

RAPPORT I FORSKNINGSCIRKELN

Språkutveckling och interkulturellt lärande



SVEN PERSSON (REDAKTÖR)
MARIE-LOUISE BRANDSBY
EWA CEDERSTRÖM
ANNA-LENA GODHE

MUJO HALILOVIC
VJOLLCA HAXHA
MINKA HUSKIC
CHRISTEL SHAMLO



Utgiven av:

Resurscentrum för mångfaldens skola

FoU-utbildning

Avdelningen barn och ungdom

Malmö stad

www.malmo.se/mangfaldiskolan

ISBN: 978-91-978076-0-9

Omslagsfoto: IstockPhoto

Form & tryck: Prinfo Grafiskt Center, Malmö



Trycksak Licensnummer 341 011. Prinfo Grafiskt Center, Malmö 2009

RAPPORT I FORSKNINGSCIRKELN

Språkutveckling och interkulturellt lärande

SVEN PERSSON (REDAKTÖR)

MARIE-LOUISE BRANDSBY

EWA CEDERSTRÖM

ANNA-LENA GODHE

MUJO HALILOVIC

VJOLLCA HAXHA

MINKA HUSKIC

CHRISTEL SHAMLO

Författarpresentation

Sven Persson är docent i pedagogik vid Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Marie-Louise Brandsby är grundskollärare på Munkhätteskolan i Malmö och undervisar i svenska.

Ewa Cederström är lärare i engelska på komvux Södervärn och arbetar med vuxna elever som kommer från olika hörn av världen.

Anna-Lena Godhe har jobbat som lärare i engelska och svenska som andra språk på gymnasiet sedan 2002. Hon är sedan september 2008 antagen på forskarskolan Språk och lärande i mångfaldsperspektiv på Göteborgs universitet.

Mujo Halilovic, expert på interkulturellt lärande, arbetar på Resurscentrum för mångfaldens skola och fortbildar lärare och elever i interkulturella frågor.

Vjollca Haxha, fil. mag. i sociologi, arbetar som projektledare på Resurscentrum för mångfaldens skola med mångfaldsfrågor och genusperspektiv på utbildning.

Minka Huskic, expert på interkulturellt lärande, arbetar på Resurscentrum för mångfaldens skola och fortbildar lärare och elever i interkulturella frågor.

Christel Shamlo är gymnasielärare i svenska, samhällskunskap och svenska som andraspråk på Pauli gymnasium, Malmö. Hon arbetar mycket med elever som har varit förhållandevis kort tid i Sverige.

Innehåll

Inledning

Sven Persson 5

Digitalt berättande – ett sätt att öka elevers motivation

Anna-Lena Godhe 9

Att leva i ett mångkulturellt samhälle

Mujo Halilovic och Minka Huskic 29

Integrationssamarbete för ökad måluppfyllelse – en kritisk diskursanalys

Vjollca Haxha 69

Läsprojekt och utveckling av elevers läsande

Christel Shamlo 101

Att lära sig engelska i mångspråkig vuxenskola – en analys av interferensfel hos elever som läser svenska och engelska samtidigt

Ewa Cederström 115

På vidare spaning efter livets mening för världsmedborgaren

Marie-Louise Brandsby 135

Inledning

Sven Persson

Forskningscirklar med lärare har startats i relativ stor omfattning runtom i landet. I detta arbete har Resurscentrum för mångfaldens skola (RMS) varit drivande. Med pengar från Myndigheten för skolutveckling och med tilltro till forskningscirkulärnas potential att bidra till skolutveckling, har RMS informerat och uppmuntrat beslutsfattare, skolledare, lärare och forskare att starta forskningscirklar. Syftet med forskningscirkulärna är att medverka till utveckling i skola och högskola/universitet genom att lärare söker kunskap kring ett problem som de själva formulerar. Forskningscirkulärna riktar sig därför till lärare och skolor som har en idé om vilka frågor de vill söka kunskap (forska) om. Forskningscirkulärna leds av forskare från högskola/universitet. I forskningscirkulärna gör deltagarna empiriska undersökningar som tolkas och diskuteras av samtliga i cirkeln för att nå djupare kunskap kring problemområden som lärare uppfattar vara viktiga. Vi har poängterat att skolor och högskolor/universitet har ömsesidigt utbyte av forskningscirkulärna.

Handledaren i dessa forskningscirklar har som uppgift att leda deltagarna i forskningsprocessen – från problemformuleringsfasen till analys och diskussion. Det är därför lämpligt att handledaren är forskarutbildad. Erfarenheter från forskningscirklar pekar på att kontinuitet och långsiktighet är viktiga faktorer för kunskapsproduktion. Utifrån det har vi satt upp vissa ramar: forskningscirkeln bedrivs under minst 1,5 år, vi träffas en gång var tredje vecka och minnesanteckningar skrivs efter varje möte. Cirkeln ska resultera i en *produkt* som deltagarna själva bestämmer över; det kan vara en rapport, en bok, en utställning, en film. I cirkeln kan det ingå vissa föreläsningar och seminarier med forskare eller andra experter som kan ge extra inspiration och kunskap kring specifika frågor.

Vi arbetar med fyra olika varianter av forskningscirklar.

1. Forskningscirklar med ett givet tema som lärare kan anknyta till. Exempel på teman kan vara: föräldrasamverkan, tvåspråkighet och interkulturellt lärande.
2. Forskningscirklar som utgår från ett ämne kopplat till didaktik: matematikdidaktik och språk, historiedidaktik är exempel på denna inriktning.

3. Forskningscirklar som utgår från frågor som arbetslag på en skola eller ett arbetslag ställer sig. Exempel på sådana frågor är: vad innebär begreppsutveckling och hur kan vi utveckla elevers begreppsförståelse?
4. Forskningscirklar som riktar sig till bestämda yrkeskategorier och nyckelgrupper. Här har vi t.ex. cirklar för skolledare.

6

Forskningscirkeln i språkutveckling och interkulturellt lärande startade som ett resultat av en utlysning av licentiatanställningar som finansierades av Malmö stad och Malmö högskola. Det var många lärare som sökte dessa anställningar men alla kunde naturligtvis inte antas. Då föddes idén att de som inte blev antagna skulle erbjudas att delta i en forskningscirkel. Ansökningarna kategoriserades och ett tema som utkristalliserade sig var ”språkutveckling och interkulturellt lärande”. I denna forskningscirkel deltog så småningom andra intresserade lärare i Malmö och utbildare vid Resurscentrum för mångfaldens skola. Resultatet av arbetet i forskningscirkeln är denna rapport.

I den första artikeln skriver *Anna-Lena Godhe* om hur hon får elever från Individuella programmet (IP) att skapa egna digitala berättelser. Utifrån en analys av elevernas berättelser konstaterar hon att eleverna är mer motiverade att uttrycka sig om skolan inte enbart håller sig till det traditionella uppsatsskrivandet utan utnyttjar digitala former för berättandet.

Minka Huskic och Mujo Halilovic arbetar för RMS och har under flera år undervisat i och hållit kurser i interkulturellt lärande. I artikeln med rubriken ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” undersöker de elevers upplevelser av, eller brist på, interkulturell undervisning i den ordinarie skolan. Dessa upplevelser kontrasteras mot den kurs de själva ger i syfte att hjälpa elever att förstå mångfaldens samhälle. Artikeln ger oss också en inblick i de teoretiska och filosofiska antaganden som utgör grunden för deras tänkande.

Vjollca Haxha gör en diskursanalys för att förstå hur föreställningar om skolans måluppfyllelse är relaterade till dominerande diskurser. Detta görs genom att hon analyserar den bild skolorna ger av sin situation i två dokument, en åtgärdsplan och en slutrapport. Hon pekar på att eleverna används som medel i integrationssamarbetet för att kompensera det som samhället eller politiken har misslyckats med, nämligen att försöka bryta segregationens negativa effekter.

Christel Shamlo ger oss en inblick i hur ett läsprogram kan utveckla IVIK-elevers läsförmåga. Hon utgår från att språk är nyckeln till kontroll över sitt liv och låter i läsprogrammet eleverna läsa en mängd olika genrer. Genom tester och intervjuer kan hon konstatera att eleverna har utvecklats som läsande individer.

Eva Cederström undervisar vuxna studenter från en rad olika språkgrupper och nationaliteter i engelska. Hennes intresse är inriktat mot att förstå interferensfel som dessa studenter gör när de lär sig engelska och svenska samtidigt. Genom en noggrann analys av fetskrivningar ger hon ett underlag för att diskutera hur språkundervisning kan bygga på premisser från kontrastiv lingvistik och i möjligaste mån kopplas till studenternas modersmål.

Marie-Louise Brandsby är intresserad av elevers existentiella tänkande och deras funderingar kring meningen med livet. Hon undersöker hur elever med i huvudsak invandrarbakgrund och elever med övervägande svensk etnisk bakgrund, formulerar sig kring frågor om livets mening, religionens betydelse och innebörder av godhet.



Digitalt berättande – ett sätt att öka elevers motivation

Anna-Lena Godhe

Introduktion

I alla tider har människor berättat. Skriftligt berättande har allt mer tagit över det gamla traditionella muntliga berättandet. Att berätta något muntligt kan de flesta, mer eller mindre bra. Att berätta något skriftligt är lätt för en del, men betydligt svårare för andra.

Jag har under de senaste åren arbetat med elever på det individuella programmet med inriktning mot byggprogrammet. Många av eleverna där har svårt för att läsa och skriva. Flera i varje grupp har diagnoser som t.ex. dyslexi. Några har inte varit i Sverige så länge och har därför en relativt låg läsförståelse och svårt för att uttrycka sig i skrift. Gemensamt för de allra flesta av eleverna är att de har negativa upplevelser med sig efter att ha misslyckats på olika sätt på grundskolan. Denna negativa erfarenhet gör att många inte tror att de kan läsa och skriva och deras motivation för svenskämnet är låg. Jag upplevde det som mycket svårt att få eleverna att skriva berättelser. De hade svårt för att veta vad de skulle skriva om och de koncentrerade sig oftast mer på hur långt de ”måste” skriva istället för på innehållet. Jag var övertygad om att de också hade historier att berätta men genom att ge dem papper och penna och be dem att skriva en uppsats fick jag dem inte att berätta sina historier.

När jag för några år sedan kom i kontakt med digitalt berättande kände jag omedelbart att det här sättet att arbeta på kunde vara ett sätt att få mina elever att berätta. Efter att själv ha gått ett par kurser och lärt mig hantera arbetssättet och tekniken så vågade jag pröva arbetssättet med eleverna. Att arbeta med digitala berättelser med eleverna var naturligtvis mycket annorlunda jämfört med att göra egna berättelser. Det var en ganska stor utmaning och stundtals undrade jag vad jag hade gett mig in på. Med facit i hand tyckte jag dock att det hade varit oerhört givande, både för mig och för eleverna. Det var t.ex. när eleverna tittade på varandras färdiga filmer som jag tyckte mig märka att en utveckling skett. Eleverna tittade koncentrerat på varandras filmer och framförde konstruktiv kritik, både positiv och negativ. De framförde sina åsikter och förstod att de filmer som hade ett tydligt budskap var intressantare att titta på. Jag ställde mig tveksam till om jag kunnat uppnå

samma resultat med dessa elever om de hade fått skriva en traditionell uppsats. Det jag nu vill göra är att fortsätta att utforska det digitala berättandets möjligheter till att motivera och entusiasmera eleverna så att de ges möjlighet att uttrycka sig och berätta sina historier.

Bakgrund

Jag kom i kontakt med digitalt berättande, för första gången under hösten 2004 då jag gick en kurs, arrangerad av folkhälsoenheten i Malmö, i ämnet. Kursen varade i tre dagar och i slutet av dessa tre dagar hade alla deltagare gjort vars sin film. Sättet att arbeta på var roligt och resultat blev en väldigt konkret produkt som i all sin enkelhet hade förmåga att berätta och beröra.

Under våren 2005 genomförde jag ett projekt med en klass på det individuella programmet på en gymnasieskola i Malmö, där eleverna fick göra sina egna digitala berättelser. Berättelserna ingick som en del i ett större projekt där även ungdomar i Bolivia och på medieprogrammet deltog. Det gemensamma temat var "Makt, Media och Ungdomar". I slutet av projektet träffades eleverna från de två gymnasieskolorna i Malmö och tittade på varandras filmer och på filmer som ungdomarna i Bolivia gjort.

VAD ÄR EN DIGITAL BERÄTTELSE?

Förenklat så är det i en digital berättelse den som har "skrivit" historien som berättar den med sin egen röst. Till berättelsen läggs bilder, oftast stillbilder, och i vissa fall musik. Resultatet blir en kort film, ca 1-4 min lång. Den tekniska utrustning man behöver är ganska enkel och det är inte svårt att lära sig att göra sin egen film.

När man pratar om digitala berättelser så säger man ofta att en digital berättelse ska innehålla sju element (www.digitalbridge.nu);

"Digital storytelling består av sju element som utgör ett bra redskap i skapandet av en historia men är också en beskrivning av innehållet i konceptet.

1. Första elementet handlar om att berättelsen ska ha en poäng. Med poäng menas det meddelande eller budskap som berättaren vill förmedla med sin historia.
2. Andra elementet behandlar frågan om dramatik. En bra historia bygger upp en spänning som gör att vi sitter kvar och lyssnar till slutet. Historien etablerar ett begär i början som vi måste få tillfredsställt.

3. Tredje elementet tar upp det känslomässiga innehållet. Om en berättelse gör oss emotionellt berörda kan vi lättare ta till oss budskapet och leva oss in i historien.
4. Fjärde elementet handlar om att berättarens röst ska anses som en stor gåva. Med hjälp av den egna rösten kan man förmedla ett djupt budskap och närhet med publiken.
5. Femte elementet är kraften hos en ljudillustration vilket innebär att musik kan påverka vår varseblivning av synintryck. Musik kan enkelt ge stämning åt en film.
6. Sjätte elementet handlar om disposition. Digitalt historieberättande är framför allt ett visuellt medium och vi kan med den digitala tekniken laborera mycket med det visuella och det auditiva.
7. Sjunde elementet tar upp tempot vilket kanske är det viktigaste bakom framgångsrikt historieberättande. Rytmen i en historia avgör mycket av vad som håller publikens intresse vid liv."

11

Ohler (2008) har identifierat tre element som han menar är viktiga för att förstå hur digitalt berättande påverkar språket. De tre elementen är;

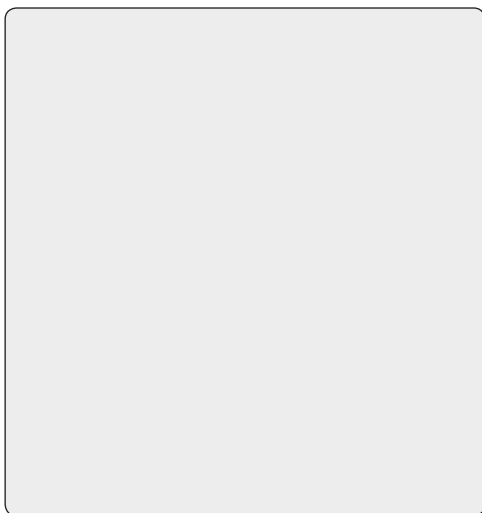
- "1. Successful DST (Digital StoryTelling) depends upon traditional writing and the literacies associated with it in the development of scripts, narrative, and other planning instruments.
2. DST integrates traditional and emerging literacies while pursuing content-area learning.
3. DST is, above all, storytelling. As such it has many of the educational benefits of traditional storytelling, as well as some new ones."

VAD ÄR EN STORYBOARD?

Eleverna fick arbeta med en enkel storyboard för att sätta ihop text och bild innan de började arbeta vid datorerna. På storyboarden fanns en tom ruta där de kunde rita eller skriva hur bilden skulle se ut. Vid sidan om rutan fanns några tomma rader där de kunde skriva in vad i deras text som hängde ihop med just den bilden. (se bild 1)

Bild 1 Storyboard

Skriv på raderna vad du ska säga. Rita eller skriv i rutan vad för bild du vill visa.



12

UTGÅNGSLÄGE/UNDERSÖKNINGSGRUPP

Skolan som jag arbetar på och där undersökningen gjorts är en gymnasieskola i Malmö med ca. 500 elever. På skolan finns i huvudsak byggprogrammet men även det specialutformade programmet metall & teknik samt det individuella programmet. Eleverna är till cirka 98 % pojkar och de är mellan 16 och 20 år gamla.

