultaten i

studien *How college studentes experience intercultural learning* (King, et al., 2013) avseende studenters upplevelser av interkulturellt lärande och hur interkulturell mognad utvecklas. En mognad som handlar om att studenten går från att lyssna och observera andras erfarenheter till att utforska sin egen kulturella identiteter och utveckla empati med andra, både känslomässigt och kognitivt Dialogen mellan Mika, Kim och Elliot beskriver sådana utvecklande upplevelser:

> Lotta: Vad tänker ni då händer, i gruppen om en lärare lyckas arbeta genom interkulturalitet?
>
> Mika: Jag tycker att gruppen växer. Det blir mer givande diskussioner.
>
> Kim: Fler är liksom med i diskussionen. Det blir roligare, det blir ett bättre klimat. Då får man igång diskussionerna och sedan sitter man två tre stycken och så har man ingenting att komma med. Då blir det automatiskt ett bättre flöde i diskussionen.
>
> Elliot: Man blir gladare och det blir mer avslappnad stämning.
>
> Mika: Folk vill liksom.
>
> Elliot: Ja och de där som ofta är tysta kommer också fram. Det är jättekul.
>
> Mika: Och man går ut därifrån och känner att man har faktiskt lärt sig någonting. Man har faktiskt med sig någonting.

Dessa diskussioner bidrar till en känsla av meningsfullhet och delaktighet, och till en upplevelse av att de egna perspektiven kan bidra till undervisningen. Delaktigheten kan förstås som en känsla av att de egna initiativen tas emot och ges möjlighet att bidra till att utveckla den gemensamma väven av relationer (Arendt 1998). Detta bidrar enligt vissa studenter till att de känner sig motiverade och engagerade i undervisningen, att den känns meningsfull. Om läraren inte utbildar genom interkulturalitet så leder det till motsatt effekt. Studenterna upplever att ”man blir begränsad i sina tankar och uppfattningar. Man ser saker och ting enbart från sitt eget perspektiv och missar att det finns andra perspektiv som kan vara bra att veta”. Det blir ”tråkigt, ensidig och omotiverande” och att ”man får bara lära sig klassisk kanon, som inte riktigt förbereder en för läraruppdraget”.

Förebildande

En aspekt som vissa studenter lyfter som en konsekvens av att en lärare undervisar genom interkulturalitet är att det skapar en förebild, eller inte. Elliot skiljer på att prata om och att förmedla interkulturalitet:

> Jag tänker att vara interkulturell det är något som man har med sig, man kan ha ett interkulturellt förhållningssätt. Det är egentligen inte så mycket vad vi säger utan hur vi är. Lärarna vet vad de pratar om, ja, men vet de vad de förmedlar? För jag gör skillnad på att prata och att förmedla för att förmedla det är något vi gör med vårat sätt att vara, i vår inställning till andra människor. Jag upplever, tyvärr, ganska ofta att det här (på Södertörn) är skillnad på vad de säger och på vad de gör, på vad de förmedlar.

Juno uttrycker behovet av förebildande på följande sätt:

> Alltså vi är ju studenter, vi går ju en utbildning för att vi vill lära oss någonting och då behöver ju vi liksom elever behöver förebilder i oss så behöver vi ju också förebilder för hur man kan jobba genom interkulturalitet. Annars blir det ju bara upp till oss själva och varför behöver vi en utbildning med en massa lärare om de inte ger oss det, så det blir ju lite konstigt.

Diskussion

I detta avslutande avsnitt diskuteras studiens metodologiska tillvägagångssätt och hur mina upplevelser, som forskare, har utvecklat analysarbetet. Några summerande reflektioner presenteras. Därefter summeras kortfattat studiens resultat avseende de teman och essenser som framträtt och ett övergripande resonemang förs gällande möjligheten till en undervisning genom interkulturalitet i högskoleutbildning. Avslutningsvis diskuteras idéer gällande möjliga forskningsprojekt vilka skulle kunna fördjupa och utveckla denna studies resultat.

Metoddiskussion

Att göra en fenomenologisk studie är en resa på många sätt och i många riktningar. Den här studien har varit en resa med informanterna i deras upplevelser men det har också varit en resa inåt genom alla de reflektioner och associationer som analysprocessen satt igång. Under hela studien har jag haft upplevelsen av att ibland få tag på och ibland tappa en röd tråd som på olika sätt vindlat sig fram genom studenternas utsagor. Den tråd som uppenbarat sig har redovisas i resultat- och analysdelen. Ju längre forskningsarbetet pågått desto mer har jag insett att det är denna tråd som är fenomenets essens, essensen i undervisning genom interkulturalitet. Parallellt med denna utvecklande upplevelse har studiens genomförande präglats av ett ständigt tvivel på om jag verkligen, verkligen låtit sakerna träda fram eller om den tråd som långsamt trasslat upp sig bara varit vad jag ville se eller trodde mig se. Min med-erfarenhet har varit mycket påtaglig och enskilda skeenden har snabbt växt utifrån associationer till tidigare erfarenheter. Samtidigt upplever jag att analysprocessen har givit mig möjlighet att ordna även i dessa tidigare erfaranden. Den fond som dessa har inneburit har inte bara påverkats av utan även begripliggjorts av analysprocessen. Men det har onekligen varit en ständig brottningsmatch med min förförståelse. Det är min förhoppning att denna match bidragit till en vändning mot sakerna så att studien på ett rättvisande sätt, utifrån en fenomenologisk ansats, svarat på forskningsfrågorna.

