

# PERSPEKTIV PÅ INTERKULTURALITET

HELENA HILL  
(red.)



# PERSPEKTIV PÅ INTERKULTURALITET

HELENA HILL  
(red.)

Södertörns högskola



Södertörns högskola  
Biblioteket  
SE-141 89 Huddinge

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

Omslag: Jonathan Robson  
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2020

Södertörn Studies in Education 3  
ISBN 978-91-88663-89-4

## Förord

Denna antologi har tillkommit inom ramen för lärarutbildningen vid Södertörns högskolas forskningsplattform. Helena Hill har varit dess huvudredaktör. Det har även funnits en redaktörsgrupp som deltagit i arbetet med utgåvan, som bestått av Elisabet Langmann, Fia Fredricson Flodin, Monica Vikner-Stafberg och Staffan Nilsson.

De som medverkar är lärare och forskare som är verksamma på lärarutbildningen och texterna är exempel från några av de forsknings- och utvecklingsprojekt som just nu pågår vid högskolan.

Vi vill rikta ett stort tack till Kerstin von Brömssen och Robert Aman som har granskat alla texter och gett värdefulla kommentarer samt bidragit med sina kunskaper inom ämnet. Detta har varit viktigt för höjandet av texternas kvalitet. Varje författare är dock ensamt ansvariga för texternas innehåll. Antologin är utgiven i lärarutbildningen vid Södertörns högskolas skriftserie *Södertörn Studies in Education*.



# Innehåll

Inledning – Interkulturalitet och undervisning .....	11
<i>Helena Hill</i>	
1. Lärarkets interkulturella dimensioner .....	21
<i>Elisabet Langmann</i>	
2. Majoritetskulturella föreställningar om religion .....	37
<i>Staffan Nilsson</i>	
3. Interkulturalitet och improvisation .....	69
<i>Fia Fredricson Flodin</i>	
4. Sverige, skolan och de fem nationella minoriteterna .....	85
<i>Christina Rodell Olgaç</i>	
5. Exemplet <i>intercultural education</i> i USA 1925–41 .....	111
<i>David Östlund</i>	
Författarpresentationer .....	153

David tent only danced in the ordinary sense of the word (which comes) but was treated with all the signs, marks, etc. and musical notation (see 11 signs, 6, 5, 14, 15) a slightly different version appears in 1 (Chronicles 1:22) - indicating that he danced regularly. The other note refers to the dancing which was done by King David (2 Sam. 6:14) - King David's dance (see 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100).

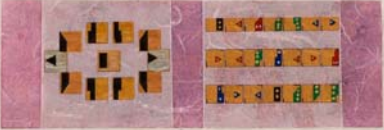
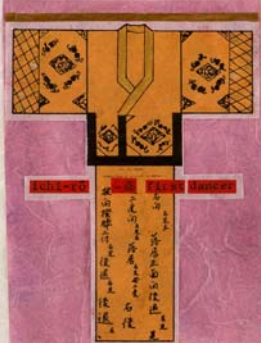
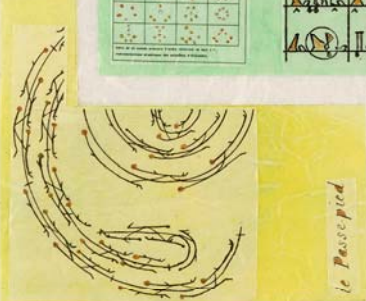
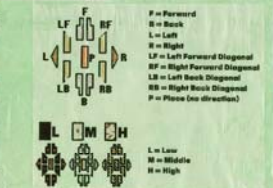
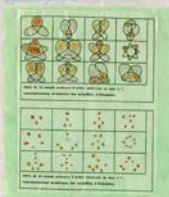
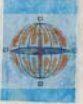
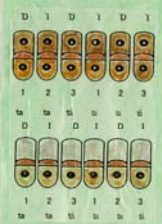
שוק כרכר פון רקד



सुती: एक पैर  
नीने पर होत  
की अंगली  
सपके करत  
उधवातिला:  
पाई जाती है  
रहता है।



Handwritten text in Hindi/Urdu script, possibly describing a dance or movement.



## Om konstverket

Illustrationerna i denna bok är fragment ur vänstra delen av diptyken *Notation – Konnotation* (2018). Verket representerar dialogen mellan olika dansnotationssystem, sceniska gestaltningar och verbala reflektioner från vitt skilda tider, platser och individer. Den gemensamma drivkraften är sökandet efter egna sätt att fånga, beskriva och visuellt underbygga kroppars rörelse i rummet. Dansnotationerna kan också ses som mönster.

Bildkompositionen speglar den grafiska utformningen hos senantikens babyloniska Talmud, som är en omfattande textsamling i vilken judendomens skriftlärd under flera hundra år har tolkat, kommenterat och diskuterat olika avsnitt ur Torah. På varje sida finns en centralt liggande huvudtext som är omgiven av dess tolkningar och kommentarer, ofta i polemik med varandra. Kommentarererna kan variera i längd, bredd och form, de kan även bilda flera spalter.

Marta Mund är konstnär med gymnasieläroutbildning i språk och litteratur i bagaget. Hon har varit verksam som adjunkt i estetiska lärprocesser med inriktning bild och form samt rörliga bilder på läroutbildningen vid Södertörns högskola. Hon har lång erfarenhet av visuellt utforskande av både teoretiska och skönlitterära texter.



## Interkulturalitet och undervisning

*Helena Hill*

### Interkulturalitet – historia och bakgrund

Läroarbilden vid Södertörns högskola har två profiler, bildning och interkulturalitet. Det är den senare som står i fokus i denna antologi som innehåller bidrag skrivna av lärare och forskare verksamma på läroarbilden vid Södertörn högskola. Läroarbilden båda profiler ligger i linje med Södertörns högskolas övergripande profiler mångkultur, mångvetenskap och medborgerlig bildning. På läroarbilden är det dock begreppet ”interkulturalitet” istället för ”mångkultur” som används. Detta för att förtydliga att fokus ligger på de förändringsprocesser och interaktioner som sker mellan olika individer, kulturer och grupper, det vill säga det som undervisning och utbildning i hög grad handlar om. När profilen infördes låg fokus framförallt på att skapa likvärdiga möjligheter för alla studenter oberoende av bakgrund och tidigare erfarenheter och därigenom bidra till att alla studenter skulle kunna utbildas på samma villkor. Sedan dess har profilen och dess inriktning utvecklats och breddats. Interkulturalitet på läroarbilden handlar idag om att alla studenter oavsett bakgrund, som exempelvis etnisk härkomst, religion, sexuell läggning, funktionsvariationer eller kön, ska ges lika villkor och möjligheter men också om att ge studenterna kunskap om, samt pedagogiska verktyg för att hantera de interkulturella situationer de kommer att möta i sin yrkesverksamhet (Södertörns högskola 2017).

Begreppen interkulturalitet och interkulturell undervisning har, som vi kan se i David Östlunds kapitel i denna antologi, en lång historia och har använts för att uttrycka en önskan om samarbete och ömsesidigt utbyte mellan olika kulturer. ”Kultur” har då framförallt förstås som etnisk härkomst eller nationell tillhörighet (Eriksen 1993). Interkulturalitet har beskrivits som det som sker genom ömsesidiga relationer och utbyte mellan

kulturer, till skillnad från mångkulturalitet, som snarast har betecknat ett tillstånd, där kulturer anses existera sida vid sida (tex Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette 2016; Lorentz 2013; de los Reyes & Martinsson 2005). Både Unesco och Europarådet har i flera rapporter sedan 1970-talet och framåt lyft fram interkulturalitet som betydelsefullt för utbildningssystemet och för främjandet av demokrati, mänskliga rättigheter, fred och samarbete mellan länder. Interkulturell undervisning har setts som ett sätt att verka för ömsesidigt utbyte och förståelse mellan kulturer och därmed som en möjlighet att komma till rätta med problem som rasism, segregation och diskriminering (Lorentz 2013). 1983 föreslog språk- och kulturarvsutredningens betänkande *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* (SOU 1983:57) att all undervisning i den svenska skolan skulle bedrivas med grund i interkulturalitet och 1985 tog regeringen beslut om detta (Eklund 2003). I Unescos senaste rapport om interkulturell undervisning betonas att interkulturell pedagogik inte kan eller bör vara något som läggs ovanpå en redan existerande undervisning eller något som endast berör minoritetsgrupper, vilket Unesco påpekar har skett alltför ofta. Interkulturalitet bör istället integreras i hela utbildningen och genomsyra läroplan, undervisning, läromedel och beslutprocesser (Unesco 2006).

### Kritiska invändningar

Flera kritiska invändningar mot förståelsen och användningen av såväl interkulturalitet som mångkultur och mångfald har lyfts fram. Användningen av begreppen mångkultur och mångfald har kritiserats för att bidra till en förståelse av kulturer som varande statiska entiteter som existerar sida vid sida. Därmed riskerar individer att länkas till en kultur de kanske inte känner igen och aldrig har uppfattat sig som en del av. Kulturbegreppet tar då inte hänsyn till kulturella hybrider och kultur förstås som något en person eller grupp "har" eller "bär med sig", istället för att betraktas som föränderligt och som något som skapas och återskapas i samspel med omgivningen (Ahmed 2012; Lentin 2005; de los Reyes & Martinsson 2005; Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 1999). Benedict Anderssons (1994) uttalande om att nationalitet är en "föreställd gemenskap", där nationens invånare aldrig kommer att ha någon verklig gemenskap kan således användas om kulturbegreppet, där en föreställd likhet inom en kultur ofta överskuggat olikheter och förändringar inom densamma.

Interkulturalitet har ibland setts som en lösning på den kritik som riktats mot användningen av mångkultur. Genom att interkulturalitet belyser processer och interaktioner mellan kulturer har forskare menat att förståelsen

av ett mångkulturellt samhälle som ett samhälle där kulturer existerar sida vid sida men aldrig behöver mötas överskrids. Men även med en sådan förståelse kan kulturer förstås som statiska och essentiella entiteter vilka tillskrivs vissa egenskaper. Robert Aman (2014) visar i sin avhandling *Impossible Interculturality? Education and the Colonial Difference in a Multicultural World* på flera problematiska aspekter i förståelsen av interkulturalitet. Aman diskuterar exempelvis hur västerländska författare i hög grad refererar till just västerländsk litteratur och kontext när interkulturalitet diskuteras och att det därmed finns en risk för att reproducera postkoloniala strukturer. Såväl Aman (2017; 2014) som Alana Lentin (2005) diskuterar hur interkulturalitet på så sätt kan ses som endast ett nytt sätt att tala om ”ras”. Lentin (2005) menar att ”multiculturalism” och ”interculturalism” bara är två olika sätt att tala om samma sak och att inget av begreppen har löst det problem de varit avsedda att lösa, vilket enligt Lentin, beror på en fortsatt essentialisering av såväl ”ras” som ”kultur”. Andra har menat att ”interkulturell pedagogik” i praktiken alltför ofta baseras på ”försök att göra gott” (på eng: ”attempts to ‘do good’”, Gundara & Portera 2008, s. 4), och att det därför finns behov av att utveckla och nyansera begreppet med hjälp av vetenskapligt grundade teoretiska och empiriska studier. Gundara och Portera (2008) efterlyser därför tvärdisciplinära studier som kan adressera en rad olika perspektiv på interkulturalitet. Aman (2014) riktar liknande kritik mot den svenska litteraturen om interkulturalitet som han menar i allt för stor utsträckning tar utgångspunkt i ett normativt perspektiv som fokuserar på hur interkulturalitet kan implementeras i undervisningen och därmed saknar ett kritiskt förhållningssätt till begreppet.

Ytterligare kritik har handlat om att interkulturalitet, såväl som mångkulturalitet, inte tar tillräcklig hänsyn till eller uppmärksammar maktrelationer mellan grupper och individer. När interkulturalitet har använts har det inte alltid framkommit att kulturer sällan är jämlika och att de nästan alltid präglats av majoritetskulturens företräde och maktposition (Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette 2016; de los Reyes & Martinsson 2005). Andra invändningar är att grupper och kulturers maktvillkor i hög grad är beroende av en rad andra faktorer än etnisk härkomst och nationalitet och att ett intersektionellt perspektiv på grupper villkor därför måste anammas (de los Reyes & Mulinari 2005). Det finns ett behov av att förstå ”kultur” i en bred bemärkelse och inte enbart som en beteckning på etniska eller nationella grupper. Interkulturalitet kan då även handla om ”[...] olika typer av gemensamma synsätt och erfarenheter, som kan uppkomma utifrån genus, ålder, funktionsnedsättning, sexuell läggning, klasstillhörighet

med mera” (Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette 2016, s. 9). Andra hävdar vikten av att inte enbart tala om ”möten” utan att interkulturalitet måste handla om att skapa nya normer för vad som uppfattas som normalt och inte. För att kunna utmana ojämlika maktvillkor mellan grupper måste dessa villkor belysas (se till exempel den inledande berättelsen i Elisabet Langmanns kapitel i denna antologi). Farhad Jahanmahan (2016) understryker att fokus i interkulturalitet måste ligga på bemötande, förhållningsätt och samspel mellan lärare och elev.

### Interkulturalitet på Södertörns högskolas lärarutbildning

Det finns alltså flera invändningar mot begreppet interkulturalitet. På lärarutbildningen vid Södertörns högskola har dessa kritiska invändningar lett till en diskussion om huruvida begreppet interkulturalitet är användbart eller inte och om det finns bättre begrepp för att beskriva det utbildningen vill åstadkomma. Slutsatsen har blivit att begreppet, trots viktiga kritiska invändningar, har något att tillföra utbildningen. Lärarutbildningen vid Södertörns högskola har därför antagit ett ”profildokument” som anger riktningen på arbetet med interkulturalitet (Södertörns högskola 2017). Detta profildokument har också legat till grund för de diskussioner som förs i flera av texterna i denna antologi. I dokumentet beskrivs att interkulturalitet vid Södertörns högskolas lärarutbildning innebär att innehåll och förhållningsätt i utbildningarna ska möjliggöra för studenterna att kontinuerlig lära sig om och kritiskt granska interkulturella frågor i samtid och historia. Det innebär vidare att studenterna ska få med sig en rad pedagogiska verktyg för att själva kunna bedriva interkulturell undervisning och att lärarutbildningen fortlöpande arbetar med att utforma utbildningarna utifrån ett fokus på interkulturella perspektiv och frågor. Tanken är att det ska vara ett levande dokument som utvecklas och revideras i relation till de diskussioner som förs på lärarutbildningen vid högskolan.

Ett centralt antagande i profildokumentet är att grupperns olika maktvillkor är viktiga att uppmärksamma och att kultur är något föränderligt och formbart som utvecklas i relation med omgivande kontext. Likaså tar dokumentet utgångspunkt i en bred syn på kultur och i synen på att interkulturalitet berör grupper och individer med en rad olika erfarenheter, bakgrunder och sociala kategoriseringar baserade på bland annat kön, genus, sexualitet, funktionalitet, etnicitet och religion. Dessa olika grupper och kulturer antas dock inte ha samma villkor eller maktrelationer eller ens samma krav på likvärdighet (Södertörns högskola 2017; jmf de los Reyes & Mulinari 2005).

Synen på interkulturalitet tar vidare utgångspunkt i en önskan om acceptans, respekt och lika villkor och möjligheter mellan grupper och individer.

Mångkultur eller mångfald betraktas inte heller som ett sentida eller nytt fenomen. Istället tas utgångspunkten i en förståelse av att det svenska samhället och skolan och förskolan alltid har inrymt människor med olika bakgrund och erfarenheter såväl som människor med olika sociala och kulturella villkor. Eftersom förskolan och skolan är platser där sociala, etiska och politiska relationer såväl som normerande praktiker och maktrelationer hela tiden skapas, utmanas och omformas kan interkulturalitet och interkulturella frågor sägas tillhöra lärarprofessionens centrala kunskapsområde (Södertörns högskola 2017; jmf Elisabet Langmanns kapitel i denna antologi). Lärarutbildningens interkulturella profil lyfter därmed både fram de grundläggande frågeställningar som lärare historiskt har ställts inför och de specifika samtida pedagogiska utmaningar som lärare står inför idag. Å ena sidan tillhör alltså interkulturalitet och interkulturell undervisning ”det som historiskt utgör lärarprofessionens hjärta” genom att beröra frågor om hur ett samhälles kulturarv överförs och förnyas från en generation till en annan samt hur människan blir till som samhälls- och kulturvarelse genom att delta i olika undervisnings- och utbildningsprocesser (Södertörns högskola 2017, s. 1). Interkulturella frågor handlar då om de utmaningar som varje lärare ställs inför, som exempelvis relationen mellan fostran och frihet, mellan kollektivet och individen, mellan det universella och det partikulära, mellan vad som är och inte är förhandlingsbart och mellan pedagogiskt ansvar och barns och ungas rätt till delaktighet och inflytande.

Å andra sidan innebär den samtida politiska och samhälleliga kontexten att det är extra angeläget att explicit adressera interkulturella frågor och att arbeta för att interkulturalitet genomsyrar utbildningar på en rad olika sätt. Samtiden rymmer motstridiga tendenser där olikhet inom vissa grupper och områden accepteras i högre grad än tidigare, men där andra tendenser tyder på exempelvis en ökad rasism och homofobi i många samhällen. Vi har exempelvis under senare år sett hur stora flyktingströmmar av människor har vägrats tillträde till flera länder i Europa och att främlingsfientliga, rasistiska och antidemokratiska partier vinner förtroende i flera europeiska länder. Mot bakgrund av denna utveckling är det viktigare än någonsin att stärka och lyfta fram betydelsen av interkulturalitet och interkulturell undervisning såväl som mänskliga rättigheter och rättvisa.

## Syfte och innehåll

Föreliggande bok riktar sig till lärare, studenter, skoledare och alla andra som vill lära sig mer om hur interkulturalitet kan förstås, användas och utvecklas i undervisningen och i mötet med barn och unga. Förhoppningen är att den ska kunna tjäna som en introduktion för universitets- och högskolelärare som vill lära sig mer om interkulturalitet eller av lärare, förskollärare och andra som vill fördjupa sig inom de områden som texterna berör.

Bokens redaktörer har alla varit medlemmar i interkulturalitetsrådet vid lärarutbildningen, Södertörns högskola och boken är ett led i rådets arbete med att på olika sätt utveckla den interkulturella profilen på högskolans lärarutbildningar. Författarna är forskare och lärare på lärarutbildningen vid Södertörn högskola. Genom att samla texter från lärare och forskare aktiva vid lärarutbildningen och verksamma inom en rad olika discipliner på högskolan vill rådet uppmärksamma de pågående forsknings- och utvecklingsprojekt som bedrivs vid högskolan. Eftersom texterna tar avstamp i olika pågående forskningsprojekt och utvecklingsarbeten utmärks kapitlen av en både stil- och innehållsmässig pluralism, där exempelvis en artikel är skriven utifrån en reflektion kring en specifik erfarenhet i en undervisningssituation medan en annan är en del av ett större forskningsprojekt om begreppet interkulturalitets historiska rötter. Bokens innehåll är därmed mångvetenskapligt.

Boken berör endast en del av vad interkulturalitet kan vara och hur det kan förstås, men ger samtidigt prov på en rad olika teman och genrer. Författarna diskuterar och resonerar kring centrala och viktiga frågeställningar som berör pedagogisk verksamhet på lärarutbildningen och i förskola och skola. Den röda tråden i boken är att alla kapitel tar utgångspunkt i den diskussion kring interkulturalitet som har förts på lärarutbildningen vid Södertörns högskola under de senare åren, liksom att de vrider och vänder på begreppet interkulturalitet och diskuterar dess möjligheter och begränsningar för undervisning och för lärarprofessionen. Vår förhoppning med boken är att den ska ge nya insikter och kunskaper om interkulturalitet och att den ska vara ett smakprov på olika teman och perspektiv i relation till interkulturalitet. Förhoppningsvis ger boken lust till vidare läsning och inspiration till att lära sig mer om vad interkulturalitet och interkulturell undervisning kan eller skulle kunna vara.

## Disposition

Boken består av fem kapitel. I det första kapitlet ”Lärarkretsens interkulturella dimensioner – en pedagogisk reflektion” diskuterar Elisabet Langmann på vilket sätt interkulturalitet kan ses som en inneboende möjlighet i pedagogisk verksamhet. Utifrån en empiriskt grundad berättelse och med hjälp av filosofiska och teoretiska tänkare skiljer Langmann mellan olika sätt att mötas och interagera i undervisningen som var och en bär på olika möjligheter att lära *av* och inte bara om varandra inom och över kulturgränser. Hon jämför tre sätt att arbeta med interkulturalitet – *lära om*, *lära för* och *lära genom* interkulturalitet – samt reflekterar över hur arbetssätten skapar olika förutsättningar för att uppmärksamma tillfällen av ömsesidigt utbyte och transformativt lärande i undervisningen. Den pedagogiska utmaningen, menar Langmann, handlar inte bara om att som lärare tillägna sig de rätta interkulturella kunskaperna och kompetenserna, utan även om att utveckla en interkulturell lyhördhet och omdömesförmåga i den pedagogiska praktiken. En sådan lyhördhet kommer tydligast till uttryck i det hon kallar för de små och vardagliga gesternas interkulturella pedagogik.

De tre följande kapitlen behandlar interkulturalitet i relation till olika centrala områden i skolan. I kapitel två ”Majoritetskulturella föreställningar om religion – en interkulturell utmaning i ett mångreligiöst Sverige” behandlar Staffan Nilsson ett antal vanliga föreställningar, värderingar och tankefigurer om religion och religioner i den svenska skolan och den svenska majoritetskulturen. Med utgångspunkt i historisk och empirisk forskning, och med anknytning till olika typer av exempel, visar Nilsson på hur flera av de föreställningar, attityder och värderingar om religion, vilka ofta får företräde i den svenska skolan, inte är så neutrala och icke-konfessionella som de ofta framstår som för en svensk majoritetskultur. Att även belysa och diskutera denna typ av majoritetskulturella föreställningar om religion är något som behöver inrymmas i ett interkulturellt förhållningssätt till religion i den svenska skolan. Nilsson pekar avslutningsvis på olika möjligheter för hur detta kan bli möjligt.

I det tredje kapitlet ”Interkulturalitet och improvisation – att synliggöra och undersöka interkulturella spänningsfält genom dansimprovisation” behandlar Fia Fredricson Flodin hur undervisning i estetiska uttrycksformer på lärarutbildningen kan utformas i relation till interkulturell undervisning. Genom att ta utgångspunkt i de olika spänningsfält som uppstår i undervisningssituationen samt i relationen mellan att lära *om* och lära *genom* diskuterar Fredricson Flodin hur seminariernas innehåll rör sig mellan

olika områden i studenternas möte med dansimprovisation. Improvisation och reflektion ses som återkommande didaktiska verktyg för lärarprofessionen. Fredricson Flodin diskuterar hur lärarstudenterna får pröva och öva dessa verktyg i seminariernas innehåll och upplägg och i förhållande till den estetiska uttrycksformen dans. I improvisationen måste lärarstudenterna förhålla sig till varandra både praktiskt, intuitivt och spontant och i reflektionen synliggörs skillnader, likheter och förståelsen av det nyss upplevda. Något som Fredricson Flodin menar kan kopplas till praktisk övning *för* och *genom* interkulturalitet.

I kapitel fyra ”Sverige, skolan och de fem nationella minoriteterna – från monokulturalitet och enspråkighet till interkulturell pedagogik och social rättvisa” diskuterar och analyserar Christina Rodell Olgaç Sveriges fem nationella minoriteters historia och hur den svenska minoritets- och skolpolitiken påverkat minoriteternas skolsituation under 1900-talet fram till idag. Till detta knyts några pedagogiska tankegångar beträffande synen på undervisning, lärande och mångfald med särskilt fokus på de nationella minoriteterna, och specifikt romernas situation. Trots de förändringar som skett sedan erkännandet av minoriteterna år 2000 och de rättigheter som de numera formellt har, bland annat i skolan, visar artikeln att dessa rättigheter fortfarande inte genomförs i praktiken och att okunskapen om minoriteterna fortfarande är stor. Avslutningsvis ges exempel på hur skolan och högskolan genom medveten interkulturell pedagogik kan utmana de ofta cementerade diskurserna om minoriteterna som lever kvar.

Det sista av bokens kapitel ”Exemplet *intercultural education* i USA 1925–41: Kan skolan odla kulturell demokrati?” är en första rapport från ett pågående större forskningsprojekt och är därför bokens längsta kapitel. I kapitlet diskuterar David Östlund begreppet interkulturalitet och termen ”interculturals” tidiga historia, som i motsats till tidigare antaganden har en lång historia och bakgrund i sammanhanget skola/pedagogik. Termen myntades just i detta sammanhang och spreds först senare till andra användningsområden. Samtida förståelser av interkulturalitet sätts i ett historiskt perspektiv genom en diskussion av de pedagogiska initiativ för att utveckla *intercultural education* som gjordes i USA i mitten av 1930-talet. Kapitlet tar utgångspunkt i läraren/forskaren och aktivisten Rachel Davis Du Bois och hennes program för hur *intercultural education* skulle bedrivas i skolans praktik och kan ses som ett historiskt exempel som kan utgöra underlag för reflexion kring dagens svenska skola och vår tids svenska ambitioner att utveckla interkulturell pedagogik och ge lärarutbildningar en interkulturell profil. Östlund visar att Du Bois program för *intercultural education*

rymmer en vilja att lyfta fram olika minoritetsgrupper och skapa jämlikhet mellan olika grupper i USA men innehållet är även motstridigt och komplext. Just såsom interkulturalitet i dagens samhälle också ofta uppfattas.

## Referenser

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham N. C.: Duke University Press.
- Aman, R. (2017). Colonial Differences in Intercultural Education: On Interculturality in the Andes and the Decolonization of Intercultural Dialogue. *Comparative Education Review* 61 (1), s. 103–120.
- Aman, R. (2014). *Impossible Interculturality? Education and the Colonial Difference in a Multicultural World*. Diss. Linköping University. Linköping.
- Andersson, B. (1993). *Den föreställda gemenskapen: reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- de los Reyes, P. & Martinsson, L. (2005). *Olikhetens paradigm. intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetsskapande*. Lund: Studentlitteratur.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet – Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Ekdal, M. (2003). *Interkulturellt lärande Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Diss. Luleå tekniska universitet: Institutionen för Lärarutbildning Avdelningen för Forskarutbildning.
- Eriksson, C. Eriksson Baaz M. Thörn H. (1999). (red.) *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksen, T. H. (1993). *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Goldstein-Kyaga, K. Borgström, M. (2016). Inledning. I: Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M. & Hubinette, T. (red.) *Den interkulturella blicken i pedagogik. Inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörn studies in Education 2.
- Gundara, J., S. & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), s. 463–468.
- Jahanmahan, F. (2016). Interkulturell pedagogik, inkluderande pedagogik – Forum för motstånd? I: Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M. & Hubinette, T. (red.) *Den interkulturella blicken i pedagogik. Inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörn studies in Education 2.
- Lentin, A. (2005). Replacing 'race', historicizing 'culture' in multiculturalism. *Patterns of Prejudice*, 39(4), s. 379–396.
- Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens. Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Stockholm: Liber Förlag.
- Södertörns högskola (2017). *Lärarutbildningens interkulturella profil*. Tillgänglig: <https://www.sh.se/download/18.166aa05167c62dff5d86277/1550498608936/L%C3%A4rarutbildningens%20interkulturella%20profil%202018-04-09.pdf> [2019-09-10]
- Unesco (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Education Center, Unesco.



गान  
क  
सं  
सं  
उध  
ई  
रह

D I



1 2

ta ta

D I



1 2

ta ta

## Lärarkretsens interkulturella dimensioner – en pedagogisk reflektion

*Elisabet Langmann*

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

(Henry Giroux 1992, s. 23)

### Inledning

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

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

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

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

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

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

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

### Interkulturella dimensioner

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

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

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

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

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

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

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

### Interkulturalitet – ett dubbeltydigt begrepp

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

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

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

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

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

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

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

### Olika former av samvaro

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

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

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

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

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

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

### Kunskap, kompetens och lyhördhet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referenser

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

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



## Majoritetskulturella föreställningar om religion – en interkulturell utmaning i ett mångreligiöst Sverige

*Staffan Nilsson*

”Det var då en välsignad jul”, sa Karl-Bertils ömma moder och fick något religiöst i blicken, för den här sagan tilldrog sig /.../ på den tiden då julen fortfarande firades till minne av Kristi födelse. (Danielsson 1998, s. 216)

Kristendom, religion och tro kom sällan på tal i mitt hem under min uppväxt i Sverige på 1970- och 80-talet. Min far, som var den mer tydliga av mina föräldrar när det kom till religion, hade inte mycket till övers för kristendom och religion generellt. Han försökte likväl inte aktivt fostra mig och mina syskon till ateister eller religionsskeptiker. Han höll i hög grad sin aversion mot religion för sig själv.

En sak som min far sa som relaterade till religion och kristendom, hade dock stor formativ betydelse för mig. Från ca fem års ålder till tidiga tonår var min bästa vän en kille vars föräldrar var aktiva medlemmar i dåvarande Svenska Baptistsamfundet. Jag tyckte bra om Johans föräldrar och var omedveten om att de var medlemmar i en frikyrkoförsamling. Jag saknade också begrepp för vad detta skulle kunna tänkas innebära. Detta förändrades genom min far när han förmodligen försökte förmedla ett ärligt och positivt budskap. Johans föräldrar var nämligen enligt min far bra, vettiga människor, *trots* att de var religiösa. Det min far implicit sa, och som jag också uppfattade, var att det är något lite konstigt och onormalt med att vara religiös, liksom att det inte är något gynnsamt i förhållande till att vara en bra och pålitlig människa.

Hade det inte varit för min far hade jag säkerligen lärt mig det ändå. För synsättet är tämligen vanligt förekommande, för att inte säga dominerande, i den svenska majoritetskulturen, då som nu. Det uppfattas av många i den-

na kultur inte som normalt att vara religiös, och få positiva värden eller kvaliteter kopplas till religiositet.

För många i den svenska majoritetskulturen är det ett enkelt livsval att inte vara eller betrakta sig som troende, kristen eller religiös. Det är ofta så enkelt och ofrånkomligt att det knappast kan betraktas som ett val. Det är det självklara utifrån hur många fostrats in i kulturen, och utifrån egenskaper som har kommit att associeras med termer som troende, religiös eller kristen. Inget konstigt eller självklart fel med detta. Om man exempelvis associerar religion med sådant som irrationalitet, traditionalism, trångsynthet, intolerans, auktoritetstro, skenhelighet, fundamentalism och som ett hinder för ett leva ett bra liv så vore det ju konstigt om man samtidigt vill vara och beteckna sig själv som religiös. De som trots detta primärt förknippar religion med mer positivt laddade begrepp tenderar utifrån det majoritetskulturellt dominerande associationssättet att framstå som människor som inte bara har andra uppfattningar om religion. De riskerar dessutom att betraktas som människor som mer eller mindre omedvetet bortser från vad religion väsentligen är; något irrationellt, auktoritetsstyrt som frambringar trångsynthet och fundamentalism.

Men så har det ju inte alltid varit, och är inte heller i stora delar av världen idag. Att mer eller mindre tydligt markera distans i förhållande till organiserad religion och religiositet har inte alltid, eller speciellt länge, varit default-inställningen för en betydande andel av den svenska befolkningen, utan är något som blivit möjligt genom historiska och kulturella processer.

I denna text ska jag synliggöra och diskutera ett antal vanliga föreställningar, värderingar attityder och tankefigurer om religion och religioner i den svenska skolan och den svenska majoritetskulturen, som bland annat kan beskrivas som sekulär och postkristen (Thurfjell 2015). Jag kommer att visa på att många av dessa föreställningar och attityder om och till religion i hög grad är en konsekvens eller produkt av en svensk kulturell historia, som länge präglats av luthersk, protestantisk kristendom. De är således inte att förstå som objektiva, universella och naturgivna sanningar om religion, liksom de inte heller är att förstå som en konsekvens av att Sverige eller medlemmar av den svenska majoritetskulturen har lämnat historien och ett religiöst präglat tänkande bakom sig, och ersatt det med ett tänkande byggt på vetenskap och förnuft. Medvetenhet om detta är en förutsättning för ett interkulturellt förhållningssätt, som även inbegriper religion. Jag har slutligen för avsikt att diskutera varför det är viktigt att i den svenska skolan förhålla sig reflekterat till denna typ av föreställningar, och peka på några möjligheter för hur det kan göras.

## Mångreligiositet

I ett hypotetiskt samhälle, som är relativt avgränsat från resten av världen, och där i princip alla delar samma grundinställning till religion eller till en viss religion framstår mycket av det jag fortsatt kommer att diskutera som oproblematiskt. Om alla människor exempelvis är och blir kristna på ett likartat sätt eller om alla är sekulära på ett enhetligt sätt, så kommer många av de problem och friktionsytor som rör religion och interkulturalitet inte kunna uppstå, eller bli angelägna för samhället i frågan. De avvikande finns då bara i en annan del av världen.

Sådana förhållanden har egentligen aldrig varit reella i Sverige och är det definitivt inte i ett nutida Sverige, som är internationellt särpräglad vad gäller såväl sekularitet som mångreligiositet (Sorgenfrei 2019). Det svenska samhället kan med fördel beskrivas som mångreligiöst eftersom många av världens religiösa traditioner och grupper finns representerade i Sverige idag, om än inte i samma utsträckning överallt i Sverige. Stockholmsregionen framstår idag som en av de mest mångreligiösa regionerna i hela världen, men motsvarande kan inte sägas om alla delar av Sverige eller om alla skolor och klassrum, och inte heller om alla delar av Stockholmsregionen. Mångreligiositeten är inte heller lika förekommande i alla samhällsskikt. Vissa hyreshus kan med fördel beskrivas som mångreligiösa, medan motsvarande beskrivning inte alls passar på vissa villaområden.

Den nuvarande mångreligiositeten i Sverige är ett historiskt sett nytt fenomen, inte minst i jämförelse med många delar av världen. Den länge högst begränsade religionsfriheten är en väsentlig förklaring till detta. Fram till mitten av 1800-talet framstår Sverige, med europeiska mått, som gravt underutvecklat när det kommer till lagstadgad religionsfrihet. Möjligheterna för svenska medborgare att utöva en annan religion och bekänna sig till annan troslära än den lagstadgade luthersk-evangeliska var mycket begränsade. Den nutida mångreligiositeten, som i hög grad är en frukt av invandring från mitten av 1900-talet fram till idag, hade därför aldrig blivit realitet med de juridiska förutsättningar som fanns för drygt 150 år sedan. Det är vidare först 1952 som Sverige får en religionsfrihetslagstiftning som gör det möjligt för svenska medborgare att gå ur Svenska kyrkan, utan att träda in som medlem i någon annan religiös församling eller organisation.

Vad religionsfrihet i juridisk mening innebär idag i Sverige finns formulerat i regeringsformen 2 kap (SFS 1974:152) och i Europakonventionen artikel 9:1, som också är svensk lag. Här fastslås bland annat en rätt och frihet för människor att inte bara ha, utan också utöva olika former av religion:

Var och en har rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet; denna rätt innefattar frihet att byta religion eller tro och frihet att ensam eller i gemenskap med andra, offentligt eller enskilt, utöva sin religion eller tro genom gudstjänst, undervisning, sedvänjor och ritualer (SFS 1994:1219).

Idag utgörs det svenska samhället i högre grad än någonsin tidigare av människor med bakgrund i andra länder, kulturer och traditioner, vilka försöker finna plats i detta särpräglade svenska samhälle. Detta innebär med nödvändighet utmaningar. En ny typ av mångfald ska finna plats i ett Sverige som inte har mycket historisk erfarenhet av nära kontakt med många av de specifika traditioner och minoritetsgrupper som nu är del av det svenska samhället.

I den nutida politiska diskussionen är det inte ovanligt att mycket av mångkulturaliteten och mångreligiositetens utmaningar i Sverige beskrivs som en motsättning mellan liberala, demokratiska och moderna värden å ena sidan, och antiliberala, odemokratiska och konservativa, traditionella värden å den andra. Med en stat som i det sekulära Sverige förväntas ha ett neutralt förhållande till religion och religioner, och där många svenskar uppfattar religion som något man själv eller den svenska kulturen har lagt bakom sig (Thurfjell 2015), kan det ligga nära till hands att tänka att det egna förhållandet till religion är neutralt och opartiskt. När det så sedan uppstår utmaningar som uppfattas som religionsrelaterade i ett mångreligiöst Sverige är det inte ovanligt med en ensidig förståelse av problematiken. Det framstår inte sällan som att det är de nya grupperna i det mångreligiösa Sverige som har och intar positioner och attityder till religion. Dessa grupper kan då också uppfattas som huvudorsaken till problemet. Inte det i övrigt religiöst neutrala, moderna Sverige.

Ett neutralt, värderingsfritt förhållande till religion i den svenska majoritetskulturen tycks inte vara något som upplevs av alla i det svenska samhället. I boken *Det kommer inte på tal* citerar religionsvetaren Linda Vikdahl en av sina informanter från forskningsprojektet Dialogue in Modern Societies (ReDi). Gymnasieeleven ifråga berättar om hur han upplever att det är att vara religiös i Sverige:

– Det är som att vara dum.

*Hur märker du det?*

– Jag tror på Gud ... ”Hihhi,” säger någon. [...] De tycker att man är dum. De tycker att man är gammaldags ... att man har medeltida sätt att tänka på. Eftersom det är så långt till deras egen syn. De förstår inte kristendomen.

Eller inte bara kristna. Utan alla religioner. De skrattar och pekar. (Vikdahl 2018, s. 54)

Det eleven säger indikerar att man som elev, åtminstone som elev med religiös identitet och minoritetsbakgrund, kan uppleva att det finns negativa föreställningar om religion i den svenska skolan. I det här fallet bland sekulära klasskamrater på gymnasiet. Detta bidrar till att det kan vara både svårt och obehagligt att vara öppen med sin egen religiositet i skolan.

Det är min övertygelse att för utvecklingen av ett mer interkulturellt kvalificerat sätt att hantera, bemöta och ge möjlighet för religion i en mångkulturell och mångreligiös situation och skola, är det väsentligt att kategorier som religion inte bara aktualiseras för att beskriva och förklara vissa minoritetsgrupper och minoritetspositioner. Även diskursivt dominerande sätt att prata om och fylla begrepp som religion och religiositet med innebörd och värderingar behöver synliggöras och reflekteras, och det är detta som fokuseras i denna text. ”Diskursivt dominerande sätt” är det jag primärt avser med majoritetskulturens föreställningar. Med majoritetskultur refererar jag till en kultursfär som majoriteten av svenskarna kan relatera till och kanske känna sig hemma i. Det finns givetvis stora olikheter och tvistefrågor inom denna majoritetskultur, men det finns också det som diskursivt dominerar i det svenska samhället och kulturen, inbegripet den svenska skolan.

### Utsikt i juletid

I advents- och juletid kan jag från min balkong se adventsljusstakar och julstjärnor i grannars fönster. De grannar som ser min lägenhets fönster ser julstjärnor även där. Från min balkong ser jag emellertid inte bara grannlägenheter. Jag ser också en kommunal skola och lokaler som tillhör en statlig myndighet. Även där ser jag adventsljusstakar och julstjärnor.

För en människa utan erfarenhet av en kristen kultur, eller mer precist: av en *svensk* kristen kultur, framstår förmodligen det beskrivna som påfallande, för att inte säga främmande. Det man möter i ett svenskt samhälle i juletid är nämligen inte något universellt fenomen, utan något i hög grad kulturellt särpräglat, som åtminstone utifrån sett kan tyckas ha viss kristen och religiös prägel.

Men vad är religiöst? Vad är kristet? Och vad är egentligen religion? Det beror i hög grad på vem vi frågar och vem som formulerar de mest röststarka i ett givet sammanhang. Många människor med hemhörighet i den svenska majoritetskulturen skulle förmodligen säga att det inte är något

speciellt religiöst med adventsljusstakar eller julstjärnor, det är bara en tradition, eller något rent kulturellt.

Särskiljandet av religion och religiöst från det sekulära eller icke-religiösa är i sig en central process i samhällen som kan beskrivas som sekulära, i meningen att de eftersträvar att staten intar ett neutralt förhållande till religion. En sådan åtskillnad kan man säga att min far skapade eller upprättade för mig i mitt inledande, anekdotiska exempel. Det återkommande debatterandet om skolavslutningar i kyrkolokaler bör inte minst förstås som ett försök till gränsskapande eller gränsvaktande, vilket är väsentligt för ett sekulärt samhälle där statens och/eller det offentliga oberoende eller neutralitet i förhållande till kyrka och religiösa aktörer är en principiellt viktig idé. Gränsskapandet och gränsvaktandet kan framstå som speciellt angeläget i en situation där gränsen framstår som utmanad, eller åtminstone inte som självklar.

### Exemplet Skolverket

Skolverkets juridiska vägledning ”Skol- och förskoleverksamhet i kyrkan eller annan religiös lokal” från 2012, är ett utmärkt exempel på gränsskapande och konstruktion av religion, i förhållande till det sekulära. Som bakgrund till texten anges de många frågor som Skolverket får om vilka möjligheter det finns för skolor och förskolor att ”besöka eller förlägga samlingar till en kyrka eller annan religiös lokal” (Skolverket 2012, s. 1). Frågorna har vidare bakgrund i kravet på att all undervisning ”vid fristående skolor, fristående förskolor och fristående fritidshem ska vara icke-konfessionell”, som anges i skollagen 1 Kap. 7 § (Skollag 2010:800), och läroplanerna från 2011.