En grupp som går det individuella programmet med inriktning mot byggprogrammet arbetade med digitala berättelser under ett läsår. Gruppen bestod till en början av 14 elever men efter några avhopp så var de 11 stycken pojkar kvar i gruppen. Nästan hälften av dem var godkända i svenska på grundskolenivå. Flertalet av eleverna hade annat modersmål än svenska, en kom direkt från en IVIK-klass. Tre av eleverna hade en dyslexidiagnos.

Förutom att jag själv arbetade med eleverna på svensklektionerna så kom en annan undervisande lärare att delta i arbetet med digitala berättelser. Han undervisade gruppen i karaktärsämnet och i matematik.

Preciserat problem

Följande frågor ställer jag i undersökningen:

Kan vi genom att låta eleverna göra digitala berättelser hjälpa dem att berätta? De digitala berättelserna innebär att fokus flyttas från att skriva en text med penna på ett papper till att berätta en text med sin egen röst och med hjälp av bilder och i vissa fall musik.

Eleverna är vana vid att se och höra berättelser t.ex. i filmer och kan i de digitala berättelserna förstärka sina berättelser med hjälp av bilder, ljud och musik. Ökar elevernas motivation för att berätta när de får göra filmer istället för att ”bara” skriva berättelser?

Filmen blir också en produkt som kan visas för andra, om eleverna så önskar. Väcks klasskamraternas nyfikenhet för berättelserna eftersom det är en film de kan se och höra och inte något de ”enbart” läser eller lyssnar på?

Kan vi som lärare använda de digitala berättelserna för att arbeta ämnesövergripande? Kan eleverna t.ex. göra digitala berättelser om vad de gör i ett karaktärsämne och på så sätt kombinera svenska och karaktärsämnet?

13

Centrala begrepp

ELEVPERSPEKTIV

Parmenius-Swärd (2008) skriver ; ”Att välja perspektiv innebär att ge någon eller något en röst och skapa en utsiktspunkt genom vilken man gestaltar en verklighet.” Att ha ett fokus som utgår från eleverna och deras utsagor ser hon också som ett sätt att distansera sig från undersökningen så att studien inte bara blir en bekräftelse på det redan kända. Det är elevernas röster och deras utsagor som utgör grunden för förståelsen och som står i fokus vid insamlings- och analysarbetet. Resultaten i min studie grundar sig till stor del på de svar jag fått i intervjuerna med eleverna och kan därför sägas ha ett elevperspektiv. Garpelin pekar på att det finns få klassrumsforskningar gjorda utifrån ett elevperspektiv. De flesta elever är istället endast intressanta som objekt för lärares undervisning, det här gäller speciellt undersökningar gjorda inom gymnasieskolan (Hugo, 2007).

DET VIDGADE TEXTBEGREPPET

I skolans styrdokument har det sedan år 2000 funnits skrivelser som tyder på att textbegreppet håller på att ändras. I beskrivningen av svenskämnetts karaktär och uppbyggnad står det:

”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.” (Skolverket 2008)

I *Att läsa och skriva. En forskningsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet* (Myndigheten för skolutveckling 2004) ges en vid definition av vad som kan omfattas av ett vidgat textbegrepp. ”I de vidgade språk- och textbegreppen måste vi nu också inkludera nya medier – tv, video, datorer etc. – och olika yttringar av populärkultur.” (s. 17). Man vänder sig också mot skolans generellt negativa attityd till de nya medierna och framför istället dess potential. ”De nya medierna och populärkulturen erbjuder rika möjligheter till aktivt, kreativt och differentierat meningsskapande.” (s. 18).

Det saknas tydliga definitioner av de centrala begreppen text och media i styrdokumentet. Hultman påpekar att det är de nedersta nivåerna av styrdokumentet, mål och betygskriterier, som avgör hur lärare tolkar kursplanerna och i dem nämns inte det vidgade textbegreppet. Det leder till tolkningsproblem och en motsägelsefull bild av det vidgade textbegreppet om man läser hela kursplanen (Bergman, 2008).

MULTIMODALITET

Ett semiotiskt textbegrepp som även innefattar andra resurser än språket kallas multimodalitet. Hittills har det mest inneburit att man studerat skrivna texter inklusive bilder och grafik i anslutning till texterna. En visuell multimodal text blir naturligt mindre låst vid att läsas i en viss ordning. Det blir istället läsaren som bestämmer hur texten ska läsas. Det innebär också att fokus flyttas från själva texten till verksamheter kring den. Barton menar att moderna människors dagliga skrifthändelser är mer mångfacetterade och innefattar fler olika symboliska och kommunikativa resurser än tidigare. Den snabba sociala och tekniska utvecklingen ställer nya krav på utbildningssystemet och på sikt tvingar den fram en förändring av vår bild av vad det innebär att vara en aktiv och kompetent medborgare (Karlsson, 2007).

MOTIVATION

Det finns enligt Giota (2002) idag en mängd forskning som visar på en koppling mellan elevers motivation och deras skolprestationer. Graden av motivation i skolan har också betydelse för

elevens fortsatta utbildning, yrkesval samt sysselsättning på arbetsmarknaden. Men att definiera begreppet motivation har visat sig vara en av de svåraste uppgifterna både inom pedagogiken och inom psykologin.

Ofta undersöks elevers motivation utifrån ett antingen/eller-perspektiv där elever uppfattas antingen vara inre eller yttre motiverade. Om eleven har en inre motivation så strävar han/hon efter att uppnå lärandemål som han/hon själv satt upp. Men om eleven har en yttre motivation så strävar han/hon efter att nå prestationsmål som oftast är uppsatta av någon annan, t.ex. läraren. För det mesta förknippas inre motivation med goda skolresultat medan yttre motivation förknippas med sämre resultat.

Om elevers motivation är påverkansbar eller mer baserar sig på individuella skillnader är en omstridd fråga. Om man tror att elevers motivation är påverkbar så kan vissa typer av undervisning ha större effekt på elevernas motivation samt på vilken sorts motivation eleverna får gentemot skolan och skoluppgifter. Detta innebär att läraren kan organisera undervisningen på ett sätt så att den kan öka alla elevers motivation.

Elever som har svårigheter i skolan ger upp sin egen motivation att lära i skolan för att skydda sin självkänsla och anammar istället ett självdestruktivt lärande som t.ex. att inte läsa på till prov. Misslyckanden kan man då alltid förklara med att man inte läst på. Detta fenomen kallas för ”coping” eller bemästrande.

Ford menar att om en elev kan utföra en uppgift utan de förväntade negativa konsekvenserna, och istället få en positiv erfarenhet så ökar sannolikheten för att eleven försöker sig på uppgiften vid fler tillfällen (Giota, 2002).

Svensson (2008) skriver att det är svårt att säga vad som skapar motivation men att informationstekniken tycks ha en inneboende motivationskraft. Kanske beror det på att den i så hög grad är social men också på att den erbjuder alternativa världar, roller och identiteter. Kanske är det så att den i bästa fall uppmuntrar skapande och kreativa uttryck. Han menar också att presentations sättet och tillgängligheten för omvärlden som den medför ofta har en motivationshöjande effekt. Den potentiella publiken gör att man anstränger sig mer och att det blir roligare. Att datorstödda presentationer kan göras tillgängliga på nätet eller finnas kvar på en CD eller DVD gör att de i mindre utsträckning än en traditionell uppsats ses som en slutpunkt, snarare uppfattas de som en startpunkt. Det blir inte bara läraren som ser presentationen vilket gör att både lärare och elev tar ett större ansvar för produkten. Han ser också det faktum att studenter verkar tycka att det är roli-

gare och mer givande med datorbaserade presentationer än med traditionellt uppsatsarbete som ett argument för arbetssättet.

Metod

I undersökningen kommer jag att samla in material med hjälp av deltagande observationer, intervjuer samt loggboksanteckningar.

DELTAGANDE OBSERVATIONER

Observationsmetoden används för att studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i samma stund som de inträffar. Det kan också användas som en komplettering till information som samlats in med andra metoder (Davidson & Patel, 2003).

De observationer jag kommer att göra kommer att vara ostrukturerade så till vida att jag inte följer något observationsschema. Istället kommer jag att registrera mina observationer genom att skriva loggbok (se nedan). Anledningen till att de är ostrukturerade är att på så sätt försöka inhämta så mycket information som möjligt. Informationen som observationerna ger kommer att användas som ett komplement till de intervjuer som jag gör med eleverna.

Eftersom jag kommer att observera en grupp då jag samtidigt undervisar i den så är jag i högsta grad en känd och deltagande observatör. Eleverna är medvetna om att jag kommer att dokumentera arbetet med digitala berättelser och deras målsmän har också blivit informerade. Att i arbetet med eleverna hålla mig opartisk är svårt eftersom jag är deras lärare och det innebär också att de förhåller sig till mig på ett visst sätt. Dock är det inget unikt när det kommer till just arbetet med digitala berättelser. En fördel med att observera i en grupp som man undervisar i kan vara att man redan känner gruppen och individerna i den ganska väl. Min närvaro i gruppen är också naturlig och det minimerar risken för att eleverna ändrar sitt beteende på grund av att jag är där som observatör. Givetvis måste jag vara uppmärksam och försöka hålla mig så opartisk som möjligt till de enskilda eleverna.

LOGGBOKSANTECKNINGAR

Loggboksanteckningar eller andra dagboksliknande anteckningar är en slags självrapportering som kan användas för att samla information. De är då skrivna kring de ämnen som man vill undersöka och gäller därför inte spontant skrivna dagböcker. Anteckningarna kan dels användas för att se när,

var och hur aktiviteter utfördes men de kan också användas för att ge en individs perspektiv på sin egen tillvaro vilket lämpar sig för en kvalitativ bearbetning (Patel & Davidson, 2003).

De loggboksanteckningar som jag fört i samband med arbetet med digitala berättelser kommer att användas som komplement till elevintervjuerna och de deltagande observationerna. De reflektioner och iakttagelser som jag skrivit om i loggboken kan på olika sätt belysa händelser och skeenden under arbetets gång och därför ge information som kan komplettera det som kommer fram i intervjuerna samt observationerna.

INTERVJUER

I slutet av läsåret gjorde jag individuella intervjuer med eleverna där vi samtalade kring de digitala berättelser de gjort. Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum och de spelades in. Varje intervju tog mellan 10-15 minuter. Av de elva elever som fanns i gruppen var det åtta stycken som blev intervjuade. En elev intervjuades inte eftersom han på grund av stor frånvaro inte gjort några filmer. De andra två eleverna som inte intervjuades var frånvarande under intervjuperioden och det fanns därför ingen möjlighet att intervju dem.

Under intervjuerna togs vissa områden upp men det fanns inte några fasta frågor. De områden som togs upp var;

- » tidigare upplevelser av att skriva berättelser
- » jämförelse mellan att skriva en berättelse och att göra en digital berättelse
- » utveckling av de digitala berättelserna – jämföra de filmer de gjort
- » digitala berättelser i olika ämnen

Resultat

Resultatet kommer att redovisas utifrån de områden som togs upp under intervjuerna. Även iakttagelser från mina deltagande observationer tillsammans med information från loggboksanteckningar redovisas för varje område.

När jag citerar eleverna kallar jag dem IPA – IPH (intervjuperson A – H). Citat ur mina loggboksanteckningar betecknas LB. I citaten återges vad eleven sagt under intervjuerna men deras uttalanden återges inte talspråkligt.

TIDIGARE UPPLEVELSER AV ATT SKRIVA BERÄTTELSE

Flera uttrycker att det är svårt att skriva men några tycker samtidigt att det är roligt.

”jag har aldrig tyckt om att skriva så mycket... Jag kan skriva lite men sen om jag skriva mycket så blir det tråkig....det är inte svårt men jag blir uttråkad....kan inte komma på något att skriva” (IPA)

Flera tycker att det de skriver blir bra. ”Jag måste först tänka ut vad jag ska skriva om. Sen så blir det bra att skriva.” (IPD) Samtidigt uttrycker några att de känner sig omotiverade och därför blir det inte bra. ”Det blir bra om jag orkar” (IPH).

De två elever som har en dyslexidiagnos säger båda att de har svårt med att skriva. Den ene tycker att det är roligt ”men sen är det stavningen” (IPC). Den andre säger ”att skriva var värst” (IPE). En elev som inte varit i Sverige så länge tycker att det är roligt att skriva på sitt modersmål men mycket svårare på svenska.

Tre av de intervjuade säger att de tidigare fått uppsatser upplästa eller lyssnat på andras uppsatser. Samtliga tycker att det var positivt. En säger att han varit med om det men inte i Sverige. Hälften av eleverna har aldrig lyssnat på sina egna eller andras uppsatser.

En elev har tidigare fått arbeta med bilder och film i skolan men de blev aldrig klara med sina filmer så projektet lades ner. Fyra av eleverna har jobbat med bilder och film själva på fritiden.

JÄMFÖRELSE MELLAN ATT SKRIVA EN BERÄTTELSE OCH ATT GÖRA EN DIGITAL BERÄTTELSE

Samtliga elever uttrycker att det är lättare och roligare att arbeta med digitala berättelser jämfört med att skriva en uppsats. De flesta menar också att de blir hjälpta av att använda bilder tillsammans med sin berättelse.

”Alltså man skriver ner det men det är lättare att sätta in bilder och sånt. Alltså det blir finare.” (IPB)

”Det är liksom enkelt och föra in bilder och sånt man då liksom förstår man ju bättre om man har massa bilder.” (IPC)

”Ja det är ju roligare, får jag se en bild så vet jag ungefär vad jag ska skriva till den bilden.” (IPE)

Under arbetets gång märkte jag att en del av eleverna hade svårt för att komma igång med skrivandet. De hade svårt för att komma på vad de skulle skriva och var inte speciellt aktiva på lektionerna. För några gick det lättare då de fick börja arbeta med en enkel storyboard. Att fundera på vilka bilder de skulle ha med verkade göra det lättare för dem att börja skriva på sin berättelse. De började även tänka på dispositionen av sin berättelse och funderade på lämpligast ordning på bilder och text.

En elev tyckte att det var bättre med digitala berättelser eftersom det inte gjorde så mycket om det blev mycket stavfel men samtidigt var det jobbigt att höra sin egen röst i filmerna. Flera elever menade att de ändrade mer i texten när de skulle göra digitala berättelser.

”För jag måste tänka på filmen också att det ska passa till filmen så jag kan inte bara göra fel... Gör man fel så direkt när man startar filmen så bara tänker man sitter man där och tittar på filmen så bara ups ja här var ett fel så hoppas man att ingen annan märker det” (IPE)

Den elev som varit kort tid i Sverige menade att han när han gör digitala berättelser samarbetar mer med läraren och på så sätt lär sig mer.

”...för i digital berättelse är man tvungen att fråga om man ska fixa den. Men i uppsats så lämnar jag den till dig så fixar tar du bort mina fel så vet jag det.” (IPG)

De flesta eleverna säger att de har lärt sig olika dataprogram när de arbetade med digitala berättelser. Eleverna lärde sig snabbt att arbeta i de olika dataprogrammen och arbetade oftast mycket koncentrerat när de väl kom till det skedet då de skulle sätta ihop text och bild.

En elev säger att han lärt sig att skriva bättre för att han måste tänka på att det ska hänga ihop i filmen. I vilken ordning saker och ting kommer är viktiga.

”Eh det jag lärde mig var att man skulle skriva ordentligt och ja det typ som en film och visa det som att det kommer efter varandra alltihopa så man förstår texten mycket bättre.” (IPF)

De elever som varit med då vi tittade på allas filmer under hösten säger att de tyckte att det var positivt och att de lärde sig en del om sina klasskamrater.

”Ja man fick lära sig så liksom vad hjältar är och så fick man lära sig om deras hjälte var och så så man får ändå veta rätt så mycket om dem när man gör sånt” (IPA)

När alla tittade på varandras filmer så kom vi tillsammans först överens om att vi skulle titta efter det som var bra i filmerna men också ge förslag på vad som kunde göras bättre. Elevenna tittade koncentrerat på varandras filmer. Många kom med konstruktiv kritik men visade också sin uppskattning genom att t.ex. applådera när några filmer var slut. Tillsammans kom vi fram till vad vi bör tänka på till nästa gång – att förbättra ljudkvaliteten och att våga vara personlig för då blir filmen bättre.