Något som blivit allt mer tydligt under forskningsprojektets gång har varit att både den metodologiska grunden i livsvärldsfenomenologin och de teoretiska perspektiven gällande Arendts handlingsteori och den relationella pedagogiken har varit mycket användbara och kompletterande. Det har blivit mer och mer tydligt att just dessa utgångspunkter och perspektiv på ett skarpt och nyanserat sätt satt fingret på vad undervisning genom interkulturalitet innebär. Hur interaktion, utbyte, nya perspektiv och transformerande möten faktiskt kan komma till stånd. Ibland har jag nästan upplevt det som att något i ögonvrån, som jag sett men ändå inte, trätt fram i synfältet. Som erfaren lärare ”vet” jag att kontakt, lyhördhet, spontanitet men också tydlighet, flexibilitet och prestigelöshet bidrar till att det blir en god stämning och att lärandeprocesser sätter igång. Men jag har bara sett det från mitt lärarperspektiv, avsändarperspektivet. Med den metod som använts i

denna studie har jag fått ta del av studenternas upplevelser, mottagarperspektivet och detta omedvetna ”vetande” har blivit medvetet, tydligt och mer greppbart. Van Manen (2016) hävdar att en forskningsansats med fenomenologisk inriktning kan göra verkligheten mer begriplig genom att beskriva många olika subjektiva upplevelser av världen och att dessa olika perspektiv kan bidra till ett utvecklande, omtänkande och kanske omvärderande av egna erfarenheter av fenomen liknande de som undersöks. Det upplever jag verkligen har skett.

Resultatdiskussion

Frågorna i föreliggande studie avser hur studenter upplever lärarutbildares undervisning genom interkulturalitet på det interkulturella lärarprogrammet på Södertörns högskola. Svaret på frågan har som sagt utvecklat sig till mer av en röd tråd en ett specifikt svar. Det har blivit tydligt att det inte handlar om några punktuella fenomen utan om en process som framträtt som olika aspekter vilka följer på varandra, påverkar och påverkas av varandra (fig 1). Det är dock en process som hela tiden återvänder till liknande kvalitéer, en slags essenser; *intersubjektivitet, oförutsägbarhet, intentionalitet* och *prestigelöshet*. Intersubjektiviteten är premissen för att interkulturella möten ska kunna uppstå, mellan lärare och student och studenter emellan. Intersubjektiviteten bidrar med den lyhördhet och närvaro som är förutsättningen för inter-aktionen. Interkulturaliteten äger rum i det relationella, intersubjektiva mellanrummet där människor kan interagera i förutsättningslöst socialt samspel. I mellanrummet kan människor träda fram och initiera handlingar som skapar oförutsägbara skeenden vilka gör att interkulturellt lärande kan uppstå genom att människor får möta och påverkas av varandras situationer, perspektiv och levda kroppars erfarenheter. Det lyhörda, oförutsägbara, kun*skapande* lärandet i dessa relationella mellanrum görs möjliga genom att läraren med tydlig intentionalitet och prestigelöshet skapar utrymme för dem. Det krävs av läraren en intention att bidra till en tydlig och trygg ram inom vilken dessa processer kan uppstå och utvecklas och det krävs prestigelöshet för att lyhört och ödmjukt kunna utveckla lärande situationer och vara *med* studenterna i dem. Denna ram får inte vara trång och ledarskapet inte auktoritärt, då kvävs den interkulturella lärprocessen av rädsla och prestationsångest. Läraren ska styra för att befria, inte för att själv skaffa sig och upprätthålla en maktposition och utöva makt. Läraren ska vara till för gruppen, för studenterna och för lärandet. Inte tvärt om.