I Skolverkets text klargörs att det inte är något som ”hindrar att man i studiesyfte besöker en kyrka eller en moské eller en synagoga. Man kan till exempel besöka en kyrka för att studera hur advent firas inom kristendomen” (Skolverket 2012, s. 4). Exemplet i den sista meningen är intressant. Allt av adventsstjärnor, adventsljusstakar, pepparkakor, luciaförberedelser, julpyssel och en avrundning av adventstiden med ett jullov som kan förekomma i svenska förskolor och skolor blir här implicit något som inte har med firandet av advent inom kristendomen att göra. Åtminstone tycks det finnas en underliggande idé om att det i kyrkor finns ett sätt att fira advent, som går utöver de symboler som finns och det man gör i många förskolor och skolor i adventstid. Utifrån Skolverkets perspektiv är det just det specifika och annorlunda som människor antas göra i kyrkor i advent, som verkligen förtjänar att benämnas religiöst, eller i det här fallet kristet.

Utifrån ett religionsvetenskapligt perspektiv är det minst sagt tvivelaktigt att det skulle finnas något specifikt sätt att fira advent på i kristna kyrkor, som går att särskilja från hur man firar advent utanför kyrkolokalerna i olika kristna eller postkristna kulturer. Värt att påpeka i sammanhanget är även att med advent har vi med en av alla religiösa högtider att göra som inte är ursprunglig, statisk eller enhetlig. Om man vänder sig till en svensk-kyrklig församling för att studera hur advent firas inom kristendomen, kommer man i hög grad möta ett specifikt, traditionellt svenskt eller nordiskt kristet sätt att uppmärksamma advent. Detta sätt kan ha betydligt mycket mer gemensamt med hur advent uppmärksammas i svenska skolor än hur det uppmärksammas i många kristna församlingar i andra delar av världen, eller i andra delar av det allt mer mångkristna Sverige; ett Sverige som rymmer många fler kristendomar än de protestantiska som historiskt har varit dominerande sedan reformationen på 1500-talet.

Sveriges utveckling i mer mångreligiös riktning skulle kunna tänkas fungera som ett slags vaccin mot essentialiserande, generaliserande, stereotypiska, statiska, reduktionistiska föreställningar om religioner, olika religiösa traditioner, grupper och människor. Detta eftersom den gör den stora variationen inom olika religiösa traditioner mer närvarande och synliga i det svenska samhället. Sättet som en myndighet som Skolverket, bland annat i "Skol- och förskoleverksamhet i kyrkan eller annan religiös lokal", och kanske i ännu högre grad hur Skolinspektionen (Kristensson Ugglå 2015, s. 35–40) har förhållit sig till religion i samband med i synnerhet skolavslutningar under 2010-talet visar emellertid inte tecken på någon ökad känslighet eller nyanseringsförmåga i detta avseende. Sättet som "icke-konfessionell" definieras i Skolverkstexten som refererats kan nästan ses som ett exempel på motsatsen, i och med att den tycks förutsätta att det går att göra en enkel, okontroversiell åtskillnad mellan religiöst och något som inte är det, något som kan betecknas som "icke-religiöst" eller "sekulärt".

### Icke-konfessionalitet

Att undervisningen i det svenska skolväsendet skall vara icke-konfessionell är ett explicit krav för all skolundervisning sedan 1994 års läroplaner. Inom religionsdidaktisk diskussion och forskning har begreppet icke-konfessionell varierande innebörder. Det kan exempelvis innebära att en religiös organisation eller samfund inte har makt och ansvar för sådant som utformningen av religionsämnet, inte utbildar lärarna och författar läromedlen, vilket är en vanlig innebörd som "icke-konfessionell" har i internationell religionsdidaktisk forskning (Berglund 2015, s. 5).

Konfessionell/icke-konfessionell används också för att kategorisera syftet med religionsundervisningen i skolan. Typiskt för konfessionell undervisning är då att den syftar till att fostra eleverna in i en specifik religiös tradition, medan icke-konfessionell religionsundervisning snarare syftar till att ge elever en neutral eller objektiv kunskap om olika religiösa traditioner (Kittelmann Flensner 2015, s. 28). Undervisning *i* respektive *om* religion eller viss religiös tradition används i detta sammanhang för att särskilja konfessionell och icke-konfessionell religionsundervisning.

Konfessionell/icke-konfessionell kan också mer specifikt syfta på *hur* undervisningen bedrivs. Kännetecknande för icke-konfessionell undervisning brukar då inte minst vara att den sker utifrån ett religionsvetenskapligt perspektiv och kunskapsgrund, snarare än utifrån inomreligiösa motsvarigheter. Detta innebär också att någon religiös tradition och dess perspektiv och försanthållande inte ges prioritet eller antas som utgångspunkt för studiet av andra religioner eller livsåskådningar, och som inte heller ska eller behöver utsättas för kritisk belysning (Johannesson 2009, s. 63-65). Den svenska folkskolan som sjösattes med folkskolestadgan 1842 var under de första decennierna i grunden konfessionell i alla dessa avseenden (Hedin 2017, s. 207). Syftet var i hög grad att förbereda eleverna för den kommande konfirmationsundervisningen, det mest väsentliga läromedlet var Luthers lilla katekes där huvudstycken i den luthersk-evangeliska trosläran presenteras. För seminariet utbildningen till folkskollärare var Svenska kyrkan huvudman (Hartman 2013, s. 155).

De nämnda innebörderna som icke-konfessionell undervisning kan ges är möjliga att kombinera, vilket är fallet med den svenska skolans modell för religionsundervisning. I denna ska inte någon religiös institution ha något formellt inflytande. Undervisningen får inte syfta till att fostra eleverna in i någon specifik religiös tradition och den ska vara baserad på religionsvetenskaplig kunskapsgrund. Detta innebär emellertid inte att skolan inte är präglad av någon specifik religiös tradition, vilket Skolverkets begreppsbestämning är exempel på. Detta genom att det som exempel på ”religiösa inslag” just sådana praktiker som är centrala i en svenskkyrklig gudstjänst som lyfts.

Skolverkets definition av icke-konfessionalitet anknyter inte till någon av de ovan nämnda innebörderna. Istället sägs följande: ”Att en förskola eller skola ska vara icke-konfessionell innebär att det inte kan förekomma religiösa inslag som bön, välsignelse, trosbekännelse, predikan eller annan form av förkunnelse” (Skolverket 2012, s. 3).

Utifrån ett religionsvetenskapligt perspektiv kan det mesta av det som görs och händer i människors liv potentiellt vara eller förstås som religiösa inslag. Matlagning, vandring, en lokal, social samvaro, en amulett, en stund i tystnad eller sex kan vara religiösa inslag i religionsvetarens, men också i den individuellt religiösa människans ögon. Skolverket exemplifierar här religiösa inslag med sådant som inte kan betraktas som speciellt allmänmänskligt, vare sig för den föga kyrksamma svenska majoriteten eller för alla de svenska medborgare som inte vuxit upp i Sverige med en svensk protestantisk kristendom som en del av det självklara.

Vi har här istället ett exempel på en definition av religiösa inslag som får betraktas som smal och reduktionistisk, i och med att den utesluter många möjliga aspekter av religion och religionsutövning. En reduktionistisk religionsförståelse kan kontrasteras mot ett mer mångdimensionellt sätt att förstå och studera religion. En teoretisk form av mångdimensionell religionsförståelse utvecklades av Ninian Smart, som kom att tala om sex och senare sju dimensioner hos religioner, men även i världsåskådningar (Smart 1983, 1989). En praktisk och rituell dimension, en materiell dimension, en etisk och lagmässig dimension, en social och institutionell dimension, en upplevelse- och känslomässig dimension, en narrativ eller mytisk dimension, samt en läromässig och filosofisk dimension. Smart menar att religioner bland annat skiljer sig genom att det är olika dimensioner som har den mest framträdande platsen (Smart 1989). De verbala och dogmatiska ritualerna ”bön, välsignelse, trosbekännelse, predikan eller annan form av förkunnelse”, som Skolverket nämner som religiösa inslag, svarar dåligt mot flera av Smarts dimensioner. Utifrån Smarts mångdimensionella perspektiv beskrivs den bäst som reduktionistisk.

Skolverkets reduktionistiska definition är också konfessionellt präglad. Genom att just betona ”bön, välsignelse, trosbekännelse, predikan eller annan form av förkunnelse” prioriteras praktiker som varit centrala i den form av religion och kristendom som dominerat i den svenska kontexten. De utgör alla beståndsdelar i en svenskkyrklig gudstjänst, men är för den skull inte något som generellt återfinns i religioner. Det är exempelvis inte helt enkelt att finna någon motsvarighet till predikan eller trosbekännelse i andra stora religiösa traditioner. Skolverkets bestämning av religion och religiösa inslag är således på intet sätt att betrakta som neutral eller objektiv (Kristensson Uggla 2015, s. 36).

Snarare är detta att betrakta som ett exempel på *kristocentrism*. Kristocentrism kan förstås som benägenheten att förstå andra religioner utifrån kristna kategorier och prioriteringar. Det är inte bara de som själva defi-

nierar sig själva som kristna som riskerar att göra sig skyldiga till kristocentrism. Risken är väl så stor för de som fostrats i en kristen kultur, men kanske inte själva ser sig som kristna eller religiösa, utan snarare önskar distansera sig från kristendom och religion. Sättet som Skolverket definierar icke-konfessionell på kan ses som ett exempel på det dominerande mönstret i Europa och Nordamerika, där religion under flera sekler främst förknippats med en troslära, systematiskt ordnade riter och dogmer, som uttolkats av en bildad och mäktig elit, ur en text som förstås som gudomligt uppenbarad (Larsson, Sorgenfrei & Stockman 2017, s. 14). Skolverkets reduktionistiska religionsförståelse kan sammanfattningsvis ses som problematisk dels för att den tenderar att exkludera sådant som för många framstår som väsentligt i religion eller den egna religiösa traditionen. Dels för att den, förmodligen omedvetet, reproducerar en konfessionellt präglad religionsförståelse när den försöker tydliggöra vad som inte får förekomma i icke-konfessionell undervisning. Det senare kan ses som ett något bedrägligt sätt att ge sken av att skolundervisningen i svenska skolor är icke-konfessionell och neutral i förhållande till religion.

### En postkristen kultur, dominerad av postkristna människor

*Postkristen* är ett begrepp som kan användas för att synlig- och begripliggöra hur en del traditionella kristna praktiker, högtider och ritualer fortlever i ett samtida Sverige. Detta samtidigt som de inte längre ges religiös eller kristen innebörd, åtminstone inte när en postkristen majoritet ges möjlighet att definiera och uttolka dem. *Post* i olika begreppskonstruktioner, som exempelvis postmodernitet eller postkolonial, brukar bland annat användas för att peka på en period, paradigm eller tankemönster där det som huvudbegreppet refererar till (exempelvis kristendom, moderniteten eller kolonialism) på något sätt var dominerande och tagen för given. *Post* i sammansättningarna används för att peka eller beskriva att människan som exempelvis postkristen befinner sig i en position eller period där kristendomen har förlorat mycket av sin tidigare dominanta roll, inte minst för hur människor förstår sig själva och sina liv. Det innebär inte för den delen att man som postkristen människa eller som människa i en postkristen kultur har lämnat allt vad gäller kristendom bakom sig.

Skolverket eller många av de postkristna som befolkar landets skolor kanske inte betraktar en julstjärna i ett skolfönster som en kristen eller religiös symbol, eller tolkar namn som Markus, Johan eller Magdalena på några av de etniskt svenska eleverna som tecken på att de har föräldrar som identifierar sig själva som kristna. Det förändrar dock inte det faktum att

julstjärnan aldrig hade hängt där och eleverna aldrig hade fått de namn de har om det inte hade varit för kristendomen, och att kristendomen länge varit den dominerande religionen i Sverige. Postkristen kan således användas för att peka på en dubbelhet i den svenska kultursituationen. Kristendomen har å ena sidan förlorat mycket av sina traditionella funktioner, vilket å andra sidan inte betyder att majoritetskulturens människor lever, tänker och tror som om kristendomen aldrig hade funnits eller varit.

Postkristen är ett centralt begrepp i boken *Det gudlösa folket* av religionshistorikern David Thurffjell. Här uppmärksammar Thurffjell majoritetssvenskars föreställningar och attityder till religion, och söker de religiösa, kulturella och idéhistoriska rötterna för dessa. En återkommande föreställning som Thurffjell möter hos sina informanter är att Sverige är särpräglad i religiöst hänseende, genom att vara världens mest sekulariserade land (Thurffjell 2015).

Thurffjell betecknar den grupp han fokuserar som ”postkristna sekulära svenskar”. Dessa förenas inte minst genom en uppfattning om att kristen tro är något som man lämnat bakom sig (Thurffjell 2015, s. 9). Men betraktat lite utifrån är det inte lika självklart att kristendomen är något helt passerat för denna grupp. Visserligen betecknar de postkristna sig i allmänhet inte som ”kristna” eller ”religiösa”, utan anser sådana beteckningar bättre passa in på en annan typ av människor. Samtidigt finns det praktiker och inställningar som genomsyrar de postkristnas liv, vilka skulle kunna kategoriseras som religiösa. Det är i gruppen och samhällsskiktet, som Thurffjell beskriver det

/---/ möjligt att fira jul och påsk, se söndagen som den lugnaste dagen i veckan, räkna sin tid efter Kristi födelse, döpa sina barn till namn som Maria och Peter, gifta sig inför präst i kyrkan, begrava sina föräldrar på kristet vis, halvt på allvar be till Gud ibland, samt vara betalande medlem i en kristen kyrka, och ändå känna att ”kristen” eller ”religiös” är beteckningar som inte riktigt passar på en själv. (Thurffjell 2015, s. 9)

Citatet innefattar exempel på en rad praktiker och mönster som aldrig hade varit möjliga utan en formativ kristen tradition. Praktiker som dessa är inte några självklart irrelevanta indikatorer på religion och religiositet i ett specifikt samhälle eller grupp. För den som är intresserad av att övertyga om att Sverige är världens mest sekulariserade land är det knappast vanliga praktiker bland majoritetsbefolkningen som de ovanstående som bäst gagnar syftet. Inte heller att 79% av svenskarna är medlemmar i ett religiöst samfund, vilket är mycket högt i internationell jämförelse (Thurffjell 2015, s. 29),

talat tydligt för att religion är något som Sverige och svenskarna har lämnat bakom sig.

Om man ska lyfta fram en speciellt särpräglade sak för de postkristna svenskarnas förhållande till religion är det kanske inte att de *är* den mest sekulariserade samhälls- och befolkningsgruppen i världen. Mer korrekt och karaktäristiskt är snarare att många av dem kombinerar en uppfattning om sig själva som djupt sekulariserade och icke-religiösa med en livsföring som inbegriper en rad praktiker och traditioner, som kan beskrivas som kristna eller religiösa. Det finns ingen nödvändig motsättning och än mindre något fel i detta. Sättet att kombinera en uppfattning om sig själv som icke-religiös med ett efterföljande och nyttjande av en hel del kristna praktiker och levnadsmönster ska snarast ses som något karaktäristiskt för hur många i den svenska majoritetskulturen förhåller sig till religion. För ett interkulturellt förhållningssätt är det dock viktigt att vara medveten om att denna ”kombination” inte nödvändigtvis framstår som lika naturlig eller självklar utifrån andra kulturellt präglade perspektiv, där denna typ av kombination är mindre vanligt förekommande.

Mer problematiskt och motsägelsefullt är emellertid att många postkristna är benägna att betrakta sådant som dop, firandet av en högtid eller medlemskap i en religiös organisation som något som inte gör dem själva till kristna eller religiösa, samtidigt som de kan betrakta denna typ av praktiker som typiskt för människor som de ser som religiösa (af Burén 2016 s. 145–146). Om en människa som vill fira Eid med släkt och vänner, likt den postkristne önskar fira jul, kan det tolkas som tecken på att man har med en religiös muslim att göra. Detta samtidigt som den postkristne inte självklart godkänner det faktum att hen själv firar jul, som ett tillräckligt kriterium för att betrakta sig själv som religiös eller kristen.

### Föreställningen om att det bara är de ”riktigt” religiösa som är religiösa

Att avskilja sig själv från de eller det ”religiösa”, som ligger nära till hands för många postkristna, och som tidigare också har exemplifierats genom Skolverkets sätt att sammankoppla konfessionell undervisning med förekomst av vissa ”religiösa inslag” är en praktik som i sig vilar på historiska, kulturella och religiösa förutsättningar. Ett vanligt förekommande drag inom många religiösa traditioner, inklusive olika kristna riktningar, är att de erbjuds i minst två varianter: en för det vanliga folket, och en för de mer hängivna människorna. Religionshistorikern Christer Hedin menar att en

sådan uppdelning, där de båda varianterna också uppfattas som i princip lika mycket värda, har varit vanlig i många religiösa traditioner och också bidragit till att göra religionen mer livskraftig (Hedin 2017, s. 299).

Genom den svenska kristna historien, sedan reformationen för 500 år sedan, har utrymmet för två varianter av kristet liv emellertid varit högst begränsat, enligt Hedin. Med reformationen och protestantismen försvann klosterlivet som möjlighet för ett kristet, mer hängivet liv. En ny möjlighet för ett mer hängivet kristet liv bidrog sedan fromhetsriktningen pietismen till, som nådde Sverige i en första våg under 1700-talet. Sina mer tydligt bestående konsekvenser fick pietismen genom 1800-talets väckelseörelser och den framväxande frikyrkligheten. Pietismen, som Hedin sammanfattar den, innebar inte minst följande:

*.../ en vilja att gestalta religionen i livsföringen genom symboliska handlingar som markerar trohet och hängivenhet. En kristen skall ägna sig åt fromma övningar, främst bibelläsning och bön. Kristna drog sig därför undan för att ägna sig åt det som hörde samman med frälsning och framtida paradisliv. (Hedin 2017, s. 121)*

De symboliska, synliga handlingarna präglades inte sällan av etiska ideal. Mest intressant i detta sammanhang är att med pietismen följde också en kritik av den vanliga, dominerande formen av kristendom och "kristet liv". Väckelsekristna började beteckna människor som tillhörde den senare gruppen, som "namnkristna" eller "slentriankristna". Medan man betecknar sig själva som "troende" och som de enda sanna kristna (Hedin 2017, s. 170).

Så även om pietismen potentiellt åter öppnar upp möjligheterna för två varianter av kristendom, blir det i praktiken bara en av varianterna som erkänns som riktigt kristen. Det är den egna, mer hängivna. Åtskillnaden mellan grupperna blir inte heller så svår att göra. Sant kristna utför specifika aktiviteter och lever upp till speciella moraliska krav. Den typ av aktiviteter och levnadsmönster som båda grupperna – både de "troende" "sant" kristna och de namnkristna – har gemensamt blir i hög grad oväsentligt för vad som betraktas som kristet eller religiöst. Det blir den exklusiva, mer hängivna formen utav kristet liv som utifrån detta perspektiv blir definierande för vad som är kristet eller religiöst, och så avskiljs majoriteten av svenskarerna allt mer från kristendomen.

Som framgår av Thurfsjells studie firar många postkristna svenskar jul och påsk, är betalande medlemmar i Svenska kyrkan och nyttjar flera av kyrkans tjänster, samtidigt som de inte uppfattar "kristen" eller "religiös" som passande beteckningar på dem själva. Detta bör delvis förstås mot

bakgrund av det särskiljande av en ”sann” kristendom från en mer folklig och vanemässig variant, som möjliggörs genom pietismen. Det ligger helt i linje med detta synsätt att tänka att det religiösa eller kristna inte är något som majoriteten i ett samhälle gör. Att ca 5,9 miljoner av svenskarna är medlemmar i Svenska kyrkan (Svenska kyrkan 2019) och att de flesta firar jul och påsk är inga indikatorer på att majoriteten är religiös eller kristen, när sådana beteckningar egentligen bara tänks passa på de mer hängivna, som skiljer ut sig från flertalet. Skolverkets exklusiva sätt att definiera religiösa inslag blir också mer begripligt sett mot bakgrund av det kulturella arvet från luthersk tradition, och i synnerhet pietismen. Utifrån detta arv är det fullt logiskt att begränsa religiösa inslag till sådant som trosbekännelse, predikan, gemensam bön; sådant som bara en mer hängiven eller traditionalistisk del av befolkningen praktiserar och antas tycka är viktigt.

Min poäng här är, i likhet med flera tidigare och efterföljande resonemang, inte att det nödvändigtvis skulle vara något fel med detta exklusiva sätt att förstå religion och religiöst på, och än mindre att det bör upphöra. Problem uppstår snarast när detta synsätt oreflekterat används i en mångkulturell och mångreligiös kontext för att åtskilja religiösa i minoritetsgrupper från icke-religiösa, för vilka detta synsätt är främmande, liksom när synsättet används utan medvetenhet om att synsättet har blivit möjligt genom kristendomens historia i Sverige. Det är långt från objektivt, universellt och kulturoberoende och bör i ett mångkulturellt skolsammanhang på sin höjd användas med medvetenhet och erkännande av detta, åtminstone om skolans uppgift inte är att absolutera och fostra in eleverna i just detta sätt att särskilja religiöst från icke-religiöst.

### Osynliggörande och religiofiering

Föreställningen om att det bara är hängivna, exklusiva former av kristendom och/eller religion som är att betrakta som sann eller riktig religion eller religiositet fungerar olika i förhållande till majoritetskulturella respektive minoritetskulturella praktiker och livsmönster. Inte minst utifrån ett interkulturellt perspektiv förtjänar detta uppmärksamhet. I förhållande till den svenska majoritetskulturen möjliggörs ett tolkningsmönster där praktiker kan beskrivas och förstås som allt mindre religiösa ju mer frekvent de förekommer i samhället. Ett sådant ofta omedvetet osynliggörande av sådant som skulle kunna förstås som religion eller religiöst har tidigare illustrerats med attribut och symboler knutna till adventsfirandet i Sverige. När något med religiösa rötter är vanligt förekommande ligger det nära till hands för

en postkristen majoritetskultur att snarare beskriva det som (oskyldig) tradition eller kultur, än som religion.

I artikeln "Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism?" visar den religionsdidaktiska forskaren Jenny Berglund att trots anspråk på ett neutralt och objektiv förhållningssätt till religion, kan den svenska skolan och dess religionskunskapsundervisning framstå eller beskrivas som marinerad i luthersk protestantism (Berglund 2013). För den som själv är uppväxt med marinaden och är indränkt i den framstår detta kanske inte speciellt tydligt.

Marineringen är i allmänhet mer påtaglig för en utomstående betraktare. För en person som åtminstone inte är uppväxt med en skola där skolåret i hög grad följer ett kristet, lutherskt kalenderår, där flera kristna högtider uppmärksammas i skolan, där religion ses som i grunden privat, omtalas och förstås som "tro" (Berglund 2013, s. 166), framstår smaken av lutherskt protestantisk prägling mer tydligt. Likaså för en person som är ovan vid att lärare som saknar närmare kännedom om andra högtider än traditionellt svenska och kristna högtider kan framstå som normala, snarare än som avvikande. En person som kanske inte heller är uppväxt med ett pietistiskt arv som har gjort det möjligt att avskilja det vedertagna liksom det folkliga eller allmänt förekommande och praktiserade i den svenska kulturen och samhället, från det som beskrivs som kristet eller religiöst. Man kan se det som att det pågår ett mer eller mindre systematiskt osynliggörande av det potentiellt religiösa eller kristna i majoritetskulturen, så som just kristet eller religiöst. Detta kan framstå som självklart och problematiskt utifrån ett postkristet, majoritetskulturellt perspektiv, och vissa skulle kanske mena att det just därför – för att det delas av de flesta i majoritetskulturen – kan eller bör tas för givna eller självklara.

Det pietistiskt rotade avskiljandet av det allmänna och folkliga från det kristna eller religiösa tenderar dock att få andra konsekvenser för de människor som inte identifierar sig med majoritetskulturen eller betraktas av andra som del av den. Människor med hemhörighet i en religiöst rotad minoritetskultur riskerar istället att utifrån ett svenskt, majoritetskulturellt perspektiv betraktas och kategoriseras som mer hängivet religiösa än vad de är. Detta eftersom religiösa minoritetsgruppers praktiker, vanor och föreställningar inte har samma förutsättningar att framstå som folkliga och allmänt vedertagna utifrån ett majoritetskulturellt perspektiv. De är mer eller mindre dömda att sticka ut i förhållande till majoritetskulturen. Genom att be om ledigt för att ens barn ska få fira Id al-fitr av liknande skäl som postkristna svenskar tycker att det är viktigt att hela familjen får vara med

och fira jul, kan både föräldrarna och deras barn komma att bli betraktade som hängivna, fromma religiösa muslimer.

För många väckelsekristna var motsvarande tolkning, baserad på tydliga yttre kännetecken önskad. De yttre, avvikande kännetecknen kunde ju vara indikatorer på att man var en sant kristen, och inte bara en slentriankristen. Motsvarande gäller inte för många människor med tillhörighet i en religiöst rotad minoritetskultur i det svenska samhället, när man exempelvis ber om ledighet för att ens barn ska kunna vara med och fira en högtid med familj och släkt. Få föräldrar önskar förmodligen att de och deras barn med en sådan ledighetsansökan ska framstå som hängivet religiösa, men eftersom det sticker ut i förhållande till majoritetskulturen vanor är det så det riskerar att bli tolkat. I synnerhet av de majoritetskulturellt rotade människor som kombinerar bristande kunskap om olika religiösa högtider med en bristande nyfikenhet. Utifrån ett majoritetskulturellt perspektiv tycks det inte främmande att betrakta en slöja kring en kvinnas huvud som en tydligare markör på religiositet och religiös tillhörighet än ett kors i ett halsband runt en kvinnas hals. Detta till trots av att det i exemplet bara är korset som är en central symbol för en religiös tradition. Det tycks finnas en tendens att anta att just svenska medborgare med muslimsk kulturbakgrund är betydligt mer hängivet muslimska och religiösa än vad de i själva verket är eller betraktar sig själva som; en tendens till religiofiering. 2017 uppskattades det att 800 000 individer, asylsökande inräknat, på något sätt identifierade sig som muslimer (Sorgenfrei 2018, s. 3), samtidigt var 2016 endast 151 140 individer registrerade medlemmar i något av de muslimska statsberättigade riksorganisationernas medlemsförsamlingar (Sorgenfrei 2018, s. 224). Medlemskap i religiös församling är inte något entydigt tecken på hängiven religiositet, vilket många av de nästan sex miljoner medlemmarna i Svenska kyrkan skulle kunna vittna om. Men det är ändå rimligt att anta att många av den majoritet av människor i Sverige som identifierar sig som muslimer, vilka inte är medlemmar i någon statsstödsberättigad församling, inte är eller betraktar sig själva som speciellt hängivna muslimer, utan snarare som sekulära muslimer

Sammanfattningsvis finns det en möjlighet för en svensk postkristen majoritetskultur att osynliggöra eller avreligiofiera föreställningar, praktiker och levnadsmönster med kristna, protestantiska rötter. Samtidigt finns inte motsvarande möjlighet för människor med tillhörighet i en religiöst rotad minoritetskultur. De riskerar istället att bli betraktade som mer fromma eller hängivet religiösa än vad de själva är eller förstår sig som. Denna snedvridning, för att inte säga orättvisa, kan inte minst förstås mot bakgrund av

den åtskillnad mellan sant kristna och slentrianmässigt kristna som växte fram under 1700- och inte minst 1800-talet. Yttre kännetecken särskilde i hög grad den exklusiva, mindre gruppen från den större, folkliga. Åtskillnaden mellan folklig och hängiven, riktig kristendom och religiositet är en föreställning som växer fram i en svensk, kristen kultur, även om den från ett majoritetskulturellt perspektiv kan ges sken av att vara kulturoberoende och universell. För många människor i Sverige med hemhörighet i en annan religiös kultur och tradition än den svenska kan åtskillnaden upplevas som i högsta grad främmande, samtidigt som åtskillnaden kan användas för att främliggöra dem i förhållande till en svensk sekulär norm.

### Negativa föreställningar om religion och religiösa

Jag har nu ägnat en hel del uppmärksamhet åt det för det sekulära samhället ofrånkomliga särskiljandet av religiöst och sekulärt, och gränsvaktandet mot det religiösa. Jag har också med hjälp av begreppet *postkristen* visat på att kristna praktiker och levnadsmönster kan fortleva och upprätthållas, även om de inte uppfattas, förstås eller definieras som kristna eller religiösa av den svenska majoritetskultur som ofta bidrar till att de upprätthålls.

Det förtjänar också lyftas fram att särskiljandet och de föreställningar om religion som finns i den svenska majoritetskulturen också inbegriper negativa föreställningar om religiösa och religiositet. Dessa föreställningar gör att religion inte bara framstår som annorlunda och speciella, utan som något i grunden dåligt och oattraktivt. Den gymnasieelev som tidigare citerades från en av Linda Vikdahls studier vittnade om upplevelsen av sådana föreställningar om religiösa. Flera undersökningar under senare år har på olika sätt uppmärksammat och problematiserat förekomsten av negativa föreställningar och om religion i den svenska majoritetskulturen, liksom en ökad rädsla för religiösa lokaler, som exempelvis Bengt Kristensson Uggla menar präglar den sekulära svenska samtidskulturen (Kristensson Uggla 2015, s. 56).

I svensk majoritetskultur, som kommer till uttryck i både skola och samhällsdebatt, associeras religion inte sällan med sådant som dogmatism, maktfullkomlighet, manipulation, blind auktoritetslydnad, extremism, irrationalitet, intolerans och vidskepelse. Denna typ av association blir än mer problematisk när den inte bara rör det abstrakta fenomenet religion, utan även de människor som av en eller annan anledning ses eller identifieras som *religiösa*, eller som tillhörandes en viss religiös tradition, som exempelvis *muslimer*. Företeelser och egenskaper som dessa förstås ofta i motsatspar med begrepp som ges positiva förtecken och som förknippas med det seku-

lära och icke-religiösa, exempelvis i begreppspar som följande: rationalitet/irrationalitet, förnuft/vidskepelse, tolerans/intolerans (Kristensson Uggla 2015, s. 29). När dessa motsatspar framstår som alternativen väljer knappast någon de senare alternativen, eftersom de är negativt laddade. Få vill ju vara eller betraktas som irrationella och intoleranta. Och vem vill identifieras som ”religiös” om det hos en sekulär omgivning bidrar till en föreställning om att man är irrationell och intolerant? Ja, en del gör det ju hur som helst, men man kan tänka sig att det i denna grupp finns en underrepresentation av de som ser sig själva som religiösa, men samtidigt förtjänar att betraktas som förnuftiga och rationella. De inser ju förmodligen att det kan vara både oförnuftigt och ostrategiskt att vara öppen med sin religiösa identitet.

Men varför finns dessa negativa föreställningar om religion och religiösa? Det enkla svaret är att det är en konsekvens av religionernas historia, och snarare förtjänar att omtalas som *sanna beskrivningar* än som *negativa föreställningar*. Religiösa traditioner och auktoriteter har otvivelaktigt bidragit till mycket våld, förtryck och oförrätter genom historien och i vår egen samtid, så när religion förknippas med dåliga, destruktiva företeelser så har det empirisk och historisk grund. Men detta är knappast hela sanningen eller den enda relevanta förklaringen. Sådant som irrationalitet, intolerans och vidskepelse tycks rymmas även hos människor som definerar sig själva som religiösa. Vidare har religiösa traditioner också bidragit till mycket som inte passar under de negativa förtecknen. Detta kan vara svårt att se och erkänna utifrån ett sekulärt, postkristet majoritetsperspektiv, inte minst genom de grundberättelser som finns till hands.

### Sekulariseringsberättelsen

Den mest betydelsefulla berättelsen i detta sammanhang kan benämnas *sekulariseringsberättelsen*. Anledningen till att jag väljer att omtala den som en berättelse är för att den för många i majoritetskulturen fyller en meningsbärande och livstolkande funktion. Detta inte minst för att den gör det möjligt att placera ett vi eller ett jag i ett sammanhang som kan upplevas som meningsfullt eller meningsbärande, samtidigt som andra åtskiljs från det sammanhang som berättelsen placerar majoritetskulturens subjekt i. Berättelsen får också den typ av åtskillnad mellan religiöst och sekulärt, mellan kyrka och stat, som uppmärksammats tidigare att framstå som fullständigt naturligt och som ett framsteg.

Sekularisering innebär en förändringsprocess där religion eller religiösa institutioner får minskat utrymme, inflytande och betydelse i samhället och

i människors liv. Inom religionsvetenskaplig forskning är det vanligt att skilja på åtminstone två typer av sekularisering. Den första avser då en förändringsprocess där religion får allt mindre betydelse för samhällets utformning; mindre politiskt inflytande. Den andra formen av sekularisering handlar snarare om människors minskade aktivitet i kyrkor och samfund, (Pettersson 2008, s. 33) och en minskad betydelse av religion i individers liv. Båda typerna av sekularisering finns det exempel på genom den svenska historien, i synnerhet från 1800-talet och framåt, i synnerhet om religion förstås som närmast synonymt med Svenska kyrkan.

Skolan är bara ett av flera områden där kyrkan har haft mycket stort inflytande, men idag i princip inte har något formell makt. Svenskarnas kyrksamhet är vid internationell jämförelse mycket låg, men bilden av detta som ett nytt fenomen är knappast korrekt. I den första statistiska undersökningen av svenskarnas gudstjänstvanor, från slutet av 1800-talet, visade sig endast 17% gå i kyrkan regelbundet. Enligt en undersökning som Dagens Nyheter publicerade resultatet av 1928 var det bara lite över 5% av svenskarna som regelbundet besökte Svenska kyrkan (Thurfjell 2015, s. 23). En studie undersökte religiös aktivitet en helg 1999. 6,2% av svenskarna besökte då någon form av gudstjänst, och endast 1,2% besökte en gudstjänst i Svenska kyrkan (Ibid.). Det finns således stöd för en minskad religiös aktivitet, vad gäller gudstjänstdeltagande i Svenska kyrkan, under de senaste 100 åren, men det rör sig om en minskning från en mycket låg nivå till en ännu lägre nivå.

Det kan vara på sin plats att betona att det inte finns något nödvändigt samband mellan de två nämnda typerna av sekularisering, så att exempelvis religionens minskade makt och inflytande över samhället skulle leda till minskad religiös aktivitet. Det är noterbart att trots att kyrkans inflytande över skolan var relativt stort vid slutet av 1900-talet, och trots att ”Biblisk historia och katekes”, enligt 1889 års Normalplan för folkskolan, var det till omfång största ämnet (Hartman 2000, s. 217), så tycks detta inte återspeglas i någon betydande kyrksamhet vid tiden.

Vidare är frågan om och i vilken grad det skett en sekularisering i Sverige analytiskt skild från frågan hur en eventuell sekularisering ska bedömas. Det är möjligt att betrakta sekularisering som en förlust och förfall från religionens fornstora dagar, såväl som att betrakta sekularisering som en positiv, önskvärd utveckling. Det finns en hel del som tyder på att det senare alternativet är det betydligt mer vanliga i den svenska majoritetskulturen. Thurfjell identifierar hos sina informanter en återkommande moder-nitetsberättelse:

Det är en berättelse om ett Europa som vaknade ur medeltidens mörker under renässansen, började tänka kritiskt under upplysningen, utvecklades tekniskt under den industriella revolutionen, uppfann idén om mänskliga rättigheter med Genèvekonventionen 1949 och därefter har utvecklat fungerande demokratiska välfärdsstater med Sverige som det främsta exemplet (Thurfjell 2015, s. 110–111).

I denna berättelse ingår också föreställningen om en långt gången sekularisering, som också värderas positivt. Den är en del av framgångsreceptet. Religion är något som svenskarna har gjort sig fria ifrån, likt judarna frigjorde sig från fångenskapen i Egypten och tog sig till det förlovade landet. Religionen hör historien till, liksom den också hör till de andra (Thurfjell 2015, s. 111); de som ännu inte har frigjort sig från religionens bojar.

Det är karaktäristiskt att religion i denna typ av berättelse associeras med och reduceras till sådant som dogmatism, maktfullkomlighet, manipulation, blind auktoritetslydnad och ojämlikhet mellan könen. Jämlikhet mellan könen sammanbinds exempelvis med frånvaron av religion (Reimers 2019, s. 5), liksom utvecklingen av kritiskt tänkande, demokrati och autonomi. Detta trots att religiösa traditioner tveklöst också har spelat en väsentlig roll i sådana processer. I ett svenskt sammanhang har exempelvis väckelserörelsen varit betydelsefull för såväl kvinnlig frigörelse som framväxten av det moderna demokratiska samhället.

I senare decenniernas sekulariseringsforskning har emellertid också förändringar av vad som förstås och associeras till religion uppmärksammas som en i sig central aspekt av sekularisering. Det är inte bara så att kyrkan förlorar makt och ansvar för sjukvård, fattigvård och utbildning, och att andra samhällsfunktioner som ekonomi, politiskt styrelseskick och lagväsende frikopplades från sin religiösa grundval. Med detta töms även begrepp som religion och kristendom på aspekter som rör dess offentliga karaktär (Thalén 2016, s. 21). Kvar i begreppet blir, kanske inte minst i det protestantiska och allt mer pietistiskt präglade Sverige, ”det som kommit att ses som det ’specifikt religiösa’: religionen som ett abstrakt lärosystem och en erfarenhet eller inre känsla hos individen, egenskaper som i hög grad speglar hur den kristna traditionen gestaltas” (Thalén 2016, s. 21).

Med denna urlakning av religionsbegreppet blir det också på ett tidigare inte befintligt sätt möjligt att betrakta religion som ett livsval, som något icke nödvändigt, och som något som har föga betydelse för de stora, viktiga och universella sakerna i samhället, världen och livet (Taylor 2007). Genom att religions- och kristendomsbegreppet töms på mycket av sin tidigare vidare och mer livsnödvändiga betydelse, blir det också möjligt att tänka i

termer av en sekulariseringsberättelse där religion primärt hör till historien och nu har en högst marginell betydelse. Detta är emellertid inte något som skett parallellt i samhällen världen över, och i synnerhet inte i samhällen som saknar ett kristet präglat religionsbegrepp och en dominerande protestantisk kristendom. De idémässiga förutsättningarna att använda och förstå religion är således i hög grad kulturellt särpräglade. Detta är förstås viktigt att beakta, inte minst utifrån ett interkulturellt perspektiv.

Det som har möjliggjorts är ett sekulariserat sätt att tänka om sig själv, och om religionens plats i ens liv och i samhället, som är historiskt och kulturellt partikulär snarare än universellt. Detta har bland annat möjliggjorts genom den form av kristendom som har dominerat över lång tid, vilken i sig skapat förutsättningar för att skilja religiöst från sekulärt, placerar religion i det privata snarare än det offentliga och betonar troslära och text, framför praktik. Sekulariseringsberättelsen och en allt mer reduktionistisk religionsförståelse möjliggör vidare en svensk normalitet avskild från religion, vilken i allt mindre grad associeras med positiva värden och egenskaper.

Detta tycks inte heller vara något som är begränsat till de vuxna lagren av majoritetskulturen människor. I en uppmärksam studie har den religionsdidaktiska forskaren Karin Kittelmann Flensner studerat konstruktionen av religion under religionskunskapsundervisningen på tre gymnasieskolor, under 125 lektioner (Kittelmann Flensner 2015). Kittelmann Flensner identifierar olika diskurser om religion som framträder under religionskunskapslektionerna, men den mest framträdande och även hegemoniska, var vad hon benämner en ”sekularistisk diskurs”. Talet om religion i denna diskurs präglas bland annat av en ”kronocentrisk syn på historien”, där vi nu lever i den mest upplysta och bästa av tider, och religionen hör till det förflutna. Följande citat är enligt Kittelmann Flensner ett typiskt exempel på ett resonemang präglat av den sekularistiska diskursen:

*Elev:* Förr, på 1700-talet ungefär, eller jag tror... religion vill ha makt. Man gissar sig till vad som hänt, och på det sättet tog man makten över folk som inte visste så mycket. Så är det i islam... så vi tror att det är så idag också. Det sitter i. Men nu är vi sekulariserade och då så behöver vi inte religionen på det sättet. Religionen talade om vad vi ska göra, hur vi ska leva, men det behöver man inte längre (Kittelmann Flensner 2017, s. 18).

Kittelmann Flensner uppmärksammade också att ordet ”neutral” hade positiva associationer, och sammankopplades med en ateistisk eller icke-religiös position, medan en religiös position konstruerades som icke-neutral (Kittelmann Flensner 2015). En religiös position framstår lätt i en sekula-

riseringsberättelse som icke-neutral eftersom religion associeras med en partiskhet och med skyggappar, som den som lämnat religionen bakom sig har frigjorts ifrån. I fokusgruppsintervjuer med gymnasieelever med etnisk svensk bakgrund har också Kerstin von Brömssen identifierat en dominerande sekularistisk diskurs om religion (von Brömssen 2017), med betydande element från sekulariseringsberättelsen. Religion förknippas bland annat med förfluten tid, med gammalmodigt tänkande, bristande individuell frihet och med andra än svenskar. Religiösa myter ses helt enkelt som osanna, och som ståendes i motsatsställning till vetenskaplig kunskap (von Brömssen 2017, s. 122).