20

UTVECKLING AV DE DIGITALA BERÄTTELSENA – JÄMFÖRA DE FILMER DE GJORT

Eftersom de två filmer som de fick göra är så olika varandra så kan det vara svårt att jämföra dem. Den första filmen om hjältar var en ganska fri skrivövning där eleverna skulle berätta något personligt. Vissa tycker att det är roligt och har ganska lätt för att komma på ämnen. Andra tycker att det är svårt att komma på vad de ska skriva om och det verkar också finnas en viss rädsla ibland för att bli personlig. Den rädslan kanske förstärktes av att de visste att de skulle visa upp filmerna för sina klasskamrater. Samtidigt kom de fram till att det var filmerna som var lite personliga som de tyckte bäst om.

Den första filmen de fick göra på temat hjältar tyckte en del elever var roligare att göra eftersom de kunde skriva mer fritt. En del tyckte samtidigt att det var svårt att komma igång när det var fritt. Några tyckte att den var intressantare för den var mer personlig.

”...den här är mer personlig så det är mer intressant. Den andra är intressant för de som inte vet.” (IPG)

En del tycker också att det var svårt att hitta bilder på nätet till sin film.

”Så nu det första fick vi leta upp bilder själv...På internet och sånt och det var liksom svårare också och hitta bra bilder” (IPC)

Många av eleverna säger att det var lättare att göra den andra filmen eftersom de då hade lärt sig hur de skulle gå till väga. Att ta egna bilder och kunna fotografera under tiden de arbetar nämnde också många som något positivt.

”Det var bra att kunna fota under tiden man gör nåt... Sen man behöver inte skriva alltså så man kan det redan. Man vet ju redan vad man ska skriva sen.” (IPD)

Att ämnet är kopplat till karaktärsämnet tycker också några är positivt. Det känns mer konkret och är något som de är intresserade av. Samtidigt menar några att den andra filmen var svårare eftersom de ville att de som såg den skulle förstå instruktionerna.

”Det var mycket svårare med väggen för man vill ju förstå att folk ska kunna också förstå hur de ska bygga en vägg och de ska förstå det” (IPF)

21

När man ska skriva en instruktion gäller det att vara tydlig och objektiv. Många av eleverna hade svårt för att sätta ord på det arbete som de gjorde i verkstaden. Ett utdrag från loggboken beskriver detta.

”En elev blev väldigt snabbt klar med sin storyboard. När jag tittade på den så fanns det tre bilder. Jag bad honom förklara hur han hade tänkt sig och då förklarade han att bild nummer ett skulle visa de redskap och det material man behövde. Bild nummer två skulle visa hur det såg ut innan han började jobba och bild nummer tre visade hur det såg ut när det var klart. Jag undrade då vad han gjorde mellan bild två och tre. ”Vet inte. Jag jobbar.”, svarade han. Efter en stunds diskussion kom vi fram till att det ju var det han gjorde mellan bild två och tre som han skulle beskriva i sin instruktion. Eleven suckade men började sedan att skriva om sin storyboard” (LB)

En del märkte att de inte visste vad verktyg och material hette. Andra upptäckte att de glömt bort vissa moment och då blev instruktionen omöjlig att följa. När de skrev sina instruktioner fick de ofta ta hjälp av den lärare de hade i verkstaden. Han och jag samarbetade nära och besökte ofta varandras lektioner för att hjälpa eleverna. Att jag inte är någon expert i verkstaden var oftast positivt eftersom jag ibland verkligen inte förstod elevernas instruktioner och då undrade om det inte fattades något eller vad de egentligen menade.

Några som arbetat i par nämner att det var svårt att samarbeta men säger samtidigt att det ibland är positivt och de kunde hjälpas åt och lära av varandra.

”Den andra var samarbete. Det är också bra fast eh tankarna ibland funkas inte med varandra... det är också bra samarbete för jag har en tanke så har han en också en tanke också... Så kan vi jämföra och förbättra den” (IPG)

Om de skulle göra en film till så skulle flera föredra att använda egna bilder eftersom det blir mer personligt och man får den bild man vill ha.

”Denna gången så har vi då fotograferat själva då får man ju bättre bilder då får man de bilder man vill ha” (IPC)

22

Några nämner att det är viktigt att ha en tyst inspelningsplats och att prata tydligt och lugnt. En elev säger att han skulle tänka på att få meningarna i rätt ordning och inte hoppa över något.

DIGITALA BERÄTTELSE I OLIKA ÄMNER OCH UTANFÖR SKOLAN

Samtliga elever säger att de tror att man kan göra digitala berättelser i olika ämnen i skolan, t.ex. som ett alternativ när man ska redovisa en uppgift i ämnen som samhällskunskap eller religion. Två elever är tveksamma till om de skulle göra digitala berättelser igen om det fanns möjlighet till det. De andra eleverna säger att de skulle göra en film om det alternativet fanns när de exempelvis skulle redovisa något arbete. ”Ja om jag hade fått lov så hade jag nog gjort det.” (IPA)

Två av eleverna säger att de tycker att det är jobbigt att redovisa inför klassen och att det skulle kännas bättre att visa en film. ”Film, för jag är ganska blyg. Jag vill inte stå framme vid ...” (IPC)

En majoritet av eleverna tror att de kommer att göra digitala berättelser utanför skolan t.ex. med bilder de tagit på någon semester.

Slutsatser

Slutsatserna redovisas utifrån de preciserade problem som tidigare ställts upp.

KAN VI GENOM ATT LÅTA ELEVERNA GÖRA DIGITALA BERÄTTELSE HJÄLPA DEM ATT BERÄTTA?

Vid intervjuerna uttrycker eleverna på olika sätt att de tycker att det är lättare och roligare att berätta då de gör digitala berättelser jämfört med när de skriver uppsatser. Att de använder bilder och ljud samt att de använder datorn som sitt arbetsredskap anser många hjälpa dem att berätta.

När jag jämför hur eleverna arbetar när de gör digitala berättelser och när de ska skriva en uppsats så märker jag en stor skillnad. Visst finns det fortfarande flera elever som har svårt för att komma igång och veta vad de ska skriva om men det är inte lika många som t.ex. frågar hur långt de "måste" skriva. När de vet att de ska göra en film av sin berättelse så verkar det som om eleverna ser och bryr sig om helheten i sin berättelse på ett annat sätt än när de skriver en uppsats. Det blir viktigt att tänka på innehållet och dispositionen i berättelsen och eleverna är beredda att arbeta med sina berättelser på ett annat sätt än när de skriver en uppsats.

ÖKAR ELEVERNAS MOTIVATION FÖR ATT BERÄTTA NÄR DE FÅR GÖRA FILMER ISTÄLLET FÖR ATT "BARA" SKRIVA BERÄTTELSE?

Att få igång en skrivprocess med den här elevgruppen har jag upplevt som mycket svårt när de skulle skriva traditionella uppsatser. Eleverna vill oftast bara bli "klara" och lämna ifrån sig uppsatsen. När de får tillbaka uppsatsen är de sällan villiga att arbeta om texten även om det skulle göra att den blev bättre. När de fått göra digitala berättelser upplever jag att vi fått igång just den här processen och dialogen där vi tillsammans hjälpts åt att färdigställa berättelsen. Som någon elev säger så "fixar" läraren hans fel i en uppsats medan han när han gör digitala berättelser måste fråga och samarbeta med läraren, eller med andra elever, på ett annat sätt för att resultatet ska bli bra. Att resultatet blir bra tycker eleverna är viktigt när de gör digitala berättelser och det har även gjort att vi fått igång ett samarbete kring berättelserna där eleverna är drivande och jag som lärare hjälper dem att nå ett så bra resultat som möjligt. Det blir en kommunikation där båda parter har samma mål – en bra berättelse. Vid uppsatsskrivning blir samarbetet svårt att uppnå eftersom eleverna inte känner sig motiverade. Utan motivation eller med en låg motivationsnivå är det svårt att uppnå bra resultat.

Flera elever beskriver hur de när de skriver uppsats enbart skriver för att läraren ska läsa den och rätta den. Fokus ligger då på bedömning och framförallt på bedömningen av elevens förmåga att uttrycka sig i skrift. Om eleven vet med sig sen tidigare att han eller hon inte är så bra just på att uttrycka sig i skrift så är det ganska naturligt att det skapas ett motstånd mot att skriva uppsatser. Giota (2002) skriver om hur motivation ofta undersöks utifrån ett antingen/eller-perspektiv där det antas att eleverna är inre eller yttre motiverade. Elevernas svar tyder på att de känner en yttre motivation när de skriver uppsatser eftersom de uttrycker att de skriver för läraren och för att nå de mål som han/hon satt upp för dem. Att vara motiverad att uppnå ett lärandemål som du själv satt upp för dig är tecken på inre motivation och det verkar eleverna ha i högre utsträckning då de får göra digitala berättelser.

När de gör digitala berättelser så vet de också att hela klassen kommer att titta på allas filmer. Som Svensson (2008) skriver så verkar den potentiella publiken göra att man anstränger sig mer och att det blir roligare. Han menar också att både lärare och elever tar ett större ansvar för produkten när det är fler än läraren som ser presentationen. På så sätt får presentationssättet och tillgängligheten för omvärlden en motivationshöjande effekt. Det här verkar i hög grad stämma på det eleverna berättar.

VÄCKS KLASSKAMRATERNAS NYFIKENHET FÖR BERÄTTELSENA?

På elevernas svar verkar det som om de är intresserade av att höra varandras berättelser men att flera aldrig fått sina berättelser upplästa tidigare eller fått höra på sina kamraters. Kanske vi inom skolan borde bli bättre på att låta eleverna lära av varandra och om varandra genom att de får ta del av varandras berättelser.

Alla upplevde det som positivt att vi tillsammans tittade på de filmer de gjort. De lärde sig saker om sina kamrater och kunde ge varandra konstruktiv kritik. Någon uttryckte att det inte var så farligt att se sin egen film eftersom alla elever visade sina filmer.

Tidigare skrev jag om att jag upplevde att arbetet med de digitala berättelserna ledde till en dialog och blev en process där lärare och elev tillsammans hjälptes åt att göra klart berättelsen. Att titta på filmerna tillsammans kan ses som ytterligare ett steg i den processen där alla elever involverades. När eleverna tittade på varandras filmer så var inte syftet att bedöma filmerna utan att se vad som var bra och vad som kan göras bättre. På så sätt blev filmvisningen ett led i processen och inte ett forum för bedömning.

Att filmerna är multimodala gör också att man kan prata om dem utifrån de olika uttryckssätt som ingår i filmen. Fokus är inte bara på själva texten utan kan lika gärna handla om vilka bilder man valt, hur ljudkvaliteten var eller om musiken man valt att lägga till.

KAN VI SOM LÄRARE ANVÄNDA DE DIGITALA BERÄTTELSENA FÖR ATT ARBETA ÄMNESÖVERGRIPANDE?

Att arbeta ämnesövergripande med digitala berättelser tror jag är både möjligt, användbart och lärorikt för både elever och lärare. Både jag, eleverna och min kollega uppskattade det samarbete vi hade kring berättelserna om vad eleverna gjorde i verkstaden. För elevernas del tror jag att det blev väldigt tydligt hur språk och verkstad hänger ihop. Det kan vara bra att kunna sätta ord på det man gör praktiskt i verkstaden men det är inte alltid så lätt. Flera elever uttryckte också att det blev

viktigt för dem att deras instruktion gick att följa. Att göra instruktionsfilmen var ganska svårt för många men samtidigt tyckte de att det var roligt. De fick arbeta med det de är intresserade av och samtidigt skapa en konkret produkt som andra skulle kunna använda sig av.

Diskussion

Utifrån elevernas intervjusvar och mina egna observationer när vi arbetat med digitala berättelser så verkar det som om motivationsnivån höjs då eleverna får jobba med såväl bild och ljud som text. Att skriva är inte eleverna i den här gruppens starka sida så de uppskattar att fokus flyttas från det skrivna ordet och från bedömning av deras skrivna text. Samtidigt ges de en möjlighet att berätta sina historier och de är beredda att lägga ner mer tid och kraft på att resultatet ska bli bra, eftersom slutprodukten är något som fler än läraren tar del av. Att se på film är de vana vid och tycker om att göra. Att få göra en egen film, även om den bara är knappt en minut lång, är betydligt mer motiverande än att skriva en uppsats med penna och papper som sedan bara läraren läser.

Digitala berättelser är, som jag ser det, ett enkelt sätt att konkret arbeta med det vidgade textbegreppet. Eleverna får arbeta i miljöer och med verktyg som de med stor sannolikhet kommer att använda i sitt framtida liv, både på arbetet och på fritiden. Prensky (2001) kallar ungdomar för ”Digital Natives” medan vi vuxna är ”Digital Immigrants”. Han menar att ”Digital natives” talar ett annat språk och förhåller sig på ett annat sätt till texter. De är vana vid texter på en skärm där de kan välja hur de vill läsa texten och även interagera med texten genom att klicka sig fram.

Glappet mellan de textvärldar som ungdomar rör sig i och de textvärldar som finns representerade i skolans värld idag behöver minska. Utbildare behöver bli bättre på att med de tekniska hjälpmedel som finns ta del av och lära sig kommunicera i textvärldar som innehåller mer än bara skriven text. Skolan behöver bli bättre på att kommunicera på elevernas sätt och med deras språk för att öka elevernas motivation att uttrycka sig. Om skolan ska göra eleverna till samhällsmedborgare så behöver de säkert också kunna uttrycka sig på flera olika sätt, inte bara i skriven text. Genom att ge eleverna möjlighet att producera multimodala texter istället för, eller som ett komplement till, traditionella uppsatser gagnas mångfalden av uttryckssätt vilket i sin tur antagligen gör att fler elever känner att de kan och vill berätta de historier de bär på.

Det här är en liten studie på en grupp elever med specifika behov och kan därför inte ses som någon generell undersökning av hur elevers motivation i allmänhet påverkas då de arbetar med digitala berättelser. Det skulle ur denna synpunkt vara intressant att på ett större antal elever med olika förutsättningar pröva arbetssättet på ett liknande sätt för att se huruvida de slutsatser som

dragits här även gäller i andra sammanhang. Min förhoppning är att kunna göra en sådan större undersökning inom ramen för forskarskolan ”Språk och lärande i mångfaldsperspektiv” som jag sedan september 2008 är antagen till.

Litteratur

- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Giota, Joanna (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling en litteraturoversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Hugo, Martin (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasiets individuella program*. Jönköping: Jönköping University Press Dissertation.
- Karlsson, Anna-Malin (red) (2007). *Ett vidgat textbegrepp*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ohler, Jason (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Prensky, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9(5), 1-2.
- Skolverket (2008). *Gymnasial utbildning. Kursplan för svenska. Ämnets karaktär och uppbyggnad*. [www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=SV&textraId=.](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=SV&textraId=)
- Svensson, Patrik (2008). *Språkutbildning i en digital värld*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.



Att leva i ett mångkulturellt samhälle

Mujo Halilovic och Minka Huskic

Den nya mångfaldens utmaningar och frågor

Malmö har, i likhet med några andra delar av Sverige, under de senaste åren fått en ny kulturell mångfald. Globaliseringsprocesser och demografiska förändringar har bidragit till det mångkulturella samhällets framväxt som i hög grad just i Malmö satt identitets-, kultur- och integrationsfrågor på sin spets. Den nya mångfalden aktualiserar frågor som: Vem är jag? Vilka är de andra? Hur ska vi leva tillsammans? Vad ska vi leva för? Vad är det som vi behöver ha gemensamt? Vilka kunskaper och vilket förhållningssätt behöver vi utveckla för att på ett hållbart sätt kunna leva i det mångkulturella samhället? Om samhället är ett gemensamt projekt, hur kan det ta form i en mångkulturell skola och i en mångkulturell stad?

Dessa frågor är ständigt aktuella i skolan, som i mycket kan ses som ett mikrosamhälle. I läroplanen beskrivs uppdraget på följande sätt:

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (Lpo 94 s.5).

”Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Lpf 94 s. 5).

”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet” (Lpf 94 s. 4).

När uppdraget är givet enligt ovan hur kan vi då handskas med detta uppdrag i vårt mångkulturella samhälle? Vår utgångspunkt är att vi inte kan möta den nya kulturella mångfalden med en utbildning som formats ur en äldre kulturell mångfald. Vi tror inte att vi kan uppnå utbildningsmålet om vi inte erbjuder en utbildning som ger elever kunskap och förståelse om vilka utmaningar och möjligheter de har i det mångkulturella samhället. En grundläggande fråga vi ställer oss utifrån

läroplanens formulering är vad som möjliggör elevers utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar?