I policydokumentet för lärarutbildningens interkulturella profil (Södertörns högskola, 2017) beskrivs de spänningsfält som interkulturell pedagogik inbegriper. Spänningsfält mellan det *universella och det partikulära, fostran och frihet, det givna och det konstruerade* (ibid). Onekligen handlar undervisning genom interkulturalitet om dessa spänningsfält men som denna studie visar också om spänningsfälten mellan det *personliga och det professionella*, det *styrande och det okontrollerbara* och mellan *högskolan och verkligheten.* Det handlar om ett behov av tydliga ramar

samtidigt som det ska finnas utrymme för det oförutsägbara, det handlar om kontakt och närhet *samtidigt* som läraren ska kunna fånga upp det som händer i hela gruppen, se alla och utmana. Det handlar om att lära om den Andra genom exempel och ta hänsyn till språkliga utmaningar *samtidigt* som fördomar och tal om den Andra inte får riskera att essentialisera. Det allra viktigaste verkar dock som sagt vara relationen, mellanrummet och det handlande som sker i detta. Utan relationer och utan handlanden så upplevs ingen interkulturalitet. Det är de lärare som genom sitt förhållningssätt, sitt handlande, sin levda kropp på olika sätt gör dessa lyhörda, samspelande, trygga, oförutsägbara och kännande relationer möjliga som av studenterna upplevs som lärare som undervisar genom interkulturalitet.

En fundering som återkommit under analysen, som hela tiden legat som en slags bakgrundston är, utifrån denna slutsats, om undervisning genom interkulturalitet är möjlig inom högskolan? Min upplevelse är att högskolans verksamhet ofta är präglad av makthierarkier, normativa idéer och givna tillvägagångssätt som tas för givna, som är monokulturella. Att det är en verksamhet där det ofta handlar om att ”tänka rätt på rätt sätt” som Elliot uttryckte det. Kan pedagogiska relationer som utvecklar ett interkulturellt lärande ta plats, träda fram, initiera och skapa nya begynnelser i ett sådant framträdelserum? Som framgår av empirin finns uppenbarligen många möjligheter och exempel på att det går och på hur lärare gör det möjligt. Dock finns det också många exempel som visar på motsatsen. Som beskrevs i inledningen är det min förhoppning att denna studie och dess resultat ska kunna bidra till att utveckla vår undervisning genom interkulturalitet i lärarutbildningen. Att kunskapen som studenternas mottagarperspektiv presenterar kan hjälpa oss lärare att på allvar börja diskutera vad en undervisning *genom* interkulturalitet innebär och vad lärarutbildningens ställningstagande för att bedriva en sådan undervisning får för implikationer för det högskole-didaktiska arbetet. Hur kan (och vill) lärarutbildningen verka för att skapa sådana undervisnings-situationer? Situationer där lärare vill vara och är i kontakt med sina studenter, där de har en tydlig undervisningsidé som skapar trygghet men samtidigt erbjuder utrymme för det oförutsägbara. Situationer där läraren kan och vill släppa på prestigen men inte på ledarskapet. Situationer där vi som lärarutbildare kan vara föredömen för en interkulturell, pedagogisk praktik. Juno uttryckte det kärnfullt på följande sätt: ”Vi ska ju vara förebilder för barnen, men vi behöver ju också några som är förebilder för oss”. Jag hoppas att denna studies resultat kan hjälpa oss att i ännu högre grad leva upp till denna önskan.

Vidare forskning

Den här studien har undersökt studenters upplevelser av lärarutbildares undervisning genom interkulturalitet. De resultat som framkommer väcker många tankar men också en vilja och ett intresse av att göra fördjupade analyser. En utvecklingsmöjlighet vore att dels genomföra enkäter

och fokusgruppsintervjuer med studenter på de lärarprogram som inte ingår i studien, förskollärarprogrammet och grundlärarprogrammet 4-6. Detta dels för att med hjälp av en sådan empiri kontrollera de resultat som framkommer i denna studie men också för att möjliggöra jämförelser mellan olika lärarprogram. Ett sätt att bygga ut, fördjupa och nyansera studien vore att komplettera den med deltagande observationer i seminarierummen, med efterföljande intervjuer för att med studenter i ”realtid” diskutera deras upplevelser. En utveckling av ett sådant forskningsprojekt skulle kunna vara praxisnära aktionsforskning där olika didaktiska tillvägagångssätt prövas och diskuteras av lärarutbildare med utgångspunkt i de upplevelser som studenterna presenterat som representativa för en undervisning genom interkulturalitet.

Ett forskningsämne som, inspirerat av denna studie, vore intressant skulle vara ett likartat forskningsprojekt i gymnasieskolan men med fokus på inkludering och likabehandling. Detta eftersom interkulturalitet, enligt min erfarenhet, inte är ett fullt så etablerat begrepp inom denna skolform och kanske särskilt inte bland gymnasieelever. Hur upplever gymnasieelever att lärare gör och hur blir det i klassrummet när lärare bedriver en inkluderande undervisning? Det vore intressant att fokusera på när elever tycker att det blir bra. Det finns omfattande forskningsresultat och Skolverksrapporter som fokuserar på vad elever upplever att lärare gör när de inte undervisar inkluderande och likabehandlande. Men vad är det egentligen lärare gör när ”det känns som om man får vara sig själv” som några av mina gamla elever uttryckte det när jag själv arbetade som gymnasielärare? Att undersöka detta ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv med fokus på elevernas upplevelser vore ett intressant fortsatt forskningsområde som skulle ta elevers, som Paolo Freire uttryckte det, livsvärldar på allvar.