Sekulariseringsberättelsen är en berättelse om framsteg, som har som sin mest väsentliga komponent att samhället eller nutidsmänniskan, åtminstone i ett majoritetskulturellt Sverige, har lagt religion bakom sig. Det är också en typisk modern berättelse i och med att subjektet konstrueras som historiskt oberoende eller som någon som transcenderat historien och traditionen. En typ av berättelse där det gärna berättas att människor i det förflutna var begränsade och bestämda av sina materiella eller idémässiga villkor, medan det moderna subjektet, nutidsmänniskan har gjort sig fri från historiska orsakssammanhang och förutsättningar. Detta subjekts möjligheter och begränsningar definieras inte av historien, utan av hennes kunskap och förnuft, som under moderniteten i sig ses som något som kan finnas oberoende av historiska förutsättningar och begränsningar.

Religion är i denna moderna typ av berättelsen inte heller förknippat med något önskvärt. Det är svårt att se att en sådan berättelse är speciellt gynnsam när det kommer till att skapa eller upprätthålla ett positivt intresse för religion och religiösa. Om det svenska samhället vore ett samhälle där religion verkligen vore något som hörde till det förgångna, skulle en sådan berättelse inte vara så problematisk. Så är nu inte fallet. Som jag återkommande varit inne på finns det mycket i det nutida samhället, i olika typer av praktiker, liksom i majoritetskulturella föreställningar och attityder till religion som bygger på en kristen kultur och tanketradition. Samtidigt tycks en av sekulariseringsberättelsens mer väsentliga funktioner vara att erbjuda människor i den svenska majoritetskulturen en möjlighet att osynliggöra, tona ner eller avskilja sig själv och den svenska normalitetspositionen från kristen och religiös tradition. För de som identifierar sig med sekulariseringsberättelsen ger denna berättelse möjlighet att positionera sig själv på en utvecklingsnivå, dit de religiösa, de andra inte har nått.

## Reduktionistisk och mångdimensionell religionsförståelse

Tidigare påpekades att Skolverkets sätt att definiera ”icke-konfessionell” och ”religiöst inslag” framstår som i hög grad reduktionistiskt utifrån en mer mångdimensionell förståelse av religion. I den form av protestantisk, luthersk kristendom som varit dominerande i Sverige är det inte minst de senare dimensionerna, där betoning ligger på heliga texter och troslära, som varit mest framträdande och setts som mest betydelsefulla. Detta innebär inte, som jag redan varit inne på att detta mönster skulle vara återkommande i andra religiösa traditioner. Det innebär inte heller att andra religionsdimensioner skulle vara frånvarande i protestantisk, kristen tradition. Men de har ofta inte givits lika hög status som andra dimensioner.

Ett mångdimensionellt perspektiv öppnar för en annan tolkning och beskrivning av det avskiljande av sig själv från beteckningar som religiöst och kristet, som vi har sett är vanligt förekommande, för att inte säga normen, i den svenska majoritetskulturen. När det man tar avstånd från i hög grad är trosföreställningar och språkligt formulerade dogmer, är det från ett mångdimensionellt religionsperspektiv inte nödvändigtvis religion som helhet som man tar avstånd från. Avståndstagandet sker eller betonas snarast i förhållande till de delar av det kulturella fenomenet religion som ansetts mest väsentliga för religion i den egna traditionen. Det som kan förstås som kristet eller protestantiskt kristet utifrån ett mer mångdimensionellt studie av religion, som att vara medlem i Svenska kyrkan eller att uppmärksamma centrala kristna högtider, är möjligt att avskrika från det kristna och religiösa genom ett mer reduktionistiskt sätt att förstå religion. Den typ av reduktionism som är mest förekommande i den svenska majoritetskulturen är väsentligen protestantiskt kristen, eftersom den främst inkluderar sådant som premierats i den protestantiska kristna traditionen.

Religionsvetaren Eva Reimers har visat att en sådan typ av reduktionistisk religionsförståelse är vanligt förekommande bland förskolelärare. Den gör det möjligt att beskriva praktiker och aktiviteter på förskolan som icke-religiösa, vilka ur ett mångdimensionellt perspektiv framstår som religiösa. I en enkätundersökning genomförd tillsammans med Tünde Puskás och Anita Andersson (2017) uppger 93% av respondenterna att de uppmärksammar julen på förskolan. 92% uppger att de uppmärksammar påsk. På frågan om de uppmärksammar religiösa högtider på förskolan är det emellertid bara 55% som svarar jakande (Reimers 2019, s. 6). En förklaring till diskrepansen mellan siffrorna anas genom att en del respondenter i kommentarer till svaret på frågan, anger att de inte firar högtiden på ett

religiöst sätt eller utifrån ett religiöst perspektiv, samt att man inte pratar med barnen om varför man firar högtiden. Det man i praktiken i hög grad tycks undvika är berättelser och trosföreställningar med anknytning till de religiösa högtiderna ifråga. Reimers slutsats är att man på förskolan använder sig av en endimensionell, sekularistiskt perspektiv, snarare än ett mer mångdimensionellt perspektiv, vilket bättre svarar mot vad religion är eller förstås som mer globalt (Reimers 2019, s. 8–9). Det endimensionella, reduktionistiska perspektivet gör det möjligt att fylla hela december på förskolan med aktiviteter som är relaterade till jul, utan att det för den delen ses som något som har med religion att göra (Reimers 2019, s. 6).

Detta ligger helt i linje med Skolverkets sätt att förstå ”religiösa inslag”, nämligen som något som inbegriper tal och trosinnehåll. Implicit och ofta omedvetet bidrar många förskolor till att fostra en ny generation svenskar till att tänka att det religiösa har att göra med vad som sägs, snarare än vad som görs. För en allt större andel barn i en mångreligiös förskola och samhälle är detta perspektiv på vad religion innebär främmande, utifrån den religiösa tradition som barnet självt och dess föräldrar har hemhörighet i.

De refererade studierna om hantering av religion på svenska förskolor kan också användas för att illustrera en väsentlig poäng i förhållande till interkulturalitet och religion. Det finns ingen lättåtkomlig neutral, kulturoberoende plats att ty sig till eller vila i, där människor med olika religiös, kulturell och etnisk tillhörighet lätt kan mötas och känna sig hemma. Förskolelärarna är inte benägna att artikulera något av traditionens egen förståelse av högtiden. Med detta finner vi exempel på ett perspektiv där en mer neutral eller icke-konfessionell position etableras genom tystnad eller inte tala om saken ifråga. Detta ligger helt i linje med den lutherska tradition som just hävdar ”ordet” som väsentlig i gudstjänsten. Om man talar eller om inte talar om det som görs och varför det görs har i denna tradition betraktats som väsentlig för att avgöra om något är religiöst eller kristet (och i förlängningen konfessionellt), eller om det inte är religiöst, kristet eller konfessionellt. Lärarna i de refererade förskolestudierna kan ses som exempel på detta synsätt. Genom att tala ger de inte uttryck för en kristen troslära. Men, de tycks anta och kanske också förmedla en religionsuppfattning som är präglad av att ge de skrivna och/eller talade ordet prioritet när det kommer till att avgöra vad som är religion, och vad som inte är det.

### Är det svårt och farligt att tala om religion i skolan?

I läroplanerna för det svenska skolväsendet sägs att ”Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna

ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Lgr 11). I Södertörns högskolas interkulturella profildokument sägs att ”Interkulturalitet speglar /.../ ett intresse för ett fokus på mångfald i historia och samtid” (Södertörns högskola 2017). Samtidigt pekar flera studier, bland annat en del av de som har refererats till i denna text, på att den svenska skolan inte är en gynnsam miljö för elever att visa och stå upp för en eventuell religiös identitet och tillhörighet.

Vikdahl har exempelvis svårt att finna elever med religiös identitet och tillhörighet, som vill ställa upp för intervjuer om hur de upplever sin situation i skolmiljöer. De hon till slut finner är anmärkningsvärt fåordiga (Vikdahl 2018, s. 146–147). Jenny Berglund har utfört en studie där hon intervjuat elever i åldern 14–24 med erfarenhet av svensk, icke-konfessionell undervisning samtidigt som de tagit del av islamundervisning utanför skolan. Av de 20 elever som deltar i studien är det bara två som sagt till sin lärare att de deltar i islamundervisning utanför skolan (Berglund 2017). I Kittelmann Flensners undersökning av religionskunskapsundervisning på gymnasienivå är det i princip bara i smågruppsdiskussioner som elever med religiös identitet visar det (Kittelmann Flensner 2015).

Det är självklart inget självändamål att elever är öppna med sin religiösa identitet, i synnerhet inte i en kontext där religion traditionellt betraktas som något privat. Men som framgått tycks det finnas andra skäl att tåga om sin religiösa identitet i skolmiljön. Den svenska skolan kan vara en miljö där elever snarare än att lära sig om värdet av religiös mångfald, lär sig att det är bäst att hålla tillbaka det som kan bidra till synliggörandet och lärande av denna religiösa mångfald. Om föräldrar önskar att deras barn ska få ledigt för att fira en religiös högtid som inte är sanktionerad av den svenska kalendern, tycks det minst strategiska och irrationella ofta vara att be om ledighet för just detta. De flesta föräldrar och elever med religiös minoritetsbakgrund lär sig sådant relativt snabbt. Men är det vad man ska lära sig i skolan i ett mångreligiöst Sverige? Incitament för elever att dölja sin religiösa identitet kommer sannolikt finnas, åtminstone så länge många av majoritetskulturens föreställningar förblir osynliggjorda och oreflekterade.

Det finns ytterligare skäl för att religion inte bara ska framstå som något privat och lämpligt att hemlighålla i den svenska skolan. I rapporten *Andra antireligiösa hatbrott och diskriminerande attityder* (2018), författad av religionsvetarna Göran Larsson och Simon Sorgenfrei pekas på en annan typ av problem när det gäller religion och skola. Andra religiösa hatbrott definierar Brottsförebyggande rådet som religiöst kodade hatbrott riktade mot ”personer och institutioner som tillhör andra religioner än judendom,

kristendom eller islam,” eller mellan personer som delar samma religiösa tradition, exempelvis kristen eller muslimsk tradition (Larsson & Sorgenfrei 2018, s. 4). Författarna har som underlag för rapporten samtalat med individer från berörda grupper. Majoriteten av deltagarna i samtalen anser att skolan är ett område för motsättningar och konflikter, en plats där elever med religiös identitet utsätts för trakasserier och hån, från såväl andra elever som lärare (Larsson & Sorgenfrei 2018, s. 22f).

Denna typ av fenomen och företeelser relaterade till religion smyger lätt under radarn för lärare i den svenska skolan, inte minst när den dominerande religionsförståelsen inte är synliggjord och reflekterad.

### Slutdiskussion

Länge förutsattes att fenomenet religion har en gemensam essens eller kärna, oberoende av var det finns eller har funnits i mänskliga kulturer. Mycket religionsvetenskaplig forskning, från disciplinens tidiga utveckling under senare delen av 1800-talet, präglades länge av antagande om eller sökande efter denna kärna. Ju mer religionsforskningen har intresserat sig för och fokuserat specifika kontextuella religionsformer, mer förutsättningslöst, desto mer har talet eller antagande om en essens kommit på skam. Det har också visat sig att de flesta antaganden och sökanden efter en religionens kärna har varit starkt präglade av den religionsförståelse som dominerat i religionsforskarens egen kultur, vilken i allmänhet har varit kristen. Den samtida religionsvetenskapliga forskningen präglas i mindre grad av antagande om att det skulle finna någon essens i det komplexa kulturella fenomenet religion.

Liknande erfarenheter går att göra i ett allt mer mångreligiöst Sverige. Här möts inte bara olika normativa uppfattningar om människans och tillvarons natur och hur människor bör leva, utan olika uppfattningar om vad religion är, och vad som konstituerar det som kan förstås som en religiös tradition eller ett religiöst liv. Att det inte finns någon självklar religiös essens har med andra ord blivit allt mer konkret och uppenbart genom de religiösa traditioner och människor som numer finns och utgör det svenska samhället. I ett allt mer mångreligiöst Sverige har representationen av religiösa traditioner och grupper, för vilka tro och troslära inte alls är lika primär för den religiösa identiteten, som den kan framstå i den svenska majoritetskulturens föreställningar om religion.

Genom utvecklingen av Sverige till ett allt mer sekulärt samhälle blev det vidare väsentligt för staten att inta ett neutralt förhållande till religion, och att inte ge en specifik religiös traditions normativa trosuppfattning fore-

träde. Att inte ge någon specifik religiös trosuppfattning företräde kan även ses som önskvärt utifrån ett interkulturellt perspektiv, där ambition är att inte förutsätta vissa kulturpräglade normativa uppfattningars giltighet.

Den svenska staten har tveklöst kommit att inta ett allt mer neutralt och opartiskt förhållande till många traditionellt kristna uppfattningar och praktiker. Ett av de mest tydliga uttrycken för det svenska samhällets sekularisering finner vi genom den Svenska kyrkans successivt minskade formella inflytande över den svenska skolan, som numer är obefintligt. Detta till trots är det inte bara en förenkling, utan till och med vilseledande att beskriva många av den svenska majoritetskulturens föreställningar och attityder till religion som neutrala eller obefläckade av Sveriges kristna, protestantiska och lutherska historia. Dels har vi olika typer av livsmönster och praktiker så som ett skolår i hög grad inramat av kristna högtider, en kristet präglad namngivningstradition, pyntande av hemmet vid jul med en del traditionella kristna symboler, att fortsatt nästan sex miljoner svenskar är medlemmar i Svenska kyrkan och att stor andel av befolkningen fortsatt nyttjar och tar del i vissa kyrkliga ceremonier och ritualer, företrädesvis sådana som markerar övergångar i livet, så som vigsel eller begravning. Många i den svenska majoriteten har inga problem att betrakta denna typ av självklarheter som oskyldiga, inte sällan för att man är benägen att betrakta dem som uttryck för kultur eller tradition, snarare än som religiöst eller något som gör en själv till religiös. Man kanske dessutom förhåller sig medvetet skeptiskt och avståndstagande till kyrkan som institution och till det som man uppfattar som kristet eller religiöst.

Är inte detta – att man inte okritiskt accepterar försanthållanden, tros-satser och moraluppfattningar – något av det mest väsentliga, inte minst för ett interkulturellt förhållningssätt? En utgångspunkt för denna text har varit att svaret på frågan inte självklart är nej, utifrån ett interkulturellt perspektiv. I synnerhet inte i ett mångreligiöst skolsammanhang där uppfattningarna och föreställningarna om vad religion och religiositet är kan vara högst varierade, och där skolan själv aspirerar mot eller gör anspråk på att vara neutral och icke-konfessionell i förhållande till religion. Jag har försökt visa på att den svenska majoritetskulturen är mer präglad av en kristen och protestantisk historia än vad den dominerande självförståelsen och självbeskrivningen ofta gör gällande. Även själva sättet att förstå och beskriva den egna positionen som icke-religiös och religiöst neutral, liksom att åtskilja den från något religiöst, vilar på och tenderar att reproducera föreställningar om religion präglade av den typ av religion som historiskt har dominerat i Sverige.

Här finns ofta inte några stora skiljelinjer mellan de i den svenska majoritetskulturen som identifierar sig själva som kristna visavi de som inte gör det (även om många av de senare är medlemmar i Svenska kyrkan). De flesta i den i den svenska majoritetskulturen är väl bekanta med en sekulär norm, som innebär att det normala är att inte vara och beskriva sig själv som religiös. Här finns inte minst en stor samsyn om att det går att skilja kristna från icke-kristna genom i vad mån man bekänner sig till en kristen troslära och på något sätt betraktar Bibeln som auktoritativ, och om att många av de brett utbredda kristet rotade praktiker och levnadsmönster som förenar både kristna och icke-kristna inom den svenska majoritetskulturen är inte avgörande för om man är kristen eller religiös, eller om man inte är det.

Denna samsyn innebär emellertid inte att vi har att göra med något objektivt, universellt giltigt och kulturoberoende sätt att förstå och särskilja kristet och icke-kristet, och än mindre religiöst och icke-religiöst. Det går att tänka att det är en religionsförståelse som är starkt präglad av kristet protestantisk och luthersk tradition som den svenska skolan ska fostra eleverna till, oberoende av eleverna och deras föräldrar själva delar detta synsätt. Jag menar att detta från ett interkulturellt perspektiv åtminstone kräver ett erkännande i skolundervisningen av att detta just inte är något objektivt, universellt och kulturoberoende sätt att förstå kristet eller religiöst, och att skilja det från icke-kristet eller icke-religiöst. Extra viktigt blir detta erkännande och synliggörande för skolan när den icke-religiösa positionen ofta förstås och ges status som en bättre, mer normal och neutral position, samt när skolan själv dessutom gör anspråk på att vara neutral i förhållande till religion.

Feministiska rörelser och genusforskning har under de senaste femtio åren bidragit till en allt större medvetenhet, inte minst inom den svenska majoritetskulturen, om att genus – inklusive könsnormer, könsroller och könsmönster – inte kan ses som rena produkter av naturen, biologin eller någon gudagiven ordning. De måste, åtminstone delvis, förstås som kulturellt och socialt konstruerade. Motsvarande medvetenhet när det gäller fenomenet religion är inte lika etablerad i den svenska majoritetskulturen. Här tycks det ofta finnas en benägenhet att tänka att det egna sättet att förstå och tala om religion eller kristet är betydligt mer neutralt, objektivt och mindre kulturellt betingat än vad sättet att tala om exempelvis manligt och kvinnligt är. Ett huvudärende i denna text har varit att visa att detta inte är självklart sant. Och det blir i synnerhet angeläget i ett mångkulturellt

sammanhang som skolan där detta inte framstår som självklart för allt fler elever och föräldrar.

Utöver denna potentiella indoktrinering i ett svensk, protestantiskt präglat sätt att förstå och särskilja religion och icke-religion, så finns en kanske än mer angelägen uppgift för den svenska skolan och personalen i denna skola, när ett interkulturellt förhållningssätt att förhålla sig till och behandla elever på eftersträvas. Uppgiften är att inte använda sådana kulturellt, kristet och protestantiskt präglade föreställningar och attityder till religion som är vanligt förekommande i den svenska majoritetskulturen för att åtskilja religiösa från icke-religiösa och normala och vanliga i den svenska skolan. I synnerhet i en allt mer mångreligiös skola där det finns många elever och föräldrar med religiös identitet som inte delar den i hög grad majoritetskulturella förståelsen av vad som religion eller religiöst. Det är, för att säga det mildt, i högsta grad olyckligt om kulturellt och protestantiskt särpräglade föreställningar om religion används för att skapa skiljelinjer mellan majoritetskulturen och minoritetsgrupper, och andrafiera utifrån i hög grad kulturspecifika kriterier, som i förlängningen skymmer många av de väsentliga likheterna mellan de som kategoriseras som religiösa och de normala som inte definieras som religiösa. Att kategoriseras och bedömas utifrån kriterier som man inte själv erkänner, och som är allt annat än objektiva och universellt accepterade, är det få människor som känner sig bekväma med.

Så vad kan eller bör den interkulturellt medvetna läraren göra, verkandes i en skola präglad av majoritetskulturens förståelse och beskrivning av religion, och den egna positionen? Frågan blir extra komplicerad i och med att en statlig myndighet som Skolverket, som i hög grad definierar ramarna för skolverksamheten, tycks sanktionera ett oreflekterat, endimensionellt och reduktionistiskt sätt att förstå religion. En förståelse där skolan blir religiöst neutral och uppfyller kravet på icke-konfessionell undervisning, genom att enbart se till att förbjuda utövande av den typ av praktiker som har ansetts som väsentliga i den kristna tradition som historiskt har dominerat i Sverige.

Även om jag själv tycker att Skolverket är helt ute och cyklar kan jag knappast rekommendera att lärare struntar i de av Skolverket styrda ramarna. Det som dock är möjligt för den interkulturellt kompetenta och intresserade läraren är att inte stanna vid ramarna. Ramarna förbjuder vissa aktiviteter. Men de förbjuder inte reflektion och diskussion i undervisningen och i mötet med elever om vad som är religiöst och vem som definierar det. Det är knappast något som hindrar att man exempelvis som lärare säger att skolåret är präglad av kristen tradition, och att det inte minst

syns under december, under advent, och genom jullovet som fredar julfirandet fram till trettondagsafton från skolundervisning. Man kan dessutom säga att många majoritetskulturella svenskar inte ser detta som något religiöst eller kristet (kanske inklusive sig själv som lärare). Men detta behöver inte förhindra att man i undervisningen kritiskt diskuterar Skolverkets förståelse av ”religiösa inslag” och identifierar kristocentrismen i detta. Adventsljusstakarna behöver kanske inte tas bort från skolans fönster, men det behöver kanske inte heller osynliggöras i undervisningen och framställas som något som inte har med en (post)kristen kultur att göra.

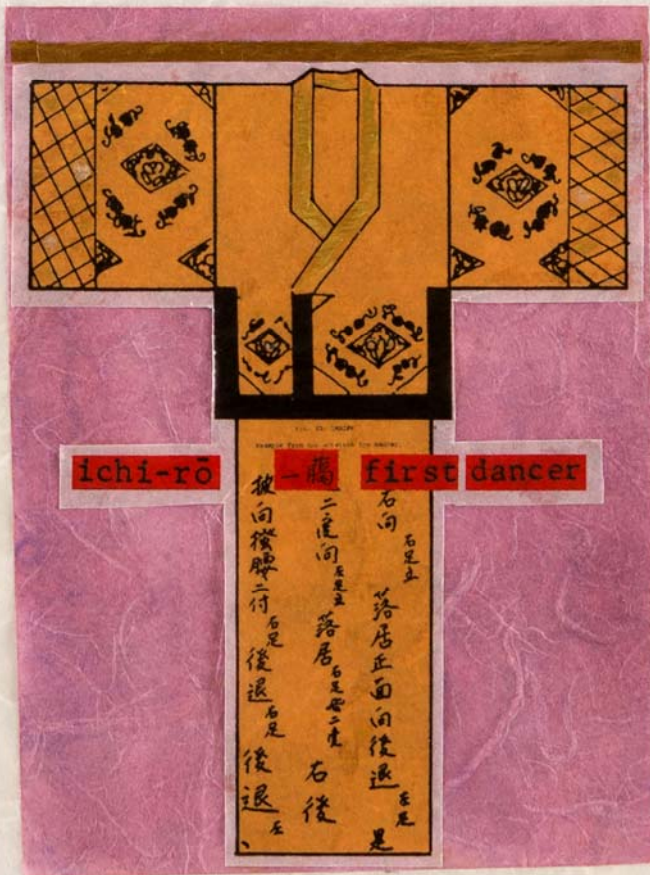
## Referenser

- Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos*, 49 (2), s. 165–184.
- Berglund, J. (2015). *Publicly funded Islamic education in Europe and the United States*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Berglund, J. (2017). Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public schooling. *Oxford Review of Education*, 43(5), s. 524–535.
- Danielsson, T. (1998). *Tage Danielssons paket*. [Ny utg.]. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hartman, S. G. (2000). Hur religionsämnet formades. I: Almén, E., Furenhed., Hartman, S. G. & Skogar, B. (red.) *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping univ, Skapande vetande, s. 212–251.
- Hartman, S.G. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. (2., [rev] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Hedin, C. (2017). *Kristendomens historia i Sverige*. Farsta: Molin & Sorgenfrei.
- Johannesson, K. (2009). Konfessionell religionsvetenskap – vad är det? I: Jonsson, U., Martinson, M. & Sjöberg, L. (red.) *Kritiska tänkanden i religionsvetenskapen*. Nya Doxa: Nora, s. 51–67.
- Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015.
- Kittelmann Flenser, K. (2017). ”Jag är neutral! Religionkunskap i det pluralistiska Sverige.” Timbro.
- Kristensson Uggla, B. (2015). *Katedralens hemlighet: sekularisering och religiös övertygelse*. Skellefteå: Artos.
- Larsson, G. & Sorgenfrei, S. (2018). *Andra antireligiösa hatbrott och diskriminerande attityder*. Bromma & Göteborg: SST & Göteborgs universitet.
- Larsson, G., Sorgenfrei, S. & Stockman, M. (2017). *Religiösa minoriteter från Mellanöstern*. Stockholm: Myndigheten för stöd till trossamfund. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-33221>
- Nilsson, S. (2018). Det oförutsägbara klassrummet – utmaningar och möjligheter. I: Franck, O. & Thalén, P. (red.) *Interkulturell religionsdidaktik utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 109–129.
- Pettersson, T. (2008). Sekularisering. I: Svanberg, I. & Westerlund, D.(red.). *Religion i Sverige*. Stockholm: Dialogos, s. 32–38.
- Puskás, T. & Andersson, A. (2017). ”Why do we celebrate...?’ Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preeschool.” *International Journal of Early Childhood*, 49 (1), s. 21–37. DOI: 10.1007/s13158-017-0182-8

- Reimers, Eva (2019) Secularism and religious traditions in non-confessional Swedish preschools: entanglements of religion and cultural heritage. *British Journal of Religious Education*. DOI: 10.1080/01416200.2019.1569501
- SFS 1974:152
- SFS 1994:1219
- Skollag 2010:800
- Skolverket (2012). Skol- eller förskoleverksamhet i kyrkan eller annan religiös lokal. Hämtad 2019-03-08 från: [https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a27845/1529062314683/Skolan%20och%20kyrkan%20121016\\_granskad121018.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a27845/1529062314683/Skolan%20och%20kyrkan%20121016_granskad121018.pdf)
- Smart, N. (1983). *Worldviews. Crosscultural Explorations of Human Beliefs*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Smart, N. (1989). *The World Religions. Old Traditions and Modern Transformations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorgenfrei, S. (2019). Sekularitet, mångreligiositet och skola. *Religion & Livsfrågor*, (2), s. 6–8.
- Sorgenfrei, S. (2018). *Islam i Sverige: de första 1300 åren*. Bromma: Myndigheten för stöd till trossamfund.
- Svenska kyrkan (2019). Svenska kyrkan i siffror. <https://www.svenskakyrkan.se/statistik> [2019-06-03]
- Södertörns högskola (2017). *Läraryrket interkulturella profilen*. Tillgänglig: <https://www.sh.se/download/18.166aa05167c62dff5d86277/1550498608936/L%C3%A4raryrket%20interkulturella%20profilen%202018-04-09.pdf> [2019-09-10]
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Thalén, P. (2016). Historiska och samtida perspektiv på begreppet religion. I: Franck, O., Osbeck, C. & von Brömssen, K. (red.) *Religioner, livsåskådningar och etik. För lärare årskurs 4–6*. Malmö: Gleerups, s. 19–28.
- Thurfjell, D. (2015). *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.
- Vikdahl, L. (2018). *Det kommer inte på tal: en studie om religiös och kulturell mångfald i grundskolan*. Skellefteå: Artos Academic.
- von Brömssen, K. (2017). Some ethnic Swedish students' discourses on religion: secularism per excellence. *Journal of Religious Education*, 64(2), s. 113–125.



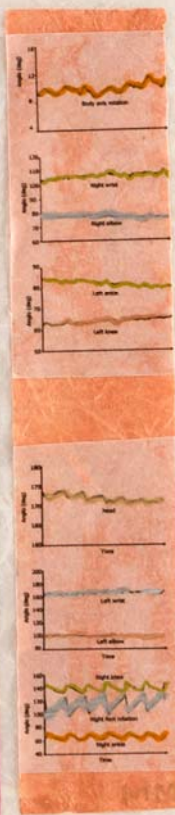
L = Low  
M = Middle  
H = High



ichi-rō

一 藤 first dancer

石向 石足立  
 二道向 石足立  
 落居 石足立  
 石後  
 後退 石足  
 後退 石足



## Interkulturalitet och improvisation – att genom dansimprovisation synliggöra och undersöka interkulturella spänningsfält

*Fia Fredricson Flodin*

*Vem* som kunskapar är här av avgörande betydelse eftersom den praktiska kunskapen bygger på den konkreta upplevda erfarenheten av att vara till som människa och handla tillsammans med andra. (Fredrik Svenaeus, 2009 s.86–87)

### Inledning

Hur kan undervisning i estetiska uttrycksformer ses som ett sätt att *lära för* och *genom interkulturalitet*? Där ska man väl lära sig att dansa, måla eller sjunga? Jag, som frågar detta, är adjunkt i estetiska lärprocesser med inriktning dans på lärarutbildningen vid Södertörns högskola och har valt att göra ett nedslag i min egen undervisning i form av en tillbakablickande berättelse från ett av mina seminarier. Med exemplet i fokus vill jag levandegöra delar av seminariet för att introducera och reflektera kring två grundläggande begrepp i min undervisning – *improvisation* och *reflektion* – samt att sätta dem i relation till aspekter av *att lära för och genom interkulturalitet*. Min erfarenhet är att en berättelse om en verklig händelse kan ge större förståelse för de begrepp och fenomen som ska diskuteras. Maria Hammarén skriver bland annat att praktisk erfarenhet tar form i berättelsen och hon fortsätter: ”Skrivande kan vara en metod för reflektion och för att synliggöra erfarenhetsgrundad kunskap” (Hammarén 2009, s. 17). Här presenterar jag ett exempel som en del av min praktiska kunskap från den undervisning som jag bedriver. I undersökandet av det specifika i seminariet försöker jag synliggöra det generella (Svenaeus 2009).

## Berättelsen – del 1, från ett dansseminarium

Det är en vacker höstdag och solen strömmar in genom de stora fönstren, i danssalen samlas drygt ett tjugotal studenter för sitt första seminarium i dansimprovisation. Efter att studenterna har pratat lite om sina erfarenheter och känslor om att vi ska dansa tillsammans och efter att jag har gjort en tydlig genomgång av innehållet i dagens seminarium, börjar vi att gå runt i rummet för att värma upp lite och vänja oss vid att vi snart kommer att börja att röra oss mer och dansa tillsammans. Jag går mot musikanläggningen och sätter på musiken.

Ljudet av trummor strömmar ut från högtalarna, musiken driver upp ett snabbt tempo och det är trångt mellan studenterna som rör sig på dansgolvet i olika rumsliga riktningar. Studenterna improviserar i dans genom att välja mellan att röra sig med stora steg i olika riktningar sedan får de lägga till ett stopp genom att inta en pose som visar på säkerhet. Stoppet kan vara kort eller långt, varefter de börjar att röra sig över golvet igen. Efter ett tag ändras förutsättningarna. Nu dansar studenterna över golvet genom att röra sig i raka och kantiga vägar med tydliga vridningar till en ny riktning, antingen när de väljer själva eller vid ett möte med en annan student. Sedan blir det dags att dansa slingriga och kurviga vägar med följsamma riktningförändringar och mjuk kropp för att smidigt och enkelt inte krocka med någon annan på golvet. Flödet i rörelsernas kvalitet och dynamik förändras beroende på vad för slags vägar som studenterna dansar. Ett pulserande av rörelser sprids över hela golvet, alla rör sig i en gemensam dans där ett givande och tagande av utrymmet konstant sker.

Musiken tystnar och tillsammans gör vi en kort sammanfattning av vad vi har undersökt på dansgolvet och hur det som precis har hänt i rummet uppfattas och känns. Jag ställer några frågor och svaren kommer först lite osäkert men efter ett tag, när jag har sagt att det är ok att vi uppfattar detta olika, vågar fler studenter komma med sina reflektioner om hur det kändes.<sup>5</sup> Jag ställer frågan: ”Hur kändes det att ta en pose?” En student svarar: ”Från att först vara en i mängden upplevde jag mig plötsligt ensam och synlig.” Jag frågar: ”Fanns det skillnader mellan att röra sig rakt och kantigt eller slingrigt och kurvigt?” Flera studenter svarar: ”Det kändes stelt och jag var tvungen att tänka hela tiden när jag skulle gå de raka vägar, planera vad jag skulle göra” eller: ”När jag gick det slingriga så kändes det som ett flöde.” Jag frågar igen: ”Gillar ni något sätt bättre än det andra? Fanns det något som ni tycker var svårare än något annat?” En student svarar: ”Jag

<sup>5</sup> Dialogen är ett sammandrag av flera studenters röster efter övningen.

tycker att det var lite otäck att gå slingrigt eftersom jag blev så snurrig.” En annan student svarar: ”När jag gick rakt så hade jag kontroll på hur jag gick i rummet och kunde bestämma själv när jag ville stanna.” Diskussioner om hur de upplevde övningen fortsätter en stund både i helgrupp och i mindre konstellationer av studenter.

### Interkulturalitet på Södertörns högskolas lärarutbildning.

Nya och oväntade situationer uppkommer ständigt på fritidshemmet, i skolan och på förskolan där läraren måste agera intuitivt och spontant med hjälp av sin kunskap och tidigare erfarenheter. Det kan vara situationer av mer didaktisk karaktär där lärarens invanda metoder och övningar utmanas och ifrågasätts av barnen och eleverna i undervisningen. Det kan också vara i andra situationer där rådande normsystem inom skolan synliggörs och utmanas och där läraren behöver använda sitt kloka omdöme för att hitta en väg framåt. Jag tänker främst här på situationer där olika synsätt och normer skaver mot varandra och där även lärarens egna förståelse och förgivtaganden av vad ett interkulturellt förhållningssätt kan innebära sätts under lupp och utmanas. Det gäller inte bara situationer som kanske i första hand brukar associeras med begreppet interkulturalitet, det vill säga möten mellan olika kulturer och etniciteter, utan i situationer där våra normer relaterade till makt, kön, funktionsvariationer och andra kategoriseringar överskrids och utmanas (Bromseth 2010, s. 30). Vår syn på rådande normer är ständigt i spel och utmanas inte bara i skolan, utan är återkommande i olika situationer för alla människor.

Som presenterades i Helena Hills inledande text ovan är interkulturalitet ett av Södertörns högskolas profilmråden. I det policydokument som lärarutbildningen har antagit diskuteras interkulturalitet i tre bemärkelser. För det första förstås interkulturalitet som ett kunskapsinnehåll att studera och förhålla sig till, *lära om*, för det andra som ett praktiskt gestaltande av detta innehåll med hjälp av pedagogiska strategier och redskap, *lära för* och för det tredje som ett förhållningssätt i den pedagogiska verksamheten, *lära genom*. I dokumentet framgår det också att utbildningen ska ge möjlighet till att reflektera ”nyanserat och kontinuerligt” kring tre interkulturella spänningsfält: a) *det universella och det partikulära*, b) *fostran och frihet* och c) *det givna och det konstruerande*. Studenterna får under sin utbildning möjlighet att utifrån olika perspektiv utforska de interkulturella spänningsfälten i sina egna studier som ett sätt att lära genom interkulturalitet (Södertörns högskola 2017).

Utgångspunkten är att den interkulturella profilen ska verka som en pågående process under hela utbildningen och att den ska återkomma inom alla kurser på olika sätt. Det kan jämföras med vad Hans Lorentz och Bosse Bergstedt skriver i *Interkulturella perspektiv. Från modern till postmodern pedagogik*:

I ett utbildningssammanhang står interkulturalitet för något som antyder en process, ett gränsöverskridande, en interaktion och ömsesidighet och samtidigt ofta sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten (Lorentz & Bergstedt 2016, s. 17).

Jag ser att mitt ansvar som lärarutbildare är att skapa undervisningssituationer där studenterna har möjlighet att praktiskt genomföra seminarieövningarna men också för att i undervisningen, genom bland annat reflekterande samtal, synliggöra likheter och olikheter och då inte bara kroppsliga sådana, utan även likheter och olikheter i erfarenheter och upplevelser av det vi gör. Med andra ord har jag ansvar för att skapa en undervisning där flera perspektiv visar sig och i samtal och reflektion synliggöra hur vi, som människor och medmänniskor, förstår världen. Jag behöver skapa förutsättningar där studenterna interagerar och ur detta kan få insikt i hur den egna kunskapen och erfarenheten framstår i relation till den andres kunskap och erfarenhet.

### En bakgrund till berättelsen

Innan jag fortsätter med min berättelse från seminariet finns det några förklaringar som behöver göras. Vid Södertörns högskola har estetiska uttrycksformer som bild, dans, drama och musik sedan 2000-talet ingått som estetiska lärprocesser i olika kurser på lärarutbildningens olika program. Seminarier i estetiska lärprocesser bedrivs av lärarutbildare som i likhet med mig själv har en mångårig konstnärlig och pedagogisk bakgrund i olika konstnärliga uttrycksformer. Min berättelse utgår från ett sådant seminarium i dans där temat är att genom dansimprovisation introducera studenterna till dansens estetiska uttryck. Genom seminariets innehåll och praktiska övningar får studenterna kunskap i hur kroppen och dess rörelsemöjligheter kan uttrycka och uppfatta rörelser både funktionellt och estetiskt som i dans. Utgångspunkten är att i mötet med dansen synliggöra konstens inneboende möjlighet att visa ett fenomen på flera sätt. Ett fenomen kan exempelvis vara undersökandet av det rumsliga. Studenten provar hur olika rumsliga dimensioner som storlek, riktningar, nivåer med mera kan uppfattas. De får känna det i sina egna kroppar, de ser varandra och de

diskuterar hur fenomenet rum kan upplevas och förstås i relation till dansens uttryck. Anders Burman diskuterar bland annat detta i det inledande kapitlet i boken *Konst och lärande. Essäer om estetiska läroprocesser* (2014): ”I eget skapande eller genom möten med konstverk och pedagogiskt arbete utifrån konstformerna kan man få kunskaper om hur det förhåller sig med olika ting...” (Burman 2014, s.12). Att utgå från det estetiska kan, med andra ord, ge kunskap om hur olika vi uppfattar det vi gör och tar del av och är ett sätt att möta flera perspektiv kring samma sak. Förutom att improvisera och undersöka dansens estetik kroppsligt är därför en viktig del att skapa förutsättningar för perspektivtagande och nyanserad reflektion i samband med övningarna. Det görs genom att studenterna samtalar och diskuterar på vilka sätt de har uppfattat övningen både i hur rörelserna har upplevts och hur många olika tolkningar övningarna ger plats för. Genom samtalen får normer kring hur vi uppfattar det estetiska synliggöras både i relation till enskilda individers perspektiv såväl som till mer allmängiltiga kulturella system (Eek-Karlsson 2018, s. 25). Det vill säga, tidigare erfarenheter i hur dans ”ska se ut och läras ut” utifrån normativa kulturella antaganden kan genom dessa samtal utmanas genom att individen får prova att göra och förstå dans på andra olika sätt.

### Berättelsen – del 2, från ett dansseminarium

Efter den första reflektionen fortsätter jag seminariet genom att jag ber studenterna, var och en, att ta en plats utspridda i rummet och blunda om de vill. Jag ber dem att börja lugnt att improvisera med kroppens alla olika kroppsdelar, armar, ben, rygg med mera genom att undersöka deras möjligheter att böja, sträcka och vrida. Musiken är lugn och harmonisk och de flesta studenterna börjar med att undersöka armarnas rörelsemöjligheter, jag påminner dem om att prova andra kroppsdelar som benen, fötterna, händerna och ryggen. Efter ett tag utvecklar jag improvisationen genom att uppmana studenterna att röra flera kroppsdelar samtidigt så att hela kroppen böjer och sträcker och vrider i en total kakafoni eller att isolera enstaka kroppsdelar, allt för att få chansen att prova på flera rörelsemöjligheter. Redan nu, inte långt in i seminariet har studenterna fått prova på flera olika dansrörelser även om mitt fokus är att prata om kroppens olika möjligheter för rörelse. De har gjort stora rörelser som inbegriper hela kroppen och de har fått göra små isolerade rörelser, de har använt olika nivåer och skapat rörelser med både mjukhet och skärpa. Jag fortsätter övningen genom att be studenterna att bilda par med den som står närmast och börja att härma varandras rörelser. Studenterna fortsätter improvisationen genom att böja,

sträcka och vrida alla kroppsdelar men nu också med ett fokus på sin kamrat. Lite skratt dyker upp men också ny energi som fortplantar sig mellan paren. Nu dansar de i duetter där rörelserna blir deras gemensamma språk.

Jag ber dem att ta bort rörelsemöjligheten att vrida. Plötsligt stannar energin i rummet upp, studenterna blir mer stillastående och de rör sig bara framåt eller bakåt och upp eller ner. Rörelserna i rummet har plötsligt blivit tvådimensionella och mer raka och kantiga. Efter en stund ber jag studenterna att ta tillbaka möjligheten att vrida kroppsdelarna och rummet öppnas upp på nytt. Rummet fylls av snurriga, runda och kurviga rörelser och upplevelsen av det tredimensionella återkommer. I reflektionen efter övningen pratar studenterna om hur uppfattningen av rummet förändrades och hur själva känslan av att röra sig kändes olika. De pratar om hur känslan gick från en mer stel och statisk känsla till en större frihetskänsla. Några studenter uppfattar att det kändes bekvämare och säkrare att bara böja och sträcka, de förtydligar detta genom att förklara att man vet vad man gör när man bara behöver böja och sträcka, medan andra tycker att det kändes tråkigt och tjatigt. Någon annan säger att det känns mer som dans när vi fick vrida på oss. Flera tankar kommer om skillnaden mellan att härma och göra eget. Vissa tycker att det känns bra att få härma medan andra hellre vill hitta på själva. Några uppfattar att det är lättare att leda medan andra gillar att följa efter. Vi har tillsammans på dansgolvet börjat undersöka dans som estetiskt uttryck genom att praktiskt pröva och reflektera över kroppens möjligheter och rörelsens olika beskaffenhet men vi har också fått syn på hur olika vi kan uppfatta det till synes lika. Under dessa reflektioner kommer också frågan om vad som är bäst för eleverna i skolan, att härma eller göra eget? Här blir det en diskussion kring spänningsfältet mellan frihet (göra eget) och fostran (härma) men också mellan det partikulära och det gemensamma. Områden som jag under åren har märkt är mycket viktiga för studenterna att få tala och diskutera kring.