Utifrån dessa frågor och utgångspunkter började vi år 2003 utveckla kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” på en gymnasieskola i Malmö. En av anledningarna till skapandet av denna kurs var att de elever, som vi mötte i början av vårt arbete på skolan, berättade för oss att kurser man har i skolan inte räcker till för att uppnå de mål som beskrivits ovan. De uttryckte också sitt missnöje med hur medierna, politikerna och skolorna beskrev dem och deras verklighet. I dessa beskrivningar fick de, ungdomarna, skulden för att samhället inte klarat av att beskriva sig självt som det är – kulturellt och mångkulturellt, etniskt och tväretniskt, lokalt och globalt, nationellt och internationellt, med alla de motsättningar, inre konflikter och utmaningar som dessa nya konstellationer innebär.

De frågor som satte igång kursen var: Vilka konsekvenser får det om ungdomar får bära skulden för de problem som kan vara symptom på de verkliga problem som vårt samhälle ställs inför? Problem som vi vuxna och de institutioner vi verkar inom kanske inte klarar att lösa? Vem äger problemen och vem äger symptomen?

Syfte

Syftet med undersökningen är att bidra till diskussionen om huruvida utbildning kan öka elevernas förståelse och kunskaper om sin egen roll i det mångkulturella samhället. Vidare vill vi undersöka om och i vilken mån eleverna har fått dessa kunskaper och förståelse genom kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”. I undersökningen får elever jämföra kursen med den ordinarie undervisningen.

Metod och avgränsning

Kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” är en 100 poängskurs som har erbjudits elever som individuellt val på en gymnasieskola i Malmö sedan år 2004. Fram till idag har fyra klasser, sammanlagt 115 elever, gått kursen. Läsåren 04/05 och 05/06 lästes kursen av elever från det samhällsvetenskapliga programmet, årskurs 2 och 3 och 06/07 och 07/08 av elever från det samhällsvetenskapliga och det naturvetenskapliga programmet, årskurs 3.

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning i form av intervjuer. 37 elever från de fyra klasserna har intervjuats. Vi har gjort både individ- och gruppintervjuer. Dessa intervjuer är gjorda under hösten 2007 och våren 2008. Erbjudandet om att vara med i denna undersökning har ställts till

så gott som alla elever vilket inte alltid var enkelt att göra eftersom vissa elever har avslutat kursen (och skolan) för fyra år sedan. Utfallet kom ändå att vara stort och undersökningen uppvisade en god representativitet. Elever från den sista kursgruppen blev inte intervjuade förrän de hade avslutat kursen så att vår roll som betygsättare inte skulle påverka deras svar. Samtliga intervjuer har spelats in på band och transkriberats efteråt för vidare analys.

Vi har inte möjlighet till att i detta arbete diskutera alla aspekter som rör kursen så vi har begränsat oss till att undersöka i vilken utsträckning eleverna har fått förståelse och kunskaper om det mångkulturella samhället genom utbildningen respektive kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”. Eleverna har då fått jämföra kursen med den ordinarie undervisningen. Själva intervjuerna har haft en halvstrukturerad form, med utarbetad frågeguide varvad med ett mer öppet samtal under vilket de spontana reflektionerna av skolan och kursen skulle kunna komma fram (Patel & Davidson, 2003). De frågor som vi har använt under intervjuerna har bestått av två delar, den ena delen handlade om skolan och undervisningen, och den andra delen handlade om kursen. Intervjufrågorna var strukturerade som följer;

Skolan och undervisningen

- » I vilken utsträckning har du på lektionerna i skolan diskuterat analyser av det mångkulturella samhällets natur och utmaningar (problem)? Vad har ni i så fall diskuterat?
- » I vilken utsträckning har du i de olika läroböckerna läst om det mångkulturella samhällets natur och utmaningar (problem)? Vad har i så fall tagits upp?
- » Har du på de lektioner som du haft diskuterat begreppet kulturarv?
- » Har du läst om detta begrepp i de olika läroböckerna som du använt i skolan?

Kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”

- » Vad fick du ut av den här kursen? Vad lärde du dig där?
- » Har du och i vilken omfattning fått kunskap om det mångkulturella samhällets natur och utmaningar (problem)? Vad har du lärt dig om i så fall?
- » Upplever du att du har utvecklat kritiskt tänkande i förhållande till dina egna åsikter och argument som tas upp kring det mångkulturella samhällets natur och utmaningar (problem)?
- » Känner du att du har utvecklat en förmåga att kritisk granska rådande beskrivningar av det mångkulturella samhället?
- » Känner du att du har lärt dig att handskas med begrepp som mångfald och kulturarv?

De citat som finns i analysdelen är representativa för det som majoriteten av eleverna uttryckt under intervjuerna. Elevernas citat kommer vi att beteckna med slumpvalda bokstäver (A, B, C, osv) medan M & M betecknar oss (Minka och Mujo).

Nu närmast kommer vi att ge en kort beskrivning av kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” och efteråt ges en presentation av tre begrepp: xenofobi, etnocentrism och det dikotoma tänkandet. Dessa tre begrepp valde vi eftersom de är nödvändiga för att kunna följa resonemanget i analysdelen och för att förstå innehållet i kursen.

Kort beskrivning av kursen

Kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” (100 gymnasiepoäng) är en tvärvetenskaplig kurs där sociologiska, kulturanthropologiska, historiska, filosofiska, socialpsykologiska, interkulturella och pedagogiska utgångspunkter, metoder och diskurser möts för att beskriva människan och hennes relationer i dagens globaliserade och mångkulturella samhälle. Kursen har en integrativ ambition och utgår ifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv och diskuterar en kommunicerbar världsbild om mångfald och demokrati i vårt samhälle.

Syftet med kursen är att den ska;

- » Öka medvetenheten om vilka krav det mångkulturella samhället ställer på var och en av oss; på elever, skolpersonal, föräldrar och på skolan som helhet.
- » Öka kunskap om de möjligheter som det mångkulturella samhället historiskt sett har gett oss och ger/kan ge idag och i framtiden.
- » Leda till kunskap om vilka konsekvenser ”vi-och-dom”- tänkande och etnocentrism kan ge i vårt samhälle.
- » Bidra till samtal om vilken betydelse det kritiska tänkandet, interkulturell förståelse och de mänskliga rättigheterna har för skapandet av den trygga demokratiska skolan, den trygga demokratiska staden och det trygga demokratiska samhället.
- » Behandla frågor som: Hur kan vi skapa ett ”vi” idag i Sverige? Hur kan vi skapa en gemenskap och solidaritet som går utöver könsrelaterade, etniska, åldersmässiga, religiösa, sexualitetsrelaterade, geografiska och socioekonomiska gränstragningar?

- » Öka, genom ett tvärvetenskapligt kunskapsperspektiv, själv-, interkulturell- och omvärldsförståelse där kursdeltagarna får lära sig hantera mångfald och förändring för att öka förståelsen och dialogen mellan individer och folkgrupper.
- » Bidra till att kursdeltagarna lär sig handskas med de konflikter och möjligheter som man ställs inför i det mångkulturella samhället.
- » Diskutera rådande begrepp, teorier och definitioner som beskriver människor i vårt samhälle och i världen där man utgår från frågor som: Vilka av dessa begrepp och teorier duger idag? Vilken kunskap och förståelse utmanar de människor som inte låter sig förstås dikotomiskt?
- » Belysa betydelsen av skapandet av tillit, tillhörighet och ansvar utifrån det mångkulturella samhällets premisser.

Om tre begrepp

I kursen är följande tre begrepp centrala: xenofobi, etnocentrism och dikotomi. Xenofobi (från grekiska *xénos* 'främling'; 'gäst' och *fobi*) innebär en intensiv, irrationell rädsla för främlingar (NE). I kursen diskuteras xenofobi på olika sätt där vi även utgår ifrån att rädslor överhuvudtaget kan handla mycket om våra upplevelser av det vi är rädda för. Om människor känner, tänker och handlar på ett sätt som vi inte är vana vid, kan vi uppleva det som hotande eller skrämmande. Detta relaterar vi till det mångkulturella samhällets natur och utmaningar.

Etnocentrism (eng. *ethnocentrism*, av *etno-* och *centrum*) betecknar benägenhet att se sin egen kultur som central samt att bedöma eller tolka andra kulturer med utgångspunkt i premisser och värdesystem formade i det egna kultursystemet (NE). Etnocentrismen anses vara universell eftersom att vara människa, understryker Jonas Stier (2004), betyder att i viss mån vara etnocentrisk. Etnocentrism uttrycks t ex genom att man ser sin egen kultur som den rätta och naturliga, genom att se sin kultur som överlägsen andra kulturer eller genom att utgå från att den egna kulturen är den som ska stå för normen i omgivningen. Vi människor har genom vår socialisation utsatts för ett visst medvetet eller omedvetet danande som även inrymmer etnocentriska inslag. Etnocentrism varierar mellan olika individer, grupper, samhällen och olika historiska perioder där den samspekar med rådande maktstrukturer och kunskapssyn i samhället och kan bidra till diskriminering, främlingsfientlighet och rasism (ibid). Mer om etnocentrism relaterad till skolans villkor kan läsas i böcker av bl a Linde (2001), Lahdenperä (2004) och Lorentz & Bergstedt (2006).

Dikotomi (grekiska *dichotomi'a* 'tudelning', av *dichotomos* 'skuren i två delar') betyder inom samhällsvetenskaperna en variabel eller egenskap som är delad i två varandra ömsesidigt uteslutande

kategorier (NE). Mer om dikotomier kan läsas i Miegel & Schoug (1998). Under kursen behandlar vi olika dikotomier som i det vardagliga talet även uttrycks med vi och dom- tänkande genom att problematisera dessa. I kursen har vi utarbetat frågor för att kunna belysa olika dikotomier. För att ge en bild av vårt arbetssätt kommer här nedan några av de frågor vi arbetar utifrån:

ÄR DIKOTOMIN I FRÅGA ETT NATURLIGT ELLER ETT KONSTRUERAT, MÄNSKLIGT FENOMEN?

Om det handlar om en konstruktion vem konstruerar den tolkningen? Varför? Hur?

Om ”vi-och-dom”-tänkande är ett svar på en viss fråga i en viss kontext, hur lyder den frågan och vilken kontext handlar det om?

Hur upprätthålls och bevaras denna dikotomi?

Krävs det generaliseringar och förenklingar eller nyanseringar och problematiseringar för att den ska bevaras?

Med vilka argument försvarar eller ifrågasätter man den dikotomin?

Används dikotomier för att projicera de egenskaper en person inte vill se hos sig själv eller den grupp han/hon tillhör på någon annan eller på någon annan grupp?

Kan vi och behöver vi överskrida denna dikotomi? Varför?

Några exempel på de dikotomier vi behandlar är: kvinnors och mäns sociala kön, etniska svenskar och icke etniska svenskar, de heterosexuella och de homo/bi/transsexuella, islam och västvärlden och olika folkgrupper som ställs mot varandra. Vi diskuterar om och hur dessa par föreställs och framställs som två ömsesidigt uteslutande kategorier.

Karakteristiskt för vårt sätt att arbeta med xenofobi och etnocentrism i kursen är att samtala om olika problem som finns eller kan fås om man inte utmanar sina egna, andras och institutionella etnocentriska attityder och kunskaper i ett mångkulturellt samhälle. Vidare undersöker vi vilka samband som har förekommit, förekommer eller kan förekomma mellan xenofobi, etnocentrism och det dikotoma tänkandet samt hur man kan utmana dem.

Ett annat relevant område vi utforskar är frågeställningen om vilka vi är i vårt mångkulturella samhälle idag relaterat till skolans uppdrag att främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedborgare. Vidare undersöker vi hur frågan vilka vi är idag påverkar oss alla, oavsett vilka förutsättningar vi har och vilken delaktighets- och kunskapsutveckling vi kan få utifrån svaren vi ger på denna fråga. Utifrån den frågan problematiserar vi möjliga dikotoma fram-

ställningar av ett homogent, normskapande och normgivande ”vi” och ett homogent, normanpassande och normtagande ”de andra”.

Kunskapssynen påverkar människors relationer

Framöver kommer vi att analysera de intervjuer (och undersökningar) vi har gjort. Analysen är utformad på så sätt att intervjuerna är relaterade till forskningen om det mångkulturella samhällets natur och utmaningar, begreppet kulturarv, den nya kulturella mångfalden och till begrepp och diskurser som vi utarbetat i kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”. De citat som ni kommer att läsa i analysdelen är valda i syfte att belysa resonemanget.

Intervjumaterialet visar att eleverna framför allt lyfter fram betydelsen av att belysa den kunskapssyn som påverkar relationer människor emellan och relationer mellan medborgare och skolan i det mångkulturella samhället.

35

VARFÖR BEHÖVER VI KUNSKAP OM VÅRT NYA SAMHÄLLE?

Nedan följer några uttalanden från en gruppintervju med elever utifrån frågan om de i läroböckerna har läst eller under lektionerna diskuterat om kulturarv och det mångkulturella samhällets utmaningar.

- Q: ”Är det en samhällslektion eller en historielektion som vi har när vi har en samhällslektion? Varför diskuteras det inte vilken kunskap vi behöver om det samhället vi faktiskt har och det samhället vi kan ha imorgon? Vem är det som bestämmer i den frågan?”
- W: ”När vi hade lektioner i samhälle kändes det som om vi hade lektioner i samhälle från 70- talet. När vi hade lektioner i psykologi eller filosofi relaterade vi inte olika kunskaper och teorier till vårt samhälle idag. Bör inte skolan lära oss om hur man ska handskas med samhället som man har?”
- E: ”Det räcker inte med språkkunskaper och naturkunskaper. Borde skolan inte ha ett mål som handlar om att förbereda oss alla för framtiden. Vad är meningen med skolan annars?”
- R: ”Samhället förändras, skolböckerna förändras inte. Hur kan man få dem att hänga med?”
- Z: ”Fram tills jag tog studenten tänkte jag hela tiden: vi ska så småningom läsa och diskutera om oss i det mångkulturella samhället. Nästa vecka börjar vi med det. När det inte kom tänkte jag återigen: det kommer nästa vecka. Det kom aldrig och jag tog studenten.”

De elever vi har intervjuat säger att de inte haft någon djupare diskussion i skolan eller läst i läroböckerna om kulturarv, det mångkulturella samhällets natur och utmaningar samt vilken kunskap vi behöver idag. Det är orimligt att påstå att skolan generellt sett inte har förändrats sedan Sverige proklamerat sig som ett mångkulturellt samhälle men bristen på förändringar i skolan som eleverna tar upp är svår att ignorera. Man kan inte, genom att parafrasera Herakleitos, stiga ner två gånger i samma organisation, institution och samhälle. Antingen förändras vi människor eller det vi stiger ner i, eller så handlar det om både och. Organisationer, institutioner och samhällen genomgår förändringar eftersom de ständigt är utsatta för flerdimensionella influenser. När verkligheten förändras, förändras även kunskapen om verkligheten. Därför borde även våra paradig, teorier, diskurser och metoder förändras. Ibland kan det vara svårt att förstå eller handskas med detta i praktiken vilket bland annat kan bero på kunskapsbrist eller konkurrens mellan olika teoribildningar, men det kan också bero på vanor, strukturella hinder eller på egenintresse och maktspel i olika samhällsinstitutioner. Därför krävs det ofta vetenskapligt, institutionellt och socialt mod av dem som vill att vetenskap ska hjälpa oss att förstå, tolka och förklara nya omständigheter. Vår utveckling kan i högsta grad bero på medvetenhet om att vi permanent bör uppdatera vår kunskap om dessa nya omständigheter. För att vi ska kunna hålla denna medvetenhet levande, behövs det en kunskapssyn som genomsyras av en ständig reflektion kring kravet på anpassning till de nya realiteterna.

Vår ambition med kursen "Att leva i ett mångkulturellt samhälle" är att få kunskap om den nya kulturella mångfalden samt att få utveckla reflexivitet kring samhällsutvecklingen. Vi har strävat efter att utarbeta en reflekterande kunskapssyn som kan användas i olika kontexter. I det här sammanhanget ska vi lyfta fem aspekter från den kunskapssyn kursen bygger på:

- » vikten av att man inom kursen få elever att inse tidsberoendet, relationaliteten och möjligheterna/begränsningarna i dagens kunskaper,
- » vikten av att involvera så många "röster" och perspektiv som möjligt för att mer noggrant närma sig verkligheten,
- » vikten av att man belyser frågan om vilka av människans egenskaper man skall stimulera för att förebygga att kunskap om verkligheten förstelnar.
- » vikten av att reflektera över hur det kritiska tänkandet kan förankras i erkännandet av andra livsformer och
- » vikten av att ständigt utveckla nya mer verklighetsanpassade begrepp och teorier som även är autosubversiva för att kunna ha distans till dem.