Bilagor

Bilaga 1 – Digital enkät

Denna enkät handlar om hur du upplever lärarutbildares undervisning genom interkulturalitet i seminarier i din egen lärarutbildning. Det handlar inte om att du ska ge "rätt" svar, det är dina upplevelser som är intressanta. Tack för att du bidrar med dina perspektiv! / Lotta Björkman

Bakgrundsfrågor

Jag går följande lärarutbildning:

Grundlärarutbildning med interkulturell profil, med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem

Ämneslärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot gymnasieskolan alt. KPU

Jag upplever att min kunskap om interkulturella perspektiv är:

Hög

Medel

Låg

Vet ej

Interkulturalitet och lärares arbete

Nämn tre begrepp/ord som du associerar till interkulturell pedagogik:

_____

Kan du ge exempel på hur en lärarutbildare ***har*** *utbildar* genom *interkulturalitet i din egen lärarutbildning? Det kan ex. handla om vilken litteratur som valts, hur läraren agerar i klassrummet, hur läraren lägger upp undervisningen och bemöter studenter.*

_____

Har något exempel på hur en lärarutbildare ***inte har*** *utbildat* genom *interkulturalitet i din egen lärarutbildning? Det kan ex. handla om vilken litteratur som valts, hur läraren agerar i klassrummet, hur läraren lägger upp undervisningen och bemöter studenter.*

_____

Kan du ge exempel på vad du upplever kan hända i seminarierummet när en lärarutbildare ***utbildar genom*** *interkulturalitet? Ex. avseende stämning, diskussioner, lärande, hur människor är med varandra.*

_____

Kan du ge exempel på vad du upplever kan hända i seminarierummet när en lärarutbildare ***inte utbildar genom*** *interkulturalitet? Ex. avseende stämning, diskussioner, lärande, hur människor är med varandra.*

_____

Bilaga 1a –Skärmdump av digital enkät

Bilaga 2 – Förbrev till enkätgenomförande

Hej,

jag heter Lotta Björkman och arbetar som adjunkt i pedagogik här på lärarutbildningen. Parallellt med det läser jag även en magister i interkulturell pedagogik här på Södertörn. I mitt forskningsarbete i mitt magisterprojekt så är jag intresserad av hur ni lärarstudenter, i er egen utbildning, upplever att vi lärarutbildare arbetar (eller kanske inte) med det interkulturella perspektivet.

Enligt lärarutbildningen så ska vi lärare på utbildningen dels prata om interkulturalitet samt motivera varför vi ska arbeta med det som lärare. Men vi ska också utbilda genom interkulturalitet med er som studenter på utbildningen, så att ni också får uppleva detta pedagogiska perspektiv i praktiken.

Jag är intresserad av hur ni upplever interkulturell pedagogik i er egen utbildning. För att få bättre koll på det så kommer jag att genomföra enklare enkäter med studenter och detta kommer jag bland annat att göra med er på ert seminarium på Xdag, med seminarielärare XX.

Det är också möjligt att, för dem som vill, delta i en enklare fördjupande intervju i grupp om detta. Om ni är intresserade av det så kommer ni få möjligheter att anmäla detta imorgon. Så om ni vill får ni gärna, tills på Xdag, fundera över om ni kanske har några exempel eller idéer på hur ni upplever att lärare utbildat genom interkulturalitet i den lärarutbildning som ni nu är i slutet av.

Vi ses!
/ Lotta Björkman

Bilaga 3 – Skriftlig enkät

Delta i en fördjupande fokusgruppsintervju om lärarutbildares arbete genom interkulturalitet?

Bakgrundsfrågor

Dina svar används **enbart** för att bidra till att skapa en blandning av erfarenheter i fokusgrupperna.

Din ålder?

Hur gammal är du?

- ◯ 18-20
- ◯ 20-25
- ◯ 25-30
- ◯ 30-35
- ◯ 35-40
- ◯ 40-45
- ◯ 45-50
- ◯ 50-55
- ◯ 55-60
- ◯ 60-65

Din könsidentitet?

- ◯ Kvinna
- ◯ Man
- ◯ Annat

Dina/ditt språk?

- ◯ Mitt första språk är *inte* svenska
- ◯ Mitt första språk är svenska

Din studievana?

- ◯ Lärarutbildningen är min första högskole-/universitetsutbildning
- ◯ Jag har läst på högskola/universitet innan lärarutbildningen

Delta i fokusgruppsintervju?

Om du vill utveckla dina svar och tankar kring hur du upplever lärarutbildares arbete genom interkulturalitet så är det möjligt för dig att **delta i en gruppintervju**. Du behöver *inte ha några färdiga svar* utan kommer att få prata fritt och utifrån dina tankar. Samtalet tar ca 1 timme och genomförs här på högskolan. **Det bjuds på fika!**

- ◯ **Ja.** Jag vill delta i en fördjupad intervju.
- ◯ Jag kanske vill **kanske** delta i en fördjupad gruppintervju men jag vill veta mer. **Kontakta mig.**
- ◯ Jag vill **inte** delta i en fokusgruppsintervju.