### Reflektioner kring berättelsen

Det är första gången som studenterna möter dans som estetisk uttrycksform inom utbildningen och för mig som lärare är det av största vikt att studenterna går ifrån seminarierna med en god känsla för hur dans kan vara en möjlig estetisk uttrycksform att använda på olika sätt inom deras kommande lärarprofession. Studenterna som jag undervisar ska bli lärare antingen i förskola, skola eller fritidshem. I arbetet med dans som estetisk uttrycksform är det därför viktigt att alla kan vara med oberoende av tidigare danserfarenheter och förutsättningar. Det är också viktigt att formen är

enkel att genomföra och att rörelserna blir utforskade utifrån deltagarnas egna val och erfarenheter. Det ska också vara metoder som lätt kan över sättas till förskolans och skolans verksamhet. Viktigt för mig är att studenterna får med sig enkla metoder för att deras kommande barn eller elever ska få möjlighet att möta dans som estetisk uttrycksform i sin egen rätt och genom dansens egna metoder.

Jag har därför medvetet valt formen dansimprovisation där vi börjar med att utgå från den egna kroppens funktionalitet och möjlighet till rörelse. Valet grundar sig på flera års erfarenhet av undervisning i dans med olika studentgrupper och utgår från det allmänmänskliga och det gemensamma. Studenterna har olika intresse och erfarenhet av dans därför har jag valt att börja i något som vi alla känner igen och har erfarenhet av, vår egen kropp och dess möjlighet till rörelse. Koreograf och dansteoretiker Rudolf Laban refererade rum till *var* kroppen rör sig, tid till *när* kroppen rör sig och kraft till *hur* kroppen rör sig (Dell 1977, s. 31). I förhållande till Labans idéer har jag valt att utifrån kroppen och dess rörelsemöjligheter låta studenterna möta fenomenet dans genom att improvisera kring kvaliteter som kropp och rörelse i rum, tid och kraft vilket är, menar jag, en förut sättning för att skapa dynamiska flöden och relationer.

I undervisningen använder jag dansens kvaliteter som utgångspunkter för att visa på skillnader som uppstår i förståelsen av den så kallade funktionella rörelsen och dansens estetiska uttryck. Här kan vi synliggöra ett av de interkulturella spänningsfälten, det vill säga skillnader, mellan det givna och det konstruerade. Det givna ligger i seminariets tema där de funktionella rörelserna – det vill säga sådant som vi gör automatiskt i vardagen som att böja oss ner och plocka upp något från golvet, sträcka oss efter mössan på hyllan eller vända oss om när någon ropar på oss – möter det konstruerade, dansens rörelser och estetiska uttryckssätt. Det hjälper oss att synliggöra och fördjupa förståelsen av det som vi tar för givet och visa på hur vi kan välja att konstruera och förändra det givna till något annat. Här finns också möjligheter att visa på problematiseringar både kring det givna och det konstruerade. Att synliggöra hur det givna kan bli rutinartat och oflekterat men även hur det konstruerade kan omprövas och undersökas på flera sätt.

### Improvisation, frihet inom ramar

I början av seminariet tydliggör jag alltid varför jag har valt att jobba med dansimprovisation istället för en bestämd dansgenre som salsa eller balett, med flera. Här har jag valt att låta studenternas egen kroppsliga erfarenhet

styra över de rörelser som visar sig i rummet där studenternas egen frihet att välja rörelser får gå före fostran till vissa specifika rörelsemönster som alltid finns inom specifika dansgenrer. Samtidigt råder det inte en total frihet. Det behövs vissa riktlinjer och ramar som förutsättning för att improvisationen ska kunna bli fri att utvecklas.

Under seminariet får studenterna pröva och spontant utföra rörelser och dans utifrån olika instruktioner. Studenterna får möjlighet att känna och undersöka rörelsen genom att lösa uppgifterna från tidigare kroppsliga kunskaper och erfarenheter intuitivt och direkt där i rummet. Ibland sker det enskilt tillsammans med alla samtidigt på golvet och ibland är studenterna indelade i par där det gäller att direkt svara rörelsemässigt på vad den andra partnern hittar på. Själv är jag med och improviserar framförallt i början av seminariet för att på så sätt vara en deltagare som alla andra och få möjlighet att lära känna studenterna på olika sätt. Jag har funnit genom åren att det skapar en mer tillåtande atmosfär om även jag som lärare tar del av dansen, något som är mycket viktigt när man leder barn och unga och som jag alltid påtalar. Jag förklarar också att det under improvisation alltid är tillåtet att härma varandra. Vi blir ständigt påverkade av varandra, ibland är det uttalat och en del av uppgiften, men ofta gör vi det ovetandes och spontant när vi improviserar tillsammans och det händer ofta att man tar någon annans rörelse och känner på den själv. Det betyder med andra ord att det är tillåtet att härma och ”ta” någon annans rörelse eller idé. Det är med andra ord en grundförutsättning i seminariet att det finns en tillåtande atmosfär där ett givande och tagande ständigt sker kontinuerligt för att kreativiteten ska få ta plats.

I seminariet ovan fortsatte jag också med övningar där studenterna får jobba två och två och i mindre grupper för att på så sätt direkt kunna inspirera varandra. Till exempel får de i en övning parvis pröva på att försöka göra lika och härma den andre för att sedan pröva på att göra det motsatta, det kontrasterade, mot vad den andre gör. I relation till övningen diskuteras också själva härmandet som en del i förståelsen av den andre. Här samtalar studenterna också kring olika val av rörelser som den ena gör och vilka sorts rörelser som är lätta och svåra att härma. Studenterna får sedan reflektera över vilka rörelser som de uppmärksammar när de ska försöka kontrastera den andres dansrörelser. Frågan blir då vad jag ser och vad jag väljer att svara emot. Här kan flera olika perspektiv lyftas upp och inga alternativ är felaktiga. Till exempel så kan en student uppfatta att hen dansar runt och kurvigt medan den andre uppfattar att studenten dansar snabbt och väljer då att svara med att dansa långsamt, som en kontrast. Långsamt är mot-

satsen till snabbt men för den som vid det här tillfället bara ser det runda och kurviga i dansandet uppfattar inte kontrasten. Exemplet visar på hur vi som människor kan uppfatta olika och hur missförstånd kan uppstå. Utifrån ett interkulturellt perspektiv öppnar övningen upp för att förstå att om jag bara använder ett tolkningsföreträdare, till exempel bara snabbt och långsamt, så har jag missat hela poängen med att se dansens möjlighet till flera tolkningsföreträdare. I den här övningen visas möjligheten att tolka och förstå olika och ändå sker ett samarbete.

Under seminariet utgår improvisationen alltid från olika begrepp som undersöks med hjälp av dansens kvaliteter. Ett exempel är när jag ber studenterna att undersöka de tre grundläggande rörelsemöjligheterna böja, sträcka och vrida. För att improvisationen ska kunna genomföras behöver den utgå från premisser som öppnar för olika perspektiv och möjligheter. Det ger den positiva frihet som behövs för att improvisationen ska kunna utvecklas och skapa möjlighet till fantasi och kreativitet. Bengt Molander tydliggör detta väl i texten ”Improvisation och kunskap”:

Samtidigt vet vi alla att frihet och bundenhet inte är varandras direkta motsatser. Den ”totala friheten” från regler, ett exempel på det som filosofer kallar ”negativ frihet”, är en icke-plats. Utan spelregler inget spel. Friheten – positiv frihet – är snarare en frihet att använda reglerna (som kanske inte bildar system) på ett sätt som endast den kunnige kan och en frihet att bryta regler på ett nyskapande sätt (Molander 2000, s. 4).

Citatet kan relateras till situationer som dyker upp i våra liv dagligen. När något händer som vi intuitivt måste lösa skapar vi det nya utifrån tidigare erfarenheter men på ett nytt sätt. Vi finner nya förutsättningar med hjälp av tidigare kunskaper och erfarenhet. Med andra ord så måste dansimprovisationen föregås av spelregler som känns igen och som kan ge upphov till nytt skapande.

### Reflektion i och efter handling

I seminariet ovan får studenterna öva sig på att känna och uppfatta rörelsen fysiskt och praktiskt i stunden. De får då möjlighet att möta reflektion på två olika sätt. I själva improvisationen, det vill säga i görandet, sker en återkommande reflektion, en så kallad *reflektion-i-handling* och efter övningen kan vi tillsammans se tillbaka och göra erfarenheter av vad vi har varit med om i en så kallad *reflektion-efter-handling* om vi använder filosofens Donald Schöns begreppsvärld.

Donald Schön skriver i boken *Educating the Reflective Practitioner* (1987) om hur en ständig reflektion sker i det praktiska handlandet. Han presenterar begreppet reflektion-i-handling i samband med studier av praktiskt kunnande och vill med det visa på hur reflektionen är ständigt närvarande i själva görandet i jämförelse med reflektion-efter-handling där man reflekterar över något som redan har skett. Den senare är reflektionen som sker i samtalet med studenterna mellan övningarna. I improvisationerna under dansseminariet sker reflektion-i-handling. Där sker val av praktiska lösningar både i relation till studenternas eget görande men också i relation till de andra studenterna som rör sig i rummet. Det betyder att studenterna förändrar rörelsen utifrån sig själva och i relation till någon annan students rörelse. När flera studenter rör sig över golvet både i olika riktningar och i olika hastigheter, sker en konstant anpassning för att inte krocka med varandra samtidigt som de ska utföra improvisationen utifrån mina instruktioner. Deras egen kroppsliga erfarenhet är en stor del i handlandet men även här är seendet, att se de andras rörelser, en ytterst viktig del för att inte krocka men också för att pröva nya variationer. Dansrörelserna förflyttas obemärkt mellan studenterna, som ständigt påverkar varandra i rummet. Förändringar genom studenternas reflektionen-i-handling är tyst och kan ofta inte uttryckas utan sker intuitivt utifrån studenternas tidigare erfarenheter och vad situationen påkallar (Schön 1987). Jag uppfattar att redan efter en ganska kort stund in i seminariet börjar de flesta av studenterna ta ut rörelserna och utmana sig själva i dansen. Deras kroppsliga förståelse i relation till rummet och de andra studenterna utvecklas kontinuerligt.

Här kan man dra paralleller till situationer som händer i ett klassrum, på skolgården eller i matsalen. Läraren behöver trots god planering göra olika pedagogiska och didaktiska val i de situationer som dyker upp i stunden. Hen behöver konstant vara i handling och snabbt kunna genomföra mindre justeringar för att situationen ska fortgå och att barnen/eleverna ska kunna utvecklas och lära. Till detta har läraren olika didaktiska handlingsalternativ som kan öppna upp för det nytänkande som situationen kräver (Wahlström, 2016 s.131). Läraren behöver också öva upp sitt seende för skeenden i klassrummet. En lärare väljer med andra ord mellan olika sätt att handla i en undervisningssituation på samma sätt som studenterna på seminariet väljer bland sina olika möjligheter till olika rörelser. Improvisationen sätter oss i den situationen att vi måste välja och i reflektionen-efter-handlingen kan vi synliggöra våra val och dess konsekvenser. Vi kan då ta lärdom till nästa tillfälle och på så sätt få ännu en erfarenhet. Vid första anblicken kan situationen till synes vara i en mer praktisk metodisk ram men i reflektio-

nen kan både studenten på seminariet och läraren i klassrummet få syn på hur egna vanor gör att de väljer att lösa situationen på ett rutinartat sätt och där en reflektion-efter-handling kan visa på andra och eventuellt bättre handlingsalternativ. Även här kan det normativa diskuteras och synliggöras. Utgår jag som lärare rutinartat från mina egna förgivettaganden och hur kan jag fördjupa min förståelse genom att pröva något annat handlingsalternativ?

Erfarenheten av att pröva dansimprovisation där reflektion-i-handling utmanas och tränas är, som jag ser det, en möjlighet att få syn på hur vi behöver öva på att göra dessa ständiga justeringar utifrån hur förutsättningarna förändras. En verksamhet som är i rörelse, som i skolan, ger impulser åt alla håll och pockar på oss att vara öppna och lyssnande och justera vårt eget sätt att handla för att vara i samklang med omgivningen. Lyssnandet till den andre är som jag ser det bryggan mellan improvisation och interkulturalitet.

I reflektionen efter improvisationen får studenterna möjlighet att tydliggöra för varandra hur en bedömning av situationen kan variera. Det sker i samtalen där studenternas valda lösningar synliggörs. Med bedömning menar jag här att till exempel hur studenterna uppfattade hur olika det var att röra sig i raka respektive runda rörelser. Hur dessa sätt kunde ge så olika känslor och associationer. Det visar på hur vi aldrig kan förutse hur den andre uppfattar till synes liknande fenomen. Genom sådana reflektioner får studenterna en erfarenhet av hur andra har uppfattat och utfört samma övning. Det kroppsliga erfandet i improvisation ger studenterna ytterligare en dimension till förståelsen av reflektion och är en av flera vägar för att utveckla ett förkroppsligat sätt att erfara olika perspektiv.

Reflektera betyder enligt *Svenska Akademiens ordlista* (2015): återkasta, återspegla, tänka, eftersinna, reflektera kring, över något. För att reflektera över något behövs det med andra ord något att återspegla och tänka om men också tid för att kunna genomföra själva reflektionen. I seminariet måste tid för att öva på att reflektera ges. I berättelsen ovan är själva prövandet på dansgolvet det som vi återspeglar i reflektionen. Återkommande är att det i början av seminariet är lite trögt att få studenterna att prata om det som sker men under seminariets gång blir det lättare och fler tar till orda och kommer med sina egna tankar om det som vi prövar och undersöker. De återger känslor och tankar från vad de precis har varit med om och i samtalet med varandra sker också en möjlighet till en förståelse av hur de andra har uppfattat övningen. På så sätt får de syn på andras upplevelser men också möjlighet att sätta dem i relation till sina egna.

Jonna Lappalainen, diskuterar reflektion i kapitlet ”I begynnelsen var fantasin. Om den reflekterande människan” (2009). Där visar hon bland annat hur reflektionen är en utgångspunkt för människan för att kunna jämföra olika källor men också hur:

Reflektionen kan beskrivas som förmågan att tänka över själva tänkandet, och kan karakteriseras som förmågan att genom ett distanserat betraktande jämföra föremål, föreställningar och företeelser (Lappalainen 2009, s. 35).

Hon fortsätter att visa på hur reflektionen innefattar både mig själv som subjekt och objekt, den så kallade *dubbla aspekten*. Den dubbla aspekten kan liknas vid när man står framför en spegel och tittar på sig själv. Då återkastas, i spegeln, inte bara jag som objekt utan samtidigt står jag där som subjekt, den som tittar in i spegeln. Med andra ord självet/jaget kan aldrig glömmas bort i reflektionsakten. Våra tidigare erfarenheter är alltid en del i varje reflektionsakt och för att utmanas i våra reflektioner måste en nyfikenhet och öppenhet för det andra som visar sig få plats. Det betyder att i övning i reflektion behöver jag träna mig på att se det som är men även föreställa mig det andra och kunna jämföra. I samband med en nyanserad reflektion behöver jag fråga mig själv varför jag gör som jag gör och påminna mig om att det kan vara något annat som är viktigare än mina egna tidigare antaganden. I relation till ett interkulturellt förhållningssätt ser jag den dubbla aspekten i reflektionsakten som att alltid uppmärksamma mig själv på hur mina egna förgivettaganden kan stå i vägen för att se situationen på ett annat sätt.

Just sådana situationer där reflektion över sina egna normer och kategoriseringar utmanas sker självfallet även på en högskola som bedriver lärarutbildning. För några år sedan, när jag var nyanställd på lärarutbildningen hände just det mig, under ett av mina egna dansseminarier, där mitt eget normativa synsätt kom på spel. Det skulle visa sig att jag var dåligt förberedd på att en av mina studenter hade en funktionsvariation som gjorde att hen inte kunde genomföra seminariet på det sätt som jag hade planerat. Det ledde till att jag där och då behövde ompröva och förändra mina invanda rutiner och synsätt på undervisningen i danssalen. Som tur var kunde jag med hjälp av studenten själv, när jag förklarade mitt dilemma, med vissa justeringar genomföra seminariet på ett för mig, trots många år som lärare, nytt och mer för alla studenter tillgängligt sätt. Det gav mig själv en mycket viktig erfarenhet om hur snabbt och intuitivt jag behövde förändra mitt arbetssätt men även hur uppmärksam man behöver vara på de normer som man själv bär på. Jag insåg framförallt att hur jag instruerade

och pratade om övningarna bar på ett normativt sätt att se på kroppen. Jag bad därför studenten om hjälp med hur jag skulle kunna vidga min vokalbulär för att inte utesluta olika funktionsvariationer hos de studenter som jag möter i undervisningen. Studenten gav mig tips och idéer på hur jag kunde ändra vissa ord för att inte utesluta flera möjligheter till rörelse. Ett enkelt exempel var att istället för att använda orden *gå över golvet* ändrade jag till *rör er över golvet*. I slutet av seminariet diskuterade vi i hela klassen också upplevelsen av seminariets innehåll i relation till olika det som hade uppkommit det vill säga att jag inte hade varit förberedd på att möta en student som hade andra förutsättningar att genomföra det tänkta seminariet och på vilka sätt som vi som lärare behöver vara uppmärksamma på att sådant kan hända.

Händelsen fick mig också att fundera på vilka mina normer om kropp, trots eller kanske på grund av min långa erfarenhet som lärare inom högre dansutbildning, egentligen var? Det fick mig att inse hur stängd en miljö som dansutbildning kan vara för vissa kroppar och kroppsliga erfarenheter. Det gjorde mig också uppmärksam på hur en tydlig norm varit rådande om hur en viss sorts danskropp ser ut och fungerar. Händelsen blev en väckarklocka som för min egen del gjorde att jag förändrade min undervisning och den utmanade mig att utveckla min egen kunskap kring begreppet interkulturellt förhållningssätt i relation till förståelsen för de studenter jag möter och den undervisning som jag vill bedriva på lärarutbildningen.

Om jag reflekterar över händelsen ovan uppfattar jag det som att det var i spänningsfältet mellan det universella och partikulära som mina egna förgivettaganden hamnade. Jag var inte förberedd på hur improvisation i dans kan uppfattas för någon som inte har samma kroppsliga funktioner som de flesta andra studenterna. Jag hade gjort en planering utifrån en för dansen rådande norm och glömt att ta i beräkning att det kan komma studenter som inte passade in i den normen. Det fick mig att fundera på min egen undervisning och den syn på kropp och kroppslighet som låg underförstått i min planering av innehållet i mina seminarier.

### Avslutning

I texten ovan har jag försökt visa hur min undervisning i dansimprovisation kan vara en möjlighet att lära för och genom interkulturalitet som en del i utvecklandet av en interkulturell lärarkompetens. Jag vill dock understryka att estetiska uttrycksformer inte automatiskt skapar interkulturell undervisning utan som lärare behöver jag ständigt vara uppmärksam på såväl studenternas normer och förgivettaganden som mina egna. Det vill säga det

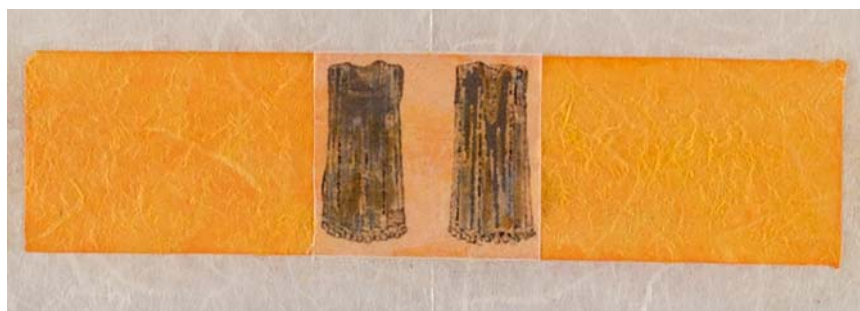
finns ingen garanti att man får med alla studenter eller elever i undervisningen. Att arbeta med ett interkulturellt förhållningssätt i undervisning är att vara i en ständig process och ett ständigt utvecklande av undervisning och ständig problematisering kring händelser och frågor som dyker upp. Faran är när rutinen tar över och den kritiska reflektionen kring det som sker uteblir. Lärare i alla sammanhang, förskola, skola och högre studier, behöver alltid uppmärksamma sina egna perspektiv såväl som de normer och strukturer som råder inom sin verksamhet.

Slutligen får en kommentar från en av studenterna visa på hur förståelsen av spänningsfältet mellan det universella och partikulära kan synliggöras redan i början av dansseminariet. I den första övningen i den första berättelsen ovan, då studenterna rör sig likadant och i grupp, suddas kropparnas enskildheter ut. Rörelsen de skapar tillsammans blir som en kropp och visar på begreppet kropp som något universellt. När sedan en av studenterna väljer att stanna upp och stå stilla mitt i denna gemensamma rörelse blir det tydligt hur den partikulära kroppen plötsligt blir synlig. Studenten tydliggjorde detta med orden: ”Från att först vara en i mängden upplevde jag mig plötsligt ensam och synlig.” En kommentar som visar hur den enskilda plötsligt kan känna sig iakttagen trots att det till synes är en massa människor runt omkring. Något att tänka på även inom skolans värld där eleverna ska våga träda fram och säga vad de tycker och tänker i ett rum fullt av klasskamrater och lärare.

## Referenser

- Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I: Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala; Centrum för genusvetenskap; Uppsala Universitet, s. 27–54.
- Burman, A. (2014). Det estetiska, kunskaperna och lärprocesserna. I: Burman, A. (red.) *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*. Södertörns Studies in Higher Education 3. Huddinge; Södertörns högskola, s. 7–28.
- Dell, C. (1977). *A Primer for Movement Description. Using Effort-Shape and Supplementary Concepts*. 2. uppl. New York; Dance Notation Bureau Press.
- Eek-Karlsson, L. (2018). Förgivettaganden och utmaningar. I: Elmroth, E. (red.) *Normkritiska perspektiv i skolans likabehandlingsarbete*. Lund; Studentlitteratur, s.11–27.
- Hammarén, M. (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Santerus Förlag.
- Lappalainen, J. (2009). I begynnelsen var fantasin. Om den reflekterande människan. I: Fjelkestam, K. (red.) *Reflektionens gestalt*. Södertörn Studies in Practical Knowledge 3. Huddinge; Södertörns högskola, s. 18–35.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016, andra upplagan). Interkulturella perspektiv. Från modern till postmodern pedagogik. I: Lorentz, H & Bergstedt, B. (red.) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella miljöer*. Lund; Studentlitteratur, s.13–52.

- Molander, B. (2000). Improvisation och kunskap. I: Magne Dybvig m.fl. (red.), *I et filosofisk terreng. Festskrift til Sverre Sløgedal*. Trondheim: Filosofisk Institutt's publikasjonsserie nr. 34.
- Schön, Donald A. (1997). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco; Jossey-Bass.
- Svenaesus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I: Bornemark, J. & Svenaesus, F. (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge; Södertörns högskola, s.11–34.
- Svenaesus, F. (2009). Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens. I: Bornemark, J. & Svenaesus, F. (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge; Södertörns högskola, s. 85–102.
- Svenska Akademiens ordlista, (2006). Stockholm; Norstedts akademiska förlag.
- Södertörns högskola (2017). *Läraryrket interkulturella profilen*. Tillgänglig: <https://www.sh.se/download/18.166aa05167c62dff5d86277/1550498608936/L%C3%A4raryrket%20interkulturella%20profil%202018-04-09.pdf> [2019-09-10]
- Wahlström, N. (2016). Utbildningens didaktiska perspektiv. I: *Läroplansteori och didaktik*. Lund; Gleerups, s.131–155.



## Sverige, skolan och de fem nationella minoriteterna – från monokulturalitet och enspråkighet till interkulturell pedagogik och social rättvisa

*Christina Rodell Olgaç*

Oavsett hur många vittnesbörd om internationell orientering som kommit upp ur jorden har bilden av det isolerade forntida Norden ekat mellan raderna i historieböcker på skolor och bibliotek, och ständigt har man återkallat bilden av ett samhälle opåverkat av omvärlden.

(Maja Hagerman 2006, s. 43)

### Inledning

För några år sedan utvecklade jag en kurs på lärarutbildningen som behandlade Sveriges sedan år 2000 fem erkända nationella minoriteter, urfolket samerna, sverigefinnar, tornedalingar, judar och romer, ur ett historiskt perspektiv med särskilt fokus på språksocialisation och skolgång. Kursen gav upphov till upprörda reaktioner bland lärarstudenterna, eftersom de flesta av dem först på högskolan mött frågor om minoriteterna och hur de behandlats historiskt och i nutid. En av dem beskrev det som en upptäckt av att ha "blivit snuvad på en viktig del av sin historia" och en annan att Sverige inte längre var "det rättfärdiga land som man alltid trott". För studenter med egna eller anhörigas upplevelser av krig, flykt och förtryck av olika slag blev denna nya kunskap särskilt omskakande. Många hade också innan kursen varit övertygade om att mångfalden i Sverige börjat i och med de flyktingar och invandrare som kommit i mitten av 1900-talet, alltså först efter andra världskriget. För andra blev det ett erkännande av en egen tidigare osynliggjord minoritetstillhörighet. För några innebar det kontakt och intervjuer med släktingar vars erfarenheter av och berättelser om egen skolgång och hur de bemöttes som flerspråkiga minoritetselever en gång i tiden påverkat resten av deras liv. Den minoritet som studenterna visade sig

ha mest föreställningar och fördomar om var den romska minoriteten. Här började studenterna under kursens gång ifrågasätta sina tidigare ofta cementerade uppfattningar, som den här studenten beskriver: ”Romer. Jag har fått en helt annan bild än den innehållsfattiga jag hade innan. Och den nya bilden kämpar för att vinna över de fördomar som jag trots allt har/har haft.” Några började också fundera över sin egen identitet och vem de egentligen är (Rodell Olgaç 2016, s. 78–82).

Två hundra år av nationalism som ”postulerar att nationens medlemmar har en *gemensam kultur*” (Eriksen 2000, s. 304), har skapat en bild av Sverige som ett språkligt och kulturellt homogent land, en bild som fortfarande starkt lever kvar precis som lärarstudenternas reaktioner ovan illustrerar. Skolan har haft en central roll i att vidmakthålla och befästa denna bild där någon alternativ historia sällan berättats, detta trots alla arkeologiska fynd som gjorts i landet som påvisat rika förbindelser med omvärlden. Lärarstudenternas kommentarer visar också hur den exkluderande nationella självförståelsens diskurs, föreställningen om ett land, ett språk, en kultur och ett folk, varit dominerande inom skolpolitiken särskilt under 1900-talets första hälft men även fortsatt har inflytande (Municio 1993, 2001; jmf von Brömssen & Rodell Olgaç 2010). Det övergripande syftet med detta kapitel är därför fortsättningsvis att först teckna en bakgrund om de fem minoriteternas oftast okända historia med fokus på livssituation och konsekvenser för barns och ungas liv och lärande. Med denna bakgrund som utgångspunkt diskuteras och analyseras sedan den svenska minoritets- och skolpolitikens påverkan på de nationella minoriteternas skolsituation under 1900-talet och de konsekvenser som vi ser idag. Till detta knyts några pedagogiska tankegångar beträffande synen på undervisning, lärande och mångfald som utvecklats sedan 1960-talet som både samspelat med och utmanat den nämnda politiken. Vidare beskrivs några av de förändringar som skett i skolans styrdokument sedan erkännandet av minoriteterna år 2000 samt vilka rättigheter dessa numera formellt har. Trots dessa förändringar när det gäller minoriteternas rättigheter visar det sig att dessa fortfarande inte förverkligas i praktiken och okunskapen om minoriteterna alltjämt är stor såväl i skolan som i samhället. Utifrån framför allt den romska minoritetens erfarenheter ger kapitlet avslutningsvis några exempel på hur skolan och högskolan kan utmana de ofta hegemoniska diskurserna om minoriteterna samt några implikationer för skola och undervisning. Begreppet minoritet avgränsas i denna text till att gälla endast de fem erkända nationella minoriteterna, men självfallet finns det många andra minoriteter och grupper med erfarenheter av utanförskap, fördomar och diskriminering.

## De nationella minoriteterna – en historisk bakgrund

Nationsgränser är som Anderson (1993) påpekar föreställda gemenskaper, vilket blir tydligt också när det gäller de fem nationella minoriteterna vilka i hög grad är transnationella. Urfolket samerna finns i fyra länder Norge, Sverige, Finland och Ryssland och uppskattades år 2005 omfatta mellan cirka 80 000–100 000 individer (SOU 2005:40), med omkring 20 000–55 000 samer i Sverige och 52 samebyar som organiserar renskötelsen (Poggats 2018).<sup>6</sup> *Sápmi* omfattar det samiska bosättningsområdet som sträcker sig över Nordkalotten och Kolahalvön och området har i Sverige varit utbredd och lokalt förankrat så långt söderut som till Hälsingland och Gästrikland (Monié Nordin 2018).<sup>7</sup> Det finsk-ugriska språket samiska innehåller även flera olika varieteter som sydsamiska, umesamiska, arjeplogsamiska, lulesamiska, nord-samiska, enaresamiska, skoltsamiska, kildinsamiska och tersamiska (Institutet för språk och folkminnen 2018).

Kolonisation och tvångskristnande präglade 1600- och 1700-talen för samerna i Sverige tillsammans med tvångsförflyttningar samt försvenskning- och assimilationsprocesser (Monié Nordin 2018). Under 1800-talet klöv den svenska staten det samiska samhället i två delar, en del med koppling till renskötelse med vissa särskilda rättigheter och en del utan denna anknytning och således också utan dessa rättigheter. Följderna av statens agerande på 1800-talet och den första renbeteslagen av flera från 1887 och framåt, då staten tillerkände samerna ensamrätt till renskötelsen, blev långtgående. ”De samer som inte hade renskötelse som huvudnäring erhöll inte del av de samiska minoritetsrättigheterna, utan likställdes i rättsligt avseende helt med den svenska befolkningen” (Amft 2000, s. 68). De icke-renskötande samerna exkluderades alltså samtidigt som de renskötande samernas situation successivt begränsades. ”Det var staten och inte samerna själva som definierade och avgjorde vem som tillhörde den samiska gruppen” (ibid. s. 191; jmf Lundmark 2002; Mörkenstam 1999). Staten skapade på detta sätt en ”autentisk” samisk befolkning utifrån en stereotyp idealbild, något som än idag får konsekvenser för unga samer och vem som ses som ”riktig” same eller ej. Staten hade hjälp av att den biologiska rasismen var utbredd i delar av den svenska forskarvärlden som växte fram i slutet av 1860-talet och det första rasbiologiska institutet som grundades 1922 i

<sup>6</sup> Siffror som rör antalet individer som tillhör någon av minoriteterna varierar avsevärt är alltid fråga om uppskattningar. Se exempelvis Sjögren (2013) för en diskussion angående antalet samer i Sverige.

<sup>7</sup> Se exempelvis <http://halsinglandsmuseum.se/2018/06/27/samisk-narvaro-i-gavleborg/>

Uppsala, som inte förrän 1958 fördes det över till Uppsala universitet. Under den här perioden utsattes många samer, men även andra grupper, för undersökningar och fotograferades nakna och deras skallar mättes i dessa ”lappundersökningar”. Samiska gravar plundrades för att få tag på samiska kranier som man skulle kunna dra ”vetenskapliga” slutsatser av där rasbiologin framställde samerna som ”en lägrestående ras” (Lundmark 2008). Så sent som i början av 1950-talet grävdes samiska kranier upp på begravningsplatsen i Lycksele och skickades till Historiska museet i Stockholm för undersökningar. Först på Urfolkens dag 9 augusti 2019 återbegravdes ett 25-tal av dessa kranier på Gammlplatsen i Lycksele.<sup>8</sup>

Statens påtvingade uppdelning av den samiska befolkningen historiskt påverkar än idag. Åhrén (2008) visar i sin studie av några unga samers identitetsarbete hur de som tillhör renskötarfamiljer ”lever i en speciell renskötande livsform som påverkar deras vardagsliv och livsval” med samiskan som en självklar del (ibid. s. 171), medan gruppen som inte tillhör de renskötande samerna, det vill säga jakt- och fiskesamer, känner sig exkluderade. Många i den senare gruppen arbetar också för en förändring av rennärlagen som utslöt så många. Ytterligare en grupp i studien handlar om unga individer som vuxit upp utan att veta att de har samiskt påbrå eller som underkommunicerat sin samiska bakgrund (jmf Eriksen 2000). Dessa försöker ha kontakt med andra samer och söker sin identitet samtidigt som de också på olika sätt omformulerar vad samiskhet kan innebära.

Kampen om land och vatten sker fortfarande om områden som sedan ”urminnes hävd” nyttjats och brukats av samerna i det samiska renbeteslandet, där de idag trycks tillbaka av gruvföretag, vindkraftverk och skidåläggningslagningar (jmf Lawrence & Moritz 2018). Urfolk har dock rätt att bestämma över den egna gruppens traditionella resurser, något som fastställts i *International Labour Organization* (ILO) konventionen 169 om ursprungsfolk och stamfolk i självstyrande länder från 1989.<sup>9</sup> Trots att trettio år har gått har Sverige inte ratificerat konventionen och upprepade gånger kritiserats för detta. Denna brist på erkännande som urfolk påverkar också samernas hela livssituation. Den psykiska ohälsan bland unga samer är idag en angelägen fråga. Att vara öppen med sin samiska identitet, vilket särskilt de renskötande samerna med sin näring behöver vara, innebär större utsatthet och psykosociala hälsorisker med risk för självmord som följd (Stoor 2016). För att komma till rätta med det historiska traumat har Sametinget,

—

<sup>8</sup> Se exempelvis <https://shm.se/forsoningsceremoni-vid-gammlplatsen/> och <https://www.vbm.se/utforska/arkeologi/repatriering/>

<sup>9</sup> För mer information om ILO konventionen 169 se <https://www.sametinget.se/1054>.

den myndighet och parlament av folkvalda samer som bildades 1993, under 2019 lämnat in en formell begäran till regeringen om att etablera en sanningskommission mellan staten och det samiska folket.<sup>10</sup>

### Sverigefinnar och tornedalingar

Den största av minoriteterna bland de fem är den sverigefinska där antalet finskättade enligt SCB:s och Sisuradios kartläggning 2016 var cirka 719 000 personer (SOU 2017:91). Finska som precis som samiska tillhör den finsk-ugriska språkfamiljen och har talats i Norrbottensregionen sedan 1000-talet och i Stockholm sedan 1200–1300-talet. Under mer än 600 år hörde Sverige och Finland samman, fram till 1809 när Sverige förlorade den ”östra rikshalvan” som då blev ett ryskt storfurstendöme. Relationen till Finland från svensk sida har dock haft en kolonial prägel (Municio 1993, 2001). Under sent 1500-tal och första halvan av 1600-talet kom stora områden av den skandinaviska barrskogsregionen att befolkas av tusentals svedjebrukande skogsfinnar främst från Savolax i östra Finland. De slog sig ofta ner i obebyggda skogstrakter från Tiveden i södra Sverige till Lappland (Sápmi) i norr, från Gästrikland på svenska östkusten till norska Telemark i väst (Wedin 2007). Catomeris (2017) lyfter fram dåtida föreställningar om finnarna som trollkunniga och i förbund med djur och natur. Redan på 1600-talet stod också språkfrågan i fokus. Häradstinget i Värmland deklarerade 1646 ”att varje finne som vägrar lära sig svenska ska få sitt torp nerbränt” och ”1689 kommer ett kungligt plakat där finnarna i Hälsingland hotas med att sändas tillbaka till Finland om de inte anstränger sig att lära sig svenska” (ibid. s.141). Tillsammans med att en mer negativ syn på det finska språket växte fram blev finnarnas huvudsakliga försörjningskälla förklarad som brottslig verksamhet. Skälet till detta var att den framväxande gruvhanteringen i landet behövde svedjebrukarnas skog för kolproduktion.<sup>11</sup>

När Finland blev ryskt storfurstendöme drogs gränsen mellan Sverige och Finland längs Torne-, Muonio- och Könkämäälvar, vilket innebar en delning av det finskspråkiga Tornedalen. Rädslan för att Ryssland skulle vilja erövra ytterligare landområden i norr påskyndade försvenskningssprocessen i svenska Tornedalen (Municio 1993). Målsättningen från statens sida var att ”närmare integrera landsdelen med övriga Sverige samt att språkligt assimilera tornedalingarna i en harmoniserad helsvensk kultur”

—

<sup>10</sup> <https://www.sametinget.se/sanningskommission>.

<sup>11</sup> För mer information om skogsfinnarna, se exempelvis [www.finnskogsmuseet.se](http://www.finnskogsmuseet.se) och [www.finnsam.org](http://www.finnsam.org)

(KU 2005, s. 108). Ett exempel på denna tvångsassimilering var att endast skolor som undervisade på svenska fick statsbidrag från 1888.

Idag beräknas minoriteten omfatta omkring 50 000 tornedalingar (ibid.) och betecknar både en kulturell och regional identitet. Minoritetsspråket meänkieli, ”vårt språk”, benämndes ofta tidigare som tornedalsfinska. Meänkieli är också besläktat med kvänska i Nord-Norge (SOU 2017:91).

## Romer och judar

Även romer och judar har funnits i hundratals år i Norden och i Sverige. När det gäller romer härrör det äldsta just nu kända dokumentet från 1512 och en notering i Stockholms stads tänkebok att en grupp romer, ”tattare”, anlant (Fernstål & Hyltén-Cavallius 2018). Idag uppskattas cirka 50 000–100 000 romer vara bosatta i Sverige. De representerar många olika grupper och undergrupper samt språkliga varieteter som under skilda historiska perioder kommit till landet. De resande (tidigare kallade ”tattare”) tros vara den allra tidigaste gruppen, följda av kelderashgruppen, ibland kallade ”svenska romer”, som kom i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet tillsammans med några från lovaragruppen. Efter det att de svenska gränserna, som varit stängda för romer 1914–1954, öppnades flyttade också många finska kaaleromer från det krigshärjade Finland till Sverige och på 1960- och 1970-talen anlände ytterligare lovaratalande romer från Ungern, dåvarande Tjeckoslovakien och Polen. En stor grupp arlitalande men även andra romska grupper fanns bland de många flyktingar som kom från kriget i forna Jugoslavien åren 1991–2001.

Språket *romani chib* (*romanés*) kan härledas till det fornindiska språket sanskrit och därmed också till romernas indiska ursprung, en del av världen som grupper av romer lämnade någon gång på 600–700-talet. Det finns fortfarande ett basvokabulär på cirka tusen indiska arvord i de romska varieteterna idag. På 1100–1200-talen nådde romerna Grekland och blev kvar där i 100–200 år, vilket påverkade språket som nu innehåller många lånord och även räkneorden 7–9 från grekiskan. Under 1300-talet rörde sig grupper vidare i olika riktningar. Det har lett till att varieteter i romani på olika sätt är påverkade av ett eller flera kontaktspråk såväl historiskt som i nutid, exempelvis när det gäller lånord och grammatiska system (Carling m. fl. 2016, s. 2–3). Bara i Sverige talas drygt ett tjugotal olika varieteter. Romani har dock ännu ingen standardiserad ortografi och stavningen kan därför variera inom och mellan de olika varieteterna. I svenskan finns det även ord med ursprung i romani som exempelvis *tjej*, *bast*, *haja*, *pröjs* och *pucko* (Carling 2005, s. 49). Ord som ”zigenare” och ”tattare” har varit ma-

joritetssamhällets nedsättande benämningar på minoriteten och förekommer än idag, men egenbeteckningen ”rom” kommer från det romska ordet *Rom* som betyder ”man” eller ”människa” med femininformen *Romni* och pluralformen *Roma* för ”romer”.

Romernas historia i Europa har präglats av slaveri, förföljelse, förintelse och flykt. Från 1300-talet förslavades de i Moldavien och Valakiet, dagens Rumänien, ett slaveri som upphävdes först på 1860-talet men som fortfarande påverkar romers situation i landet med fattigdom och misär bland många. En konsekvens av detta förtryck är också de romer som finns bland de EU-migranter som vi möter i såväl Sverige som i övriga Europa. Hundratusentals romer mördades av nazisterna under andra världskriget (jmf Kenrick 2006). Mellan 1939–1940 evakuerades också många romer från finska östra Karelen, som avträdades till dåvarande Sovjetunionen vid krigsslutet, vilket resulterade i social misär och extrem fattigdom bland dessa och som även drabbat efterföljande generationer (Pulma 2006, s. 223; jmf Pulma 2015). Den särskilda form av rasism som romer har varit och är utsatta för brukar kallas antiziganism. Selling (2013) menar att antiziganismen handlar om en ”konceptuell zigenare”, det vill säga en föreställning skapad av majoritetssamhällets fördomar. Ordet antiziganism utgår från en definition av ordet antisemitism för judefientlighet. Misstro mot judar och ”djupt rotade negativa religiösa stereotyper om dem” förekom runt om i Europa flera hundra år innan den judiska invandringen till Sverige på 1700-talet (Catomeris 2017, s. 178). Själva termen antisemitism kom dock först under 1800-talets andra hälft. Även i nutid ökar antisemitisk hatretorik i landet (ECRI 2018). Definitionen av antisemitism och antiziganism formuleras här med min sammanslagning av de två orden:

Antisemitism/Antiziganism är en bestående latent struktur av föreställningar fientliga mot judar/romer som kollektiv, vilka på det individuella planet manifesteras som attityder, i kulturen som myter, ideologi, folkliga traditioner och bildspråk, samt i handlingar som social eller legal diskriminering, politisk mobilisering mot judarna/romerna och kollektivt eller statligt våld, vilket resulterar i och/eller syftar till att fjärma, driva bort eller tillintetgöra judar/romer just för att de är judar/romer (sverige.mot.rasism citerad i SOU 2010:55, s.166).