Makten över diskursen

För att göra den reflekterande kunskapssynen förankringsbar och kommunicerbar har vi utarbetat en arbetsmodell som i en förkortad version kan uttryckas så här:

Makten över diskursen, normen och tolkningen ➡ definition av problem ➡ sätter ramar för vårt kännande, tänkande och handlande ➡ ger riktning i vårt sökande efter frågor och svar ➡ leder antingen till att vi fokuserar mer på orsaker eller på symptom av ett visst problem.

Under kursens gång har vi med eleverna diskuterat vikten av att ifrågasätta varje formulering av en diskurs utifrån frågan; vem har makten över diskursen? Om män t ex har makten över diskursen så kan kvinnor definieras som ett problem, om heterosexuella har makten så kan homosexuella definieras som ett problem, och om de som har makten att definiera ett problem utgår från etnocentriska och dikotomiska föreställningar så kan de som har en annan livsform definieras som ett problem. Om kunskap, som Gunilla Svingby (citerad i Härenstam, 2006) professor i pedagogik anmärker, inte kan kopplas bort från val som inte är givna och som har sin grund i värderingar och maktförhållanden, kan man påstå att man ständigt måste problematisera makten över kunskapsdiskursen. Om man dessutom utgår ifrån läroplanens normativa krav att *"främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser"* (Lpo 94 s. 3 och Lpf 94, s. 3) kan man även ställa frågorna, vilken kunskap, hur utforma dialogen och vilka insatser kan det handla om?

En av de intervjuade eleverna resonerar kring frågan om det mångkulturella samhällets natur och utmaningar:

T: Att prata om utmaningar i vårt samhälle handlar om att prata om hur vi tänker och hur vi kan tänka. Jag tror mest på de frågor som ni varje lektion kom med. Det var också bra att vi alltid kopplade dessa frågor till svaren som både de upplysta och de kortsynta som levde före oss gett. Dessa frågor hakar upp sig. Ett trettiotal frågor har jag alltid i min almanacka. Typ, vilka frågor är vår tids viktiga frågor? Vilket sätt att tänka krävs för att vi på ett värdigt, vidsynt och upplyst sätt ska leva tillsammans? Vilket sätt att samtala med varandra krävs när vi är olika och har olika utgångspunkter för att våra identiteter och kulturer i det mångkulturella samhället ska kunna utvecklas? Det var lärorikt att få veta vad Sokrates, Rumi, Einstein, Gandhi, Astrid Lindgren eller den som alla tyckte han

var knäpp sagt om. Om resten av skolan inte ställer sådana frågor och inte uppmuntrar oss alla att söka möjliga svar, vad är då meningen med skolan i ett mångkulturellt samhälle? Ställ de frågor vi jobbat med till dem som ska läsa den här intervjun!

Kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” bygger på ca 5 000 frågor som vi successivt utarbetat utifrån våra samtal med elever. Några elever som vi har intervjuat föreslog att denna rapportens upplägg skulle kunna ha liknande upplägg som de arbetat med under kursen. Det innebär att läsarna får ett antal frågor som de ska försöka besvara. Det handlar om ett antagande om att kunskapsutveckling i högsta grad är beroende av en relation där alla, utifrån sina erfarenheter och kunskaper, får bidra för att få svar på frågor man behandlar. Därmed förenar man både kunskaps- och demokratiuppdraget. Man får en ökad självförståelse, en bättre beskrivning och förklaring av verkligheten samtidigt som man skapar möjlighet för alla att känna sig delaktiga. Nedan kommer några frågor relaterade till kulturarv och det mångkulturella samhällets natur och utmaningar som eleverna ville att ni besvarar medan ni läser den här undersökningen:

Vad är jag? Vad är du? Vilka är "vi"? Vilka är "de andra"? Vem har makten att definiera "oss" och "de andra" på det samhälleliga planet? Är de institutionella tolkningarna av "oss" och av "de andra" en av de viktigaste tolkningarna för vårt samhälle? Får vi placera problemet och ansvaret för dessa tolkningar någon annanstans, utanför oss själva och utanför de institutioner vi verkar inom? Kan vi förvänta oss att få en lyckad integration, ett tryggt Malmö och Sverige samt skapa förutsättningar för kunskapsutveckling om vi inte utmanar olika föreställningar och framställningar om "oss" och "de andra"? Kan vi uppnå utbildningsmålet – att bidra till att eleverna utvecklas till ansvars-kännande människor och samhällsmedborgare – om vi inte utmanar våra etnocentriska inställningar och olika vi och dom-konstruktioner?

Samtliga elever som vi har pratat med säger att de under sin skolgång inte har fått lära sig något väsentligt om de problem som det mångkulturella samhället bär med sig och därmed är det uteslutet, tycker de, att komma med möjliga lösningar. Några elever säger att de lärare de hade verkade vara rädda att ta upp frågor som kunde väcka starka känslor som de inte kunde handskas med. Några säger att deras lärare tycktes vara villiga att ta upp sådana frågor men att det kändes som om de inte hade tillräcklig kunskap om hur vi ska definiera oss i dagens samhälle. I några fall var det frågor kring bärandet av slöja och vikten av att respektera varandras kulturer, utan att lärarna eller eleverna

kunde konkretisera innebörden av denna respekt eller dessa kulturer, vilket oftast ledde till debatter som inte var konstruktiva. Några elever betonar att de upplevde att etnocentrismen talade genom läroböcker de använt och genom vissa vuxnas uttalanden på skolan. Det som alla elever säger är att frågor kring hur det mångkulturella samhället påverkar och kan påverka vår syn på oss själva, våra relationer eller vårt samhälle inte diskuteras i skolan eller omnämns i läroböckerna. Elevernas berättelser stämmer med utvärderingar som gjorts om läroböckerna i skolan. I skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?" (2006) har några forskare granskat 24 läroböcker för grundskolans årskurs 7-9 och gymnasieskolans A- kurser i ämnena biologi/naturkunskap, historia, religions- och samhällskunskap. Läroplanernas värdegrund var utgångspunkten för granskningen. Vad de kommit fram till är att det i dessa läroböcker förekommer onyanserade och stereotypa beskrivningar som kan upplevas som kränkande eller diskriminerande. Harald Runblom, professor i historia, har granskat läroböckernas behandling av aspekten "etnisk tillhörighet" (2006). Han finner att:

Vad gäller hantering av "nationella minoriteter" samt beskrivning och problematisering av det mångkulturella samhället är de granskade läroböckerna i historia för grundskolan och läroböckerna i samhällskunskap för båda skolformerna snarast att betrakta som ett misslyckande. Jag hade förväntat mig att framför allt läroböckerna i samhällskunskap tematiskt skulle behandla internationella folkomflyttningar och det mångkulturella samhället. I detta sammanhang kan man notera granskningens mest negativa resultat. (s. 46-47)

Påfallande är dock bristen på definitioner och förklaring av grundläggande begrepp inom sfären etnisk tillhörighet. Trots att historien är full av kulturmöten innehåller inte någon av de granskade läroböckerna (det gäller de 24 böckerna han granskat, f. anm.) något mer principiellt resonemang om effekter av erövring, kolonisation eller migration, huvudformer där olika befolkningselement blandas. Jag finner här ett samband med den frånvaron av beskrivning och analys av det mångkulturella samhällets natur och problematik. (s. 47)

Liknande problem och utmaningar kring obalansen mellan det mångkulturella samhället och en mer monokulturell skola där nya kunskaper efterlyses har många forskare uppmärksammat (bl a Stigendal 2004; Lahdenperä 2004; 2008, Bunar 2007; Roth 1998; Lorentz 2007; Linde red, 2001; Lorentz & Bergstedt red, 2006; Gruber 2007; Ljungberg 2005). Man kan säga att den minsta gemensamma nämnaren för dessa forskare som på olika sätt belyst denna obalans är att de anser

att de kunskaper eleverna får i skolan idag inte motsvarar det mångkulturella samhällets krav och utmaningar.

Kulturarv och mötet med den nya kulturella mångfalden

Eftersom kulturarv handlar i mycket om ”idéer och värderingar som ingår i en kulturs historia och som fungerar som en gemensam referensram” (NE) har vi i kursen relaterat kulturarvet till den kulturella mångfalden för att få det att bli ett dynamiskt och förhandlingsbart begrepp. Vi har diskuterat kulturarvet utifrån frågor som bl a: Vad händer när äldre idéer och värderingar möter nya idéer och värderingar? Hur kan man i detta möte skapa en ny gemensam referensram? Är kulturarv resultat av våra framsteg? Är det resultat av migrationer? Är det resultat av alla mötena vi haft?

Eleverna som vi har intervjuat säger att de i den ordinarie undervisningen inte haft någon diskussion eller läst om hur kulturarv samspekar med den nya kulturella mångfalden vi fått. Här nedan följer ett utdrag ur en intervju med två elever som belyser detta förhållande:

H: Kulturarv handlar om det som vi anser vara värt någonting och normalt.

B: Och normalt är att få kunskap om det samhälle man lever i. Att få kunskap om det här samhället som skapas här och nu där vi alla är en del av kulturen, där vi är både och, världsmedborgare men även härifrån, och från något annat ställe, och att man kan röra sig fritt mellan olika situationer och miljöer utan att för den skull bli förvirrad. Hänger ni med?

H: Ja, jag hänger med!

M & M: Ja, ja, (vi skrattar)

H: Jag har utvecklat en förmåga att lyssna på andra, andras åsikter även om de är populister, satanister och falska humanister, fast de med falsk godhet har jag svårast med.

B: Ja, vi har utvecklat en förmåga att granska det här samhället, medier, att bemöta människor som har olika åsikter, förståelse, kunskaper, rädslor och fördomar och man känner sig hemma i allt detta, det är väl ett kulturarv som skapas här och nu. Vi alla är från här och nu. Inte alla, för alla har inte förstått det.

H: Men jag tycker så här, att alla de här jä..a problem som vi måste fixa för att vissa människor är starka etnocentriker handlar egentligen om brist på kärlek. Hur ger vi dem kärlek?

M & M: Hur kan någon tänka eller handla starkt etnocentriskt utan att få dåligt samvete? Hur utmanar vi det?

B: Allt sådant grundas på okunskap, de har inte kunskap om sig själv, om det som händer med världen.

H: Jag tror att i grund och botten att de inte är låsta utan vill beskydda det de inbillar sig kunna förlora.

B: Delvis, de är rädda om det de har och rädda för de förändringar som de inte förstår. Det krävs utbildning.

H: Ja, de har inte fått utbildning, de har inte fått något grepp om samhället. Många är rädda.

B: Utan utbildning blir vi osäkra på oss själva. Vi människor kan användas som hästar som tävlar och hundar som värnar om sitt revir. Men vi kan bli något helt annat. Jag kommer ihåg när ni (M & M) ställde frågan; I vilken mån blir vi människor beroende av människors egenskaper som vi bidragit till att utveckla? Den frågan fick mina föräldrar och min systers pojkvän att tänka om, en hel del.

H: Och jag lämnade en som jag tyckte var min vän, men som egentligen inte var det.

M & M: Är ni optimistiska eller pessimistiska när det gäller att ta itu med det nya samhällets utmaningar?

B: Jag skulle vilja säga att jag är optimist, men...

H: F-n, det är både och, jag tycker att det är många saker som borde förändras, riktigt många.

M & M: Vad är det vi kan göra då?

B: Det handlar om att utbilda så många som möjligt, men vågar man utmana sina gamla sanningar? Men, är inte även detta en del av vårt kulturarv?

Vad eleverna i ovanstående citat ger uttryck för är vikten av utbildningen i en tid av komplexa samhällsförändringar som av en del människor kan upplevas som osammanhängande. När samhället förändras är det lätt att fångas av rädslans destruktiva krafter om man inte får en beskrivning av och en förklaring till dessa förändringar som man på ett konstruktivt sätt kan relatera till. Dessutom lever vi alla idag i en rädslans tid, anser sociologen Zigmund Bauman (2007), där både naturen och ogynnsamma relationer människor emellan väcker farhågor. Den nya kulturella mångfalden kräver att det utvecklas nya kunskaper och begrepp för att bemöta rädslan, och för att belysa och upplysa om det mångkulturella samhällets natur och utmaningar.

Nedan ska vi illustrera några aspekter av det mångkulturella samhällets utmaningar, vilket enligt eleverna saknas i kurserna de haft på gymnasienivå. Denna avsaknad uppmärksammade vi när vi granskade de läroböcker i historia, samhällskunskap, psykologi, filosofi och religion som användes

på en gymnasieskola i Malmö år 2003, vilket för övrigt var en av anledningarna till att vi startade kursen "Att leva i ett mångkulturellt samhälle". En slutsats som Harald Runblom (2006) i den tidigare refererade undersökningen om skolböckernas behandling av begreppet kulturarv kommer fram till är att:

Läroplanerna laborerar här med multipla kulturarv: det "egna" kulturarvet; det svenska, det nordiska och det västerländska kulturarvet; och de nationella minoriteternas kulturarv. Ska begreppet kulturarv ha någon mening måste detta vara dynamiskt, kunna anpassas till diverse situationer samt i någon mån vara förhandlingsbart, i varje fall när grupper av individer eller nationer ska fastställa vad som är kulturarvet. Förvånansvärt nog finns ingen diskussion om begreppet kulturarv i någon av de granskade läroböckerna. Hur ska eleverna då veta vad detta är? (s.44)

42

Vår identitet är en process som pågår så länge vi lever. Vi som människor existerar inte i ett kulturellt, socialt, språkligt och historiskt vakuum. Vi är påverkade av våra socioekonomiska förutsättningar, våra könsroller, vår bakgrund, sexualitet, ålder, livsstil, osv. Ständigt definierar vi oss och definieras av andra, och i den processen påverkar vi och påverkas av de möjligheter/begränsningar som råder i ett samhälle. De rådande samhällsförändringarna och dess tolkningar påverkar alltid vår uppfattning av vår identitet, kultur och vårt kulturarv. Utifrån dessa tolkningar kan olika vi och dom-tänkanden skapas.

Eleverna vill att läsarna ska reflektera över några av de frågor som problematiserar begreppet kulturarv för att få kulturarvet att bli ett rörligt, autosubversivt och förhandlingsbart begrepp genom att relatera det till den nya kulturella mångfalden. Frågorna är:

Vilka vi och dom konstruktioner har vi haft historiskt sett?

Om vi har övervunnit dem, hur gjorde vi det?

Vilka vi och dom konstruktioner har vi idag?

Vilka är vi och dom konstruktionerna vi kan ha imorgon?

Vad är viktigt när det gäller principen att lära sig om vi och dom tänkande?

Är det möjligt att tänka, känna och handla bortom vi och dom konstruktionerna när det gäller t ex etnicitet och sexualitet?

Är dessa dikotomier politiska, kulturella, eller naturliga företeelser?

Om en del av vårt kulturarv bygger på att ta avstånd från "de andra", vilka krav ställs när "de andra" blir en del av "oss"?

Det mångkulturella samhällets natur och utmaningar

Samtliga elever som vi har intervjuat uttrycker på sitt speciella sätt att de är från "här och nu". De uttalar tydligt de utmaningar som vårt samhälle ställs inför, vilket Stephen Castles, professor i sociologi och Alastair Davidson, professor i statsvetenskap (2000), artikulerar så här: Om den nationella staten inte lyckas involvera alla minoriteter som sina medborgare undergrävs den grundläggande demokratiska principen. Om den nationella staten ändå involverar alla minoriteter undergrävs den etablerade kulturella och nationella identiteten, som nationalstaten grundats på. Några frågor som i detta sammanhang tränger sig fram är: Är dessa utmaningar resultat av dagens accelererade sociala och kulturella förändringar? Mot detta talar den insikt som man får när man granskar olika historiska perioder, där de som var med om dem oftast uppfattade dåvarande förändringar som snabbare än de som funnits tidigare. Eller handlar det mer om att olika minoriteters assimilation i ett homogent uppfattat samhälle som har anspråk på att kallas ett demokratiskt samhälle inte längre är möjligt? Är fred och demokrati överhuvudtaget, såväl på det globala som på det lokala planet, tänkbart utan att olika slags minoriteter får sociala, civila och politiska rättigheter? Utifrån våra erfarenheter och kunskaper kan vi hålla med Castle & Davidson om att de nya identiteter och de medborgerliga rättigheter som inkluderar alla ställer nya krav på de nationella staternas system (ibid.).