Mailadress?

Om du **vill delta** i en fördjupande intervju eller om du vill **få mer information** så skriv din **mailadress** här:

_____

Bilaga 4 – Informationsbrev till intervjuinformanter

Hej XX,

tack för att du medverkade i enkäten idag under seminariet och vad roligt att du vill delta i en fördjupad fokusgruppsintervju gällande lärarutbildares undervisning genom interkulturalitet i er lärarutbildning.

Intervjun kommer att ta en timme, genomföras på Södertörns högskola och i praktiken vara ett fritt samtal om det tema som studien intresserar sig för, alltså hur ni uppfattar interkulturalitet och hur ni upplever att det tagit sig uttryck i er egen lärarutbildning.

Ni kommer att vara 4-5 studenter som samtalar under ledning av mig och samtalet kommer att spelas in. Ni som informanter kommer att vara helt anonyma i studien och jag kommer inte att föra vidare annat än generella tendenser av det som tas upp under samtalet.

Som jag sade när jag besökte ert seminarium så är det inte frågan om att du i intervjun ska ha några färdiga svar utan det intressanta är era olika idéer och perspektiv. Syftet med en gruppintervju är att ni ska kunna få idéer av varandra och att ni kan hjälpas ut att utveckla varandras tankar, apropå "genom interkulturalitet".

Till intervjun så får du gärna ta med dig goda exempel/idéer kring när du upplever att en lärarutbildare har utbildat genom interkulturalitet. Ofta är det lättare att prata utifrån konkreta exempel än generella idéer.

Fokusgruppsintervjun kommer att genomföras den 10, 11 eller 12 december lite beroende på vilka datum som passar för er som ska delta. Hur ser det ut tidsmässigt för dig dessa dagar?

Under intervjun bjuds det på fika, har du några kostbehov som kan vara bra för mig att känna till?

Har du några frågor eller funderingar? Hör av dig i så fall!

Allt gott / Lotta Björkman

Bilaga 5 – Brev till informanter inför intervju

Hej,

nu har jag fixat och trixat och fått ihop det. Ni har meddelat att ni alla kan den X/X. Tiden som gäller är XX-XX och vi ses i sal XXXX.

Till intervjun skulle jag vilja att ni funderar över och tar med er något exempel på när en lärarutbildare arbetat *genom* interkulturalitet i din lärarutbildning. Vi kommer att börja i dessa exempel och sedan ha ett fritt samtal utifrån samma frågor som ni svarade på i enkäten.

Fokus ligger som jag sade under seminariet på *era upplevelser*, det handlar inte om att säga rätt eller smart utan att på olika sätt söka beskriva hur ni upplever lärarutbildares arbete (eller brist på arbete) genom interkulturalitet.

Samtalet kommer att spelas in och jag kommer därefter att transkribera det. Ni kommer dock att helt anonymiseras och om ni tar upp lärarnamn eller konkreta situationer så kommer dessa också att avidentifieras. Det inspelade materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang än denna studie.

Hör gärna av er om ni har frågor och funderingar.

Tack för att ni vill vara med!

Allt gott / Lotta Björkman

Bilaga 6 – Frågeguide fokusgruppintervju

Information

- Syftet med studien (informationskravet)
- Möjlighet att avvika (samtyckeskravet)
- Avidentifiering och begränsad spridning (konfidentialitetskravet)
- Datan kommer bara användas i denna studie och generellt kommuniceras till lärarutbildningen (nyttjandekravet)

Presentationsrunda

Namn, program, termin

Introduktion

Om, för och *genom* interkulturalitet (utifrån lärarutbildningens policy)