Kunskaper om Andra världskriget och Förintelsen då omkring sex miljoner judar mördades av nazisterna, ingår som centrala delar i undervisningen

både i grundskolans senare del och i gymnasieskolan.<sup>12</sup> Men judarnas historia i Sverige mer specifikt är ett område som sällan verkar beröras, trots att judiska grupper ända sedan 1600-talet har sökt sig till landet, ofta som en följd av förföljelser mot den judiska befolkningen på andra håll (Bredefeldt 2008, s. 74). Med kyrkolagen från 1686 tilläts judar, muslimer och ”hedningar” att bosätta sig i landet under förutsättning att de konverterade till kristendomen. Från 1700-talets slut kom judiska grupper, som då inte längre behövde konvertera, från områden i Centraleuropa. De fick enligt jude-reglementet 1782 bara bosätta sig i Stockholm, Göteborg och Norrköping, senare också i Karlskrona, och endast utöva vissa yrken som att ”idka handel, sköta fabriker och andra större företag och de var välkomna att syssla med krediter” (ibid. s. 12). Dessa var sefardiska judar eller ”västjudar” och en mer välsituerad och kulturmedveten grupp. De skulle vara ”riks-gagneliga”, det vill säga ekonomiskt samhällsnyttiga för den svenska staten. Judar fick dock inte bli riksdagsmän eller ämbetsmän och inte heller anställa svenskar eller ingå äktenskap med icke-judar. Judereglementet upphörde år 1838. I slutet av 1800-talet och under början av förra seklet skedde en invandring av askenasiska judar eller ”östjudar” från Östeuropa framtvungad av förföljelser och pogromer mot dem. Ytterligare faktorer var folkökning och missväxt samt en tilltagande industrialisering som pågick i dåvarande Tsarrysland, men också politiskt-militära förhållanden och religiös intolerans (ibid. s. 49–50). Till skillnad från västjudarna kom östjudarna ofta från agrara miljöer med stark religiös förankring eller från arbetarmiljöer i städerna med mer socialistiska värderingar. Sammanfattningsvis kan sägas att ”västjudar och östjudar tillhörde helt olika ekonomiska, sociala och religiösa erfarenheter” (ibid. s. 64). Även i slutet av och efter andra världskriget samt under 1950- och 1960-talen tog Sverige emot judiska flyktingar. Idag lever uppskattningsvis 25 000 judar i Sverige, varav cirka 4 000 av dem talar eller förstår språket (öst)jiddisch i olika utsträckning. Jiddisch är ett germanskt språk med inslag av hebreiska och slaviska språk och skrivs med hebreiskt alfabet, men även med latinskt alfabet förekommer (Institutet för språk och folkminnen 2017).<sup>13</sup>

—  
<sup>12</sup> [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

<sup>13</sup> För mer information se exempelvis <https://judiskamuseet.se/> och <https://levandehistoria.se>.

## Från monokulturalitet, enspråkighet och bristtänkande...

Den historiska bakgrunden om de fem erkända nationella minoriteterna ovan ger några av orsakerna till att barn från minoriteterna allt sedan den allmänna folkskolans införande 1842 också i skolan oftast mött den exkluderande nationella självförståelsens diskurs (Municio 1993). Bristtänkande om minoriteter, olika modersmål och kunskaper har dominerat i skolan. För samerna gällde den svenska statens ideal att ”lapp-skall-vara-lapp”, det vill säga att alla samer skulle leva på fjällrenskötsel, ett ideal grundat på rasistiska motiv. Inom ramen för skolpolitiken innebar det exempelvis att barn till renskötande fjällsamer som bodde i kåta inte fick gå i vanliga folkskolor, utan tvingades att gå i undermåliga nomadskolor, så ”att de inte skulle få smak på de bekvämligheter som andra barn med självklarhet hade rätt till. Bofasta samers barn ansågs inte vara ’riktiga lappar’. Därför fick de gå i folkskola” (Lundmark 2002, s. 93). Från och med 1938 infördes den fasta nomadskolan med internat för barn till de samiska familjer som flyttade med sina renar och från 1962 kunde föräldrarna välja mellan nomadskolan och grundskolan.

Den nationella självförståelsens diskurs finner vi också i de starka försvenskingsprocesser som skedde i skolorna i Tornedalen som på 1920-talet var helt försvenskade och meänkieli som muntligt språk undertrycktes. Så sent som på 1970-talet förekom det att elever bestraffades för att de talade finska på rasterna (KU 2005). För romerna som oftast var tvingade att flytta från plats till plats var det sporadisk skolgång av enstaka välvilliga lärare och rektorer som erbjöds eller tillfälliga sommarskolor i lägren. Redan på 1930-talet skrev dock Johan Demitri Taikon till Kungliga Skolöverstyrelsen med krav på rätt till skolgång för romska barn och med förslag på åtgärder (Sjögren 2010). För barn till judiska föräldrar som flytt från Tyskland i samband med Andra världskriget och Förintelsen fanns det behov av en alternativ skola och en trygg miljö för barnen med möjlighet att få tillgång till judisk kultur och religion. Från att ha utvecklats från mindre barngrupper utspridda på olika håll i Stockholm allt sedan mitten av 1940-talet, grundades därför Hillelskolan med judisk profil 1955 som från 1963 också började erhålla statligt stöd (Borevi 2002).

Efter andra världskriget kom skolan att förändras, särskilt i och med grundskolereformen 1962 där alla barn från olika samhällsklasser skulle mötas i samma skolform. Syftet var att ”vaccinera” barnen i demokrati *mot* totalitära förtryck så att andra världskrigets fasor aldrig mer skulle upprepas. Assimilationstanken ersattes i och med ett riksdagsbeslut om inrikt-

ningen för invandrar- och minoritetspolitiken med målen *jämlikhet, valfrihet* och *samverkan* år 1975, det vill säga med ett demokratiskt credo och därmed en inkluderande diskurs i motsats till den nationella självförståelsens exkludering (Municio 1993, s.114). Inställningen till mångfald och flerspråkighet blev mer positiv, vilket ledde till att hemspråksreformen infördes 1977. Termen *hemspråk* kom 1997 att ändras till ämnesnamnet *modersmål*. Som en konsekvens av den förändrade invandrar- och minoritetspolitiken etablerades även sameskolan 1977 med idag fem sameskolor i Gällivare, Jokkmokk, Karesuando, Kiruna och Tärnaby för årskurserna 1–6 och med förskoleavdelningar knutna till dem (SOU 2017:91, s.179). Under 1970- och 1980-talen organiserades också finska klasser i flera kommunala skolor. Dessa klasser började dock minska i och med att inställningen till minoriteter under 1980-talet hårdnade. Skolstrejker och demonstrationer förekom i protest mot nedläggning av de finska klasserna tillsammans med att sverigefinnarnas medvetenhet om deras minoritetsställning ökade (Sverigefinländarnas arkiv 2017). Mellan åren 1988 och 1998 kom också debatten om hemspråksundervisningen upp på den politiska dagordningen i samband med förslag på besparingar (Borevi 2002, s. 243), en debatt som fortgår än idag med marginalisering och indragning av modersmålsundervisningen i många kommuner.

... till kritisk och mångkulturell pedagogik samt *critical race theory* (CRT) ...

Från 1960-talet och framåt påverkades också pedagogiken av olika internationella och nationella samhälls- och proteströrelser mot sociala och politiska orättvisor som studentrevolten 1968, olika befrielseströrelser mot kolonialmakter, kampen mot diktaturer, apartheid och Vietnamkriget samt genom medborgarrättsrörelsen i USA. Samtidigt med dessa samhällsrörelser blev den brasilianske pedagogen Paulo Freire centralfigur för utvecklingen av den kritiska pedagogiken i Latinamerika som så starkt påverkat synen på undervisning och lärande. Hans pedagogik växte fram i samspel med befrielsesteologin, en politisk katolsk teologisk inriktning i länder i Latinamerika och Afrika som tog ställning för de fattiga och mot sociala orättvisor. Den utgick ifrån hans arbete med alfabetisering av fattiga lantarbetare i nordöstra Brasilien, ett arbete som han också kastades i fängelse för och även en period tvingades gå i exil. Freires tankegångar bygger på en problemformulerande undervisning och en relation mellan lärare och elever där dialog och ömsesidigt lärande ligger till grund. I sin mest kända bok

*Pedagogik för förtryckta* (Freire 1970) framhåller han att undervisning aldrig kan vara neutral, den är antingen frigörande eller tämjande. Mot förmedlingspedagogiken eller ”bankpedagogiken”, där läraren är den kunnige som ”sätter in kunskap” i den okunnige eleven som är banken, ställer Freire en problemformulerande pedagogik med utgångspunkt i begreppet *conscientização*, medvetenhetsskapande. Grundvalen är ”en pedagogik som måste formas *med* inte *för* de förtryckta” (ibid. s. 43). Han samarbetade även med teatermannen och aktivisten Augusto Boal som startade ”De förtrycktas teater” bland arbetare, bönder, studenter och kulturarbetare i militärdiktaturer i Latinamerika (Boal 1977). Boal besökte även Sverige på 1970-talet och introducerade här forumteater eller forumspel som fortfarande används som en pedagogisk metod i grupper för att bearbeta konflikter, förtryck och orättvisor.

Medan kritisk pedagogik främst uppstod ur motsättningar mellan olika samhällsklasser, har den mångkulturella pedagogiken, *multicultural education*, sitt ursprung i ”rasmotsättningar” och etniska motsättningar framför allt i USA (May & Sleeter 2010, s. 9; jmf David Östlunds kapitel i denna antologi). May & Sleeter använder sig dock av *critical multiculturalism*, kritisk mångkulturalitet, och menar att kritisk mångkulturalitet har sin styrka i mångvetenskapliga discipliner som sociologi, antropologi och politiska studier som tillsammans med pedagogik möjliggör en analys av institutionell ojämlikhet inklusive rasism, samt omfattar ett kritiskt engagemang och internationalism (ibid. s. 10–11). En inriktning inom den mångkulturella pedagogiken har även formulerats inom *critical race theory* (CRT), som ursprungligen växte fram ur *critical legal studies* inom juridiken och ur medborgarrättsrörelsens kamp för mänskliga rättigheter. En av förgrundsgestalterna tidigt var professorn i pedagogik och lärarutbildaren Gloria Ladson-Billings. En viktig metod i undervisningen inom CRT handlar om att ge röst till tidigare tystade historier genom att använda motberättelser av olika slag för att utmana bristtänkandet, de fasta föreställningarna om och diskrimineringen av minoriteter och andra förtryckta samt på detta sätt också undersöka och belysa rasismens strukturella rötter (Ladson-Billings 1998).

### ... till interkulturell pedagogik och social rättvisa

Medan man i USA, Kanada och Australien främst använder begreppet mångkulturell pedagogik, är det vanligare i Europa, med undantag för Storbritannien, med *intercultural education*, interkulturell pedagogik. Begreppet lyftes fram igen av UNESCO och Europarådet på 1970- och 1980-talen (jmf David Östlunds kapitel i denna antologi). Distinktionen mellan de två

begreppen innebär här att interkulturalitet handlar om en interaktiv process medan mångkulturalitet fungerar som mer beskrivande (Lahdenperä 2018). Lahdenperä knyter ihop kritisk interkulturalitet med social rättvisa som hon menar ”handlar om att förhålla sig kritiskt till sin egen historia, kultur, kulturella värderingar och att utveckla en kritisk självmedvetenhet. (...) Samtidigt gör ifrågasättandet, samhälleligt, en möjlighet till ökad social rättvisa och en utmaning att skapa något nytt” (Lahdenperä 2008, s. 30–31). Hübinette menar i sin tur att interkulturalitet och interkulturell kompetens kan ses som ”en förmåga att kunna synliggöra och reflektera kring sina egna privilegier samt att kunna sätta sig in i underordnade och underprivilegierade gruppers situation och perspektiv och alliera sig med dessa utan att samtidigt ta på sig rätten att tala för och representera dem” (Hübinette 2016, s. 109). Både Lahdenperä och Hübinette pekar på det nödvändiga och ibland smärtsamma i de interkulturella läroprocesserna att också behöva involvera och ifrågasätta sina egna erfarenheter och eventuella privilegier.

Ur ett nordiskt perspektiv och med utgångspunkt i ett stort antal studier diskuterar Mikander, Zilliacus & Holm (2018) förändringar och förskjutningar i begreppet interkulturalitet idag. De pekar på det problematiska med själva begreppet ”kultur” som ingår i inter-*kultur*-alitet och risken för både essentialism och relativism knutna till begreppet. Ofta har man bortsett från vilken betydelse maktaspekten kan ha i interkulturella möten. Författarna ser just social rättvisa som en möjlighet att komma bort från betoningen på kulturbegreppet (ibid. s. 144). Med en bredare förståelse av begreppet interkulturell pedagogik krävs, menar de, att man också använder sig av studier inom andra områden som normkritiska, postkoloniala och antirasistiska studier för att svara mot en andrafiering av vissa grupper, medan redan privilegierade grupper betraktas som normala och som att de förtjänar sina privilegier (ibid. s. 151).

### De nationella minoriteternas rättigheter idag

Varför ska då minoriteter, i detta fall de fem historiska nationella minoriteterna, ha särskilda rättigheter? Mörkenstam (2003), som särskilt fokuserat på urfolket samernas situation, pekar på ett dilemma när det gäller särskilda rättigheter för grupper eller kulturer, eftersom det kan innebära att ett samhälles maktrelationer bevaras i stället för att utmanas. Kollektiva identiteter kan ofta betraktas som lätta att avgränsa och definiera samt ”förutsätts vara opåverkade av historisk förändring och politisk praktik”, men minoritetspolitik förutsätter ”en specifik föreställning om gruppen, samtidigt som den förda politiken bidrar till att skapa denna föreställning”

(ibid. s. 3). Även om det finns en fara för essentialism i detta, behövs dock den specifika föreställningen för att kunna kräva särskilda rättigheter, menar Mörkenstam, då det handlar om människor i underordnade positioner som behöver kompenseras för historiska oförrätter.

För att en grupp i Sverige ska betraktas som en erkänd nationell minoritet har kriterierna varit att det är en grupp med uttalad samhörighet, som till antalet i förhållande till resten av befolkningen inte har en dominerande ställning och som har religiös, språklig, traditionell och/eller kulturell särart tillsammans historiska eller långvariga band med landet. Men ytterst handlar det om individens *självidentifikation* (SOU 1997:193, s.10). Mot denna bakgrund erkände Sveriges riksdag som redan nämnts judar, romer, samer, sverigefinnar och tornedalingar år 1999 som nationella minoriteter, och ratificerade år 2000 Europarådets ramkonvention till skydd för nationella minoriteter (Ramkonventionen) och den europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk (Minoritetsspråksstadgan), som gäller finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska. Erkännandet betyder att Sverige folkrättsligt har förbundit sig att aktivt skydda och stödja de nationella minoriteterna och deras kulturer och språk samt deras del i det svenska kulturarvet. Ratificeringarna har inneburit förändringar i minoritetspolitik och lagstiftning ”för att revitalisera minoritetsspråken, skydda minoriteterna och öka deras inflytande och delaktighet i frågor som berör dem” (SOU 2017:91, s. 23). Från 1 januari 2019 trädde även ändringar i minoritetslagen i kraft som stärker rättigheterna ytterligare för minoriteterna och minoritetsspråken.

### Förändringar i skolans styrdokument

För skolans läroplaner har erkännandet av de nationella minoriteterna också inneburit förändringar. Enligt läroplanen (Lgr 11 2017) ska alla elever som går ut grundskolan idag ha kunskaper om de nationella minoriteternas kulturer, språk, religioner och historia. Särskilt i kursplanerna för historia, samhällskunskap och svenska preciseras de centrala innehållen och kunskapskraven gällande minoriteterna ytterligare. I modersmålsundervisning har minoritets eleverna även en utökad rätt och behöver inte ha grundläggande kunskaper i språket för att vara berättigade till undervisning i ämnet modersmål. Det krävs bara att en elev ansöker om modersmålsundervisning i något av de nationella minoritetsspråken, för att huvudman ska ha skyldighet att anordna sådan. Romska elever som kommer från utlandet kan också få undervisning i två modersmål om det finns särskilda skäl (Skolverket 2015). Sedan 2015 finns det också särskilda kursplaner för de natio-

nella minoritetsspråken, dels som modersmål eller förstaspråk, dels som andraspråk. För samiskan ska kursplanen för ämnet samiska i sameskolan användas. Även i gymnasieskolans läroplan (Lgy 11) är målet för de elever som slutfört sitt program att de ”har kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia” (Lgy 11 2017).

Från 1 juli 2019 förtydligas också skrivningarna gällande nationella minoriteter i den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö18 2019) då bland annat ordet ”kan” i den tidigare läroplanen byts ut till ”ska” enligt följande: ”Barn som tillhör de nationella minoriteterna, där urfolket samerna ingår, ska även stödjas i sin språkutveckling i sitt nationella minoritetsspråk och främjas i sin utveckling av en kulturell identitet. Förskolan ska därigenom bidra till att skydda och främja de nationella minoriteternas språk och kulturer”. Vidare ska förskolan ”ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och det egna nationella minoritetsspråket, om barnet tillhör en nationell minoritet”. Enligt de nya skrivningarna ska också förskolor utan barn från de nationella minoriteterna ”lägga grunden till barnens förståelse för olika språk och kulturer, inklusive de nationella minoriteternas språk och kulturer”. Det finns nu även ett förslag på att ”införa ett krav på kunskap om de nationella minoriteterna och deras rättigheter i examensmålen för förskollärare, grundskollärare och ämneslärare” på respektive utbildningar (SOU 2017:60, s. 239).

### Strategi för romsk inkludering 2012–2032

Trots förändringar i minoritets- och skolpolitiken tar det lång tid innan de omsätts i praktiken. Både Europarådet i Strasbourg och Europeiska kommissionen mot rasism och intolerans (ECRI), som regelbundet inspekterar och rapporterar om arbetet i de europeiska länderna, kritiserar Sverige för den bristande kunskap som finns om de nationella minoriteterna både i skolan och i samhället i stort, särskilt om den romska minoriteten, men även om urfolket samerna (ECRI 2012). Kritiken ledde bland annat fram till den 20-åriga strategi för romsk inkludering (Romastrategin) som 2012 lanserades av den svenska regeringen med följande mål: ”Den rom som fyller 20 år 2032 ska ha likvärdiga möjligheter i livet som den som är icke-rom” (Skr 2011/12:56, s.10). Strategin har hittills inneburit särskilda satsningar på rätten till utbildning, arbete, bostad, hälsa, social omsorg och trygghet, språk, kultur samt föreningsfrihet för romer. På utbildningsområdet har det betytt utveckling av uppdragsutbildningar riktade till romska brobyggare verksamma inom skola och socialtjänst samt kompetensutveckling av mo-

dersmålslärare i romani chib. Uppdragen för dessa utbildningar har från Skolverket och Socialstyrelsen gått till Södertörns högskola, där utbildningarna utvecklats i nära samarbete med romska lärare.

I Romastrategins inledande skede gjordes en kartläggning av skolsituationen för romska barn i de fem pilotkommuner som 2012–2015 omfattades av strategin (Rodell Olgaç & Dimiter-Taikon 2013).<sup>14</sup> I kartläggningen, som bestod av intervjuer med romska föräldrar och elever samt romsk och icke-romsk skolpersonal, framkommer att många barn förnekar sitt romska ursprung av rädsla för att bli bemötta på ett fördomsfullt sätt. Barnens frånvaro står i fokus i intervjuerna, men en diskussion om meningsfull närvaro och vad skolan gör när barnen väl finns på plats där saknas. Föräldrarna uttrycker också en rädsla för socialtjänsten och att barnen ska tas ifrån dem på grund av frånvaron. En del föräldrar skickar därför sina barn till skolan av rädsla för att annars mista dem. Från skolans sida kulturaliseras ofta romska barns skolsvårigheter och en essentialistisk syn på romsk kultur lever kvar, vilket gör att problemen ofta tillskrivs barnen, familjerna och kulturen (jmf Rodell Olgaç 2006). Ett skäl till detta är den bristande kunskap om romernas historia, kultur, språk och nutida situation bland lärare och annan personal, vilket gör det svårt att kontextualisera de romska elevernas familjehistoria och konsekvenserna idag för barnens skolsituation och vilka behov dessa kan ha. Bland de romska flyktingarna från kriget i forna Jugoslavien för drygt tjugo år sedan, finns det dessutom många som än idag lever med svåra minnen och sviter av krig, förföljelse och flykt. Trots minoritetens dramatiska historia, inte bara i forna Jugoslavien, nämns sällan frågor som rör posttraumatiskt stressyndrom (PTSD) och sekundär traumatisering när det gäller romer och vad som händer i de familjer där dessa upplevelser överförs till nästa generation. De intervjuade föräldrarna framhåller dock att skolan är viktig men att den i hög grad lägger ansvaret för skolframgången på hemmen, där många föräldrar kan ha bristfälliga, negativa eller inga erfarenheter av egen skolgång. Kontakten mellan hem och skola saknar dessutom ofta ömsesidig respekt och tillit och föräldrarna står ofta undrande inför hur det kommer sig att det inte går bra för deras barn i skolan (Rodell Olgaç & Dimiter-Taikon 2013).

Skolverkets nulägesbeskrivning av romers situation i skolan från 2018 bekräftar bilden ovan, även om förändringar också pågår. Yngre intervjuade romer i studien vill numera vara mer öppna med sin romska identitet, medan äldre romer fortfarande är försiktigare på grund av tidigare för-

<sup>14</sup> Pilotkommunerna utgjordes av Luleå, Linköping, Göteborg, Helsingborg och Malmö.

domsfulla bemötanden. De intervjuade berättar att de alltid måste överväga hur de ska förhålla sig till sin identitet, om de ska vara öppna med den eller dölja den för att inte möta fördomar och diskriminering (Skolverket 2018, s. 51). Det gäller exempelvis rätten att erhålla modersmålsundervisning, då familjerna måste tala om att de är romer om barnen ska få tillgång till undervisningen. Situationen kan leda till minoritetsstress, något som kan uppstå i negativa och obehagliga situationer där en individs tillhörighet i en stigmatiserad och diskriminerad grupp påverkar samspelet mellan individen och den situation som han eller hon befinner sig i (Abona & Jimenez 2014, s.162). Förekomsten av just minoritetsstress bland romer har sannolikt för första gången uppmärksammats av den romske brobyggaren Elderat Rasimovic i hans intervjustudie med några romer i olika åldrar. Studien tyder på att de intervjuade känner en oro och ett behov av att dölja sin identitet och att ständigt tänka på att de är mindre värda samt det dilemma som det innebär att komma ut som rom (Rasimovic 2018).

### Motberättelser som utmanar

Osynliggörandet av den historiska mångfalden i skola och utbildning ställer tillsammans med de nuvarande läroplanernas mål om kunskaper om de nationella minoriteterna självfallet stora krav på såväl verksamma lärare som på lärarutbildningarna. Wibeus (2010, s. 230) lyfter utifrån historiedidaktisk undervisning om Förintelsen fram kopplingen mellan dåtid, nutid och framtid och betonar vikten av att elever får förståelse för att våra handlingar och ställningstaganden inte bara är något som bara hör samman med ett särskilt historiskt sammanhang. Eleverna behöver också tillägna sig en historiemedvetenhet som ger förmåga att även kunna använda sina historiska kunskaper och tillämpa dem i nuet för att förstå och orientera sig i omvärlden. Det innebär enligt Wibeus att det finns ett behov av att ”ge historieundervisningen en frigörande kraft med en framåtriktad rörelse” som i undervisningen innebär ”att synliggöra att historia är ett resultat av människors val av beslut och handlingar” (ibid. s. 231). Den samiske juristen, konstnären och aktivisten Ánde Somby fångar i sin dikt om samiska rättigheter just denna framåtriktade rörelse som Wibeus nämner. Dåtiden handlar enligt Somby om rätten till sina minnen, att dessa värdesätts och behandlas med respekt, medan nutiden innebär rätten att få leva i fred och livnära sig samt till ett värdigt liv. Om framtiden hävdar han rätten att få lämna ekon efter sig, som i sin tur ger ekon till efterföljande generationer samt till att ha hopp och drömmar (Somby u.å.).

Som tidigare nämnts betonas inom *critical race theory* (CRT) betydelsen av motberättelser (jmf Ladson-Billings 1998; May & Sleeter 2010; Zamudio et al. 2014), motberättelser som i detta fall utmanar den exkluderande nationella självförståelsens diskurs, som med diskursers tröghet ännu lever kvar och ständigt försöker tränga undan det demokratiska credot. Inom lärarutbildningen blir det särskilt betydelsefullt att inkludera dessa motberättelser för att bidra till lärarstudenternas utveckling av kritiskt tänkande. Som färdigutbildade lärare kommer de under hela sitt yrkesverksamma liv att möta så många elever och ha möjlighet att tillsammans med dem skapa läroprocesser och erfarenheter som kan göra skillnad för deras lärande, utveckling och framtida liv (Vavrus 2010). Att även ett mindre kursmoment med motberättelser kan påbörja interkulturella läroprocesser visar en studie av en grupp lärarstudenter, där två romska lärare föreläste om minoritetens historia för dem. I kurslitteraturen ingick också den romske musikern, författaren och aktivisten Hans Caldaras självbiografi *I betraktarens ögon* (2002) om hans uppväxt på 1950-talet och senare mötet med den svenska skolan och hur han försökte dölja sin romska bakgrund. Enkäter före och efter momentet tyder på att intresset för minoriteten ökade och blev mer nyanserat trots inslagets begränsade omfattning (Rodell Olgaç 2011). Liknande erfarenheter beskriver Beki Dimitrijevic, själv romsk brobyggare verksam i skolan, i en studie. En enkätundersökning om vilka kunskaper om de nationella minoriteterna som elever i en årskurs 7 hade, visade att eleverna hade mest fördomar mot romerna. Men efter att Dimitrijevic hållit en föreläsning i klassen om minoriteten och efter en tid följt upp föreläsningen med ytterligare en enkät, sammanfattar han: ”Inte för så länge sedan hade nästan alla elever fördomar om romer och pratade negativt [om dem], men idag har eleverna förstått varför vi romer är som vi är med hjälp av en föreläsning. Det är nästan ett mirakel tycker jag, bara en föreläsning kan ändra en människas tankesätt” (Dimitrijevic 2018, s.12).

Motberättelser växte också fram i den kurs på lärarutbildningen om de nationella minoriteterna som nämndes i kapitlets inledning. Vid kursstart visades filmen *Elinas som om jag inte fanns* (2003) om meänkielitalande Elinas möte med den svenska skolans assimileringstväng i Tornedalen på 1950-talet och dåtidens oftast auktoritära lärarroll. Studenterna, bland dem många med kunskaper i språk som arabiska, kurdiska, somaliska, spanska, suroyo och turkiska, blev starkt berörda av Elinas upplevelser och uppror och flera kunde själva känna igen sig i hennes erfarenheter. De fick sedan reflektera över sin egen språksocialisation, litteracitet och lärande samt mötet med skolan i dialog med kurslitteraturen. För många av studenterna

blev det omvälvande att tänka tillbaka på sin barndom med en tydligare insikt om hur olika socioekonomiska förutsättningar under tidig uppväxt också kan ha gynnat eller missgynnat dem själva utifrån de förväntningar och krav som då ställdes i skolan.

Lärarstudenterna blev sedan indelade i fem arbetsgrupper för att undersöka ”sin” minoritets historia, språk och traditioner med särskilt fokus på språksocialisation och skolgång. I uppgiften ingick även ett besök på en institution eller hos en förening med anknytning till respektive minoritet och vidare att göra en intervju med någon från minoriteten. Föreläsare från samtliga minoriteter medverkade också under kursen. Inför uppgiften ingick även en föreläsning om medielitteracitet och mediealfabetisering, en utvidgning av Paolo Freires alfabetiseringsbegrepp (Graviz, 2012). I detta fall låg föreläsningens fokus på bilders betydelse och hur minoriteter ofta framställs i bild samt hur det påverkar oss och vår förståelse av och värderingar om minoriteterna. Kursen avslutades genom att varje grupp presenterade sitt undersökande arbete för de övriga.

I tolkningarna av gruppuppgiften var variationen stor. Här förekom power point-presentationer över minoritetens historia, utställningar av artefakter, maträtter, sagor och berättelser med hjälp av olika estetiska och multimodala uttrycksformer. Här framkom insikter om att särskilt romer och samer inte alls var homogena minoriteter, som de flesta tidigare trott. Studenterna lyfte också fram personliga erfarenheter. En lärarstudent, son till ett av de omkring 80 000 finska krigsbarn som mellan åren 1939–1940 skickades till Sverige för att räddas undan kriget, iscensatte tillsammans med sin grupp faderns upplevelser av att som barn ha blivit skickad till Sverige utan anhöriga. En annan grupp genomförde en mindre statistisk undersökning angående modersmålet vid en finskspråkig förskola. Ytterligare en grupp skapade en berättelse om en samisk pojke och hans uppväxt och liv, men betonade hela tiden att berättelsen inte kunde generaliseras till att gälla alla samer. Några upptäckte också först under kursen familjens minoritetsanknytning och hade intervjuat släktingar för uppgiften. Studenterna började också uppmärksamma hur anhöriga och vänner plötsligt kunde uttala sig fördomsfullt om minoriteterna, något som de inte lagt märke till tidigare. Upprörda återvände de till seminarierna och berättade och diskuterade dessa situationer. De fann också att lärarna på deras respektive vfu-skolor oftast visste ytterst lite om minoriteterna.

Självfallet finns det risker och dilemman med den typ av uppgift som lärarstudenterna fick under den här aktuella kursen. En risk är exempelvis att minoriteterna kan komma att tillskrivas en särskild kultur i dess essen-

tialistiska bemärkelse. Men studenterna undvek oftast att ge statiska beskrivningar av minoriteterna eller att generalisera sina kunskaper, som några av exemplen ovan illustrerar. De lärandeprocesser som uppstod i kursen i mötet med minoriteterna och de motberättelser som skapades skulle kunna formuleras som en utveckling från en inledningsvis mer beskrivande och faktabaserad mångkulturalitet, nödvändig på grund av studenternas bristande rent faktabaserade kunskaper om minoriteternas livssituation historiskt och i nutid, i riktning mot interkulturella läroprocesser och förhållningssätt. Att inte ha behandlat de fem minoriteterna överhuvudtaget under deras utbildning hade också betytt ett osynliggörande av dessa. Det hade också inneburit att utesluta möjligheten att skapa motberättelser mot de ofta fasta föreställningar om minoriteterna som dominerade bland studenterna i kursen och med detta också deras kritiska tänkande, något som sannolikt skulle fått konsekvenser för deras framtida undervisning och elever (Rodell Olgaç 2016).

Motberättelser uppstår också genom de uppdragsutbildningar för romer som sedan 2012 utvecklats och pågår på Södertörns högskola i nära samarbete med romska lärare och tillsammans med de numera drygt 50 romska brobyggare och modersmåls lärare i romani chib som deltagit och som är verksamma i olika kommuner i hela landet. Utbildningarna har bidragit med teoretiska förklaringsmodeller och fördjupade kunskaper i förhållande till den breda praktiska erfarenhet som flera av deltagarna haft med sig av arbete som mångåriga aktivister för att förbättra minoritetens situation i landet. Med mer forskningsbaserade insikter har deltagarna erövat kunskaper om den egna minoritetens historia och nutida situation särskilt i Sverige, viktig också eftersom flera varit födda i andra länder och därmed ofta obekanta med romernas svenska historia. Den fördjupade kunskapen om den egna minoriteten och dess heterogenitet och variation har kunnat bidra till mer reflektion och förmåga att bidra till att nyansera den oftast stereotypa bild av romer som fortfarande dominerar, när de blivit ombedda att föreläsa om minoriteten i sina kommuner och på sina arbetsplatser. Beroende på utbildningarnas inriktningar har också centrala delar ur den utbildningsvetenskapliga kärnan i lärarutbildningen eller ur kurser i socialt arbete i socionomutbildningen ingått, vilket möjliggjort ökad insikt om lärares och socialsekreterares arbetsvillkor och också dessa professioners möjligheter och begränsningar. Detta har även underlättat för särskilt de verksamma brobyggarna att i högre grad kunna inta interkulturella förhållningssätt i olika situationer och svårigheter som gäller romska barn och unga samt deras familjer, så att de både kunnat agera som ”advokater” för

dem men samtidigt med förmågan att se frågorna också från både skolans och socialtjänstens perspektiv.

I början har kursdeltagarna ofta mött motstånd och deras kompetens har ifrågasatts på arbetsplatserna på grund av vanliga föreställningar och fördomar om romer, men successivt har de vunnit allt större respekt och förtroende både genom sitt arbete men också tillsammans med det symbolvärde som avklarade högskolepoäng innebär. De blir också viktiga förebilder för både barn och vuxna. En majoritet har också fått fasta anställningar under eller efter avslutad utbildning. Många har dessutom blivit romska talespersoner lokalt och även nationellt. Flera av dem uttrycker dessutom en önskan om att få fortsätta studera och en förändrad inställning till högre utbildning inom minoriteten håller successivt på att växa fram. Utifrån ett interkulturellt perspektiv kan de romska kursdeltagarna på högskolan genom sin närvaro på campus utmana förutfattade föreställningar om romer och högre utbildning bland andra studenter, lärare och övrig personal. Därmed kan ömsesidiga läroprocesser genom de möten, seminarier och informella diskussioner som uppstår genereras (Rodell Olgaç & Dimiter-Taikon 2016).

### Implikationer för skola och undervisning

Med en ökad kunskap om den historiska mångfalden redan i skolan, öppnar sig möjligheten för elever att inte längre behöva känna sig ”snuvade på sin historia”. De nationella minoriteternas rättigheter är dessutom mänskliga rättigheter. Samtidigt kan medvetenheten om de nationella minoriteternas del i vårt gemensamma kulturarv också bidra till en fördjupad förståelse för den historiska mångfald som alltid funnits här och i förlängningen medverka till en förändrad och mer inkluderande inställning till nyanlända grupper i landet. En annan viktig aspekt är också det som Universitet- och högskolerådet i sin rapport med rubriken *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper?* (UHR 2016) pekar på, nämligen den snedrekrytering av studenter till högre utbildning som fortfarande pågår. Denna sker fortfarande trots att högskolor och universitet sedan början av 2000-talet haft i uppdrag att främja och bredda rekryteringen till och deltagandet i högre utbildning. Med heterogena studentgrupper och en ökad mångfald i högre utbildning kommer nya perspektiv, något som också är en kvalitetsaspekt och som bättre förbereder studenter för dagens samhälle. Det ställer större krav på hur skolan arbetar i sin undervisning med elever från mer studieovana familjer, men också på större omsorg i akademien om särskilt alla dem som är den allra första i sin familj att gå vidare till högre utbildning. Michael A. Apple ser flera uppgifter för verksamma inom pedagogik och

lärarutbildning i syfte att kunna förändra utbildningsmässiga och sociala ojämlikheter inom högre utbildning. En av dem handlar om att använda sitt privilegium till ”att öppna de rum som finns på högskolor och universitet för dem som ännu inte finns där, för dem som inte har en röst i dessa rum eller på de akademiska platser till vilka vi som befinner oss i en privilegierad position har tillgång” (Apple 2013, s. 273, min översättning). Till dessa grupper hör de nationella minoriteterna med sin historia, sina röster, erfarenheter och berättelser som måste beredas plats både i högre utbildning, i dess innehåll och inom forskningen. En förutsättning för sådana förändringsprocesser är också att minoriteterna själva får vara delaktiga i dessa processer på sina villkor och genom detta öppna vägen för ett respektfullt ömsesidigt lärande mellan minoriteter och akademien.

## Referenser

- Abona, C. & Jimenez, C. (2014). Minority Stress, Ethnic identity, and Depression Among Latino/a College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), s. 162–168. DOI: 10.1037/a0034914
- Amft, A. (2000). *Såpmi i förändringens tid: en studie av svenska samers levnadsvillkor under 1900-talet ur ett genus- och etnicitetsperspektiv*. Samiska institutionen, Umeå universitet.
- Anderson, B. (1993). *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner om nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, Power, and Education. The selected works of Michael W. Apple*. New York: Routledge.
- Boal, A. (1977). *För en frigörande teater: 200 övningar och lekar för skådespelare och icke-skådespelare som vill uttrycka sig med teater*. Möklinta: Gidlunds.
- Borevi, K. (2002). *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 151. Uppsala universitet.
- Bredfeldt, R. (2008). *Judiskt liv i Stockholm och Norden: Ekonomi, identitet och assimilering 1850–1930*. Stockholm: Stockholmia Förlag.
- Caldaras, H. (2002). *I betraktarens ögon*. Stockholm: Prisma.
- Carling, G. (2005). *Romani i svenskan: Storstadsslang och standardspråk*. Stockholm: Carlssons.
- Carling, G., Demetri, M., Dimiter-Taikon, A., Lindell, L. & Schwartz, A. (2016). *Romer 500 år i Sverige: Språk, kultur, identitet*. Studies in Language and Culture No. 28. Linköpings universitet.
- Catomeris, C. (2017). *Det ohyggliga arvet: Sverige och främlingen genom tiderna*. Andra utökade upplagan. Stockholm: Ordfront.
- Dimitrijevic, B. (2018). *Vad vet ni om romer? En studie i en grundskola*. Romsk brobygggarutbildning med inriktning mot skolan och socialtjänsten, publicerad studie. Södertörns högskola.

- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2012). *ECRI-rapport om Sverige. (Fjärde övervakningsomgången)*. CRI (2012)46. Strasbourg: Council of Europe.
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2018). *ECRI:s rapport om Sverige. (Femte granskningscykeln)*. CRI (2018)3. Strasbourg: Council of Europe.
- Eriksen, T. H. (2000). *Små platser – stora frågor: en introduktion till socialantropologi*. Nora: Nya Doxa.
- Fernstål, L. & Hyltén-Cavallius, C. (red.) (2018). *Romska liv och platser: Berättelser om att leva och överleva i 1900-talets Sverige*. Stockholms Stad. Stockholm: Stockholmia Förlag.
- Freire, P. (1972 [1970]). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummedssons.
- Graviz, A. (2012). Att lära interkulturalitet genom medier. I: Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M. & Hübinette, T. (red.) *Den interkulturella blicken i pedagogik: Inte bara goda föresatser*. Södertörn Studies in Education 2. Huddinge: Södertörns högskola.
- Hagerman, M. (2006). *Det rena landet: Om konsten att uppfinna sina förfäder*. Stockholm: Prisma.
- Hübinette, T. (2016). Rasstereotyper och svensk vithet: En studie av en antirasism i kris. I: Kirsch, F.-M., León Rosales, R. & Rodell Olgaç, C. (red.), *Vem vågar vara interkulturell? En vänbok till Pirjo Lahdenperä*. Stockholm: Frank-Michael Kirsch, s. 99–114.
- Institutet för språk och folkminnen (2017). *Jiddisch*. <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritetsprak/jiddisch.html> [2018-10-17]
- Institutet för språk och folkminnen (2018). *Samiska*. <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritetsprak/samiska.html> [2018-10-17]
- Kenrick, D. (ed.) (2006). *The Gypsies during the Second World War 3: The Final Chapter*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- KU 2005. *Nationella minoriteter och minoritetsspråk*. Rapporter från riksdagen 2004/05:RFR3. Konstitutionsutskottet.
- Ladson-Billings, G. (1998). ”Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?” *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), s. 7–24.
- Lahdenperä, P. (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I: Pirjo Lahdenperä & Hans Lorentz (red.). *Möten i mångfaldens skola: Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, s. 15–39.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2018). Interkulturellt lärande och undervisning. I: Selander, S. & Insulander, E. (red.) *Att bli lärare*. Stockholm: Liber, s. 209–213.
- Lawrence, R. & Moritz, S. (2018). Mining industry perspectives on indigenous rights: Corporate complacency and political uncertainty. In Lawrence, R., *The Extractive Industries and Society* (2018), s. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2018.05.008>
- Lgr 11 (2017). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2018. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan> [2018-12-02]
- Lgy 11 (2017). *Läroplan för gymnasieskolan*. Reviderad 2017. <https://www.skol>

- verket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan [2018-12-02]
- Lpfö 18 (2019). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket. [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wt/pub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wt/pub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001) [2018-12-02]
- Lundmark, L. (2002). ”Lappen är ombytlig, ostadig och obekväm”. *Svenska statens samepolitik i rasismens tidevarv*. Umeå: Norrlands universitetsförslag.
- Lundmark, L. (2008). *Stulet land: svensk makt på samisk mark*. Stockholm: Ordfront.
- May, S. & Sleeter, C. E. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge.
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), s. 40–56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Monié Nordin, J. (2018). När samerna slutade betraktas som svenskar. Under strecket. *Svenska Dagbladet*, 7 september 2018, s. 31.
- Municio, I. (1993). Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo. I: *Invandring forskning politik: en vänbok till Tomas Hammar*. Centrum för invandringsforskning CEIFO, Stockholm: Stockholms universitet, s. 11–132.
- Municio, I. (2001). The return of the repressed other: Linguistic minorities and the Swedish nation-state from the 1940s to the 1990s. I: Westin, C. (ed.) *Racism Xenophobia and the Academic Response. European Perspectives. Proceedings from the Unica Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm 29–21 August 1999*. Stockholm: CEIFO, Stockholm University in collaboration with Unica, s. 227–305.
- Mörkenstam, U. (1999). *Om ”Lapparnes privilegier”: föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997*. Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Mörkenstam, U. (2003). Att skapa en minoritet: om den politiska konstitueringen av särart. *Multiethnica* 29, s. 3–9.
- Poggats, T. (2018). *Kartläggning av rasism mot samer i Sverige*. Vartoe-Centrum för samisk forskning, Umeå universitet, på uppdrag av Sametinget. Giron/Kiruna: Sametinget.
- Pulma, P. (2006). *Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Historiallisia Tutkimuksia 230. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pulma, P. (red.) (2015). *Den finska romernas historia från svenska tiden till 2000-talet*. Helsingfors och Stockholm: Svenska litteratursällskapet i Finland & Bokförlaget Atlantis.
- Rasimovic, E. (2018). *Minoritetsstress med inriktning mot det romska folket: En intervjustudie om romer och den vardagliga stressen*. Romsk brobyggarutbildning med inriktning mot skolan och socialtjänsten, publicerad studie. Södertörns högskola.
- Regeringens skrivelse 2011/12:56. En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032. Skr 2011/12:56.
- Rodell Olgaç, C. (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhället skola: Från hot till möjlighet*. Diss. Studies in Educational Sciences 85. Stockholm: HLS Förlag.