Det här är en utmaning som bland annat den tyske filosofen och sociologen Jürgen Habermas (Taylor, 1995) har sysselsatt sig med. Som en lösning på detta problem förespråkar han en konstitutionell demokrati som inte bygger på klass, etnicitet, kön eller nationalitet utan på ett demokratiskt medborgarskap där individerna har samma rättigheter, möjligheter och ansvar. Han menar att kulturer endast blir levande om de via kritiker hämtar kraft att omvandla sig själva. Denna kraft växer i sin tur i synnerhet fram ur ett utbyte med främlingar och det främmande. Habermas menar att invandring utmanar den etisk-politiska självförståelsen hos en nation eftersom invandring förändrar befolkningens sammansättning i ett etiskt-kulturellt avseende. Han skiljer mellan länder som redan har uppfattat sig som invandringsländer och länder vars nationella självförståelse behöver vänjas vid införlivandet av främmande kulturelement. Men alla länder väntar en nödvändig och smärtsam förändring av den nationella självförståelsen (ibid.).

De nya villkoren påverkar därmed skolan. Per Dalin (1999) är en skolforskare som menar att vi idag står inför ett paradigmskifte och att skolan som den är idag inte kommer att överleva länge

under nästa århundrade. För att klara de utmaningar den står inför måste den arbeta med sig själv. Detta arbete bör handla om att på ett konstruktivt sätt bemöta de stora sociala och kulturella förändringarna genom att erbjuda nya lösningar och nya paradigmer (ibid). Man kan säga att Dalin i stort sett bekräftar vad eleverna uttrycker när de under intervjuerna diskuterar frågor om kulturarv och det mångkulturella samhället.

44 Y: Allt vi lärde oss kopplades till vårt samhälle, Malmö, och speciellt till vår värld. Man förändrar sin bild av det man är och av det vilka vi alla är. Nu förstår jag att man inte kan någonting om man inte kan analysera detta och inte kan använda det i en annan situation. Hela skolan är fakta och ren mekanik, men sen när man kommer ut i arbetslivet är det inte så. Då förväntas man kunna analysera och dra slutsatser. Och man förväntas leva med andra, men man lär sig inget om detta i skolan. Kan man inte det, hjälper det inte att man kan fysikaliska lagar och engelsk grammatik. Därför måste skolan ändras mycket. Det viktigaste med kursen tycker jag är att jag förstått att det alltid finns en poäng i det andra säger och att jag alltid kan lära mig något av den andre. Och under lektionerna medan vi hade diskussioner och andra motsatte sig min åsikt eller sjabblade emot mig så lärde jag mig att lyssna, att upptäcka mina fel, att kompromissa och även om jag inte var glad just på den lektionen och under den diskussionen över att inte ha rätt, eller att inse min egen etnocentrism och xenofobiska drag bakom, så tog jag det med mig och tänkte igenom och var faktiskt mycket glad över att upptäcka att vi tänker på olika sätt och att det andra sättet belyser någonting jag inte har tänkt på tidigare och att det var det som betyder – att lära sig. Min mamma och mina kompisar involverades i kursen. Det bidrog till ett nytt sätt att tänka.

Vad eleven lyfter fram här är att den didaktiska delen samspelar med kunskapsutveckling. Den didaktiska delen som kursen bygger på går bl.a. ut på att även involvera människor som finns i elevernas omgivning i behandlingen av fenomenet som diskuteras.

Syftet med detta är bl.a. att;

- » få så många som möjligt att känna sig delaktiga i vårt samhälle,
- » att ge erkännande till elevernas föräldrar genom att praktiskt visa att deras röster är viktiga,
- » att få alla inblandade att öka sin själv-, interkulturell- och omvärldsförståelse,
- » att få så verklighetsnära beskrivningar och förklaringar som möjligt av fenomenet som behandlas,

- » att skapa kreativa villkor genom att utnyttja de mänskliga resurserna som eleverna i sin omgivning har,
- » att testa sina förvärvade kunskaper i andra sammanhang,
- » att få eleverna att forska och uppfatta sig själva som forskare.

Två frågor från kursen som många elever säger har fått dem och deras vänner, familjemedlemmar och bekanta att fundera är: Hur kan vi försäkra oss om ett mångkulturellt samhälle där så många invånare som möjligt upplever sig vara delaktiga i en gemenskap? Kan man utan en känsla av delaktighet och gemenskap skapa ett tryggt och demokratiskt klassrum eller ett sådant samhälle? Vi har under vårt arbete med eleverna utarbetat ett sätt att beskriva oss idag som av våra elever uppfattas som verklighetsnära. Det vi utgått ifrån är att vår utveckling går via ett nytt tänkande, kännande och handlande. Detta nya tänkande, kännande och handlande uppstår ofta när vi ifrågasätter, bryter mot och överskrider olika dikotomier som vi byggt vårt gamla tänkande, kännande och handlande på. Så här svarade en elev på frågan om vad hon har lärt sig under kursen för att handskas med det mångkulturella samhällets utmaningar:

U: Jag har framför allt från kursen lärt mig att tänka kritiskt. För några veckor sedan läste jag en artikel i Skånska Dagbladet om tre killar som stulit dataspel från en affär där det stod att två av dem som snattat var från Rosengård. Min första fråga var: varifrån kommer den tredje då? Jag kunde inte sluta tänka på varifrån kommer den tredje. Jag lärde mig även att ställa de riktiga frågorna till dem som uttalat sina fördomar om "svenskhet", "arabiskhet", "judiskhet". Alla som gått kursen som jag träffar idag säger att de framför allt fått ord för sina känslor och tankar. Och vår utmaning idag handlar om att klä det vi känner, tänker och det som händer i samhället i ord.

När vi under intervjuerna frågade elever om kulturarv och det mångkulturella samhällets natur och utmaningar tog de upp de begrepp som vi tillsammans utifrån några teoretiska antaganden danade under kursens gång. Det var begrepp som vi använt för att hantera den nya kulturella mångfalden, våra egna identiteter och kulturer men också skapa förutsättningar för att diskutera frågor om hur vi ska leva tillsammans. Ett av syftena bakom skapandet av dessa begrepp var att de skulle bidra till att tränga bortom det xenofobiska, etnocentriska och dikotomiska på det personliga och det institutionella planet för att försöka förverkliga skolans uppdrag – att få eleverna att utvecklas till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. Philip Hansen (1995), professor i stats-

vetenskap, hävdar att tänkandet startar med att man minns där minnet endast kan garanteras om det integreras i en begreppsstruktur som fungerar som stöd för minnet. De begrepp som vi opererat med har bildat, i Hansens mening, en begreppsstruktur och varit till praktisk hjälp när det gäller att åskådliggöra vilken dimension vi pratar om när vi pratar om ett fenomenets flerdimensionella sidor. Dessa begrepp har även hjälpt att klä elevernas tankar och känslor i språkdräkt samt fått dem att bli relaterbara, samtalsbara och kunskapsutvecklande. Det handlar om begrepp som: ”Erkännande”, ”Själv-, interkulturell- och omvärldsförståelse”, ”En autentisk människa”, ”Att boka samtal med sig själv”, ”Interkulturell upplysning”, ”Ett Vi som erkänner ett unikt Du”, mm.

På grund av uppsatsens ramar kan vi inte gå in i en djupare beskrivning och förklaring av dessa begrepp. Vi kommer istället att ge en förenklad presentation av ett av de begrepp som eleverna lyft fram i samband med frågor de besvarat: Ett Vi som erkänner ett unikt Du.

Ett Vi som erkänner ett unikt Du

Vi människor tycks ha ett behov av att söka mening och sammanhang. De meningsfulla sammanhang vi söker i ett demokratiskt samhälle baseras på att vi har en likvärdig plats i ett sådant samhälle, så att vi uppfattar oss själva och uppfattas av andra som samhällsmedborgare. Det innebär att vi idag borde erbjuda nya tolkningar kring vilka ”vi” ansvarskännande människor och samhällsmedborgare är och vilket skolans uppdrag vilar på. Därmed handlar skolans uppdrag även om att försöka förmedla insikten om att ett demokratiskt samhälle är, trots (och samtidigt även på grund av) alla olikheter, ett gemensamt koncept; det är ett ”utkast” som ständigt bearbetas och anpassas till samhällsförändringar och vars mål är att inkludera alla medborgare. För att vitalisera ”utkastets” ständiga verklighetsanpassning behöver vi orientera oss mot det som leder till en ömsesidig förståelse mellan individer och folkgrupper. Ett sätt att stödja denna process är att skapa nya begrepp och diskurser som grundas på, vilket psykologen Erik Erikson (Erikson, 1981) förespråkar, större etisk omvårdnad än de begrepp och diskurser vi hade tidigare. Tillsammans med eleverna har vi skapat ett sådant begrepp som bygger på större inkludering. Vi kallar det för ”ett Vi som erkänner ett unikt Du”. Detta begrepp kom till som en respons på insikten om att etnocentrism och ”vi-och-dom”-tänkandet som grundas bl a på religion, sexualitet, etnisk tillhörighet, kan hänvisas till ett sätt att tänka som inte inkluderar nya erfarenheter, rättigheter, skyldigheter och nya realiteter. Diskuterar man Viets identitet idag och relaterar den till frågan – vem har makten över diskursen, normen, tolkningen? – kan man ställa ytterligare en fråga; vem äger problemet och vem äger lösningen?

- l: Jag anser den svenska kulturen som min egen men samtidigt har jag min polska bakgrund och kultur. Här i Sverige kallar de mig utlänning, fast att jag har svenskt medborgarskap och är född i Sverige. I Polen är de inte så mycket bättre, där kallar de mig också utlänning. Är stolt över de båda kulturerna. Men vilken av dem är min egentligen? Vad är det som avgör att jag tillhör en speciell grupp. Är det min etniska bakgrund eller det land som jag är uppvuxen i? Var ska jag känna mig accepterad som den like som alla andra? Är det här, där eller kanske någon helt annanstans. Men jag är mycket mer än en människa som ses utifrån geografi. Man borde kanske skapa ett eget land för dem som inte riktigt tillhör.

Liknande problematiseringar av identitet och kultur som i citatet ovan har alla elever i kursen lyft fram. Även de som är födda av etniskt svenska föräldrar säger att deras identitet och kultur inte kan stöpas i en form som baseras på en sådan kategorisering, vilket de tidigare generationerna producerade. Alla säger att de i sin vardag upplever problem kring dessa frågor. Det bidrar till att xenofobi, etnocentrism och de dikotoma berättelserna ökar, vilket motverkar tillit och ansvar i vårt samhälle. Så fort vi under intervjuerna öppnade samtal om det mångkulturella samhällets utmaningar tog eleverna upp just denna problematik, även genom att referera till andra elever och vuxna som inte fick verktyg att handskas med dessa för dem viktiga frågor.

Identitet i likhet med kultur kan definieras på många olika sätt. Om identitet bland annat handlar; om förmågan att hålla i gång en specifik berättelse (Giddens 1999), om att ha en uppfattning hur vi blivit det vi är och vart vi är på väg (Taylor 1995), om hemmahörande både på ett personligt plan och på samhällsplan (Alsmark, 1997), om att den formas i relation till olika kunskaps och maktsystem (Gilroy och Hall, citerade i Eriksson m fl, 1999; Svensson, citerad i Alsmark, 1997), om att den skapas utifrån erkännande eller frånvaro av erkännande (Taylor 1995; Erikson 1981; Ålund 1997; Benhabib citerad i Alsmark, 1997) kan man utifrån dessa utgångspunkter ställa ett par frågor. Hur kan elever hålla i gång en specifik berättelse eller veta vart de är på väg i det mångkulturella samhället om vi inom skolan inte klart och tydligt erbjuder konstruktiva tolkningar av vilka de är och kan vara i detta samhälle? Hur kan de göra det om vi i skolan inte presenterar och diskuterar varför det xenofobiska skapas, hur det etnocentriska artikuleras, hur de dikotoma berättelserna etableras och hur vi med ett ”vi” och ett ”dom” manipulera(t)s?

Kan eleverna nå utbildningsmålet som ansvarskännande samhällsmedborgare (frågan handlar på samma sätt som andra frågor som kursen bygger på om oss alla, men det är viktigt här att återbetona det) om man inte erkänner vårt samhälles nya identiteter och det kulturarv som skapas

här och nu och sedan via nya utbildningar institutionaliserar dem? Detta mål verkar vara svårt att realisera idag och i framtiden om vi inte ständigt påminns om hur det var när det rådde ensidighet respektive mångfald i vår historia. Vi menar att man inte kan få en djupare förståelse för detta utan att diskutera om huruvida makt-, kultur- och identitetsfrågor på det globala planet påverkar vår syn på identitetsbygge. Identitetsproblem kan tillskrivas eleverna endast om man betraktar deras identitet utifrån en essentialistisk, dikotomisk diskurs. Om det är så betyder det att man behöver erkänna för eleverna att det inte är deras problem utan själva diskursens problem att identifiera, kategorisera och bemöta människor som inte låter sig förklaras, förstås och bemötas dikotomiskt. Ingen av dessa elevers identiteter och kulturer oavsett vilken bakgrund, sexualitet, religion, livsstil mm de har skulle kunna förstås utifrån ett essentialistiskt perspektiv. En del av misslyckandet med olika satsningar inom skolan och även med integrationspolitiken kan förklaras med att olika slags åtgärder framför allt har riktats till dem som man uppfattat som ”de andra”, som om ”vi” inte behöver integreras. Om det gäller oss alla, är frågan vad det är som vi ska socialiseras till och integreras i, en alldeles relevant sådan.

På frågan vad det mångkulturella samhällets utmaningar konkret medför svarar en elev:

O: Man måste våga ifrågasätta sina egna tankar, sina egna grundregler och sina egna ståndpunkter. Det räcker tyvärr inte med att ändra uppfattning en eller två gånger under sina levnadsår utan det är något man måste göra ofta och under hela sitt livs tid. Problemet med det mångkulturella samhället är att alla måste ifrågasätta sina attityder och kunskaper för att hänga med det nya samhället men det är många som inte vet eller inte vill göra. Det kan vara vi unga, föräldrar, skolan, medier, politiker. Om vuxna och skolan inte förändras och inte hänger med då är vi unga som kommer att uppfattas som ett problem. Det är vi i mycket redan nu.

Svaret som eleven ger illustrerar hur det vi anser att vår framtid kommer att handla om, påverkar våra val idag. Om vi uppfattar vårt framtida samhälle som något oupplyst och svårt att påverka är det lätt att man börjar bete sig som om det redan var verklighet. Om våra elever uppfattar sitt identitetsbygge och ett framtidssamhälle som inte erbjuder en likaberättigad plats för dem, är det lätt att flera intar en uppgiven, tillbakadragen eller destruktiv roll. För att motverka detta har vi i kursen bland annat fokuserat oss på att granska vår historia för att få kunskap om vår civilisations fallgropar och framsteg. Genom att dra lärdomar från det mörka och ljusa mänskliga mönster som

framträder i historien och relatera dem till det som händer idag i vår omvärld, har vi försökt skapa mer verklighetsnära och sammanhängande själv- och världsbilder. Dessa bilder kretsar kring frågor som: Vilka är vi? Vart är vi på väg? Vad ska vi leva för? Vad innebär det att vara en medmänniska i en mångkulturell värld? Hur ska vi leva tillsammans i en sådan värld? Vad är det vi ska förmedla till nästa generation? Om vår humana väg framåt kan beskrivas som ”två steg framåt och ett steg bakåt”, vad behöver vi då göra idag för att inte falla i en ”ett steg bakåt”-fas? Än en gång är det viktigt att betona att detta gäller alla elever oavsett om de har minoritets- eller majoritetsposition i olika sammanhang. För att eleverna ska få en personligt sammanhängande världsbild behövs det nya framtidsvisioner där de är inkluderade. För att de inte ska tappa orienteringen och vara mindre osäkra på ”vem man är”, ”vem man kan bli” och ”hur vi ska leva tillsammans i ett mångkulturellt samhälle”, behöver utbildningen erbjuda nya, mer verklighetsnära, begrepp och kunskaper för att realisera skolans uppdrag.