Mitt exempel

Alla presenterar sitt eventuella exempel

***Genom* interkulturalitet?**

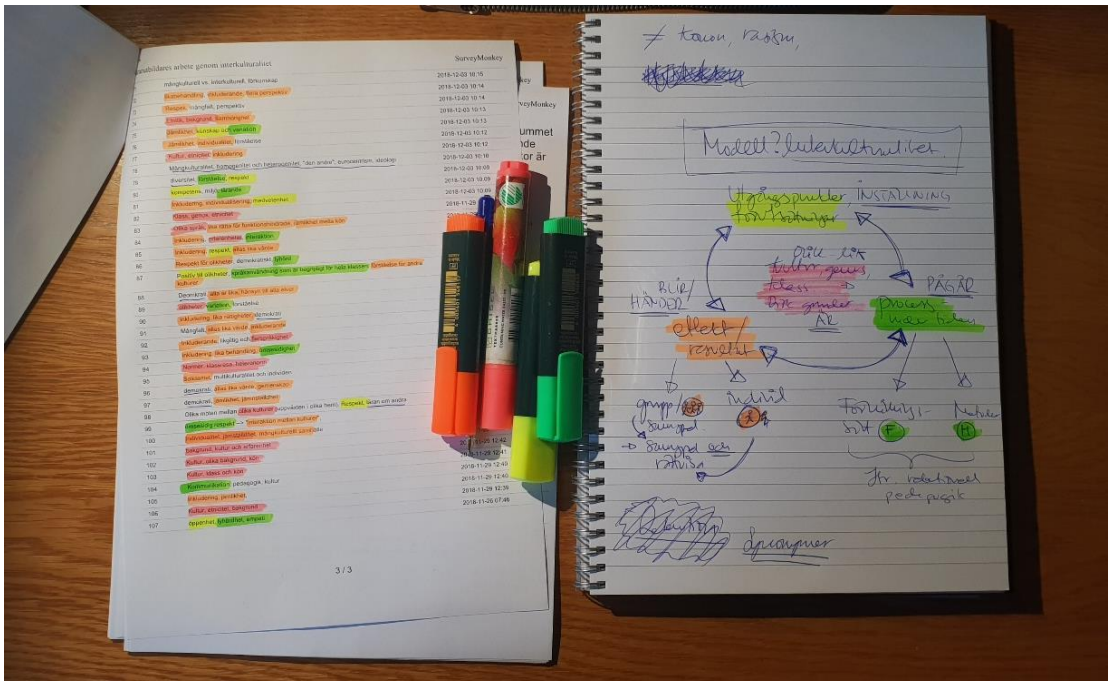
Vad **innebär** begreppet interkulturalitet och interkulturell pedagogik för er?

På vilka sätt **upplever ni** att undervisning genom interkulturalitet generellt har uttryckts i er undervisning på lärarutbildningen? Eller tvärt om inte uttrycks?

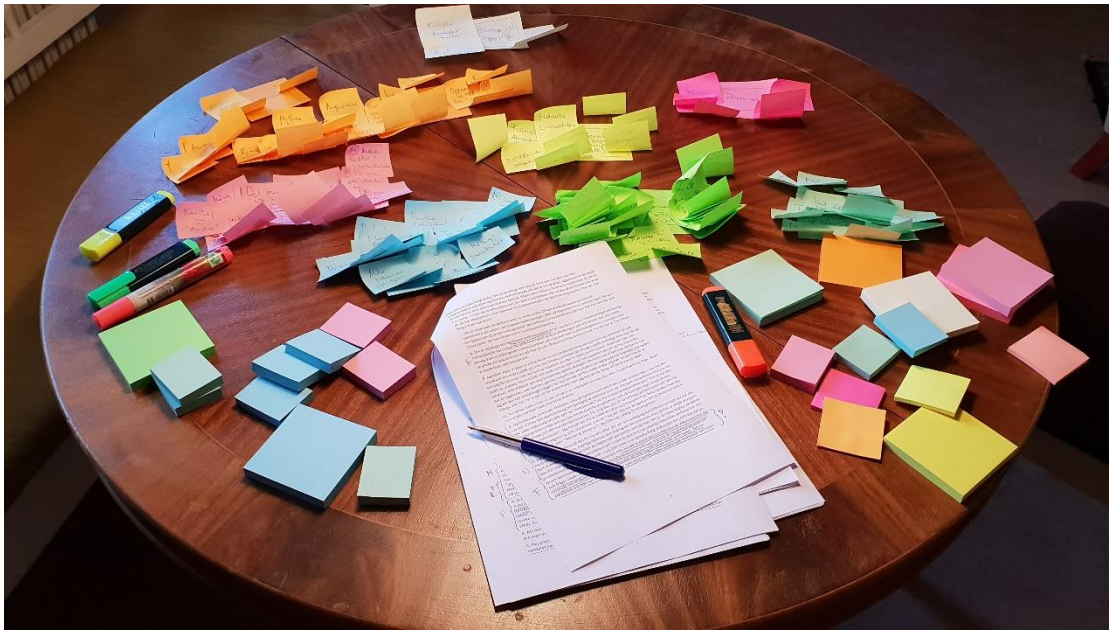
Har ni **exempel på** hur lärare i undervisningen har utbildat *genom* interkulturalitet eller tvärt om – inte gjort det? Eller tvärt om – inte gjort det?