- Rodell Olgaç, C. (2011). Lärarstudenter i mötet med den romska minoriteten. I: Strandbrink, P., Lindqvist, B. & Forsberg H. (red.), *Tvåra möten. Om utbildningsvetenskap och kritiskt lärande*. Södertörn Studies in Education 1, Södertörns högskola, s. 97–114.
- Rodell Olgaç, C. (2016). Snuvade på sin historia: Nationella minoriteter, lärarstudenter och smärtsamma interkulturella läroprocesser. I: Kirsch, F.-M., León Rosales, R. & Rodell Olgaç, C. (red.) *Vem vågar vara interkulturell? En vänbok till Pirjo Lahdenperä*. Stockholms: Frank-Michael Kirsch, s. 71–86.
- Rodell Olgaç, C. & Dimiter Taikon, A. (2013). ”Mamma, ska jag säga att jag är rom?” En kartläggning av romska barns och elevers skolsituation i fem pilotkommuner för Skolverket. Bilaga i *Skolverkets Delredovisning av regeringsuppdrag inom regeringens strategi för romsk inkludering till Länsstyrelsen, Dnr A2012/1387/DISK*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Rodell Olgaç, C. & Dimiter Taikon, A. (2016). *Romsk brobygggarutbildning med inriktning mot skolan 2012-2015: Högre utbildning, social mobilitet och interkulturellt kapital*. [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/bilaga/Blob/pdf524.pdf?k=524](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/bilaga/Blob/pdf524.pdf?k=524)
- Rodell Olgaç, C. & Dimiter Taikon, A. (kommande). Romani mediators in higher education: Experiences from the Södertörn model in Sweden.
- Selling, J. (2013). *Svensk antiziganism: Fördomens kontinuitet och förändringens förutsättningar*. Limhamn: Sekel Bokförlag.
- Sjögren, D. (2010). *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962*. Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet.
- Sjögren, P. (2013). *Hur många samer finns det?* Publicerad 2013-01-22, <http://samer.se/4075> [2019-07-30]
- Skolverket (2015). *Nationella minoriteter i förskola, förskoleklass och skola*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket (2018). *Nulägesbeskrivning av romers situation i skolan*. Rapport. Dnr: 2017:885.
- Somby, Å (u.å.) *Samiske rettigheter*. <http://www.jus.uit.no/ansatte/somby/ivdni01NOR.htm> [2012-05-14].
- SOU 1997:193 *Steg mot en minoritetspolitik: Europarådets konvention för skydd av nationella minoriteter*. Betänkande av minoritetsspråkskommittén, Jordbruksdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:40 *Rätten till mitt språk: Förstärkt minoritetsskydd*. Delbetänkande av Utredning om finska och sydsamiska språken. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2005/05/sou-200540/> [2018-10-10]
- SOU 2010:55. *Romers Rätt – en strategi för romer i Sverige*. Betänkande av Delegationen för romska frågor. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2017:91. *Nationella minoritetsspråk i skolan: Förbättrade förutsättningar till undervisning och revitalisering*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Stoor, P. (2016). *Kunskapssammanställning om samers psykosociala ohälsa*. Giron/Kiruna: Samediggi/Sametinget.
- Sverigefinländarnas arkiv (2017). *Språk och identitet*. <https://arkisto.org/>

- sverigefinsk-kultur/vilka-ar-sverigefinlandare/spraket-och-identitet/ [2018-11-11]  
Universitets- och högskolerådet (UHR) (2016). *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper?* www.uhr.se [2018-05-19]
- Vavrus, M. (2010). Critical Multiculturalism and Higher Education: Resistance and Possibilities Within Teacher Education. I: May, S. & Sleeter, C. E., (red.) *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge, s. 19–31.
- von Brömssen, K. & Rodell Olgaç, C. (2010). Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*, 21(2), s. 121–135.
- Wedin, M. (2007). *Den skogsfinska kolonisationen i Norrland*. Avhandling vid Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim. Falun: Finnbygdens Förlag.
- Wibeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen 170. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Zamudio, M. M., Russell, C., Rios, F. A. & Bridgeman, J. L. (2011). *Critical Race Theory Matters: Education and Ideology*. New York & London: Routledge.
- Åhrén, C. (2008). *Är jag en riktig same? En etnologisk studie av unga samers identitetsarbete*. Etnologiska skrifter: 47. Institutionen för kultur- och medievetenskaper/Etnologi. Umeå universitet.

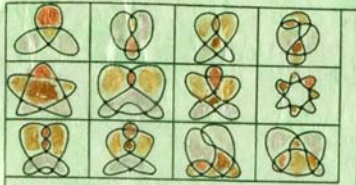


Table de 12 noeuds premiers d'ordre inférieur ou égal à 7,  
représentations graphiques des sautoires d'Alexandre.

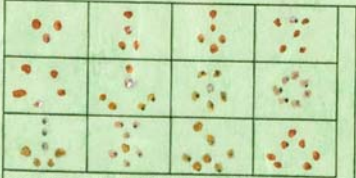
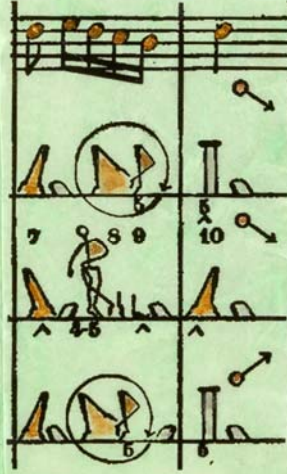


Table de 12 noeuds premiers d'ordre inférieur ou égal à 7,  
représentations graphiques des sautoires d'Alexandre.



## Exemplet *intercultural education* i USA 1925–41 – kan skolan odla kulturell demokrati?

David Östlund

Note the word "intercultural." Its spread in usage is concurrent with the spread of two other words: 'interfaith' and 'interracial'. All three are comparative newcomers in common usage. All three denote conscious ends and conscious means to attain the ends. [---] The intent is in the common prefix: *inter*, which here postulates the parity of the different and their free and friendly communication with one another as both co-operators and competitors: it postulates that every individual, every society, thus realizes its own being more freely and abundantly than it can by segregation and isolation and struggle to go it alone. (Horace Kallen 1956, s. 98)

### Demokratins värderingar och mångfaldens realiteter i skola och lärarutbildning

Syftet med denna artikel är att rikta läsarens blick mot en på många sätt tänkvärd historia som utspelade sig i mellankrigstidens USA. Men innan vi korsar Atlanten och söker oss tillbaka i tiden ska några av anledningarna att ägna denna historia uppmärksamhet lyftas fram. Det sker med hjälp av en skissartad reflexion med avstamp i en språklig företeelse i vår tids Sverige. Uttrycket "interkulturell" har under 2000-talet förekommit allt flitigare i skolans och lärarutbildningarnas värld. Exempelvis får den som brukar åka rulltrappa mot pendeltåget i stockholmsförorten Flemingsberg ofta anledning att fundera över ordet. Många studenter bär nämligen ryggsäckar som säger att deras lärarutbildning vid Södertörns högskola har "interkulturell profil". I deras utbildning, där de bland andra möter mig som lärare, talas det bland annat om "interkulturell kompetens", "interkulturell pedagogik" och allt oftare om "interkulturalitet". Det vore en intressant uppgift för en idéhistoriker att undersöka hur de många variationerna på det språkliga

temat lanserats och omformats i olika debatter och forsknings-sammanhang – hur uttrycken laddats med betydelser och poänger. Någon sådan undersökning har jag inte gjort. Men jag kan berätta att studenterna i Flemingsberg tidigt får lära sig att talet om ”det interkulturella” inte betyder detsamma som ”mångkultur” eller ”multiculture”. De sistnämnda uttrycken refererar till ett slags situation, ett *tillstånd*. Ett mångkulturellt klassrum, exempelvis, är en miljö där en brokig mångfald av kulturella bakgrunder och identiteter finns representerade. Motsatsen är ett monokulturellt klassrum, där de flesta har jämförelsevis likartade referensramar. Till en mångkulturell situation kan man förhålla sig på ett interkulturellt sätt, brukar vi säga. Interkulturalitet avser *processer* snarare än tillstånd – en möjlig utveckling riktad mot ett mål. Det handlar om att människor skaffar kunskap, tänker efter och väljer att handla, agera, på ett sätt som syftar till att tillämpa bestämda *värderingar*. För att sträva mot det mål som värderingarna anger fordras det interkulturell kompetens.

Lärare som ska möta påfallande mångkulturella klassrum hör förstas till dem som har behov av interkulturell kompetens. Men även skolelever som i framtiden ska verka som vuxna medborgare i ett mångkulturellt samhälle – också det en situation – behöver tillägna sig interkulturell kompetens. Lärarstudenter behöver lära sig att hjälpa sina framtida elever med den saken. Eleverna ska öva redan i skolans klassrum. Därför behöver den pedagogik som tillämpas vara interkulturell. Förmåga att skapa sådant lärande bland eleverna är en viktig del av en lärares allmänna professionella kompetens. Man kan knappast vara ett fullfjädrat proffs i yrket utan att kunna det. Lärarstudenter som bara har mött skenbart monokulturella klassrum under sin första praktik (verksamhetsförlagd utbildning, VFU), tycker ibland att utbildningens interkulturella profil verkar irrelevant. Reaktionen förutsätter att uttrycket ”interkulturell” tilldelas en mycket snäv innebörd. Vad är vitsen med denna profil för blivande lärare som aldrig kommer att undervisa i områden där det bor många invandrare? undrar dessa studenter. Men de får gärna till svar från sina akademiska lärare – åtminstone från mig – att det kanske är *just där* som blivande lärare behöver profileringen allra bäst. Sådana miljöer saknar fördelen att nästan automatiskt tvinga lärare och elever till åtminstone någon grad av reflexion, eftertanke, kring frågor som har med interkulturalitet att göra. Det är ofta svårt att se den mångfald som faktiskt finns överallt och som är betingad av många andra faktorer än att människor flyttar mellan länder. Där erfarenheter av kulturmöten är svåra att få syn på behöver skickliga lärare kompensera för den

bristen, så att eleverna ändå tvingas reflektera över sådana frågor – och lära för livet.

Det hela rör sig om att i vardagligt handlande, både i skolan och bortom skolan, tillämpa värderingar. *Men hallå?* Ska inte skolan vara objektiv och inskränka sig till att lära ut fakta? Den ska väl inte vara partisk och lära ut särskilda värderingar? *Jo, det ska den faktiskt.* Normen om allsidighet och antagandet att det är rätt att systematiskt ge företräde åt utsagor om verkligheten som kan stödjas med argument – exempelvis vetenskaplig forskning – hör just till de *värderingar* som skolan har i uppdrag att tillämpa och förmedla. Men först som sist ska skolan tillämpa och förmedla demokratins värderingar. Att vårt skolväsende ”vilar på demokratins grund” konstateras redan i första meningen i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, i läroplanen för förskolan och i läroplanen för gymnasieskolan (Lgr11, s. 7; Lpfö18, s. 5, Gy 2011, s. 5). Alla tre läroplanerna uppger strax följande påbud i skollagen: ”Utbildningen ska [också] förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.” (SFS 2010:800, 4§) Hänvisningen till de värderingar som samhället ”vilar på” är inte alls så luddig som slarviga läsare kan få för sig. Redan våra grundlagar – landet Sveriges konstitution – kräver otvetydigt precis detta av all offentlig verksamhet. Regeringsformens andra paragraf föreskriver att den offentliga makten ”ska utövas med respekt för alla människors lika värde och för den enskilda människans frihet och värdighet”. Eftersom det råder skolplikt i Sverige är åtminstone grundskolan i tillspetsad mening en del av den offentliga makten; det är om inte annat teoretiskt möjligt att tänka sig situationer där elever tvingas till lärares klassrum av polis. Sådan makt fordrar ansvar av professionella lärare. Men det gör också alla vardagliga former av makt som även lärare i de icke-obligatoriska delarna av skolväsendet utövar. Regeringsformen fortsätter med att påbjuda demokrati i en mening som innefattar långt mer än formell folkakt – allmän och lika rösträtt för vuxna i riksdagsval, med innebörden att det i sista hand alltid är befolkningens majoritet som bestämmer:

Det allmänna ska verka för att demokratins idéer blir vägledande inom samhällets alla områden samt värna den enskildes privatliv och familjeliv. Det allmänna ska verka för att alla människor ska kunna uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället och för att barns rätt tas till vara. Det allmänna ska motverka diskriminering av människor på grund av kön, hudfärg, nationellt eller etniskt ursprung, språklig eller religiös tillhörighet, funktionshinder,

sexuell läggning, ålder eller andra omständigheter som gäller den enskilde som person. (SFS 1974:152, 2§)

Strax innan föreskriver regeringsformen dessutom att den enskildes personliga, ekonomiska och kulturella välfärd ska vara ”grundläggande mål för den offentliga verksamheten”. Skolväsendet är skyldigt att tillämpa dessa värderingar i sin vardagliga verksamhet – under all tid i skolan, förskolan eller fritidshemmet. För att skolan ska fylla sitt demokratiska uppdrag räcker det inte med att då och då rösta i klassrummet om vad som ska ske på roliga timmen – och låta eleverna dra slutsatsen att det är majoritetens uppfattning om vad som är roligt som ska gälla. Skolväsendet har uppgiften att fostra kommande generationer i de värderingar som grundlagen anger, att bereda dem för att vara demokratiska medborgare. Här saknas utrymme för neutralitet. Den som inte vill tillämpa och förmedla dessa värderingar ska inte vara lärare. Det är lika självklart som att man inte bör välja att arbeta som yrkessoldat ifall man är totalpacifist och vägrar att använda vapen. Det handlar om en grundläggande plikt i läraryrket.

Med resonans i grundlag och läroplaner får temat ”interkulturalitet” vid Södertörns högskola betydligt vidare innebörd än många lärarstudenter tänker sig från början. Utbildningsprofilen handlar inte bara om att möta klassrum i skolor där många elever har invandrarbakgrund. Den handlar inte bara om det slags skillnader som är knutna till etniskt ursprung, språk och religion. Den handlar om *alla* slags skillnader, olikheter mellan människor, som på ett eller annat vis är kulturellt betingade – åtminstone vad gäller skillnadernas konsekvenser i just vårt samhälle. Detta gäller särskilt i den mån som skillnader, i konflikt med demokratins grundvärderingar, skapar hierarkier mellan människor och tilldelar dem olika tillgång till resurser (t.ex. makt eller pengar), eller olika förutsättningar att utveckla sin potential som människor. Att ha en viss färgnyans i huden eller form på ögonen, att ha en penis, eller att ha en biokemi som periodvis kastar en mellan depressioner och upprymda förvirringstillstånd, är egenskaper som har få eller inga självklart givna mellanmännsliga konsekvenser, av naturen. Konsekvenserna i ett specifikt samhälle är *kulturfenomen*. De är någonting mänskligt och socialt – och därmed historiskt föränderligt – inte någonting animaliskt, biologiskt givet, och därför stabilt över tiden.

Därför räknas även frågor om klass, kön, sexuell läggning, ålder och fysisk eller psykisk funktionalitet till temat interkulturalitet. En viktig frågeställning är hur olikheter av dessa slag, och skillnader i fråga om etnicitet, språk och religion, överlappar och samspelar – på skiftande och ofta komp-

licerade sätt. (Ett vanligt ord för sådana fenomen är ”intersektionalitet”.) Något som förenar skillnader i fråga om klass, kön, sexuell läggning, ålder och funktionalitet med skillnader i etnicitet, språk och religion är att de alla handlar om *identitet*. Deras betydelse i samspelet mellan människor hänger samman med att de påverkar dels hur individer *identifieras av andra* och dels hur de *identifierar sig själva*. Annorlunda uttryckt: sådana olikheter formar både våra bilder av oss själva och andras bilder av oss. Därmed formar de våra förväntningar på oss själva och våra förväntningar på andra. De påverkar våra attityder – sätt att tänka och känna som vi sällan är medvetna om själva. Sådana skillnader är kulturellt bestämda faktorer som i hög grad påverkar människors position och möjligheter i samhället. Därmed bidrar de till att bestämma graden av förverkligande av demokratins värderingar. De är i grundlagens mening verkligen ”omständigheter som gäller den enskilde som person”. För att fylla sitt demokratiska uppdrag måste skolväsendet förhålla sig till allt detta. Det måste även förskollärare, grundskolelärare, fritidshemslärare och gymnasielärare göra för att vara professionella.

### Svåra begrepp och ett språkligt uttrycks tidiga historia

Interkulturell kompetens innefattar alltså en förmåga att reflektera över hur kulturellt bestämda mönster och förväntningar påverkar människors livsvillkor – i syfte att målmedvetet ”motverka diskriminering” och gynna den enskildes ”kulturella välfärd”, som Sveriges konstitution uttrycker det. Men det gör inte lärarutbildningens tal om ”interkulturalitet” till något som låter sig definieras lätt. Terminologin används snarast till att peka ut ett fält av frågor och utmaningar som det är fullt legitimt att tänka olika om och närma sig med olika utgångspunkter – t.ex. på det politiska, filosofiska eller vetenskapliga planet. Vid Södertörns högskola har det utformats ett profildokument som konstaterar att redan begreppet ”kultur” – som allt tal om interkulturalitet förutsätter – ”rymmer en rad potentiella användningsområden och betydelser” (Södertörns högskola 2017, s. 2). Dokumentet säger också att en lärarutbildning med interkulturell profil särskilt ska innefatta reflexion och kritisk granskning av tre olika ”spänningsfält”: spänningsfältet mellan *det universella och det partikulära*, spänningsfältet mellan *fostran och frihet* och spänningsfältet mellan *det givna och det konstruerade*. Vi ska återkomma till dessa spänningsfält.

När den terminologi som bygger på uttrycket ”interkulturell” (t.ex. ”interkulturalitet”) slog igenom i lärarutbildningarnas värld var nog, förmodar jag, motivet ofta att undvika att tala om ”multikulturalism” eller ”multikulturell” pedagogik. Sådana termer – också de inlånade från engelska – var

om möjligt ännu vagare och mångtydigare. Innebörden blev inte tydligare av att de rena anglicismerna så småningom ersattes med uttrycket ”mångkulturalism” på svenska. Men ett annat bekymmer torde ha varit att ståndpunkter som kunde förknippas med dessa beteckningar på ett problematiskt sätt betonade *det partikulära*. Sådana ståndpunkter ville hålla isär grupper som internt hölls samman av etniska, språkliga eller religiösa identiteter. Syftet var att ge dessa frihet att bevara sina särpräglade ”kulturer” och odla dem var och för sig. Multikulturalism av detta slag tenderade också att utgå från att ”kulturer” var enhetliga och ur individernas synvinkel någonting givet, något som bestämde deras identitet så att säga ”utifrån” och för evigt. Man kan säga att terminologin var förknippad med olika former av *essentialism* som utmynnade i kulturseparatistiska eller kultursegregationistiska ståndpunkter.

Talet om ”multikulturalism” speglade i sådana fall ambitioner att försvara kulturella minoriteters rätt till sin egenart och till allt som ger deras medlemmar en gemensam identitet. Intentionen var välvillig. Men där förelåg ett slags identitetstänkande som i grund och botten är besläktat med *rasismen som identitetspolitik*: tankemönstret förutsatte att det finns ett slags ”rena” kategorier i det mänskliga livet som det är viktigt att hålla isär och bevara, eftersom blandning och interaktion antas besudla ”renheten” och skapa förfall och degeneration. För en separatistisk multikulturalist kan ”intercultural relations” bli lika laddade och farliga som ”interracial relations” är för rasisten. Hållningen kan principiellt bli lik rasistiska ståndpunkter som av strategiska skäl övergår från att tala om skillnader i termer av biologi till att tala om dem i termer av ”kultur” – även om attityden till kulturell mångfald inom länders territorier i de senare fallen är den motsatta. (Kulturrasister drömmer om att skapa likriktade, monokulturella stater.) Att tala om ”interkulturella relationer” i stället för ”multikulturalism” kunde antagligen därför antyda ett spektrum av radikalt annorlunda förhållningssätt – olika slags ”politik” i fråga om kulturellt bestämda identiteter som balanserade mellan polerna i alla de tre spänningsfälten i Södertörns tidigare nämnda profildokument. Där multikulturalisten sökte separation, isolation och kulturellt bevarande, värderade de interkulturella perspektivens företrädare interaktion på lika villkor, utbyte, samspel, ömsesidigt lärande och utveckling. Därmed var inte alla frågor lösta. Tvärtom öppnade sig med den utgångspunkten ett stort fält av frågor och utmaningar som en lärarutbildning med interkulturell profil har i uppgift att utmana studenter till att tänka självständigt, kritiskt och *kunnigt* om.

Jag vågar inte gissa om den ovanstående bilden av hur talet om en möjlig ”interkulturell” profilering etablerades i svensk skola och lärarutbildning kommer att bekräftas i framtida historikers analyser. Men när terminologin presenteras i den litteratur som mina lärarstudenter läser har den hittills fått ofullständig bakgrund utanför Sveriges gränser. Antagandet brukar vara att talet om ”interkulturella relationer” uppkom som en avledning från uttrycket ”internationella relationer” i FN-sammanhang, några decennier tillbaka. *Det är inte sant*. Termen ”intercultural” var etablerad i USA åtminstone från mitten av 1930-talet. När den lanserades var den knuten till pedagogiska frågor. Den ingick i uttrycket ”intercultural education” och användes i diskussioner där det hävdades att ”intercultural relations” var något som skolor borde arbeta aktivt med. Först senare spreds uttrycket till sammanhang som inte direkt hade med skolor och pedagogik att göra.

Detaljerna kring hur själva termen myntades återstår att rekonstruera. Men den tycks raskt ha fallit många på läppen som deltog i debatter som pågick 1935 med centrum i the Progressive Education Association (PEA). Uttrycket sågs uppenbart ha en funktion att fylla. PEA beslutade i slutet av samma år att inrätta en ”Committee on Intercultural Education”. Ett par år tidigare hade the Service Bureau for Education in Human Relations grundats i New York. Termen *kan* ha myntats där (jmf DuBois & Okorodudu 1984, s. 76). Efter årsskiftet 1936 integrerades denna byrå i PEA:s verksamhet, och blev nu dess ”Commission on Intercultural Education” (Montalto 1982, s. 111, 132–133, Graham 1967). Det nya uttrycket passade utmärkt för den verksamhet byrån bedrev, utifrån en grundidé som lanserats i mitten av 1920-talet. Ett nytt ord fick fånga ambitioner som redan hade ett årtionde på nacken. I ett uttryck sammanfattades avsikter som byrån tidigare uttryckt i termer som ”international relations”, ”interracial relations” och ”interfaith relations” (relationer mellan trosåskådningar). Utåt bytte byrån namn till the Service Bureau for Intercultural Education (SBIE). Under den beteckningen – så småningom dock utan ordet ”service” – fortsatte byrån att existera ända fram till 1954.

Sommaren 1938 hade bandet till PEA emellertid brutits. Anledningen var motsättningar kring verksamhetens inriktning. SBIE blev åter en självständig institution. I början av 1940-talet genomgick byrån ännu en kris. Den berodde både på persongnissel och principiella motsättningar om vad *intercultural education* egentligen borde vara och uträtta. Grundaren och eldsjälén Rachel Davis DuBois – den person som främst var förknippad med det nya uttrycket – drevs bort från sin verksamhet i maj 1941 (Montalto 1982, s. 267). Hon fortsatte att verka för sin version av projektet från en

ny plattform. Den hette först the Intercultural Education Workshop, men bytte snart namn till the Workshop for Cultural Democracy. Den verkade fram till 1958. För DuBois var beteckningarna praktiskt taget synonyma: syftet med *intercultural education* var att verka för ”kulturell demokrati” – vilket hon kort kunde definiera som ”the creative use of cultural differences” (DuBois 1943, s. 5, 13). Namnbytet hindrade henne inte från att fortsätta att använda uttrycket ”intercultural education” på ett sätt som konkurrerade med hennes egen gamla organisation. ”Intercultural education” var alltså redan från start ett uttryck med olika möjliga innebörder och åsiktsmässiga laddningar.

Ett annat exempel på att skilda resonemang och attityder kunde rymmas under etiketten är PEA:s arbetskommitté för *intercultural education*, som fortsatte att verka sedan SBIE hade knuffats ut 1938. Socialantropologen Ruth Benedict hade deltagit i kommittén från starten 1935 och tycks ha spelat en aktiv roll när SBIE lämnade PEA. Hon övertog så småningom ordförandeposten (Locke & Stern 1942, s. xi, Montalto 1982, s. 133, 138). Det finns skäl att notera Benedicts namn i detta sammanhang. Det står inte bara för att det fanns olika sätt att tänka *intercultural education*, utan också för någonting *gemensamt* i de skiftande användningarna av uttrycket. Som tidigare nämnts noterar exempelvis Södertörns profildokument att ”kultur” kan betyda olika saker. Benedict var en av världens inflytelserikaste spridare av den i vårt sammanhang vanligaste typen av vardaglig användning av ordet. Detta sätt att prata om ”kultur” var underförstått när ordet ”intercultural” slog igenom 1935. Året innan hade Benedict publicerat boken *Patterns of Culture* (Benedict 2005 [1934]). Utanför forskarvärlden var det då nytt att tala om ”kultur” på den moderna socialantropologins vis. Benedict och hennes kollegor lät ordet syfta på mönster och spelregler i sättet att tänka, känna, interagera och leva inom grupper av människor – grupper som hålls samman av att dela just sådana mönster. ”Kultur” var därmed inte detsamma som ”konst” (litteratur, musik, bildskapande, dans, etc.), även om sådant räknades in i det mycket vida begreppet. ”Kultur” var inte heller något som människor antingen hade eller *inte* hade. Även folk som samtidens västerländska samhällselit såg som ”okultiverade” hade sina kulturer. Den skillnad som äldre, rasistisk antropologi gjort mellan ”naturfolk” och ”kulturfolk” var enligt Benedict och hennes kollegor meningslös och ovetenskaplig, liksom föreställningen att ”kulturnivån” bland olika folk skulle vara biologiskt bestämd – given av förmodade ”rasegenskaper”. Att med uppmärksam respekt studera förmodade ”naturfolks” specifika kulturmönster blev socialantropologins signaturverksamhet, gärna med sensmoralen

att forskarens västerländska kultur inte var någon given, universell måttstock för vad som var ”bra kultur”. Den var en partikulär skapelse av samma art som kulturer bland ”vildar”. Det nya kulturbegreppet innefattade därmed en *filosofisk* antropologi, en människosyn: alla människor definierades som kulturskapande sociala varelser. Att skapa, forma och vara beroende av partikulära kulturer var någonting universellt mänskligt.

PEA:s kommitté för *intercultural education* tycks under Benedicts år som ordförande kring 1940 ha haft en enda uppgift. Den gick ut på att göra något annat av projektet än SBIE hade gjort. Syftet var inte att försöka göra samma slags saker utifrån alternativa principer, som de krafter som tog över SBIE 1941 ville göra. Ambitionen var att tänka *intercultural education* på djupet och gå till botten med de filosofiska och vetenskapliga frågor som temat väckte. Kommittén lät framställa av en ambitiös ”source book on intercultural relations” (Montalto 1982, s. 148). Den tjocka antologin *When Peoples Meet: A Study of Race and Culture Contacts* publicerades i sin första utgåva 1942, i PEA:s namn. Den designades och bands ihop med texter av filosofiprofessorn Alain Locke, som för uppdraget hade utsetts till PEA:s ”Research Director” för interkulturella frågor (Harris & Molesworth 2008, s. 341). Locke var en av den afroamerikanska befolkningens tongivande röster, mest känd som frontgestalten i den litteratur- och konströrelse från 1920-talet som kallades ”Harlemrenässansen” (Lewis 1981). *When Peoples Meet* är både ett viktigt men förbisett uttryck för den tidiga rörelsen för *intercultural education* och en central men märkligt bortglömd text i en av USA:s ledande 1900-talstänkarens författarskap. (Jmf dock Harris & Molesworth 2008, s. 340.)

Vid samma tid som *When Peoples Meet* publicerades började termen ”intercultural” vinna anklang bortom skolans värld. 1941 skapade Benedicts vän och kollega Margaret Mead the Council on Intercultural Relations, som hon 1944 ombildade till the Institute for Intercultural Studies (som fortlevde till 2009). Denna plattform gjorde jämförande studier av kulturer på skilda håll i världen med socialantropologins metoder – en typ av kunskap vars värde underströks av det pågående världskriget. Men Mead var också engagerad i *intercultural education*. Vetandets nytta i kriget hade en pedagogisk dimension; Meads institut medverkade i arméns utbildningsprogram (Mandler 2013, s. 63, 78, 87). Sommaren 1945 ledde Rachel DuBois och Mead tillsammans en kurs som tillämpade DuBois nya innovation inom *intercultural education*, en metod för gruppsamtal, vid kvinnouniversitetet Wellesley College (DuBois & Okorodudu 1984, s. 121). Sådant kunde komma till användning när personer som Mead och Locke arbetade

på andra sidan Atlanten i efterkrigsårens projekt att omskola européer som levt under nazism och fascism till demokrati och förståelse mellan världens folk (Blaustein 2018). Att termen ”intercultural” så småningom togs i bruk i FN-sammanhang är inte överraskande. Till dem som *kan* ha introducerat den hör Eleanor Roosevelt, den ledande aktören vid tillkomsten av FN:s deklaration för mänskliga rättigheter 1948. Som presidenthustru hade hon 1939 backat upp DuBois och SBIE med en donation och rekommendationer i pressen (DuBois & Okorodudu 1984, s. 91).

\*

Denna artikel är en första rapport från ett forskningsprojekt som bara påbörjats. Det tar avstamp i de verksamheter och debatter som från 1935 och fram till 1950-talet flaggade med uttrycket ”intercultural education”. Fenomenet lyfts fram som ett historiskt exempel. Exemplet är tänkvärt på många sätt. Dels belyser det principiella frågor om hur man i pedagogisk praktik kan ta skolans demokratiska uppdrag på allvar genom att förhålla sig till de *maktrelationer* i samhället – relationer av överordning och underordning – som är knutna till kulturellt betingade skillnader. Ambitionerna att utveckla interkulturell pedagogik inom svensk skola och lärarutbildning har här ett exempel att jämföra med. Dels belyser det mer allmänna frågor om mångfald och demokrati. Dessa frågor är minst lika aktuella i dagens USA som de var under mellankrigstiden. I dagens Sverige är de också brännande – och har nog större likheter med amerikanska förhållanden än med betingelserna i vårt land före vår egen tid. Tidigare forskning som berört den tidiga rörelsen för ”intercultural education” har nästan uteslutande lyft fram DuBois initiativ och SBIE:s historia fram till 1941 (Montalto 1982, Selig 2008, Lal 2004, Davis 1999, Bohan 2007, Goodenow 1975). Mitt projekt avser komplettera bilden och undersöka de alternativa sätten att förespråka ”intercultural education”, inte bara som reaktioner mot DuBois position, utan som ställningstaganden i egen rätt. Hela fenomenet ska placeras in i ett vidare sammanhang, där det ses som en uppsättning svar på socioekonomiska, politiska och kulturella omständligheter i det tidiga 1900-talets USA – en unikt mångkulturell situation i ett samhälle som, på ofta skriande sätt, svek landets formellt demokratiska löften. Fenomenet ska också placeras in i ett intellektuellt sammanhang där sociala aktiviströrelsers agendor samspelade med debatter och utvecklingslinjer inom amerikansk filosofi, pedagogisk teori och en rad humanvetenskaper. Men på de följande sidorna ska vi bekanta oss med kärnan i projektets historiska exempel – det

förlopp som redan kartlagts i tidigare forskning: DuBois och SBIE:s historia fram till 1941. Samtidigt anger min preliminära tolkning av denna berättelse vissa utgångspunkter för den kommande undersökningen av de komplexa sammanhang som den hör hemma i.

### Ett värdestyrt lärarprojekt för utveckling och utvärdering i skolan

Hösten 1924 återkom Rachel DuBois efter några års uppehåll till arbetet som collegeutbildad lärare för ungdomar i 14- till 18-årsåldern. Hon anställdes vid en *high school* i New Jersey. Ursprungligen hade hon undervisat i naturvetenskap, men alltmer också i *social studies*, en nyhet som fordrade kreativitet från lärarnas sida. I Woodbury övertog DuBois ansvaret för möten i aulan som regelbundet samlade alla skolans elever och lärare. Dessa *assemblies* hade tidigare inte präglats av särskilda pedagogiska ambitioner; någon gäst höll föredrag eller uppträdde. DuBois gav verksamheten en speciell profil. Hon började experimentera med sätt att arbeta utifrån en idé om vad hon ville uppnå. Hon började också skapa läromedel – stenciler som med tiden växte till häften. Inspirerad av progressiva pedagogers försök att reformera skolornas *curricula* (de bedrev ”läroplansteori”, Evans 2007) byggde hon kursplaner som valde och disponerade studieinnehåll enligt en vision för elevernas utveckling. DuBois funderade snart över vilka resultat programmet egentligen skapade bland eleverna. Svar på det kunde ge vägledning om hur eftersträlvade effekter kunde förstärkas. Efter några år skulle ambitionen att utvärdera utvecklingsarbetet vetenskapligt leda henne till forskningens värld. DuBois arbete som doktorand och lärare i lärarutbildning skulle i sin tur leda till SBIE:s tillkomst 1934.

Vilka var ambitionerna? Redan i Woodburyprogrammet fanns två sammanhängande målsättningar. Den dubbla intentionen skulle bli utmärkande för DuBois version av *intercultural education* och SBIE:s agenda fram till 1941. För det första syftade programmet till att bekämpa fördomar bland angloamerikaner med protestantisk bakgrund, den grupp som kallades *Native Americans*. (Det skulle dröja innan uttrycket i stället betecknade kontinentens ursprungsbefolkningar.) Måltavlan var deras okunnighet och negativa attityder gentemot de grupper i samhället som de uppfattade som ”de andra”: nya invandrare och deras barn och barnbarn, *Latinos*, *American Indians* och afroamerikaner (som intill 1960-talets slut med sällan ifrågasatt självklarhet kallades *Negroes*). När DuBois började sitt projekt fanns ingen samlade term för dessa grupper. Först 1932 lanserades ”minorities” som

en snart omistlig beteckning i amerikansk engelska (Gleason 1991). För det andra syftade DuBois program till att stärka självförtroendet – självmedvetandet och självkänslan – bland minoritetsgruppernas medlemmar. Omvänt uttryckt: det pedagogiska projektet avsåg att bekämpa dessa gruppers negativa bilder och negativa förväntningar på sig själva, lika väl som anglo-amerikanernas negativa bilder och förväntningar. Med *samma medel*, samma aktiviteter, som aldrig delade upp eleverna för att jobba med majoritets- och minoritets elever separat, ville DuBois nå detta dubbla mål.

Strategin gick ut på att studera en minoritetsgrupp i taget och uppmärksamma dess ”kultur”. Assemblyprogrammet vid Woodbury High kom snart att omfatta ett helt läsår, med en grupp i fokus varje månad (Austin 2012, 68). Ett nyckelord blev att ”fira”, *to celebrate*. Övningarna lyfte fram varje kulturs unika egenvärde och bidrag till det amerikanska samhället. Detta gjordes inledningsvis genom att de traditionella aulaföredragen utvecklades så att intressanta och respektingivande – synbart ”bildade”, välformulerade – företrädare för den minoritetsgrupp som stod i centrum inbjöds för att berätta om gruppens historia, traditioner och situation. Andra gäster gjorde framträdanden eller bjöd på traditionell mat. Programmet blev snart en trestegsraket. Efter inspirationsmötet fick eleverna arbeta i grupper, med alltmer genomtänkta uppgifter och studiematerial, för att bereda bidrag till ett andra möte i aulan. Där fick eleverna på olika sätt manifesteras, dramatisera, gestalta aspekter av den kultur de studerat, i en anda av *celebration*. Om man så vill kan Woodburyprogrammet sägas ha bedrivit ”social studies” med tonvikt vid *estetiska läroprocesser*. Med den moderna socialantropologins vida kulturbegrepp i botten spelade ”kultur” i en snävare mening – konstnärliga uttryck – en viktig roll i DuBois pedagogiska praktik.

Aspekten av ”firande” – snarare än snäv förmedling av vetande – underströks av att mötena gärna knöts till någon högtid som kunde förknippas med gruppen i fråga, exempelvis Italian-Americans i anslutning till Columbus Day i oktober, afroamerikaner i anslutning till Lincolns födelsedag i februari, eller Irish-Americans i anslutning till Saint Patrick’s Day i mars. DuBois började också orkestrera sekvensen av kulturer som firades med tanke på *hur* negativa den angloamerikanska majoritetens attityder kunde väntas vara gentemot en specifik grupp. Det var strategiskt att först vänja eleverna vid arbetsmodellen med fokus på Scandinavian-Americans eller Dutch-Americans, för att gå vidare med Italian-Americans och sedan komma till exempelvis Greek-Americans, Chinese-Americans och ”Negroes”. Detta sätt att tänka speglar den medvetet polemiska och offensiva hållning

som låg bakom det ytligt sett harmlösa projektet: DuBois ville i skolans värld bidra till att angripa och ändra på sådant hon ansåg vara orätt i samtidens USA. Med den nutida filosofen Charles Taylors uttryck ville hon systematiskt attackera det *misskännande* som i skiftande grader drabbade och skadade människor vars personliga identitet var knuten till minoritetsgrupperns kollektivt delade identiteter (Taylor 2003). Det gjorde hon genom att som motvikt skapa övningar i *erkännande* i form av *celebration*. Verksamheten var inte okontroversiell. Särskilt tilltaget att ”fira” den svarta befolkningens kulturella bidrag till det amerikanska samhället mötte snart mothugg. 1926 väcktes krav på att DuBois skulle lämna sin tjänst. Hon vägrade. Med hänvisning till New Jerseys lagar begärde hon en offentlig ”hearing” för att förklara sig och försvara sin ifrågasatta lojalitet med sitt land. Den genomfördes aldrig. Assemblyprogrammet fortsatte.

DuBois visste att hon utmanade och var redo att kämpa. Så vem var hon? Vilka var hennes motiv till handling? DuBois hade växt upp i småjordbruksmiljö som kväkare. Denna religiösa minoritetsgrupp – som traditionellt hade levt separat – präglades av starka värderingar: avståndstagande från våld och övertygelsen om alla människors lika värde. Hållningen hade ofta gjort dem till kritiker av majoritetssamhället. Hela livet var DuBois praktiserande kväkare. Hon förde vidare traditioner som gjort många medlemmar av the Society of Friends till vapenvägrare, och på 1800-talet till aktivister i abolitionistiska rörelsens kamp mot slaveriet och den därmed nära förknippade tidiga kvinnorörelsen. DuBois pacifistiska övertygelse under första världskriget – en position som efter USA:s inträde i kriget stämplades som landsförrädisk – hade gjort henne till aktivist i en rad av tidens frågor. Kväkarorganisationer var länge ett viktigt forum (Austin 2012). I kväkarpressen och samfundets egna skolor fick hon viktigt stöd i sin strävan att göra skolan till en plats för förändring. 1920 deltog DuBois i kväkarnas världskonferens i London. När hon kom hem sade hon upp sig från sin första lärartjänst.

De följande årens volontärarbete ägnades främst åt det Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet (WILPF), som bildats på amerikanskt initiativ 1915. Jane Addams – Nobels fredspristagare 1931 – var rörelsens ledare och främsta intellektuella språkrör (Addams, Balch & Hamilton 2003 [1915], Addams 2002 [1922]). Efter en tid vid huvudkontoret i Washington deltog DuBois i 1922 års WILPF-kongress i Haag. Hon vistades tre månader i det krigshärjade Europa med Addams bland reskamraterna. Erfarenheten av kriget, och pacifistens vilja att förebygga nya utbrott av vansinne, var en viktig bakgrund i de kommande pedagogiska projekten. Ett motiv var att

fostra unga människor till att möta främmande folk och kulturer, inte bara med passiv tolerans, utan med nyfikenhet och aktiv välvilja. Woodburyprogrammet formades som övningar i fredsfostran. Det blev naturligt att ibland tala om det i termer av "international education" och dess mål i termer av "worldmindedness". Addams hade varit DuBois "hjältinna" sedan ungdomsåren. Troligen hade hon blivit det genom sina skildringar av livet vid Hull House i Chicago – flaggskeppet i den amerikanska settlementrörelsen – som Addams grundat 1889 (Addams 1961 [1910]). *Social settlements*, eller "hemgårdar" som de kom att kallas i Sverige, var enkelt uttryckt ett slags fritidscentrum i de modernaorstädernas arbetardistrikt och slumområden. De syftade också till att slå en bro över den kulturklyfta som förelåg mellan samhällsklasserna – och att förmedla kunskap mellan dessa världar, särskilt från de underprivilegierades erfarenheter till den samhällselit som sällan hade en aning om hur livet kunde te sig från "de andras" perspektiv (se t.ex. Picht 1913, Briggs & Macartney 1984, Meacham 1987, Woods & Kennedy 1911, Williams & MacLean 2015, Deegan 1988, 2002, Knight 2005, 2010, McClymer 1980, Ross, 1991, Olson 1982). I lärarutbildningssammanhang är settlementrörelsen av särskilt intresse som en del av fritidshemmets och fritidshemspedagogikens bakgrundshistoria.