49

”Varje problem ropar på sitt eget språk”

(Tomas Tranströmer)

Å: Bara om man utgår och ser från en ”vi” synvinkel och att alla är lika mycket värda oavsett kultur kan man skapa ett tryggt samhälle. Att alla människor och kulturer är med om de inte bryter mot de värden som människan i ett par tusen år kämpat för, att alla människor är lika mycket värda med yttrande frihet samtidigt som man inte får göra något som kränker andra. Vi kan inse att vi faktiskt har även en gemensam kulturell bakgrund – det som vi som civilisation åstadkommit. Ingen har monopol på det arvet. Erkänna en unik individ för ingen skulle egentligen vilja vara det som andra tycker man ska vara. Men det är väldigt svårt i praktiken. Folk kan inte relatera till detta. Folk i allmänhet har inte erfarenhet av att ha dialog med annorlunda människor, att bli ifrågasatta, att ifrågasätta sina etnocentriska kunskaper utan att de känner sig tvungna att dikotomisera. Det spelar ingen roll hur mycket akademiska de är, som min släkt. De måste mäta, jämföra och hävda sitt... Därför är det med ett Vi som erkänner ett unikt Du en kultur som man måste skapa och ta hand om. Det kommer man att hålla på så länge vår planet finns. Och vi har inte ens riktigt börjat med det. Finns det någon kunskap som är viktigare idag än kunskap om detta?

Begreppet ”Ett Vi som erkänner ett unikt Du” utgår ifrån behovet att tänka bortom ett antal olika ”vi-och-dom”-konstruktioner samt att erbjuda ett sätt att förstå oss själva och vår värld. Det handlar

om att leva tillsammans i vårt mångkulturella samhälle där man balanserar mellan vårt behov av likhet och olikhet, ”den mänskliga pluralitetens faktum”, som Hanna Arendt (1998) uttrycker det. Ett Vi som erkänner ett unikt Du kan ses som en modell där Viet är den minsta gemensamma nämnaren för oss; vi ingår i en gemenskap som medborgare och handlar moraliskt utifrån grundsatsen om allas lika värde, likvärdighetsprincipen samt fri- och rättigheter. I kursen har vi ett ständigt samtal om gemensamma normer för att förstå att vi människor har gemensamma behov. Denna gemenskap handlar om ett oupphörligt skapande och odlande av ett ”Vi” samtidigt som man erkänner ett unikt ”Du”. Man ingår i en gemenskap, ett Vi, där Viet omfattar oss som svenska medborgare eller världsmedborgare (vi arbetar parallellt med båda perspektiven) samtidigt som man erkänner det unika Duet, som innebär, i en förkortad version, att varje människa erkänns som en unik individ inom de gruppstillhörigheter som hon tycker är viktiga.

Erkännandet i det här sammanhanget (vi behandlar begreppet erkännande utifrån ett antal ytterligare antaganden) handlar bl a om att erkänna de unika identiteter och alla kulturella yttringar hos en individ eller grupp som inte strider mot de mänskliga rättigheternas principer om allas lika värde. Diskussion om begreppet erkännande och dess roll i det mångkulturella samhället kan ses i bl a Taylor (1995), Habermas (1997, 2001, 2007) och Benhabib (2004).

Här kommer ett utdrag ur en intervju med två elever:

- J: Att ta itu med samhällets utmaningar handlar om att inte döma, att man försöker se människan bakom de olika kategorierna, men att man ser alla dessa kategorier om de missbrukas. Det är att förstå det där med ”Ett Vi som erkänner ett unikt Du”. Att vi är Ett, människor som visar tillit och ansvar för varandra, vi är Vi, människor, bakom kategorierna. Vi erkänner varje människas frihet och ansvar för det den är och varje människa erkänner andra människor och gemensamma behov. Och utifrån denna lära sig att samtala om hur vi ska leva tillsammans.
- N: Det är som V (en annan elev som läste kursen) sa, att lära sig ett nytt språk. Ett språk som vi måste lära oss för att förstå varandra när vi mixats. Vi hade tidigare potatislov, nu har vi påsklov och ledighet för bajram, hanukkah...
- J: Och nästa lov blir kanske klimatlov. Dagens utmaningar handlar om att hitta sätt att lära ut detta. Och att man försöker se alla likheter och inte bara olikheter, och skapa relationer utifrån det, så kan man lära resten, man kan liksom hämta nya kunskaper från det, man öppnar sig, man lär sig, man växer. Ständigt hålla på med att skapa och omskapa Viet, erkänna den unika individen och kolla

vilka nya identiteter dyker upp som man ska erkänna. Det är frihet och ansvar, makten och ansvar, delaktighet och mänskliga rättigheter...

N: Ja, det handlar om att ha jämlika relationer, att man jobbar med sig själva..

J: Det mångkulturella betyder kravet på ändring, därför är det svårt med det.

Eleverna pekar på det som är utgångspunkten i ”ett Vi som erkänner ett unikt Du”:

- » Om ”de unika Duen” inte leder till ett ”Vi” kan det lätt uppstå förvirring, anarki och konflikter.
- » Om ”Viet” inte är förankrat i ”de unika Duen” kan det lätt uppstå förtryck och konflikter.

Det innebär att man konkretiserar och begreppliggör en potentiell relation mellan individuell och kulturell mångfald och gemenskap som man kan utgå från. Sagt med andra ord:

- » Om mångfald inte leder till gemenskap kan det lätt uppstå förvirring, anarki och konflikter.
- » Om gemenskap inte är förankrad i mångfald kan det lätt uppstå förtryck och konflikter.

Ett Vi som erkänner ett unikt Du handlar om att ha den dubbla utvecklingsgången i minnet:

- » Det som vi har gemensamt får inte utesluta det som vi inte har gemensamt.
- » Det som vi inte har gemensamt får inte utesluta det som vi har gemensamt.

Det handlar om att samtala sig fram till ett sätt att känna, tänka och handla som motverkar den antagonism som finns eller kan uppstå mellan olika individer, grupper och samhällen, samtidigt som man motverkar att såväl det individuellt unika som gruppspecifika urholkas. Med det här och några ytterligare begrepp har vi i klassrummet försökt förverkliga skolans kunskaps- och demokratiuppdrag utifrån de fem grundläggande principerna som skolan vilar på (Lpo 94, s 3 och Lpf 94, s 3). Parallellt har vi utifrån undersökningen kunnat se att vi inte bara levandegjort detta utan även det som Habermas (2007) förespråkar när han resonerar om vad mänskliga ansträngningar idag och i framtiden skulle koncentreras på – att genom intersubjektivitets möjligheter hitta ett sätt att förena olikheterna utan att för den sakens skull utplåna dem. Liknande formuleringar finns hos Immanuel Kant (1803/2008), John Dewey (1916/1999) och Bertrand Russell (1958, 1969): genom utbildning kan vi utmana de geografiska och sociokulturella begränsningarna och fokusera på det som förenar människor och mänskliga ansträngningar för världens bästa.

I nedanstående citat funderar A över det som han fått lära från kursen:

A: Jag tycker att det viktigaste var det ni sa till oss när vi började kursen; att vi är medmänniskor, att vi är forskare som bedriver forskning, att vi tillsammans ska skapa olika teorier och testa dem, att vi ska granska våra egna uppfattningar, mänsklighetens framsteg och felsteg, att det är vår generation som ska ta itu med de stora utmaningar som mänskligheten står inför, att dessa stora utmaningar kräver kreativa och kunniga människor som vågar tänka och handla. Det kändes stort och man drogs med. Man fick kunskap om möjligheter. Bara det att alla tycker att de vill jobba med den här kursen i alla mångkulturella länder som på grund av okunskap och oförståelse gått in i väggen säger att det finns hopp. Trots allt.

52

Vi människor har historiskt sett haft bl a kön, ras, blod, hudfärg, utseende, geografi och bakgrund som principer att bygga våra gemenskaper på. Och vi har med detta misslyckats, både vetenskapligt och medmänskligt sett. Vi har också historiskt sett haft tänkare som Diogenes, Pytagoras, Cicero, Seneca, Rumi, Spinoza, Schopenhauer, Kant, m fl, som har antytt vår dubbeltillhörighet; en till det samhälle man lever i och en till världen i sin helhet. Förra århundradet har denna dubbeltillhörighet framhävts av forskare som Russell, Dewey, Einstein, Arendt, Derrida, Said, Beck, Bauman, Nussbaum, Habermas, m fl, och även många författare, musiker och konstnärer. De har på olika sätt försökt öka vår kunskap om vår gemensamma värld för att få insikt om vårt gemensamma ansvar för den, vilket implicerar att vi måste tänka om. Vi har idag på grund av kampen för de mänskliga rättigheterna, komplexa globaliseringsprocesser, strider mot socioekonomiska orättvisor och med hjälp av tekniska möjligheter, möjlighet att ge liv åt ett nytt sätt att se på oss själva, andra och omvärlden. Det handlar lika mycket om delaktighet och de mänskliga rättigheterna som om kunskap om verkligheten samt om problem/möjligheter som inte minst de världsomfattande klimatvarningarna pressar oss till att inrikta oss på.

Begreppet ”Ett Vi som erkänner ett unikt Du” i sig är kanske inte lika viktigt som det är att inse nödvändigheten av att ständigt försöka uppfinna nya dynamiska begrepp och diskurser i vårt försök att beskriva och förklara verkligheten. Utifrån en konstruktivistisk ståndpunkt kan sägas att de betydelser som vi tillskriver världen inte är givna och fasta. De utmanas och förändras genom nya tolkningar och står ständigt öppna för potentiella tolkningar. Därför är – ett Vi som erkänner ett unikt Du – en tolkning av relationer och identiteter där eleverna uppmanas att ifrågasätta, bearbeta och ompröva.

Det är viktigt att man oavbrutet granskar och problematiserar Viets identitet utifrån frågan – vilka är inte med? På denna fråga måste man utifrån konstant nya samhällspremissor ge nya svar. I vårt arbete med ungdomar har begreppet visat sig vara en kommunicerbar och förankringsbar modell. Med hjälp av denna modell har vi kunnat skapa konstruktiva samtal om vår samexistens i det mångkulturella samhället där man tillgodoser både vårt behov av likhet och olikhet så att man blir erkänd som en unik, självständig, moraliskthandlande individ som ingår i ett medmänniskt, moraliskt kollektiv. Denna modell kan användas som verktyg i hanterandet av de ständigt återkommande identitets- och kulturkonflikterna samt inte minst de socioekonomiska spänningarna i samhället.

53

Här nedan följer en elevs resonemang om samtalets betydelse för kunskapsutveckling:

- S: En hel ny okänd värld har öppnat sig, i mina häftigaste drömmar kunde jag inte ana att vi tillsammans kunde så mycket, att var för sig var vi inte något märkvärdigt duktiga, men tillsammans var vi mycket, styrkan. Sen har jag som alla andra ändrat min uppfattning om mig själv och omvärlden, om vilka vi är och vart vi borde vara på väg. Och att vi blandade in så många människor i kursen. Det kändes stort att vi kunde få mer än hundra personer från vår omgivning att jobba med en fråga och komma med svar. Vi alla var kunnigare med det. Och det känns att man var en länk, en brobyggare för att man på så sätt fick andra att läsa kursen, på distans.

Det här sättet att samtala, som eleven beskriver, om olika utmaningar har ett antal beröringspunkter med den deliberativa demokratin/det deliberativa samtalet och Martin Bubers resonemang om ömsidiga möten. Den deliberativa demokratin innebär samtal mellan fria och jämlika medborgare och genomsyras av reflektion över egna och andras villkor. Den deliberativa demokratis syfte är bl a att inkludera så många som möjligt i samtal om olika frågor, öka medvetenheten om värdet av kommunikation samt komma fram till så bra lösningar som möjligt. De som är intresserade av deliberativ demokrati kan läsa bl a Englund (2000), Habermas (1997, 2001, 2007), Larsson (2007), Premfors & Roth (2004). Martin Buber byggde sin filosofi på att belysa de mellanmänniska mötenas och samtalens möjligheter med utgångspunkt i en likvärdig relation. De som vill veta mer kan läsa Buber (1923/1985, 1953/1990, 1953/1993).

- D: Är man inte trygg i sig själv, som jag var, så har man svårt att möta andra och få nya kunskaper. Det där med olika scheman tyckte jag var bäst. De fastnar. Efter kursen tyckte jag att människor generellt sätt är ytliga, lättlurade, inte vill vidga sina vyer och vill bevara det de har. Men det handlar om att de inte fick chansen att förstå sig själv och få kunskaper om samhället. Man måste utmana myterna, gamla sanningar och egna uppfattningar. Därför måste satsas på läroböckerna och lärarutbildningen. De kan inte vara helt olika, så jag tror på kombination av de två. Och dessa måste stämma in på samhället som det är idag.
- F: Utmaningar i det mångkulturella samhället är utmaningar för var och en att granska sig själv. Att se vilka man ser som "de andra". Och att se vilka är de andra som vi tvingas se som "de andra" i samhället. Det är jobbigt. Det är jobbigt för varje människa och för varje samhälle. Men det finns ingen annan väg ut. Ser man andra som sina medmänniskor då öppnas allt från delaktighet till nya kunskaper. Men jag är inte säker på att vi kommer att fixa det. Nu läser jag min femte termin i Stockholm men där är det mycket burkmat som serveras på utbildningarna, medan massmedier serverar snabbmat. Vem tar ansvaret för det? Även om det skulle stå – 80 % rabatt på "jämbördiga relationer för att lära av varandra" på HM – är inte det som de rationella egoisterna skulle köpa. Det är massor av förändringar som krävs. Det krävs upplysningsinsatser liknande dem man hade efter andra världskriget. Och det är så lite vilja och så mycket status och fåfänga som härskar. Är jag för dyster nu?

Sex elever samtalar under intervjun om det man lärt sig från kursen om det mångkulturella samhällets utmaningar och de kommer fram till att det, när det summeras, handlar om att man:

kritiskt granskar sig själv, kritiskt granska allt annat, förmedlar allas lika värde, ser individen före gruppen och gruppen före individen om gruppen är utsatt, mindre dömer samt mer reflekterar över vad det är som väcks och varför, måste reflektera över sin egen vilja för ingen annan kan göra den personliga utvecklingen åt en, utmanar "det var bättre förr" – myten, få folk att förstå dagens kulturarv genom att inse nya identiteter och kulturer, ger till de unga som växer genom utbildningen kunskap om hur man kan gå bortom det etnocentriska, xenofobiska och dikotomiska samt få kunskap om hur en ny gemenskap som går utöver dessa spärr kan skapas. Då är man modig att ställa upp för andra som har ett annat sätt att känna, tänka och handla. På samma sätt som vi gjort under kursen måste alla idag kritiskt granska alla grupper som man hör till när de elakt bemöter eller pratar om andra. Då får man ett Vi som erkänner ett unikt Du. Vi tror på oss och andra unga att vi kan förändras och vill tro på de äldre.

Det är mer smärtsamt för de äldre att ifrågasätta sina mer spikade kunskaper, men problemet kvarstår om de äldre inte vill, för det är de som på olika sätt har mer makt att påverka.

Det som nästan alla elever uttrycker är skepsis till möjliga förändringar för att man inte vågar, inte vill bemöda sig med eller inte kan ta itu med det mångkulturella samhällets utmaningar. Man kan relatera det de uttrycker till Barnombudsmannens årsrapport (2008) som grundas på undersökningen av hur 1060 elever från 190 klasser spridda över hela Sverige, från mellanstadiet till gymnasiet, ser på sin vardag. En slutsats i undersökningens del "allas lika värde" är att många elever tycker att vuxna har abdikerat och lagt en stor del av ansvaret för kampen mot rasismen på ungdomarna. En tredjedel av eleverna upplever att alla elever inte anses lika mycket värda i skolan och en fjärdedel anser att det är både elever och vuxna som har denna åsikt (ibid).