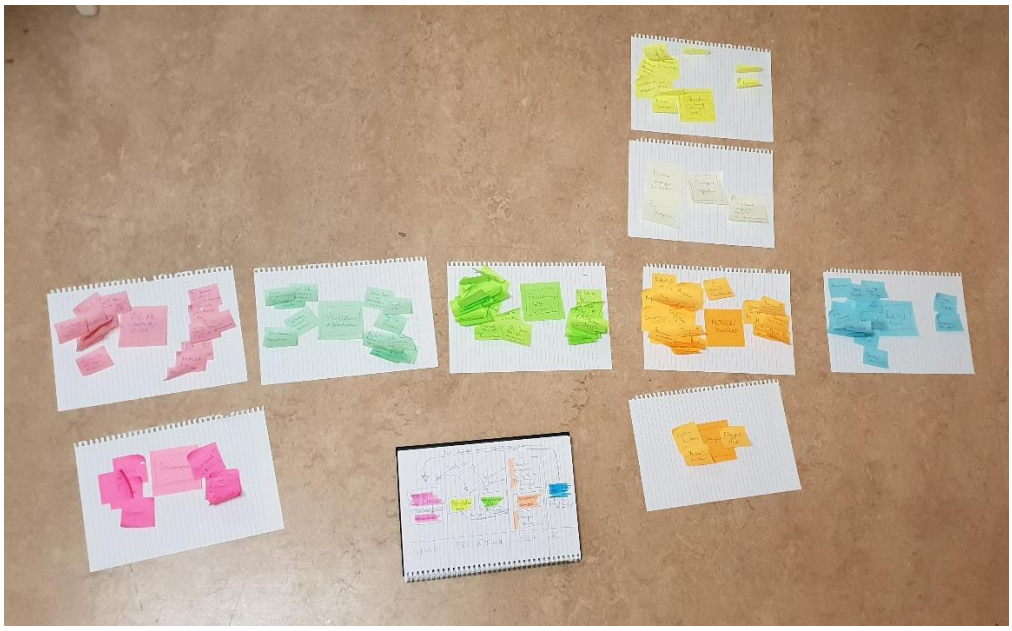
Vad **upplever ni händer** och hur ”blir” det i undervisningen när läraren utbildar *genom* interkulturalitet eller tvärt om - inte gör det?

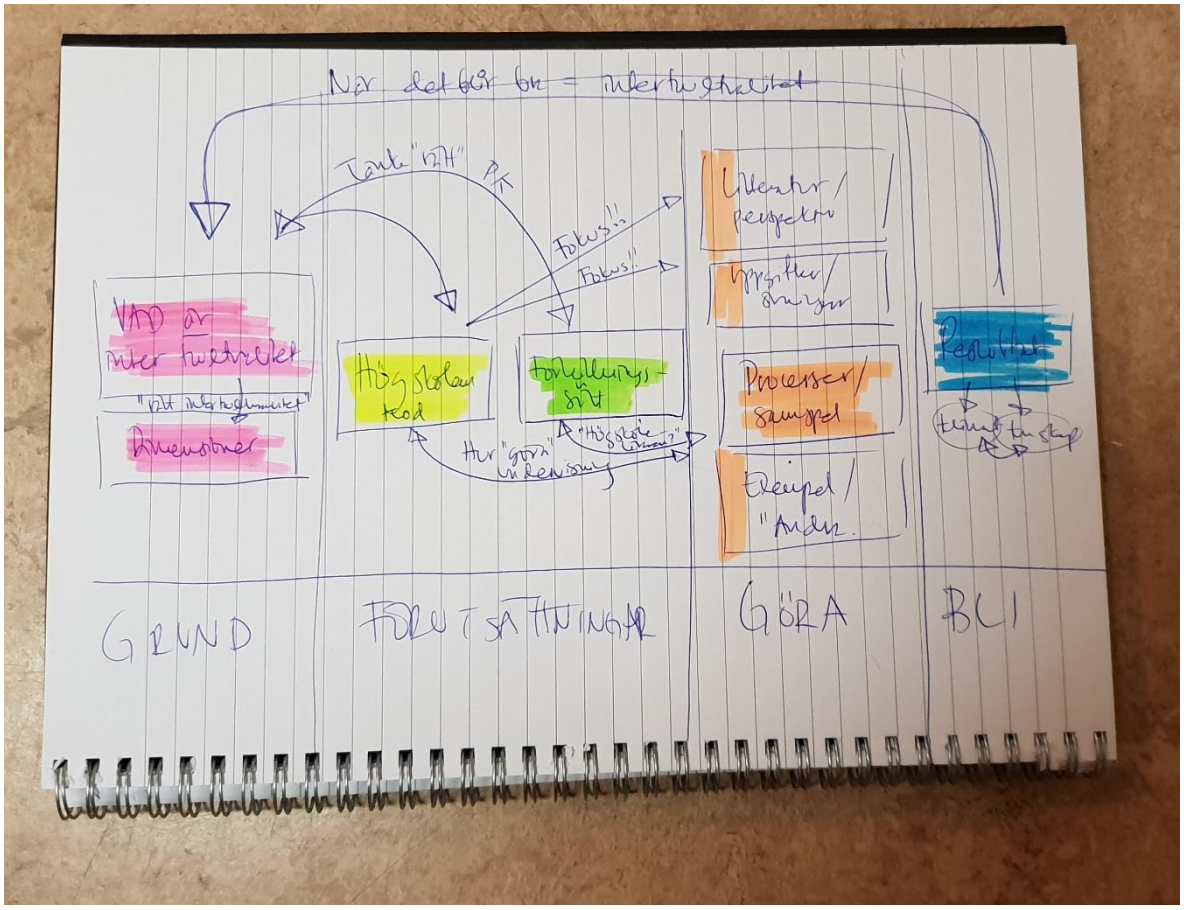
Bilaga 7 – Markeringsanalys



Bilaga 8 – Post-it analyser






Fokus!!
Fokus!!
Processer/
Exempel/
GRUND
FÖRUTSÄTTNINGAR
GÖRA
BLI

Referenser

Arendt, H., 1998. *The human condition.* Chicago: The University of Chicago.