Ett sätt att tänka om krig och fred som frodades i settlementrörelsen blev särskilt tydligt hos Addams. Det handlade inte bara om att agera mot våld. Grundtanken var att *stabil fred* endast kan etableras på villkor som är vettiga för alla parter: villkor under vilka ingen längre har anledning att gripa till våld. Fred fordrade rättvisa. Fred fordrade därför att parter i konflikt möttes i förhandling, i ömsesidig dialog på lika villkor, och kunde hävda sina intressen utifrån sina egna utgångspunkter. Ena partens maktfullkomliga överläge – och självupptagna monolog – var alltid grundproblemet. Nyckelordet för allt som Addams kämpade mot var *paternalism*, "faderligt" uppifrån kommande dominans med anspråk på att alltid veta bäst. (Termen var knuten till en feministisk samhällskritik. Se Addams 1912, 1902 och Östlund 2003, s. 67–83.) Kort sagt förutsatte fred konsekvent tillämpning av demokratins värderingar om alla människors lika värde. Typiskt för det sätt att tänka som DuBois delade med Addams var därför att frågan om fred i världen var intimt sammanlänkad med en arsenal av frågor om hur mellanmänskliga intressekonflikter kunde lösas på rättvisans och jämlikhetens grund. Att verka för att etablera villkor för "social fred" i ett ojämlikt samhälle med många former av förtryck var att verka för *reell* demokrati.

Med start i London 1884 hade settlementrörelsen utgjort ett svar på konflikten – och det kulturella främlingskapet – mellan klasserna i industri-

samhällen. En särskild aspekt av den amerikanska rörelsens erfarenheter bildade dock en mer direkt bakgrund till DuBois projekt. I USA skulle settlementhusen nämligen tillämpa sitt förhållningssätt i en ytterst *mångkulturell situation*, som också var grundbetingelsen för DuBois ambitioner i skolans värld. Settlementrörelsens amerikanska gren utmärktes av kvinnors dominerande position och en nyckelroll i den samhällsvetenskapliga forskningens genombrott i USA. Den samhällsanalys som odlades – exempelvis i den banbrytande studien *The Hull-House Maps and Papers* från 1895 – speglade den etniska mångfalden i de moderna industristäderna, och genomlyste de socioekonomiska utmaningarnas överlappning med boendemiljöernas kulturella och språkliga skiktning (Hull House Residents 1895, Sklar 1991). Mellan 1870 och 1920 invandrade över 27 miljoner människor till USA: en unik våg av migration i världshistorien. Bland dem fanns en femte- eller sjättedel av Sveriges befolkning. De nya immigranterna skapade ny mångfald vid sidan av de grupper som funnits i landet lika länge som de brittiska kolonisatörerna (eller längre): ursprungsbefolkningen, afroamerikaner, latinos. Minoritetsgrupperna möttes av olika arter och grader av misstro och arrogans från angloamerikanernas sida.

Decennierna kring sekelskiftet riktades en växande ”nativism” mot invandrarna. *Nativists* talade gärna om problemet med *the hyphens*. ”Bindestracksamerikaner” var i bästa fall till hälften amerikaner. De väntades visa större lojalitet med sina ”homelands” – vars språk de envisades med att använda. Hetsen kulminerade under världskriget (särskilt mot dem vars hemländer stod på fiendesidan) och dess efterspel i ”the Red Scare” 1919–20 (när många invandrare stämplades som bolsjeviker). Landets fruktade *hyphenization* behövde enligt nativisterna mötas med *Americanization*. Immigranterna skulle förmås att *assimileras* i den angloamerikanska kulturen, lämna gamla vanor och identiteter bakom sig och bli ”riktiga” amerikaner. Men reaktionerna formades också av ett allestädes närvarande rasistiskt tänkande med alltmer uppskrivade vetenskapliga pretentioner. Det skapade en allt tydligare hierarki bland invandrarna, där grader av förmodad kulturell likhet eller olikhet med majoriteten tolkades i biologiska termer (ofta med färgnyanser i huden som synlig gradskala). Skandinaviska eller holländska invandrare ansågs mindre problematiska i egenskap av ”Aryans”. Rysk-judiska, rumänska eller turkiska immigranter väckte däremot frågor om vilka människor som egentligen gick att assimilera – för att inte tala om de grupper som kom från Kina eller Japan. Lösningen blev i början av 1920-talet explicit rasistisk lagstiftning för att begränsa och filtrera immigrationen. 1924 – samma år som DuBois kom till Woobury High –

kulminerade denna process med den s.k. utslutningslagen. Den syftade främst till att hålla ostasiater borta. En ny epok i USA:s migrationshistoria hade inletts.

När settlementen var konsekventa med sina ideal (vilket inte alltid var fallet), bildade de motpoler och centraler för kritik mot den anglosaxiska medelklassens arrogans och främlingsfientlighet, som annars dominerade också tidens ”progressiva” politiska rörelser. Särskilt profilerade sig Addams som försvarsadvokat för de grupper hon dagligen umgicks med representanter för. Hon framhöll ständigt mångfalden som en *tillgång* för landet. Skillnader var en resurs och *Americanization* innebar slöseri. En formel i Addams retorik blev talet om de ”gåvor” som alla etniska grupper bidrog med till amerikansk kultur. Hennes nära vän och medarbetare vid Hull House, filosofen och pedagogen John Dewey, talade i liknande termer, exempelvis när han lyfte fram settlementhusen som modell för skolans möjliga roll som ”a social center” (Dewey 1902; jmf Selig 2008, s. 21–22). Detta sätt att prata skulle även DuBois ta i flitigt bruk. Hon blev inte ensam om att sprida hållningen bortom settlementens värld. Den närmaste parallellen till hennes program för skolan var rörelsen för International Institutes, som startats av settlementaktivister 1910 (Mohl 1981, Montalto 1982). Institutet fanns i de flesta invandrartäta städer och erbjöd olika former av socialt stöd till immigranter, både individuellt och kollektivt. Arbetet utfördes i huvudsak av medarbetare som själva hade invandrarbakgrund och kom att dominera verksamheten. Rörelsen angrep kraven på assimilation och *Americanization*. I början av 1930-talet började den arrangera folkfestivaler som hyllade USA:s kulturella mångfald på ett sätt som liknar Woodburyprogrammets *celebrations*, i dubbelt syfte att bekämpa fördomar och skapa stolthet och självkänsla.

En modell för DuBois sätt att länka frågor om fred till synen på skillnader som en tillgång kom från Addams. I boken *Newer Ideals of Peace: The Moral Substitutes for War* från 1907 hade hon hävdat att invandrarna i Chicago, genom sina kärva erfarenheter av att samsas på den ultramoderna stadens skuggsida, blivit ett föredöme för världen, med en *ny etik*. Det var långtifrån alltid de förstod eller gillade varandra över gruppgränserna. Tvärtom. Men i ständiga situationer av nöd och hjälpbehov hamnade det som förenade i förgrunden. De flesta ställde upp och hjälpte varandra, även om uppoffringarna kostade – på ett sätt som rika filantroper eller progressiva politiker i andra änden av staden aldrig skulle acceptera: en bädd att sova på några veckor, en bit mat eller en stunds barnvakt. Det var inte genom undertryckande av skillnader som *det universellt mänskliga* trädde i

dagen, utan snarare genom delade erfarenheter på jämlik nivå. I en lek med ordet ”kosmopolitism” gav Addams den etik hon talade om namnet ”cosmic patriotism”: dess företrädare tog ansvar både för världens och lokal-samhällets problem med samma stridbarhet som nationalister kämpade för enskilda stater (Addams 2005 [1907], Östlund 2008). I sin bok om rörelsen för *intercultural education* introducerar Nicholas Montalto DuBois med att säga att hennes grundidé var att USA, som mötesplats för världens folk, hade ett gyllene tillfälle att skapa ”a ’cosmic’ civilization”, berikad av talanger, traditioner och kollektiva erfarenheter förvaltade av ”the families of man” (Montalto 1982, s. 77). Ingen källa anges. Men vilken intellektuell tradition hon förvaltade är uppenbart. Med världskriget i bakgrunden fanns ett visionärt motiv bakom DuBois initiativ 1925. Det mångkulturella USA, vars bostadskvarter ofta var ett Europa i miniatyr, kunde bli en modell för fred. Men det förutsatte att landet på allvar realiserade demokratis löften. Här hade skolan ett uppdrag. DuBois sökte vägar att fylla det i praktiken.

Även om invandrare från Europa mötte fördomar och rasism i USA – och immigranter från andra håll ännu mer av den sorten – fanns inget som så systematiskt och våldsamt svek landets demokratiska löften som afro-amerikanernas livsvillkor. I sydstaterna rådde ett lagstiftat system för segregation baserat på föreställningen om ”raser”. Den amerikanska versionen av apartheid kallades *Jim Crow*. Den hade federal sanktion 1896–1954. Förbudet mot ”interracial marriages” upphävdes inte förrän 1967. I landets huvudstad tillämpades raslagarna. Sedan 1910-talet var den federala myndighetsapparaten segregerad. Motsatsen till segregation är integration. Det var vad systemet syftade till att undvika. Assimilation var enligt det ras-tänkande som ordningen byggde på varken önskvärt eller möjligt vad gällde svarta. *Colored people* var och borde förbli en radikalt främmande och underordnad sort – och det räckte med ”one drop of blood” för att räknas dit. Med industrialiseringen följde en intern migration, när svarta lämnade landsbygden i södern för nordstaternas storstäder. Denna ”exodus” fick sitt stora genombrott under första världskriget. Men att flytta norrut var inte att flytta till friheten. Rasismen flyttade med. Utan formell *Jim Crow* i lagstiftningen kom segregationen på många håll i praktiken att bli lika systematisk och brutal i nordstaterna. Med segregation i arbetslivet följde bostads-segregation. Det rasistiska våld som användes för att stötta särhållandet i sydstaterna – och för att hindra svarta medborgare att utöva sin rösträtt – spreds snart norröver. Lynchningar och kravaller där svarta fick löpa gatlopp blev vanliga även i nordstaterna, en utveckling som nådde klimax under ”the Red summer” 1919.

Rachel DuBois kom från en religiös miljö som ifrågasatte rasismen. Hennes engagemang i kväkarorganisationer fokuserade snart frågor om ”racial relations”, i synnerhet de svartas situation. Hon insåg att det var svårt att begripa på distans och sökte kontakt med svarta medborgarrättsaktivister. Hon gjorde en längre studieresa i sydstaterna, där hon lärde känna prominenta personer i *the black community*. Men läsningen av en artikel 1923 skulle hon själv beskriva som en vattendelare i sin livsbana (kanske först i DuBois 1943, s. 10). Där hade det svarta USA:s ledande intellektuelle, W.E.B. Du Bois, vänt sig till landets pacifister och manat dem att, för att vara trovärdiga, aktivt bekämpa rasförtrycket i USA.<sup>15</sup> Du Bois hade länge hävdad vikten av att se ämnet krig och fred i ett globalt perspektiv – inklusive kolonialismens och imperialismens konkurrens om områden att exploatera som den enskilt viktigaste orsaksfaktorn bakom världskriget. Frågor om global rättvisa och självbestämmande för världens folk hade väckts i sökandet efter en ny världsordning efter kriget. Dessa frågor hängde samman med USA:s identitet som ett barn av kolonialismen. Slavättlingarnas villkor var det synligaste tecknet. Budskapet drabbade Rachel. Sedan hon mött sin namne i Denver 1925, och inlett en korrespondens om aktiviteterna i Woodbury, fann de varandra på det personliga planet och förblev nära vänner genom decennierna. Relationen mellan DuBois och Du Bois är talande och viktig för att förstå den position i amerikanska samhällsfrågor från vilken Rachels version av *intercultural education* formades. Det finns därför skäl att dröja lite vid fallet W.E.B. Du Bois.

Den betydligt äldre svarte ledaren var en allvarsman, men Rachel tycks ha lockat fram hans lättsammare sida. Exempelvis chockerade han ibland publiken vid möten med att på skoj introducera sin vän som ”Mrs. Du Bois”. (Sexuella relationer över förmodade rasgränser var tabu.) Han såg snart till att rekrytera Rachel som ledamot i riksstyrelsen för the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP). Där blev hon en trogen allierad i de interna konflikter som skulle prägla hans roll i organisationen på 1930- och 40-talen. W.E.B. kom att stötta Rachels olika projekt med råd och dåd, mer i bakgrunden vad gäller SBIE, men som en av grundarna av the Intercultural Education Workshop 1942. I samband med att Rachel blev utdriven från SBIE 1941 flydde hon en vecka till sin vän, som då var professor i Atlanta, Georgia. W.E.B. Du Bois dryga sju decennier i offentligheten präglades av en kombinerad roll som å ena sidan akademiker

<sup>15</sup> Om W.E.B. Du Bois finns en rik och snabbt växande litteratur. Utöver standardverket, Lewis 1993 & 2001, se t.ex. Appiah 2014, Alexander 2015, Zamir 2008.

och forskare och å andra sidan som aktivist och frontgestalt i kampen för svartas rättigheter. Den egensinniga boken *The Souls of Black Folk* från 1903 är en milstolpe i amerikansk idéhistoria. Med den etablerade sig Du Bois som den mest inflytelserike uttolkaren av den komplexa erfarenheten att leva som svart i USA och som nyckelreferens i många diskussioner om rasism, kultur och identitet – t.ex. i de senaste decenniernas postkoloniala/dekoloniala teoribildningar. Boken utmanade också det svarta ledarskap som företrädde en ”ackomodationistisk” ståndpunkt, som inte öppet angrep rasism och segregation utan ville bygga ekonomisk styrka och självförtroende på lång sikt, nedifrån, i en separat värld. Du Bois företrädde i stället en protest- och konfrontationslinje. Han menade att det var den välutbildade svarta elitens uppgift att gå i bräschen.

Det var Du Bois hållning som bildade utgångspunkt när NAACP, USA:s viktigaste medborgarrättsorganisation, bildades 1909. En strategi blev att driva rättsfall som skulle testa raslagarnas status. Det skulle bli ett av NAACP:s otaliga försök som till sist lyckades 1954, i fallet *Brown v. Board of Education*. Högsta domstolen utdömde då principen ”separate but equal” som oförenlig med konstitutionen, eftersom segregation i verkligheten *alltid* skapade ojämlika villkor. Principbeslutet bildade avstamp för den nya medborgarrättsrörelsens långa och svåra kamp under 1950- och 60-talen. 1954 års brytpunkt pekade mot hjärtat i Jim Crow-systemet: *skolsegregationen* (Irons 2002). Brown-beslutet innebar att skolorna i södern skulle desegregeras. Liksom det hade varit förbjudet att lära förslavade människor att läsa och skriva var det en principalsak i rassegregationens USA att svartas utbildning skulle skruvas ner till ett minimum, kvantitativt och kvalitativt. I skolan låg nyckeln till makt. Till följd av bostadssegregation var problemet aldrig begränsat till sydstaterna. Det var inte löst när motståndet mot 1954 års beslut brutits. Skolsegregationen är än idag en av de djupaste sprickorna i USA som demokrati. För afroamerikanska intellektuella har frågor om skola, utbildning och pedagogik alltid varit centrala. Mot ackomodationisternas betoning av yrkeskunnande hävdade Du Bois vikten av bildning (*Bildung*) som vapen: vetande och personlig utveckling för kritiskt tänkande och autonomi (se t.ex. Du Bois 2002). Här fanns en naturlig kontaktyta mot tidens idéer om skolans demokratiska uppdrag – även om progressiva pedagoger, inklusive Dewey, nästan aldrig vågade blanda in segregationsfrågan i sin redan komplicerade kamp mot den traditionella, auktoritära skolan (jmf Margonis 2007 och Östlund 2014a, s. 53–54).

NAACP bildades i samarbete mellan vita och svarta aktivister. 1909 var få vita villiga att lyfta ett finger för att ändra på afroamerikaners villkor.

Initiativet och en stor andel av de första vita aktivisterna kom från settlementrörelsen; Addams och Dewey hörde till de officiella grundarna. Du Bois lockades över från universitetsvärlden och fick en plattform som forskningsledare och redaktör för NAACP:s tidskrift, *The Crisis*. I decennier blev den det svarta USA:s viktigaste pressforum. Den blev också ett av de organ där Rachel DuBois först presenterade sina pedagogiska reformidéer. Att W.E.B. Du Bois var bekväm att arbeta med vita settlementaktivister (det fanns även svarta), och sedan klickade så väl med en person som Rachel DuBois, var ingen slump. Decennierna kring sekelskiftet hade han varit återkommande gäst vid Hull House. Hans banbrytande sociologiska studie *The Philadelphia Negro* från 1899 använde *The Hull-House Maps and Papers* som modell. En av de kvinnor som skrivit den var hans medarbetare och bidrog med ett tillägg. Deras arbete bedrevs med bas vid ett av Philadelphias settlementhus (Du Bois 1996 [1899], Bulmer 1991). Även i *The Souls of Black Folk* och i Du Bois första roman, *The Quest of the Silver Fleece* från 1911, speglas hans sympati för settlementrörelsen – och att kvinnor som verkade i dess anda var en kategori av vita som ur hans synvinkel förtjänade särskilt förtroende.

Det har diskuterats i vad mån vita settlementaktivister var så fria från rasism som det kan förefalla. Det var säkert en av de punkter där graden av konsekvens skiftade. Ett diskuterat fall är den svarta kvinna som till och från bodde vid Hull House 1893–1904, läkaren Harriet Rice. Hennes roll blev komplicerad, av skäl som inte är klara men som på ett eller annat sätt hade med hennes hudfärg att göra (Knight 2001). När Rice 1929 sökte bostad nära Columbia University på Manhattan gjorde hon det tillsammans med en betydligt yngre vit kvinna. Kamraten hette Rachel DuBois. (Denna länk har veterligen aldrig tidigare noterats.) Rice hade åtagit sig att hjälpa DuBois med att framställa ett häfte om Woodburyprogrammet. En tilltänkt hyresvärd meddelade DuBois att hon, i motsats till Rice, kunde ”passera” som vit och därför skulle få plats. De hittade i stället rum ett stycke bort, i Harlem, där båda accepterades – och förmodades vara svarta. Att DuBois hud hade tillräckligt mörk nyans för att hon skulle kunna ”passera” som ljushyllt svart skapade intressanta situationer i hennes växande umgängeskrets bland afroamerikaner. ”Well Rachel, now that the white folks have gone, let’s have a good time!” sade en gång värdinnan vid en salong i konstnärskretsar som hon brukade delta i (DuBois & Okorodudu 1984, s. 69). När DuBois riskerat att bli avsatt från sin tjänst 1926 – närmast för att hon låtit NAACP:s resesekreterare inleda assembly-programmets tema om *the Negro* – handlade saken om ett av hennes djupaste motiv till handling i

skolans värld. Hennes lojalitet med USA, som hon den gången stod redo att försvara, handlade snarare om landets demokratiska löften än om den verklighet som svek dem.

### SBIE: ett forskningsbaserat reformprojekt och dess kritiker

1929 lämnade DuBois lärartjänsten i Woodbury för att forska och undervisa lärarstudenter. Hennes nya plattform blev Teachers College, Columbia University. Men det skulle dröja till åren efter 1941 innan DuBois tog sin doktorsgrad. Fram till dess skulle all energi ägnas åt att initiera, stödja och koordinera praktiskt reformarbete i USA:s skolor med utgångspunkt i assembly-programmet från Woodbury och variationer på dess tema. Arbetet med att testa metoder och jämföra resultat i ett större antal skolor, inledningsvis i Philadelphia- och New York-områdena, föranledde utveckling av nya kursplaner och material för undervisning, lärarhandledningar och stencilerade texter riktade till elever. Det ledde i sin tur till samlande och ordnande av relevant kunskapsstoff för sådant material. Rektorer och lärare började höra av sig för att få tips om hur de kunde göra liknande saker som de skolor som deltog i forskningsprojektet. Arbete med rådgivning, internutbildningar, föredrag och produktion av material – ofta improviserat utifrån behov i specifika situationer och skolmiljöer – blev från och med 1934 SBIE:s uppgift. Byrån beskrevs som ett ”clearing-house”: en central för samordning och informationsutbyte i utvecklingen av vad som snart kallades *intercultural education*. Redan första året hade DuBois tolv medarbetare verksamma på halvtid vid byråns kontor, och snart tillkom två fältarbetare på heltid (Montalto 1982, s. 112, 115). Hur stor staben blev är oklart och det torde ha skiftat under olika perioder. Byråns verksamhet blev känd i skolvärlden över hela landet och vann positiv respons bland de skolor och lärare som deltog i uppdragsprojekt och utbildningskurser. Utvärderingsenkäter tycks ha varit självklar rutin. Att det fanns efterfrågan på byråns tjänster bekräftar inte minst det faktum att dess verksamhet kunde fortsätta i mer än ett decennium efter att DuBois själv drivits bort från verksamheten 1941.

Byråns gensvar i en bredare allmänhet kulminerade 1938–39, sedan banden till PEA hade brutits. DuBois och hennes stab producerade då det dittills kanske mest ambitiösa bidraget till ny pedagogisk genre: *utbildningsradio*. 1930-talet bevittnade det nya mediets genombrott. Plötsligt knöt radion samman nationer med gemensamma referensramar och upplevelser av talade ord och musik. Radio för pedagogiska ändamål innefattade speciella möjligheter och utmaningar: det gick att väcka känslor på annat sätt

än i skriftlig kommunikation, exempelvis med radioteater. Det var nödvändigt att kombinera det informativa och tankeväckande med det underhållande. Som ett led i the New Deal, politiken för att tygla den ekonomiska depressionen, hade utbildningsdepartementet etablerat The Federal Radio Project. Dess direktör hade suttit i PEA:s kommitté för *intercultural education*, och gav nu SBIE i uppdrag att producera den populära serien "Americans All – Immigrants All". Den sändes som 26 halvtimmesprogram på söndagseftermiddagarna mellan november 1938 och maj 1939 inom nätverket CBS. Till serien fogades broschyrer och studiematerial. Den spelades in och reproducerades – en ovanlig och kostsam åtgärd. Inspelningarna var främst avsedda att användas i skolorna (Montalto 1982, kap. 6, Selig 2008, s. 243–249).

All denna verksamhet hade initierats av en lärares ambition att utveckla skolarbetet och utvärdera åtgärdernas effekt med vetenskapliga metoder. Vilka var dessa metoder? Syftet med de modeller som växte ur assembly-programmet var som nämnts dubbelt: att bekämpa fördomar och arrogans bland elever från majoritetsbefolkningen och att stärka självmedvetandet och självkänslan bland elever med minoritetsidentitet. Redan i Woodbury började DuBois använda en modeterm från ny vetenskap: "attityder". Den lånades från en forskarvärld där psykologi, sociologi och marknadsanalys möttes i intresse att utveckla metoder från intelligensmätningar och personlighetstest i form av enkäter för att mäta förhållningssätt i hela grupper. Forskarna där, som snart skapade opinionsundersökningarnas märkliga förmåga att förutsäga valresultat, hade börjat tala om "attityder" som något som kunde mätas och kanske påverkas med vetenskapliga medel (Converse 1987). DuBois tänkte nu i termer av hur skolan kunde påverka elevers attityder. Grundfrågan blev hur de kunde ändras så effektivt som möjligt. Forskningsuppgiften blev att mäta attitydförändringar genom enkätundersökningar – exempelvis före och efter assembly-övningar, bland elever som genomgått assembly-program och kontrollgrupper som inte gjort det, eller gjort det i en annan form – och att göra det bland elever i olika åldrar. Men när DuBois sökte göra vetenskap av projektet hämtades tolkningsnycklarna från ett annat slags modern psykologi: *behaviorismen*. Den hade lanserats före kriget, närmast i syfte att legitimera bruket av djurförsök för att diskutera mänskligt beteende (O'Donnell 1985, Smith 1997). Principen var att inte räkna med "själsliv", ignorera mänskliga försökspersoners rapporter om vad som pågick i deras inre, och söka lagbundna samband mellan stimuli och responser.

Behaviorismens roll är kanske oväntad i sammanhanget. Redan i samtiden kunde den te sig hård och kall. I Aldous Huxleys mardrömsvision *Brave New World* från 1932 hade all frihet eliminerats genom ”betingning”; människor kontrollerades genom *emotional engineering*. DuBois tvekade inte att tala om sitt program i termer av beteendemodifiering, ombetingning, ominläring. 1932 kunde hon – i ett kväkarforum – hävda att lärare bör lära sig att bli ”social engineers” och medvetet ”emotionalisera” eleverna (Selig 2008, s. 95). Skolans uppgift var att omforma barn och ungdomar enligt en vuxen plan. Den skulle utmana och ändra deras attityder – och genom dem oönskade attityder i hela samhället. Men det var inte självklart att se behaviorismen som en kall lära med auktoritära övertoner. I pedagogiska sammanhang var den tvärtom ofta allierad med skolreformators angrepp mot den traditionella skolans sätt att arbeta med tvång och straff i stället för med stimulans och uppmuntran. (Att moroten är effektivare än piskan hävdades snart i termer av ”positiv beteendeförstärkning”.)

Behaviorismen innebar också en tillspetsning av antagandet att miljön snarare än arvet formar individens personlighet. Ur behavioristens perspektiv är människor väsentligen *lika* (och rätt lika duvor eller möss): de formas till att bli olika genom miljöns inverkan via sinneserfarenheten. Liknande sätt att se på arv och miljö hade i århundraden bäddat för optimistiska sätt att se på uppfostran. Pedagogens uppgift var enligt dessa att skapa en miljö kring barn som, genom nyttiga erfarenheter arrangerade i god ordning, formade vettiga vuxna. I DuBois agenda blev sådan optimism viktig. Attityder kunde förändras med pedagogiska medel, åtminstone tillräckligt för att det skulle vara mödan värt att försöka. Men det räckte inte med att exponera eleverna för ny information, att nå dem på det kognitiva planet. För att ändra attityder var det nog så viktigt att påverka deras känslor, att arbeta på det emotionella planet. I DuBois experiment ingick att mäta skillnaderna i attitydförändring bland elever som *endast* exponerats för ny information, påståenden i föredrag och texter, och elever som dessutom exponerats för kulturella uttryck som utmanat känslorna genom många sinnen – musik, drama, bilder, mat – och aktiverat eleverna genom att ge dem i uppgift att själva skapa sådana uttryck och på så vis leva sig in i främmande sätt att känna och tänka.

Något annat som kunde göra behaviorismen tilltalande för personer som DuBois var att tesen om miljöns roll utmanade tidens rasism. Forskare som bedrev *differentiell* psykologi – ofta på sätt som länkade eugenik, rashygien, till frågor om skola och pedagogik – använde sina intelligens- och personlighetstest till att undersöka det som skilde människor åt, gärna i syfte att

sortera och behandla dem olika. Sensmoralen blev gärna att somliga sorters människor, på sätt som antogs givna av naturen, utgjorde problem att hantera, medan andra var tillgångar att gynna. Teorier som angrep sådan biologisk determinism tenderade tvärtom betona allt som förenar alla människor, det som är universellt. Allt som gjorde samspelet i grupper av människor unikt uppkom när individer formades av skiftande erfarenheter. Det var inte givet av biologiska skillnader utan något som skapades i samhället. Med sin tillspetsning av temat arv-miljö föll denna aspekt av behaviorismen in i en kör av vetenskapliga ståndpunkter som alltmer utmanade sin tids rasism. Den kunde rätt otvunget fogas samman med det långt mer komplexa sätt att se på mänsklig kultur som socialantropologin representerade.

DuBois assembly-program syftade till att exponera elever för erfarenheter som skulle ändra attityder – angloamerikaners attityder till minoriteter och minoritetslevers attityder till sig själva. I litteraturen framhålls en förskjutning i projektet, från målet att bekämpa *prejudice* på 1920-talet till ambitionen att ingjuta självrespekt bland andra generationens invandrare från tiden för SBIE:s tillkomst (Montalto 1982, Selig 2008). Men det tycks vara en synvilla. En förskjutning uppstod i hur projektet *motiverades*. Sätillvida flyttades fokus. Men den dubbla ambitionen fanns med från 1925 och ändrades inte inom SBIE förrän 1941. Samma material och rekommendationer levererades till alla slags skolor, både till dem som liknade Woodbury High sätillvida att minoritetsleverna bildade en liten minoritet på skolan, och till den mindre gruppen skolor i bostadsområden där minoritetsleverna tillsammans bildade majoritet. Den dubbelriktade ambitionen var lika tydlig i radioserien *Americans All*. Inte i något fall synes ambitionen ha varit att påverka minoritetslever och angloamerikanska elever *separat*, med olika pedagogiska verktyg. Samma medel syftade till dubbla mål. Ambitionen var tydlig: elever ur alla grupper skulle lära och utvecklas tillsammans, även om deras attityder väntades omformas olika. Att påverka negativa attityder minoritetsgrupper emellan var nog också en del av intentionen, även om den mera sällan lyftes i förgrunden.

Att vända sig till majoritetslever för att bekämpa fördomar var aldrig kontroversiellt bland folk med anknytning till SBIE. Att vända sig till minoritetslever för att bekämpa deras fördomar mot varandra var knappast heller kontroversiellt. Kort sagt: uppdragets *negativa* sida blev inte problematisk. Den bäddade tvärtom för viktiga allianser. Det var uppdragets *positiva* dimension i DuBois upplaga av *intercultural education* – gynnandet snarare än bekämpandet – som skulle splittra den verksamhet hon initierat. Ambitionen att vända sig till minoritetslever för att stärka deras självkänsla

genom att lyfta fram och ”fira” egenarten – *det partikulära* – i deras förmodade kulturella identiteter var och en för sig, en i taget, skulle bli kontroversiell. Det tycks i huvudsak ha varit nödvändigheten att värja projektets positiva sida mot kritik, när alltfler intressenter blev inblandade i formandet av en institution, som gjorde att tonvikten i DuBois och hennes anhängares *argumentation* från och med 1934 kom att ligga vid minoritets elevernas behov. Särskilt betonades behoven bland andragenerationens invandrare. Afroamerikanska elevers intressen synes nu ha hamnat i bakgrunden i motiveringarna, trots att svart kultur tycks ha haft en orubbad position i paraden av kulturer som blev föremål för *celebration* i de pedagogiska programmen och materialen.

DuBois kunde i detta sammanhang anknyta till ett argument för att bejaka mångfald och kritisera *Americanization* som Jane Addams använt redan vid sekelskiftet. När immigrantbarn växte upp utan att identifiera sig med sina föräldrars vanor och normer, samtidigt som de bara kände ytlig samhörighet med majoritetskulturens koder, blev de enligt detta resomang rotlösa, frustrerade. De riskerade att hamna i destruktiva beteenden och kriminalitet. Därmed kunde det sägas vara ett krasst samhällsintresse att stärka andragenerationens identifikation med sina föräldrars kultur – och därmed dess respekt för föräldrarna. Tankegången hade i slutet av 1920-talet lanserats i en ny tappning från sociologins håll. Andragenerationens problem blev där ett exempel på ”marginalmänniskans” situation. Men från sociologernas sida var det givna målet i allmänhet assimilation i en kulturell identitet som antogs vara universellt modern, snarare än partikulärt anglosaxisk. Frågan var då hur en smärtlös och långsiktigt stabil assimilation kunde gynnas. Hårdför *Americanization* blev kontraproduktiv, skapade ”bumerangeffekter”. Bättre var att hjälpa andragenerationen att både värdesätta föräldrarnas identiteter och bejaka en framväxande ”modern” amerikansk identitet – en process beskriven som en successiv befrielse från traditionernas tvång. Denna hållning kallar Montalto (1982) ”Scientific Americanization”. Mot den vände sig särskilt rörelsen för International Institutes med en hållning som han kallar ”Cultural Integrationism”. Utgångspunkten var att minoritetskulturer inte sågs som bekymmer att bli kvitt och att assimilation i majoritetskulturen – som var lika partikulär som någon annan – inte var någon långsiktig bot mot det förmodade problemet (Montalto noterar inte att hans sammanfattning ger eko från Addams och settlementrörelsen. Montalto 1982, s. 57). Samma hållning kom vid tiden för SBIE:s tillkomst 1934 också att drivas av författaren Louis Adamic, själv invandrare från Slovenien. Denne blev en av DuBois viktigaste allierade de

följande åren. Till SBIE:s första åtgärder hörde att återpublicera skrifter om andragenerationens problem av Adamic och av företrädare för International Institute-rörelsen i syfte att sprida dem i skolornas värld.

Ambitionen att hylla kulturella särarter i samhället skapade intern splittring inom SBIE. Vad var alternativet? Det var att bekämpa fördomar med tonvikt vid det *universella* snarare än det partikulära: att betona att alla människor i grunden är lika – och *därför* lika mycket värda – snarare än att i undervisningen göra tema av skillnad och särart. Det var möjligt att göra också detta i termer av ”gävor” till det amerikanska samhället. Skillnaden var att olika kulturer då inte hyllades separat. Sådan *intercultural education* kunde bygga på tematiska grepp i stället för att ställa en grupp i taget i centrum: exempelvis kunde den visa hur *alla* grupper gjort sina olika bidrag vad gäller ekonomi, teknik, vetenskap, filosofi, eller olika former av konstnärligt skapande. Sensmoralen blev då att *alla* folk och kulturer lämnat bidrag till mänsklighetens universella framsteg och till en amerikansk kultur som var modern och universell – inte någon särskild etnisk grupps egenhet. Alla hade anledning av att vara stolta – men inte över någon särart eller traditioner att hålla fast vid, utan för sin fulla delaktighet i den helt nya kultur som antogs förena alla sanna amerikaner, oberoende av etnisk härkomst. Mellan raderna låg antagandet att minoritetskulturer trots allt var ett problem, för individen och för samhället, och att det var ett långsiktigt intresse, för båda, att individen frigjorde sig från gamla traditioner och lät sig assimileras i den nya majoritetskulturen. Kort sagt skulle sådan, alternativ, *intercultural education* spegla den hållning som Montalto kallar *Scientific Americanization*.

Men problematiken handlade om mer än teoretiska resonemang. Den rörde också olika gruppers intressen. Att SBIE bildades och kunde starta sin verksamhet 1934 byggde på att DuBois lyckats skapa en allians av stödjande organisationer, som inte nödvändigtvis delade hennes uppfattningar om allt. Till de associerade hörde rörelsen för ”goodwill” mellan judar, protestanter och katoliker – en organisation som sedan 1920-talet bland annat hade skickat trio-team av rabbiner, protestantiska pastorer och katolska präster runt landet för offentliga samtal som syftade till att bryta ner fördomar de religiösa grupperna emellan. Hit hörde även rörelsen för ”inter-racial cooperation” i sydstaterna, som kom att betyda mycket för att modifiera många vitas syn på svarta där, men som aldrig ifrågasatte Jim Crow-systemet som sådant – till synes på grund av en blandning av strategiska hänsyn och visioner om att ”separate” kanske trots allt kunde göras ”equal” ifall de vitas attityder bara ändrades (Selig 2008, kap 4-5). Båda dessa

rörelser såg skolorna som en viktig arena för sina agendor. De hade intresse av den utveckling av metoder och material som SBIE skulle arbeta med. Men spänningarna kring DuBois en-kultur-i-taget-strategi blev tydligast i fallet med American Jewish Committee (AJC). Denna organisation fanns med från start och synes ofta ha varit den viktigaste ekonomiska stöttepelaren – antagligen vid sidan om de federala New Deal-program som stod för en god del av medarbetarnas lönekostnader. Men AJC blev en nyckfull faktor. Dess ambivalens tog sig uttryck i att stödet ibland drogs in och återkom.

AJC:s roll påminner om tidssammanhanget. SBIE bildades året efter Hitlers maktövertagande i Tyskland. Antisemitismen hade precis som i Västeuropa frodats i nya former i USA sedan 1800-talets slut, med ny näring i rastänkande med vetenskapliga pretentioner. Världsläget i mitten av 1930-talet gav skäl att frukta en nytändning av judehatet i USA. Även om judar funnits i landet sedan 1600-talet blev antisemitism ett viktigt inslag i den *nativism* som riktade sig mot den nya invandringen under halvsekleet efter inbördeskriget. Pogromer i östra Europa skapade flyktingströmmar av fattiga judiska grupper som inte bara stack ut med att företräda en icke-kristen religion, utan också med lantliga kulturtraditioner som föreföll exotiska i jämförelse med vanorna bland relativt välbeställda, urbana grupper av judar med bakgrund i Västeuropa. Svaren på antisemitismen från judiskt håll kom att präglas av den sociokulturella heterogeniteten inom gruppen, som samspelade på ett komplicerat vis med olika svar på det moderna samhällets utmaningar från judendomen som religion. AJC dominerades av välbeställda judar med bakgrund i Västeuropa. Enkelt uttryckt hade AJC kommit att företräda den mest försiktiga hållningen bland USA:s judiska organisationer. Mot den nya, rasistiska antisemitismen hävdades att judendomen var en *religiös trosåskådning*, precis som baptism eller katolicism, ingenting annat. Judar var ingen ”etnicitet”, inget ”folk”, än mindre någon ”ras”. Inställningen länkades till aktivt bejakande av kulturell assimilation. Judars *kulturella* identitet antogs delas med andra medlemmar av de nationer man råkade leva i. I USA:s fall var den med fördel modernt-amerikansk. Montalto (1982) menar att det var just försiktigheten i AJC:s strategi som gjorde att organisationen valde att stödja en verksamhet som SBIE ekonomiskt. AJC fruktade att det blev kontraproduktivt när judar trädde fram för att i eget namn angripa antisemitismen. Offensiva åtgärder kunde provocera och stärka intrycket att judar var en enhetlig grupp med nationellt-etniska särintressen som inte sammanföll med det amerikanska samhällets. Det var bättre att stödja verksamheter som, med anglosaxisk eller sammansatt avsändare, verkade för tolerans, mot *alla* slag av fördomar i

termer av ras, etnicitet, språk eller religion. DuBois program för att med vetenskaplig systematik modifiera skolelevers attityder passade ur det perspektivet utmärkt. Genom att finansiera sådan verksamhet väntade sig AJC:s företrädare kunna bekämpa de samtida hot som ytterst representerades av Hitler – på ett jämförelsevis effektivt sätt, genom ombud.

Slitningar i denna allians orsakades av att DuBois tillämpade en annan judisk grupperings syn på vad judisk identitet var. Hon anknöt till den så kallade *rekonstruktionismen*. Judisk religion var enligt den ett uttryck för ett *folks* historiska erfarenheter, värderingar och traditioner, samtidigt som judisk kultur omvänt uttryckte den religiösa tron. Det innebar att det var högst meningsfullt att tala om en judisk kultur, även om variationerna på dess teman skiftade beroende på i vilka länder judar levde. Detta synsätt tog DuBois stöd i när hon fortsatte att behandla judenheten som en av de kulturer som skulle "firas" separat i hennes pedagogiska program. Kursplaner och läromedel producerade av SBIE behandlade Jewish-Americans som en bindestrecksgrupp av samma art som Irish-Americans eller Chinese-Americans. Mot denna bakgrund är det förvånande att AJC alls valde att återkomma som sponsor av SBIE:s verksamhet. Frågan om judisk kultur aktualiserade en mer allmän frågeställning. Hur lämpligt var det att hylla USA:s olika etniska kulturer separat och uppmuntra unga människor att odla partikulära kulturella identiteter? Den återkom bland annat apropå radioserien "Americans All". Dess program om immigrantgruppers särart blev särskilt populära i just dessa grupper. Den kommitté som ansvarade för serien var dock kluven. Planen blev en kompromiss. Avsnitten med partikulärt fokus balanserades av tematiskt upplagda program, som betonade att alla grupper bidragit till en universellt mänsklig utveckling och allmänt amerikansk kultur. Några månader efter radioseriens slut bröt kriget ut i Europa. Risken att USA skulle dras in i konflikten var uppenbar. Nationell enhet blev åter ett tema som genomsyrade all diskussion i samhället. "The hyphen" fick åter stark laddning, men inte på samma sätt som under första världskriget. Med undantag för japansk-amerikanerna efter Pearl Harbor 1941 var bindestrecket något som gärna tonades ner. Alla amerikaner förutsattes ha lämnat bakom sig traditionella identiteter för att sluta upp bakom nationens formella principer om demokrati och individuell frihet, i kontrast mot de totalitära diktaturer som nu var fienden. Tysk-amerikaner väntades exempelvis vara lika fientligt inställda till nazismens Tyskland som andra amerikaner. Aktörer som ville *aktivera* bindestrecket, exempelvis nationalistiska strömningar bland immigrantgrupperna, representerade hot om splittring. Därför blev det angeläget att göra den amerikanska iden-

titeten så inklusiv och välkomnande som möjligt: i USA skulle traditionella särarter vara oväsentliga tillfälligheter. Det viktiga var samhörigheten och uppslutningen kring de universella värden som landet antogs representera (Gleason 1981).

Mot den bakgrunden rörde sig DuBois och hennes anhängares agenda inte i takt med tiden. Att deras hållning gick på kontrakurs mot den nationalism och den rasism som fascismen och nazismen representerade kunde ingen på allvar dra i tvivelsmål. SBIE:s ambition att motverka attityder som drevs till sin spets av nazismen var trots allt AJC:s motiv till ekonomiskt stöd. Men ett argument som förekommit redan tidigare vann ny tyngd 1939. Berörde inte ytterligheterna varandra? Var inte ambitionen att hylla – *celebrate* – partikulära etniska kulturer på bekostnad av det universellt mänskliga åtminstone i princip besläktad med den estetiserande kulturn kring nationen och rasen i Tyskland och Italien? Argumentet var inte bara ett slag under bältet. Material från SBIE kunde användas på sätt som inte var avsedda. Det förekom exempelvis att aktiva fascist sympatisörer bland italiensk-amerikaner använde SBIE-material som hyllade den italienska kulturens gåvor till mänskligheten och det amerikanska samhället. Denna paradox blev den centrala principfrågan i den kommande krisen inom SBIE.

Men krisen handlade inte bara om principer. På initiativ av AJC ändrades SBIE:s organisation i januari 1939. Byrån fick en ”Executive Secretary”. Den som övertog posten ett halvår senare hamnade snart på kontrakurs med DuBois, och sökte de följande åren manövrera ut henne, trots att hans syn på *intercultural education* inte var lika avlägsen som många andra kritikers. Det utvecklades ett maktspel med alliansbildningar som lika mycket präglades av strategiska hänsyn som av djupare övertygelser. I efterhand betonade DuBois att hennes ledarskap ifrågasatts för att hon var kvinna. Den tolkningen är förenlig med att angreppen blev alltmer personliga, så till den grad att hennes psykiska stabilitet ifrågasattes. Våren 1940 beslutade styrelsen att omdefiniera DuBois arbetsuppgifter: hon skulle leda en halvautonom kommitté för lärarutbildningsfrågor. I maj 1941 uppmanades hon att begära avsked. En nyckelroll i händelseförloppet spelade två kärva utvärderingar. Den ena gjordes för the General Education Board (GEB), en privat organisation som förvaltade forskningspengar från familjen Rockefeller. GEB var en viktig finansär bakom the Progressive Education Association. En bakgrund till att PEA brutit med SBIE 1938 hade varit att en ansökan till GEB avvisats. 1939 hade DuBois gjort ett nytt försök, som nekats med hänvisning till byråns betoning av etniska kulturers särart. GEB finansierade i stället en utvärdering av verksamheten. Som-

maren 1939 axlade en kommitté av åtta akademiska forskare ansvaret. Uppdraget att utföra själva undersökningarna fick en kvinna som tidigare arbetat tillsammans med SBIE:s nye byråchef.

Undersökningen redovisades i januari 1941. Den visade på avsevärda brister. Verksamheten hade varit illa administrerad. Den hade präglats av improviserade insatser när tillfälle bjödits, snarare än långsiktigt samarbete med utvalda skolor. Men Montalto (1982) menar att slutsatserna blev rätt frikopplade från denna kritik, som i långa stycken torde ha varit befogad. När det kom till kritan var principerna problemet: det partikulära hade uppmärksammats på bekostnad av det universella. Verksamheten riskerade att gynna splittring snarare än nationell enhet, när grundantagandet varit att fördomar mot olika kulturer kunde fördrivas medelst "school experiences around the cultural contributions of these groups" (Montalto 1982, s. 242). Diskussionerna gav eko åt den hållning Montalto kallat *Scientific Americanization*. Utredaren menade att ett förnyat program för *intercultural education* borde börja med att betona likheter mellan grupper i syfte att underlätta pågående assimilation (Montalto 1982, s. 263). Men utredningen framhöll dessutom att SBIE präglats av ytlighet och bristande uppföljning av ny forskning om orsaksfaktorerna bakom fördomar mellan grupper – forskning som tenderat bli mer pessimistisk om möjligheterna att alls komma åt problemen med pedagogiska åtgärder (bland annat genom inflytande från psykoanalysen).

I de senare avseendena fick GEB-utredningen vatten på sin kvarn av den andra granskningen. Den hade initierats våren 1940 av SBIE:s styrelse och avsåg byråns publikationsverksamhet. Uppdraget fick Bruno Lasker, en av DuBois vänner sedan 1920-talet. Han hade inspirerat hennes forskning, särskilt med boken *Race Attitudes in Children* från 1929. Lasker var själv invandrare från Tyskland och hade i USA blivit djupt involverad i settle-mentrörelsen. När han nu gick igenom allt tryckt och stencilerat material drog han i nödbromsen och begärde att publikationsverksamheten tillfälligt stoppades. (Snart sörjde en kommitté för att allt material granskades av minst två akademiker innan det gick i tryck.) Även Lasker ansåg att ivernt att göra praktisk skillnad gjort verksamheten ytlig och ogenomtänkt. Den behövde bättre förankring i forskning. Men problemen var andra än dem som GEB-utredningen sett. DuBois skulle själv medge att Laskers kritik på många sätt varit befogad. De återupptog snart sin vänskap och samarbetade i olika sammanhang. GEB-utredningen byggde på ett i grunden annorlunda sätt att se och tänka. Det gjorde inte Laskers ramaskri. Problemet var inte *vad* DuBois försökt uträtta, utan *hur* hon försökt göra det. Bekymret var

inte målen, utan att medlen blivit så improviserade och klumpiga att de riskerat bli kontraproduktiva.

Huvudtemat i Laskers kritik var att hyllandet av grupper ”gåvor” blivit romantiserande och präglad av önsketänkande. Ofta hade de bilder som serverats gett eko åt självidealiserings som odlats av företrädare för grupperna själva – företrädare som DuBois varit angelägen om att engagera som samarbetspartners och ge en plattform i skolans verksamhet. Särskilt hade två tankefel präglad porträtten av olika invandrarkulturer, menade Lasker (Montalto 1982, s. 254–259). Dels tillskrevs etniska grupper i USA äran av sådant som nått Amerika på andra vägar – exempelvis hade inte idén om *Kindergarten* kommit med tyska invandrare. Dels tillskrevs grupperna äran av individuella prestationer som vanligen gjorts av personer som lämnat sin etniska bakgrund bakom sig, sökt sig bort från dess kulturella gemenskap. Att främja elevers självkänsla med teman som kunde avslöjas som felaktigheter var knappast hållbart. Lasker begärde att idealiseringar och tanke-  
lappor skulle ersättas med en realism som inte förbisåg problem och de komplexa orsaksmekanismer som var i verksamhet i mötet mellan kulturer. I ett PM skrev han att nytt material borde göra massorna av lågutbildade invandrare, huvudsakligen bönder och arbetare, ”större rättvisa” (Montalto 1982, s. 258).

Laskers kritik föregrep en rad av de invändningar som levererats av sentida betraktare (jmf särskilt Selig 2008). Även de har pekat på romaniserandet, ytligheten, tendensen att förbigå andra problem som ”intercultural relations” berör när syftet var att angripa det misskännande som mötte minoriteterna i samtidens USA. Kanske skulle närmare studium visa att Lasker identifierade fler aspekter av dessa problem. Exempelvis är det uppenbart att DuBois version av *intercultural education* fram till 1941 präglades av att negativa stereotyper möttes med *positiva stereotyper*. När *nativists* och rasister beskrev minoritetsgrupper som enhetliga på ett sätt som lät individer reduceras till sin etnisk-kulturella tillhörighet (gärna tolkad biologiskt i termer av ”ras”) frestades DuBois i någon mån att bara vända på värdeförtecknen och beskriva förmodat homogena kulturkolosser som värdefulla tillgångar med rika gåvor till det amerikanska samhället. Här blev det lätt att förbise komplexiteten i alla individers identiteter. En del av den komplexiteten beror på att många individer, då som nu, har blandad etnisk-kulturell bakgrund eller lever i relationer och hem som överbryggar kulturgränser. Men det förelåg även en mer universell komplexitet. Som den nutida ekonomen och filosofen Amartya Sen har påpekat är enskilda människors egna identiteter – våra sätt att identifiera oss själva – *alltid* sam-

mansatta av många olika element, vars vikt och betydelse vi rangordnar olika, och ofta olika i skiftande sammanhang i livet (Sen 2006). Att krympa ner individer till en utvald aspekt av deras identiteters många facetter kan bli direkt kränkande, även om avsikten är aldrig så bejakande och välvillig (jmf Appiah 2003, 2006).

Ett annat problem var bristen på reflexion över varifrån negativa stereotyper kom – vilka orsakerna var. Detta problem försvann inte från SBIE efter 1941. Ingen tycks ha tänkt på att redskap för att förstå orsaker till misskännande grupper emellan kunde gynna ett genomtänkt utmanande av elevens fördomar i skolan. Än mindre tycks någon ha utvecklat konkreta pedagogiska uppslag utifrån den insikten. I SBIE:s modeller för övningar i skolan synes aldrig angloamerikanska kulturmönster ha blivit föremål för kritisk granskning. Negativa attityder i majoritetskulturen var den gemensamma måltavlan före och efter 1941. Men det tycks aldrig ha blivit ett mål att förse majoritets elever med verktyg för direkt kritisk självreflexion – även om övningar i inlevelse i ”andras” kulturer förvisso kunde bidra med ett slags distans. Eftersom strategin var att skapa positiva motbilder av minoritetskulturerna kom inte heller fördomar minoriteter emellan – och deras orsaker – att belysas eller diskuteras. Här föreligger ett helt komplex av frågor och utmaningar för en interkulturell pedagogik som Laskers krav på realism, saklighet och nyanserade kunskaper, tycks ha pekat hän mot.

### Ett historiskt exempel: utmaningar i dåtid och nutid

Historien om de tidiga försöken att etablera *intercultural education* i USA utgör ett tänkvärt exempel för oss som söker utveckla interkulturell pedagogik i dagens Sverige. Men exemplet är *inte exemplariskt*. Dess värde ligger inte i att vara förebildligt, att förse oss med modeller att låna. Det utmanar oss snarare till att tänka själva. Visserligen kan DuBois historia inspirera: en lärare som nått den nivå i sin professionella utveckling där ansvarstagande för helheten, inklusive skolans demokratiska uppdrag, ledde till pedagogiskt utvecklingsarbete och försök att utvärdera nya metoder med vetenskapliga medel. När hon började i Woodbury hade USA formellt sett varit en demokrati i ett och ett halvt sekel; Sverige hade varit det i tre år. I dagens Sverige finns skäl att ställa samma slags frågor som DuBois ställde i 1920-talets USA: I vilka avseenden sviker samhällets realiteter demokratins formella löften? Med vilka medel kan skolväsendet bidra till att ändra på det? Inte bara våra läroplaner och skollagstiftning, utan också Sveriges konstitution, pekar ut en parallell utmaning. Hur fyller svensk skola sitt demokratiska uppdrag? Hur hanterar denna samhällsinstitution de realiteter som innebär

att kulturellt betingade skillnader, ”omständigheter som gäller den enskilde som person”, skapar ojämlika maktrelationer, tilldelar människor olika tillgång till resurser och olika möjligheter att utveckla sin potential som människor? Hur gynnas den enskildes ”kulturella välfärd”?

*Intercultural educations* tidiga historia präglades av goda intentioner, men också av misstag, tillkortakommanden och förbiseenden. Dessa är nog så intressanta. De visar hur *svår* utmaningen att utveckla interkulturell pedagogik var och fortfarande är. Här finns många blindskär att segla mellan. Det historiska exemplet riktar ljuset mot viktiga problem och utmaningar. De blir särskilt tydliga när det förelåg oenighet om målen – och därmed om vilka medel som var adekvata – eller när försöken att nå givna mål visade sig bli ogenomtänkta eller till och med kontraproduktiva. Många av de invändningar som Lasker riktade mot SBIE kom DuBois att acceptera. Hennes arbete efter 1941 tycks ha utvecklat projektet *intercultural education* efter linjer som sökte undvika de problem han pekat på. Det innebar särskilt att hon ville forma lärandesituationer som byggde på interaktion mellan människor med olika erfarenheter och perspektiv, snarare än på att låta skolan skulle måla upp bilder av kulturella identiteter och hylla dessa som tillgångar att ta vara på. Detta präglade både de skolbaserade festivaler för bostadsområden som ett par av DuBois böcker kom att handla om, och den metod för interkulturella gruppsamtal som alltmer blev hennes huvudprojekt efter 1941 (DuBois 1943, 1945, 1950, 1955, 1971). Den senare metoden skulle hon ta med till Tyskland i början av 1950-talet och senare utveckla inom den nya medborgarrättsrörelse som växte fram sedan Brown-beslutet 1954 återkallat den federala sanktionen av lagstiftad skolsegregation och därmed hela Jim Crow-systemet. 1963–1966 arbetade DuBois med detta i den inre kretsen kring Martin Luther King, som anställd i hans egen organisatoriska plattform.

Men gruppsamtalen var främst avsedda för vuxna. DuBois tycks delvis ha övergett projektet att skapa interkulturellt lärande *i skolan*, bland barn och yngre ungdomar. Kanske speglade det hur svårt detta var att göra utan att hamna i de fallgropar som Lasker pekat på. Samtidigt fortsatte mödorna att motverka fördomar i skolan inom SBIE fram till 1954, men med utgångspunkt i ett annat sätt att tänka. Det fanns dessutom andra som efter världskriget flaggade med termen ”intercultural education” (se t.ex. Redden & Ryan 1951). Hur dessa agendor i praktiken såg ut, och hur de skilde sig från det program som drevs av DuBois och the Intercultural Education Workshop/Workshop for Cultural Democracy fram till 1958 har hittills aldrig utforskats. Det blir en uppgift för det forskningsprojekt som denna

artikel är en första rapport från. Ett centralt tema blir det särskilda sätt att se och tänka som förenade bland andra DuBois och Lasker, hur det kom att prägla olika varianter av de tidiga ambitionerna att utveckla *intercultural education*, och hur projektet blev annorlunda när det togs över av personer som inte delade denna *tänkestil*.<sup>16</sup> Jag har på annat håll kallat den ”ömse-sidighetsidealet” eller ”settlementrörelsens etos” (Östlund 2003, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2011, 2014b, 2017). Ett talande exempel på dess egenart är det intima sambandet mellan settlementrörelsen och den tidiga rörelsen för progressiv pedagogik, förkroppsligad av vänskapen mellan förgrundsgestalterna Jane Addams och John Dewey (Östlund 2014a).

Ett faktum som nästan ignoreras av forskare som dryftat den tidiga rörelsen för *intercultural education* är att den var en förgrening av mellan-krigstidens rörelse för *progressiv pedagogik*. Teachers College vid Columbia University, dit DuBois kom som doktorand 1929, var dess mittpunkt. Dewey arbetade vid filosofiinstitutionen strax intill. Det innebär också att *intercultural educations* position bland de internt stridande fraktionerna i dåtidens progressiva pedagogik aldrig undersökts. Det skall ske i det kommande projektet. Att temat är lika komplext som centralt kan antydast av ett exempel. Ledaren för den strömning inom progressiv pedagogik som Dewey tagit starkast avstånd från på 1920-talet – bland annat när han valdes till hedersordförande i PEA 1928 – hette William H. Kilpatrick. Denne blev 1940 styrelseordförande i SBIE. Han höll i klubban när DuBois drevs bort (Montalto 1982, s. 230–233, Westbrook 1991, s. 500–510, Graham 1967, s. 13–16). Detta är också ett exempel som visar att Södertörns högskolas profildokuments tre spänningsfält blir ett värdefullt verktyg för att rikta frågor till den tidiga rörelsen för *intercultural education*. Vad Dewey reagerat mot hos Kilpatrick och 1920-talets romantiskt ”barncentrerade” pedagoger var att de, i spänningsfältet mellan *fostran och frihet*, underskattade vuxnas ansvar för att på ett genomtänkt vis leda barn till meningsfullt lärande. Vid samma tid började DuBois tala om utmaningen att ändra elevers attityder i termer av beteendemodifikation.

Att spänningsfälten mellan *det givna och det konstruerade* och mellan *det universella och det partikulära* ständigt aktualiserades i *intercultural educations* tidiga historia torde ha framgått redan i denna artikel. I dessa fält låg exempelvis grundproblemet i konflikten mellan DuBois och de kritiker som tog över SBIE 1941. Men där hörde också en viktig aspekt hemma som hanterats ytligt och motsägelsefullt i litteraturen. Att *intercultural education*

<sup>16</sup> Begreppet ”tänkestil” används i Ludwik Flecks mening. Se Östlund 1998, 2007 och 2016.

på något vis var en praktisk tillämpning av den filosofiska ståndpunkt som kallas ”cultural pluralism” råder enighet om, men vad det innebar har blivit ytterst oklart. Kulturpluralismen var precis som tidens progressiva pedagogik ett barn av *pragmatismen*, den skola inom filosofin som Dewey var en ledande företrädare för. I forskningen om kulturpluralismen (se t.ex. Akam 2002, Menand 2001, Bernstein 2015, Orosco 2016; jmf Kallen 1924) diskuteras i vad mån dess företrädare betonade *det partikulära* på ett sätt som blev essentialistiskt och utmynnade i kulturseparatistiska eller kultursegregationistiska ståndpunkter (den hållning som jag inledningsvis associerade med begreppet ”multikulturalism”). Ett allvarligt problem i den diskussionen är tendensen att förbise hur kulturpluralismens filosofi formades av tänkare som var djupt engagerade i frågor om skola och pedagogik. Ett annat bekymmer är att ståndpunktens beroende av ”ömsesidighetsidealet” som tänkestil förbisets, liksom dess direkta länkar till settlementrörelsen. Sådana teman ska följas upp i det kommande forskningsprojektet.

En av kulturpluralismens tre ledande tänkare var den afroamerikanske filosofen Alain Locke.<sup>17</sup> (De andra hette Horace Kallen och Randolph Bourne.) När PEA 1938 bröt samarbetet med SBIE, som sedan 1936 hade verkat under organisationens paraply, kom dess kommitté för *intercultural education* att arbeta med en enda uppgift: att publicera den tjocka antologin om ”intercultural relations” som när den gick i tryck 1942 fick heta *When Peoples Meet*. Det problem som skapat brytningen med SBIE tycks ha varit nära besläktat med de bekymmer Lasker skulle peka ut i byråns publikationer. PEA ville ge ut ett arbete som gick till botten med alla svåra frågor som *intercultural education* berörde, både filosofiska och vetenskapliga. Boken utformades av Locke, som redan 1935 hade deltagit i diskussionerna inom PEA, jämsides med DuBois, om vad som snart fick namnet *intercultural education* (DuBois 1935, Locke 1935). Lockes egna texter i 1942 års volym är anmärkningsvärda bidrag till hans författarskap, men märkligt förbisedda sådana. Ansatsen var djärv, med ett globalt, världshistoriskt perspektiv, men också ytterst angelägen om att nyansera. Ett centralt tema var kolonialismens och imperialismens roll i formandet av den moderna världen. I bjärt kontrast mot essentialistiskt och kulturseparatistiskt tänkande framhöll Locke *utbyte* och *samspel* mellan kulturer som ett universellt och omistligt värde i allt mänskligt liv. Den uppfattningen knöts till en analys av kulturkonflikter i termer av *makt*. Skillnader i människors vanor eller ut-

<sup>17</sup> Om Locke, se primärt Harris & Molesworth 2008 och Stewart 2018 (jmf Östlund 2019), nyckeltexterna i Locke 1989, samt litteraturen om Harlemrenässansen, t.ex. Lewis 1981, och dess centrala manifest, Locke (red.) 1925.

seenden gav inte *i sig* upphov till konflikt. Det var intressekonflikter mellan grupper (oftast med ekonomiska rötter) som låg bakom de ojämlika förhållandena mellan grupper som på olika sätt tog rollen som "majoritet" eller tilldelades rollen som "minoritet".

Motsatsen till sådana tillstånd av kulturell överordning och underordning talade Locke om i termer av "intercultural reciprocity" och "cultural democracy". Uttrycken sammanfattade hans ideal också i andra arbeten vid samma tid. Samtidigt använde DuBois uttrycket "cultural democracy" praktiskt taget som en synonym till "intercultural education". Lockes och DuBois sätt att tänka stod varandra nära. I en artikel från 1945 (som misstolkats som ett angrepp mot DuBois, Selig 2008, s. 224), framhöll Locke att "intercultural education is the crucial center of the social education target" (Locke 1945, s. 7). Men liksom Lasker krävde han att projektet måste grundas i nyanserad realism, fri från sentimentalitet. Han betonade vikten av att utveckla *intercultural education* till en kommunicerbar pedagogik, som inte blev beroende av lärares personliga talanger. Men innehållet i visionen blev vagt. Han tycktes peka i samma riktning som DuBois aktiviteter redan rört sig sedan några år: att skapa lärandetillfällen genom interaktion och erfarenhetsutbyte över kulturgränser, och på så vis göra skolan till ett bålverk mot kulturell segregation. Men hur det skulle gå till i skolans vardagspraktik, vad lärare och elever egentligen skulle göra, förblev oklart. Trots att den tilltänkta publiken för *When Peoples Meet* främst varit skolans folk hade den sofistikerade analysen av "intercultural relations" där aldrig ens närmat sig praktiska pedagogiska frågor.

På denna punkt förelåg en bjärt kontrast mot DuBois, som visserligen ofta förivrat sig och låtit projektet bli ytligt i många sammanhang, men som ständigt sökt vägar till att göra skillnad i praktiken, här och nu, med arbetet i skolan som aktionsbas. Denna introduktion till *intercultural educations* tidiga historia får avslutningsvis rikta en utmaning till kreativa lärare, lärarstudenter, lärarutbildare och pedagogiska forskare i dagens Sverige. Hur kan vi utveckla och utvärdera *ny* interkulturell pedagogik på ett lika konkret och handfast vis som Rachel DuBois försökte göra det? Men hur kan vi göra det med en aktuell upplaga av den kärva realism och tålmodiga nyansering som Alain Locke krävde av en genomtänkt och kommunicerbar interkulturell pedagogik?

## Referenser

- Addams, J. (1912). A Modern Lear. *The Survey*, vol 2, november.
- Addams, J. (1961 [1910]). *Twenty Years at Hull-House*. New York: Penguin/Signet Classics, 1961.
- Addams, J. (1964 [1902]). *Democracy and Social Ethics*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Addams, J. (2002 [1922]). *Peace and Bread in Time of War*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Addams, J. (2005 [1907]). *Newer Ideals of Peace: The Moral Substitutes for War*. Chester, NY: Anza Publishing.
- Addams, J., Balch, E. G., & Hamilton, A. (2003 [1915]). *Women at the Hague: The International Peace Congress of 1915*. Amherst, NY: Humanity Books.
- Akam, E. H. (2002). *Transnational America: Cultural Pluralist Thought in the Twentieth Century*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Austin, A. W. (2012). *Quaker Brotherhood: Interracial Activism and the American Friends Service Committee, 1917–1950*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Alexander, S. L. (2015). *W.E.B. Du Bois: An American Intellectual and Activist*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Appiah, K. A. (2003). Identitet, autenticitet, överlevnad: Mångkulturella samhällen och social reproduktion. I Taylor, C. *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Rev. uppl. Göteborg: Daidalos.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York & London: W.W. Norton & Company.
- Appiah, K. A. (2014). *Lines of Descent: W.E.B. Du Bois and the Emergence of Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Benedict, R. (2005 [1934]). *Patterns of Culture*. Boston & New York: Houghton Mifflin Co.
- Bernstein, R. J. (2015). Cultural Pluralism, *Philosophy and Social Criticism*, 41(4–5), s. 347–356.
- Blaustein, G. (2018). *Nightmare Envy and Other Stories: American Culture and European Reconstruction*. New York: Oxford University Press.
- Bohan, C. H. (2007). A Rebellious Jersey Girl: Rachel Davis DuBois, Intercultural Education Pioneer. I: Totten, S & Pedersen, J. (red.) *Adressing Social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field*. Charlotte, NC: IAP – Information Age Publishing.
- Briggs, A. & Macartney, A. (1984). *Toynbee Hall: The First Hundred Years*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bulmer, M. (1991). W.E.B. Du Bois as a Social Investigator: The Philadelphia Negro 1899. I: Bulmer, M., Bales, K. & Sklar, K. K. (red.) *The Social Survey in Historical Perspective 1880–1940*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, J. A. (2016). *African American Contributions to the Americas' Cultures. A Critical Edition of Lectures by Alain Locke*. New York: Palgrave Macmillan.
- Converse, J. M. (1987). *Survey Research in the United States: Roots and Emergence 1890–1860*. Berkeley: University of California Press.
- Davis, O. L. Jr. (1999). Rachel Davis DuBois: Intercultural Education Pioneer. I Crocco, M. S. & Davis, O. L. Jr. (red.), *”Bending the Future to Their Will”: Civic Women, Social Education, and Democracy*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Deegan, M. J. (1988). *Jane Addams and the Men of the Chicago School 1892–1918*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Deegan, M. J. (2002). *Race, Hull-House, and the University of Chicago: A New Conscience Against Ancient Evils*. Westport, CT: Praeger Publishers.

- Dewey, J. (1902). The School as a Social Center. *The Elementary School Teacher*, Vol. 3:2, oktober, s 73–86.
- DuBois, R. D. (1935). Our Enemy – The Stereotype. *Progressive Education*, vol 12, mars, 146–150.
- DuBois, R. D. (1942) *National Unity Through Intercultural Education*. (Education and National Defence Series, Pamphlet No. 10.) Washington D.C: Federal Security Agency & U.S. Office of Education.
- DuBois, R. D. (1943) *Get Together Americans: Friendly Approaches to Racial and Cultural Conflicts through the Neighborhood-Home Festival*. New York & London: Harper & Brothers.
- DuBois, R. D. (1945) *Build Together Americans: Adventures in Intercultural Education for the Secondary School*. New York & Philadelphia, Hinds, Hayden & Hildredge.
- DuBois, R. D. (1950). *Neighbors in Action: A Manual for Local Leaders in Intergroup Relations*. New York & London: Harper & Brothers.
- DuBois, R. D. & Li, M. (1955). *Know Your Neighbors: A Handbook for Group Conversation Leaders*. New York: Workshop for Cultural Democracy.
- DuBois, R. D. & Li, M. (1971). *Reducing Social Tension and Conflict Through the Group Conversation Method*. New York: Association Press.
- DuBois, R. D. & Okorodudu, C. (1984). *All This and Something More: Pioneering in Intercultural Education – an Autobiography*. Bryn Mawr: Dorrance & Co.
- Du Bois, W.E.B. (1996 [1899]). *The Philadelphia Negro: A Social Study. Together with a Special Report on Domestic Service by Isabel Eaton*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Du Bois, W.E.B. (1999 [1903]). *The Souls of Black Folk*. The Norton Critical Edition, red. Gates, H. L. Jr. & Oliver, T. H. New York: W.W. Norton & Company, 1999.
- Du Bois, W.E.B. (2007 [1911]), *The Quest of the Silver Fleece*. Oxford: Oxford University Press.
- Du Bois, W.E.B. (2002). *Du Bois on Education*. Edited by Provenzo, E. F. Jr. Walnut Creek & Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Evans, R. (2007). Harold Rugg: Apostle of the Modern Social Studies Curriculum. I Totten, S. & Pedersen, J. (red), *Addressing Social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field*. Charlotte, NC: IAP – Information Age Publishing.
- Gleason, P. (1981). Americans All: World War II and the Shaping of American Identity. *Review of Politics*, Vol 43, No. 4 (Oct., 1981), s. 483–518.
- Gleason, P. (1991). Minorities (Almost) All: The Minority Concept in American Social Thought. *American Quarterly*, Vol 43, No. 3 (Sep., 1991), s. 392–424.
- Goodenow, R. K. (1975). The Progressive Educator, Race and Ethnicity in the Depression Years: An Overview. *History of Education Quarterly*, Vol 15, No. 4, Winter, 1975, s. 365–394.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive Education: From Arcady to Academe – A History of the Progressive Education Association 1919–1955*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gy 2011 (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket.
- Harris, L. & Molesworth, C. (2008). *Alain L. Locke: The Biography of a Philosopher*. Chicago & London: Chicago University Press.
- Hull House Residents (1895). *Hull-House Maps and Papers: A Presentation of Nationalities and Wages in a Congested District of Chicago. together with Comments and Essays on Problems Growing out of the Social Conditions*. New York & Boston: Thomas Y. Crowell & Co.
- Irons, P. H. (2002). *Jim Crow's Children: The Broken Promise of the Brown Decision*. New York: Viking.

- Kallen, H. M. (1924). *Culture and Democracy in the United States: Studies in the Group Psychology of the American Peoples*. New York: Boni & Liveright.
- Kallen, H. M. (1956). *Cultural Pluralism and the American Idea: An Essay in Social Philosophy*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Knight, L. W. (2001). Harriet Alleyne Rice. I Schultz, R. L. & Hast, A. (red), *Women Building Chicago 1790–1990: A Biographical Dictionary*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, s. 740–2.
- Knight, L. W. (2005). *Citizen: Jane Addams and the Struggle for Democracy*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Knight, L. W. (2010). *Jane Addams: Spirit in Action*. New York: W.W. Norton & Co.
- Lal, S. (2004). 1930s Multiculturalism: Rachel Davis DuBois and the Bureau for Intercultural Education. *The Radical Teacher*, vol 69, maj.
- Lewis, D. L. (1981). *When Harlem Was in Vogue*. New York: Penguin.
- Lewis, D. L. (1993). *W.E.B. Du Bois: Biography of a Race, 1868–1919*. New York: Henry Holt & Co.
- Lewis, D. L. (2000). *W.E.B. Du Bois: The Fight for Equality and the American Century, 1919–1963*. New York: Henry Holt & Co.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Locke, A. red. (1925). *The New Negro: An Interpretation*. New York: Albert & Charles Boni.
- Locke, A. (1935). Minorities and the Social Mind. *Progressive Education*, vol 12, mars, 141–146.
- Locke, A. (1945). *The Minority Side of Intercultural Education*. Manuskript från Moorland-Spingarn Research Center, Howard University, Washington D.C. (Publicerad i *Education for Cultural Unity*, 17, 1945, s. 60–64.)
- Locke, A. (1989). *The Philosophy of Alain Locke: Harlem Renaissance and Beyond*. Edited by Leonard Harris. Philadelphia: Temple University Press.
- Locke, A. & Stern, B. J., red (1942). *When Peoples Meet: A Study in Race and Culture Contacts*. New York: Progressive Education Association.
- Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Mandler, P. (2013). *Return From the Natives: How Margaret Mead Won the Second World War and Lost the Cold War*. New Haven & London: Yale University Press.
- McClymer, J. F. (1980). *War and Welfare: Social Engineering in America, 1890–1925*. Westport CT: Greenwood Press.
- Margonis, Frank (2007). John Dewey, W.E.B. Du Bois and Alain Locke: A Case Study in White Ignorance and Intellectual Segregation. I Sullivan, S. & Tuana, N. (red.), *Race and Epistemologies of Ignorance*. Ithaca: State University of New York Press.
- Meacham, S. (1987). *Toynbee Hall and Social Reform 1880–1914: The Search for Community*. New Haven & London: Yale University Press.
- Menand, L. (2001). *The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Mohl, R. A. (1981). The International Institute Movement and Ethnic Pluralism, *Social Science*, 56:1, Winter 1981.
- Montalto, N. V. (1982). *A History of the Intercultural Educational Movement 1924–1941*. New York & London: Garland Publishing.
- O'Donnell, J. M (1985). *The Origins of behaviorism: American Psychology, 1870–1920*, New York & London: New York University Press.
- Olson, H-E. (1982). *Från hemgård till ungdomsgård: En studie i den svenska hemgårdsrörelsens historia*. Stockholm: Riksförbundet Sveriges fritids- och hemgårdar.
- Orosco, J-A. (2016). *Toppling the Melting Pot: Immigration and Multiculturalism in American Pragmatism*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

- Picht, W (1913). *Toynbee Hall und die Englische Settlement-Bewegung: Ein Beitrag zur Geschichte der Sozialen Bewegung in England*. (Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Ergänzungsheft IX.) Tübingen: J.B.C Mohr.
- Redden, J. D. & Ryan, F. A. (1951). *Intercultural Education*. Milwaukee: The Bruce Publishing Company.
- Ross, D. (1991). *The Origins of American Social Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2006). *Identitet och våld: Illusionen om ödet*. Göteborg: Daidalos.
- Selig, D. (2008). *Americans All: The Cultural Gifts Movement*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SFS 1974:152. *Regeringsformen*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sklar, K. K. (1991). *Hull-House Maps and Papers: Social Science as Women's Work in the 1890s*. I Bulmer, M, Bales, K. & Sklar, K. K. (red.), *The Social Survey in Historical Perspective 1880–1940*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, R. (1997). *The Fontana History of the Human Sciences*. London: Fontana Press.
- Stewart, J. C. (2018), *The New Negro: The Life of Alain Locke*. Oxford: Oxford University Press.
- Södertörns högskola (2017). *Läraryrket interkulturella profilen*. Tillgänglig: [https://www.sh.se/download/18.166aa05167c62dff5d86277/1550498608936/L%C3%A4raryrket\\_interkulturella\\_profilen%20interkulturella%20profil%202018-04-09.pdf](https://www.sh.se/download/18.166aa05167c62dff5d86277/1550498608936/L%C3%A4raryrket_interkulturella_profilen%20interkulturella%20profil%202018-04-09.pdf) [2019-09-10]
- Taylor, C. (2003). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Rev. uppl. Göteborg: Daidalos.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Williams, J. E. & MacLean, V. M. (2015). *Settlement Sociology in the Progressive Years: Faith, Science, and Reform*. Chicago: Haymarket Books.
- Woods, R. A. & Kennedy, A. J., red. (1911), *Handbook of Settlements*. New York: Russel Sage Foundation.
- Zamir, S., red (2008). *The Cambridge Companion to W.E.B. Du Bois*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Östlund, D. (1998). Ett manifest för processtolkande idéhistoria: 100 teser om tänkandet och dess historieskrivning. *Lychnos* 1998.
- Östlund, D. (2003). *Det sociala kriget och kapitalets ansvar: Social ingenjörskonst mellan affärsintresse och samhällsreform i USA och Sverige 1899–1914*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Östlund, D. (2006a). CSA – en överbrygningscentral och dess idéer. I Swärd, H. & Egerö, M-A. (red.), *Ligga till last. Fattigdom och utsatthet – socialpolitik och socialt arbete under 100 år*. Malmö: Gleerups.
- Östlund, D. (2006b) *Fred på rättfärdighetens grund: Ömsesidighetsideal från Addams till King*. Opublicerat paper presenterat vid Nobelmuseets forskningsavdelning februari 2006.
- Östlund, D. (2007). Our Preeminently Social Activity: Ludwik Fleck and Thought in History. *Ideas in History* 2007:3.
- Östlund, D. (2008). "Cosmic patriotism": Jane Addams and the Chicago Immigrants' Cosmopolitan Experience and Ethic". I Lettevall, R. & Klockar-Linder, M. (red.), *The Idea of Kosmopolis: Ethics, Politics, and Aesthetics of World Citizenship*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Östlund, D. (2009). Från patriarkal välvilja till intressejämkning som effektivitetsstrategi. I *125 år med Corporate Social Responsibility* (Näringslivshistoria 1.) Stockholm: Centrum för Näringslivshistoria.
- Östlund, D. (2011). Växelverkan, bildning, sak och person. Ebba och Eli Heckscher. I Berg, A, Florin, C. & Wisselgren, P. (red.), *Par i vetenskap och politik. Intellectuella äktenskap i moderniteten*. Umeå: Boréa.

- Östlund, D. (2014a), Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin. I Burman, A. (red), *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Östlund, D. (2014b). Tidiga CSA: En mötesplats över gränser och ett clearinghouse for social and industrial betterment. I Swärd, H. (red), *Centrala skeden, viktiga personer och stora frågor i CSA:s historia*. Malmö: Egalité.
- Östlund, D. (2016), Ludwik Fleck as a theorist of thought as *res gestae* – or, Does a pair of dots in Swedish matter? *Transversal: International Journal for the Historiography of Science*, No 1, 2016.
- Östlund, D. (2017). Ett unikt fall och en världsrörelse: Det tidiga CSA och dess internationella sammanhang. I Swärd, H. & Edebalk, P. G. (red.), *Socialt arbete och socialpolitik: Om Centralförbundet för socialt arbete och dess betydelse*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Östlund, D. (2019). Jeffrey C. Stewart, *The New Negro* (recension). *American Studies in Scandinavia*, Vol. 51:1, s. 124–127.



## Författarpresentationer

**Fia Fredricson Flodin** är adjunkt i estetiska lärprocesser med inriktning mot dans och verksam på avdelningen för lärarutbildare vid Södertörns högskola. Fredricson Flodin har lång erfarenhet av att undervisa i dans och dansimprovisation inom konstnärlig högskola och vid Lärarutbildningen på Södertörns högskola. Förutom sin undervisning på lärarutbildningen har hon intresserat sig för fenomenologiska studier kring praktisk kunskap och dansimprovisation samt högskolelärares kroppslighet i undervisning i relation till presentation, gestaltning och relation.

**Helena Hill** är docent i idéhistoria och lektor i genusvetenskap och verksam på Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns högskola. Hill har inom ramen för Södertörns högskolas lärarutbildnings profilområde interkulturalitet forskat om normkritik i skolverkets rapporter och råd och hon har undervisat på olika kurser med fokus på interkulturalitet, intersektionalitet, normkritik, likabehandling, värdegrund och antirasism såväl på lärarutbildningen och i genusvetenskap som på uppdragsutbildningar för Skolverket.

**Elisabet Langmann** är lektor i pedagogik och verksam på Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns högskola. I sin forskning intresserar hon sig för teoretiska och didaktiska frågor som rör skolans demokrati- och värdegrundsarbete samt för hur lärare och elever kan engagera sig i svåra etiska diskussioner i det pluralistiska klassrummet. Langmann har en bakgrund som gymnasielärare och lång erfarenhet av att bedriva undervisning och pedagogiskt utvecklingsarbete på lärarutbildningen.

**Staffan Nilsson** är doktor i etik och lektor i religionsvetenskap och verksam på institutionen för historia och samtidsstudier på Södertörns högskola. Nilsson undervisar i religion, livskådningar och etik inom olika program på Södertörns högskolas lärarutbildning. Forskningsmässigt är Nilsson bland annat intresserad av de förändrade förutsättningar för religionskunskaps-

undervisning som följer av en ökad mångreligiositet i skola och det övriga samhället i stort.

**Christina Rodell Olgaç** är docent i pedagogik verksam på Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns högskola. Hennes forskning rör de nationella minoriteternas skol- och utbildningssituation med fokus på den romska minoriteten, särskilt frågor som rör social mobilitet och högre utbildning i ett interkulturellt perspektiv. Sedan 2012 har hon tillsammans med Angelina Dimiter-Taikon på Södertörns högskola, utvecklat och ansvarat för utbildningar för romska brobyggare med inriktning mot skola och socialtjänst samt för modersmållärare i romani chib på uppdrag av Skolverket och Socialstyrelsen.

**David Östlund** är docent i idéhistoria och verksam på institutionen för historiska studier vid Södertörns högskola. Han har länge undervisat inom lärarutbildningen och är sedan 2019 programsamordnare för fritidshems-lärarutbildningen. Östlund har varit verksam vid University of Michigan, Ann Arbor 2004, 2011 och 2017–18, och är affilierad forskare vid Svenska institutet för Nordamerikastudier (SINAS), Uppsala universitet. Hans forskning har bl.a. rört sociala reformidéer och idéer om industriell effektivitet i Sverige och USA från sekelskiftet 1900 till efterkrigstiden. Hans pågående forskningsprojekt behandlar ”intercultural education” och dess utveckling i det tidiga 1900-talets USA.

## Södertörn Studies in Education

Huvudredaktörer för skriftserien är Maria Zackariasson och Per Ledin.

1. Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvåra möten: Om utbildning och kritiskt lärande*, 2011.
2. Katrin Goldstein-Kyaga, María Borgström & Tobias Hübinette (red.), *Den Interkulturella blicken: Inte bara goda föresatser*, 2012.
3. Helena Hill (red.), *Perspektiv på interkulturalitet*, 2020.

Begrepp som interkulturalitet och interkulturell undervisning har länge förts fram som en viktig grund för undervisning och utbildning. Där begreppet mångkultur ofta har kritiserats, bland annat för att essentialisera kulturer och befästa en syn på kulturer som klart åtskilda och statiska har interkulturalitet förts fram som ett alternativ som snarare fokuserar på ömsesidigt samarbete och processer mellan kulturer.

Liknande kritik som har riktats mot mångkultur har dock även riktats mot begreppet interkulturalitet. Samtidigt menar många forskare att begreppet inrymmer något viktigt som det är värt att bevara och hålla fast vid men på samma gång hela tiden utveckla och hålla levande. Södertörns högskolas lärarutbildning har i många år haft en interkulturell profil och här diskuterar lärare och forskare begreppet interkulturalitet från en rad olika perspektiv.

Författarna tar utgångspunkt i egna erfarenheter av undervisning på lärarutbildningen såväl som i pågående forskningsprojekt. Texterna behandlar vitt skilda områden som vad interkulturalitet betyder för lärarprofessionen, interkulturalitet i relation till de nationella minoriteterna, Sverige som ett mångreligiöst samhälle, interkulturalitet i en specifik lärsituation samt begreppets historiska rötter. Den gemensamma tråden är dock att de alla diskuterar och reflekterar över vad interkulturalitet kan betyda och hur det kan förstås liksom dess relevans för en utbildning som tar utgångspunkt i alla barns och elevers lika värde och villkor.