Aspelin, J., 2013. Vad är relationell pedagogik. i: *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik.* Kristianstad: Kristianstad University Press, pp. 13-25.

Aspelin, J. & Johansson, L., 2017. Relationell pedagogik - ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige,* 22(3-4), pp. 159-165.

Aspelin, J. & Persson, S., 2011. *Om relationell pedagogik.* Malmö: Gleerup.

Bayati, Z., 2014. *"Den Andre" i lärarutbildningen - en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Bengtsson, J., 2001. *Sammanflätningar.* Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, J., 2005. *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J., 2012. Embodied Experience in Educational Practice and Re-search. *Studies in Philosophy and Education,* januari, 32(1), p. 39–53.

Bingham, C. & Sidorkin, A., 2014. *No education without relation.* New York: Förlag Peter Lang Publishing Inc.

Björk, U. & Burman, A., 2011. Inledning. i: *Konsten att handla - konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska.* Stockholm: Axl Books, pp. 7-22.

Boylan, M. & Woolsey, I., 2015. Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education,* 46(2), pp. 62-71.

Bryman, A., 2014. *Samhällsvetenskapliga metoder.* Stockholm: Liber.

Chohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2018. *Research methods in education.* New York: Routledge.

Coulby, D., 2006. Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education,* 17(3), pp. 245-257.

Ferm, C., 2004. *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion.* Luleå: Luleå Tekniska universitet.

Fridlund, L., 2011. *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma : talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Gergen, K., 2009. *Relational being. Beyond self and community..* Oxford: Oxford university press.

Goldstein-Kyaga, K. & Borgström, 2012. i: *Den interkulturella blicken i pedagogik: inte bara goda föresatser.* Huddinge: Södertörns högskola, pp. 7-26.

Gorski, C. P., 2008. Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education,* 19(6), pp. 515-525.

Gundara, J. S. & Portera, A., 2008. Theoretical Reflections on Intercultural Education. *Intercultural Education,* 19(6), pp. 462-468.

Heidegger, M., 1993. *Varat och tiden.* Göteborg: Daidalos.

Hentschel, L., 2017. *Sångsituationer - En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under.* Umeå: Umeå univesritet, Institutionen för Estetiska ämnen.

Husserl, E., 1970. *Ideas. General Introduction to Pure Phenonenology.* London: George Allen & Uniwin ltd..

Kalonaityté, V., 2014. *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen.* Lund: Studentlitteratur.

King, P. M. & Baxter Magolda, M. B., 2005. A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development,* 46(6), pp. 571-592.

King, P. M., Perez, R. J. & Shim, W.-j., 2013. How college studentes experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Highet Education,* 6(2), pp. 69-83.

Kroksmark, T., 2007. Funktionalistisk handledning i grupp – på postmoderna fenomenologisk. i: *Handledning i pedagogiskt arbete.* Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S., 2017. *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Little, S. o.a., 2018. Global teachers as global learners - intercultural teacher training in international settings [epubl. före tryckning]. *London Review of Education.*

Lorentz, H. & Bergstedt, B., 2016. *Interkulturella perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Merleau-Ponty, M., 2002. *Phenomenology of perception.* London: Routledge.

Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G., 2018. Intercultural education in trasition: Nordic perspectives. *Education Inquiry,* 9(1), pp. 40-56.

Otten, M., 2003. Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of studies in international education,* 7(1), pp. 12-26.

Perry, L. B. & Southwell, L., 2011. Developping intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural education,* 22(6), pp. 453-466.

Sleeter, E. C., 2014. Deepening Social Justice Teaching. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, Februari.

Spiegelberg, H., 1982. *The phenomenological movement : a historical introduction.* Haag: Nijhoff.

Szklarski, A., 2015. Fenomenologi. i: *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber, pp. 131-147.

Södertörns högskola, 2017. [Online]
Available at:
https://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/livsvetenskaper_1310036141375_interkulturell_profil_170331_pdf/$File/Interkulturell_profil_170331.pd
[Använd 24 11 2018].

Van Manen, M., 2016. *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy.* Abingdon, Oxon: Routledge.

Vetenskapsrådet, 2011. *Forskningsetiska principer - Codex - Vetenskapsrådet.* [Online]
Available at: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf
[Använd 8 januari 2019].