Trots den skepsis eleverna ger uttryck för, förmedlar de också att kursen har fått dem att se alla människor som sina medmänniskor samt att de idag ser möjlig kunskapsutveckling i varje jämlik relation. Begreppet "Ett Vi som erkänner ett unikt Du" har visat sig ha en kunskaps-, delaktighets-, tillhörighets- och ansvarsbringande effekt på elever och oss. Det handlar om en beaktansvärd insikt som man kommer fram till; att beroende på hur vi definierar oss och andra samt bemöts utifrån detta, skapas antingen fler begränsningar eller möjligheter. Vår medmänsklighetspotential frigörs också utifrån denna definition. Denna medmänsklighetspotential som omfattar bl a omtanke, positivt erkännande, ett tillitsskapande förhållningssätt och civilkurage påverkar vårt och andras psykosociala välbefinnande mycket. Och bidrar därmed till trygghet. Men det handlar lika mycket om kunskapen om verkligheten och kunskapen om möjligheter. Verkligheten ter sig olika för oss beroende på vilka förutsättningar vi som individer har och vilka självvalda eller tillskrivna gruppidentiteter vi percipierar ifrån. Mycket av vårt kunskapande handlar om ett kreativt och inkluderande möte mellan olika källor, synvinklar och tolkningar som blandas, bryts, skärps och berikas. Kunskapsutveckling är ytterst beroende av jämbördiga relationer människor emellan där man får och ger möjlighet att kasta ljus på varandras blinda fläckar. Därmed kan sägas att definitionen av vilka vi är kan ses som ett villkor för både det demokrati- och kunskapsuppdrag vi har idag.

Ö: Det viktigaste som jag har fått från kursen är att vara medmänniska och kritisk.

Ä: Ja, en kritisk medmänniska. Jag är så kritisk att folk klagat på mig. Jag tänker ofta på varför det är som det är, varför någon skulle säga så som det sägs. Men utan kritik och självkritik ingen utveck-

ling. Ingen kunskap. Utan att erkänna sina fel och dåliga handlingar ingen självförståelse. Och utan det blir det ingen medmänniska av en.

Ö: Ställer jag inte upp för medmänniskan blir jag definitivt en sämre sådan.

Ä: Men det är inte lätt att vara en medmänniska. Det innebär att visa socialt mod, att försvara alla människor när de används som medel, att vara självkritisk, öppna sig och visa ödmjukhet. Svårt att tänka mig något svårare faktiskt. Men är vi lika på den punkten är alla andra olikheter oviktiga.

G: Kritiskt tänkande har installerats i mig så även om jag vill bli av med det så går det inte. Det finns nu där för alltid. Jag börjar till och med kritiskt granska varför jag vill bli av med det kritiska tänkandet. Kul! Man följer diskussioner i samhället som pågår om det mångkulturella, man kopplar direkt till det vi diskuterat på lektionerna, ställer frågor till det som sägs. I början skröt jag om det, med alla begrepp jag lärt mig i kursen, men sen kom jag ihåg det som vi jobbat med, att vårt sätt att bemöta och prata om andra säger mycket om vilka vi är, och då ändrades jag. Jag jobbar fortfarande med mig själv. Men många andra runtomkring mig har många xenofobiska och etnocentriska sidor. De vill inte ens prata om det. Det är bekvämare så. De dömer andra och annorlunda människor utan att de för den sakens skull känna sig elaka. Men jag kommer att kämpa mot fördomar och okunighet. Det är min identitet. Det är jag! Det är en identitet som man kan samlas kring.

56

Den nya definitionen av vilka vi är kan upplevas som smärtsam för att den utmanar aktuella framställningar och föreställningar om vilka vi och de andra är. Kan vi se alla dagens ungdomar som våra egna ungdomar? Är vi villiga och modiga nog att utgå från en ny diskurs och institutionalisera den? Kravet på omdefiniering kommer från verklighetens normativa kraft – de unga som växer upp i vårt samhälle och i vår omvärld. Samma krav kommer även från de unga som kommer efter oss för att de och deras identiteter med ganska hög sannolikhet kommer att vara ännu mer mångfaldiga, hybrida och rörliga.

Utifrån detta resonemang följer här nedan ett antal frågor som eleverna vi intervjuat återigen velat ska ingå i undersökningen så att läsarna försöker besvara dem:

Vem är jag? Vem är "den andre" för mig? Vilka är "de andra" enligt de institutionerna jag verkar inom? Är jag dikotomisk och etnocentrisk i min vardag? Vilka av de grundläggande värderingar som vårt samhälle vilar på strider jag emot om jag inte utmanar mina egna dikotomiska och etnocentriska reso-

nemang och handlingar? Vad är det för stad, samhälle och värld jag bidrar till och är ansvarig för om jag inte utmanar dem?

Att skapa och odla ”Ett Vi som erkänner ett unikt Du” handlar egentligen om att skapa och odla en tillit, en tillhörighet med och ett ansvar för dem som är olika oss när det gäller kön, socioekonomiska villkor, etnicitet, ålder, religion, sexualitet och livsstil. Demokratimässigt sett handlar det om att konkretisera, förstå och förankra idén om lika resurser, lika rättigheter och lika skyldigheter utifrån den nya kulturella mångfalden. Kunskapsmässigt sett handlar det om insikten om att potentialer, resurser och kunskaper inte endast ligger i oss som individer utan även minst lika mycket i kvaliteten i våra relationer. Det kräver av oss att vi tänker om beträffande våra relationer och vårt förhållningssätt.

57

Avslutande diskussion

Världen som vi känner den är vår tolkning av observerbara fakta i ljuset av teorier som vi själva uppfinner. Immanuel Kant

Syftet med undersökningen är att bidra till diskussionen om huruvida utbildning kan öka elevernas förståelse och kunskaper om det mångkulturella samhället. Eleverna har jämfört kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” med den ordinarie undervisningen. Eleverna anser inte att de i klassrummet eller från läroböckerna har fått kunskap om och förståelse för det mångkulturella samhällets natur och utmaningar. De tycker inte att skolböcker och diskussioner om vårt samhälle som förs på lektionerna är relevanta för det samhälle som de möter i sin vardag. Detta är något som även flera forskare som undersökt läroböcker i förhållande till skolans läroplan kommit fram till.

För att förverkliga skolans kunskaps- och demokratiuppdrag och för att skolan ska bidra till att elever utvecklas till ansvars-kännande människor och samhällsmedborgare krävs förändringar på flera olika plan. Vi måste frigöra våra sinnen från gamla perspektiv och problematisera rådande diskursiva ordningar för att uppnå utbildningsmålet och möta det mångkulturella samhällets natur och utmaningar. Vår ambition med kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” var att åskådliggöra dessa flerdimensionella förändringar, vilket framtvings av dagens elevers krav på kunskap om den nya kulturella mångfalden, och relatera dem till skolans uppdrag. En annan ambition var att tillsammans med eleverna skapa kunskap om potentiella lösningar och möjligheter i dessa frågor.

En del av kursen "Att leva i ett mångkulturellt samhälle" går ut på att i samtal med elever utarbeta nya och mer verklighetsnära skildringar av oss och vårt samhälle, vilket har, enligt eleverna som vi intervjuat, bidragit till att eleverna känner igen sig i dessa skildringar. En av utgångspunkterna var att genom samtal med eleverna belysa frågan vad det är vi ska socialiseras till och integreras i samt hur det ska gå till. Utan förankringsbara och kommunicerbara "Vadet" och "Huret" blir det svårt att få elever att utvecklas till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. För att få kunskap om "Vadet" och "Huret" har vi under kursens gång utvecklat några begrepp. Ett av dessa begrepp är begreppet "Ett vi som erkänner ett unikt du", vilket eleverna även upplever som en ny kunskaps- och demokratiskurs och en vision om vilka vi är och vart vi är på väg. Denna diskurs och vision gör det klart för eleverna hur uppfattningen av det som vi individuellt och lokalt är och kan vara, påverkar uppfattningen av det som vi kollektivt och globalt är och kan vara. Den utforskar även frågan vad det är som vi kan leva för. Eleverna som gått kursen tycker att de lärt sig kritiskt tänkande, självförståelse, kunskapsutveckling, de mänskliga rättigheterna, delaktighet, interkulturellt lärande och att de förhållit sig till de utmaningar som det mångkulturella samhället bär med sig. De fick uppfatta sig själva som forskare och inkludera andra personer i frågor man behandlat under kursen, vilket framförallt har haft en integrativ funktion, såväl på det personliga som på det nationella och internationella planet för dem och de personer som de involverat i kursen.

Elevernas svar på undersökningsfrågorna visar att våra tolkningar av omvärlden är relaterade till våra tolkningar av oss själva och att man kan påverka andras föreställningar om omvärlden om man får människor att reflektera över sina egna och andras villkor och de val man gör utifrån dem. En viktig del av kursen går ut på att få eleverna att utifrån kunskap om vår civilisations fallgrovar och framsteg sätta sina egna och andras villkor och val i en större kontext, i de rådande samhällsförändringarna. Utifrån denna kunskap arbetar vi stegvis vidare med nya diskurser och begrepp som gör det möjligt att på ett meningsfullt och utvecklande sätt möta det mångkulturella samhällets natur och utmaningar. I praktiken innebär det att lära sig att leva, kunskapa och utvecklas tillsammans i ett mångkulturellt samhälle. Det innebär också att vi kontinuerligt utvecklar nya begrepp och diskurser. Utvecklar vi inte nya begrepp och diskurser kommer vi att ha svårt att ifrågasätta de äldre begrepp och diskurser som har formulerats under en äldre kulturell mångfald. Det blir då svårt att förankra och kommunicera såväl kunskap som demokratiska processer, våra identiteter och kulturer i dagens nya kulturella mångfald. Om våra begrepp och sätt att tänka är socialt, kulturellt, historiskt och språkligt konstruerade implicerar det att vi kan och bör, om vi utgår från skolans uppdrag, erbjuda nya begrepp och sätt att tänka på som är anpassade till de nya sociala, kulturella,

historiska och språkliga villkor. Detta i sin tur innebär att vi konstruerar nya begrepp och diskurser som främjar kunskap om den (ständigt) nya verkligheten samt identiteter och kulturer som baseras på större omsorg och inkludering.

Om identiteter och kulturer föreställs och framställs huvudsakligen som orörliga, icke förhandlingsbara eller som antagonistiska, urholkas medvetenheten om att ett demokratiskt samhälle är en syntes. Ett samhälle som trots alla olikheter innebär ett gemensamt koncept som varar så länge denna medvetenhet odlas och verklighetsanpassas. Den desorientering som kan uppstå på grund av bristen på medvetenhet och de destruktiva konsekvenserna som det kan leda till, är svår att överskatta. För att handskas med detta krävs att vi möter bristande kunskaper och rädsla med kunskap om rådande samhällsförändringar. Därför behöver vi ett nytt sätt att tänka – nya verktyg, nya begrepp och nya diskurser – för att förstå oss själva, andra och omvärlden. Som människor är vi obotligt lika och obotligt olika. Begreppet ”Ett vi som erkänner ett unikt du” kan i detta ljus även ses som ett försök att tillsammans med eleverna skapa en potentiell inkluderande diskurs om identitetsfrågor i det mångkulturella samhället.

Dessutom kan det sägas att en upplyst och trygg framtid i det globala, mångkulturella samhället i hög grad är beroende av att institutioner som skolan, förändras synkront med framväxten av detta samhälle. I skolan ska elever kunna utveckla de kunskaper som krävs för att ta itu med det mångkulturella samhällets utmaningar. Dessa utmaningar kräver kunniga och modiga unga som får kunskap om de möjligheter som finns i jämlika inkluderande relationer. En ofrånkomlig fråga i detta sammanhang är, om vi kan ta itu med de stora, globala utmaningar vi står inför utan att skapa ett ”vi”-tänkande på det globala planet? Kan vi göra det utan att erbjuda någon modell i den ”Ett Vi som erkänner ett unikt Du” andan? Kan vi lösa de globala problemen om vi inte känner, tänker och handlar även som världsmedborgare? Det är väldigt svårt att inte inse att vi alla i allt högre takt är beroende av varandra. De stora globala problemen som vi står inför är varken ”våra” eller ”de andras”; dessa problem är gemensamma och de kan endast lösas gemensamt. Det som kanske är svårare att få insikt om är: vill vi leva ett jämbördigt, harmoniskt och innovativt liv i ett demokratiskt samhälle måste vi lära oss att ständigt ifrågasätta olika ”vi” och ”de andra”- konstruktioner utifrån frågor: Hur påverkas demokratiutvecklingen, t ex principen om allas lika värde och delaktighet, om man utgår ifrån rådande etnocentriska och dikotomiska perceptioner och förhållningssätt? Hur påverkas kunskapsutvecklingen om man utgår från dem?

KUNSKAPENS MAKT ATT FÖRÄNDRA

I vetenskapen finns ingen större naturtrogenhet än den som är trogen en rådande kultur

Raymond Snijders

Genom att utsätta oss själva, våra kunskaper och vår förståelse, våra rädslor och föreställningar, våra begrepp och diskurser, våra gemenskaper och våra livsåskådningar för en öppen, ovillkorlig och kritisk (som därför nästan alltid är smärtsam) granskning, kan vi få mer insikt och kunskap, vilket kan ses som ett axiom om vi vill förändra och förbättra både oss och samhället. Genom att vi grundligt går igenom dem, kan vi öka vår själv-, interkulturell och samhällsförståelse. Praktiserar vi dessa insikter i vår vardag kan vi undvika gamla felsteg och vidareutveckla uppnådda framsteg. Då kan vi lyfta ut oss själva från de begränsningar som vårt sätt att känna, tänka och handla bidrar till att vi utsätts för och därefter försöka bryta oss loss från dem. För detta behöver vi även andras synvinklar, källor och annorlunda sätt att känna och tänka. Detsamma gäller även för de samhällsinstitutioner vi verkar inom.

Om kunskap är beroende av val som är påverkade av värderingar och maktförhållanden behöver man permanent demokratisera, ”delaktighetisera” kunskapsdiskursen, inkludera så många som möjligt i kunskapsutveckling, för att få bredare och djupare perspektiv på verkligheten. Vågar vi inte skapa symmetriska relationer där vi är öppna för andras annorlunda synvinklar, kan vi och våra institutioner lätt stelna och därmed även passivisera andra. Utan tillgång till andras synvinklar hämmar vi dessutom alltid vår egen utveckling. Utan nya synvinklar blir det svårt att få ny kunskap och förståelse. Man kan dessutom ha svårt att inse företeelsernas djupare och bredare samhörighet och avhängighet om vi inte utforskar dem utifrån nya synvinklar. Att utforska betyder bland annat att man lämnar det kända, det gamla, det traditionella och det dominerande för att med hjälp av nya synvinklar slå in på de främmande vägarna och upptäcka nya samband och nya företeelser.

Kunskapsutveckling i sig känner inga gränser men vi människor kan med vårt sätt att känna, tänka och handla begränsa denna. Kunskap kan generellt sett skapas överallt. Men kunskap om att leva tillsammans, kunskap om att bevara/utveckla ett demokratiskt samhälle och kunskap om hur vi ska gå tillväga för att få eleverna och oss vuxna att utvecklas till ansvars-kännande människor och samhällsmedborgare av idag är svårt att få om vi inte skapar den sortens kunskap tillsammans. Eleverna har under intervjuerna betonat sättet att arbeta med frågor där de fick gå hem och arbeta med sina föräldrar, pojk- och flickvänner, grannar, osv. Detta sätt har visat sig vara just en sådan kunskapskälla där alla involverade i praktiken, både emotionellt och kognitivt, kunnat ta itu med

sina egna etnocentriska och dikotomiska föreställningar. En annan viktig kunskapsaspekt som eleverna lyfter fram i detta sammanhang är att de fick förankra och kommunicera sina och andras identiteter så att de flesta involverade förstått att våra identiteters olika ingredienser har olika betydelse. Dessa aspekters samspel varierar från kontext till kontext. Analys och upplysning om detta samspel har fått eleverna att förstå hur man kan förhandla sina identiteter och kulturarv, men de har även upplevt denna diskurs som kunskapsutvecklande. De har lärt sig att lära.

Att lära sig lära innebär att man får kunskap om hur man kan utveckla egenskaper och uttrycksmöjligheter för att möjliggöra lärandet. En sådan egenskap handlar om att inte se sig själv som fullkomlig. Teoretiskt sett är det lätt att instämma, men praktiskt betyder det att ens livsform ifrågasätts genom att man utsätter sina egna villkor, värderingar, kunskaper och val för ett genuint möte med annorlunda villkor, värderingar, kunskaper och val. När detta sker kan vi inse våra egna inkonsekvenser, fallgropar och illusioner. Vi kan öppna oss för det nya och därmed starta en utvecklingsprocess eller fly från den insikten genom att söka oss tillbaka till den gruppen man delar världsbilder med, vars värderingar och val inte upplevs som krävande eller hotfulla. Vi kan förstås också pendla mellan dessa alternativ. En viktig del av kursen baseras på att eleverna praktiskt, i sina samtal med föräldrar och andra bekanta, reflekterar över dessa möjliga val. Vi har under kursens gång utvecklat några att lära sig lära- modeller (förutom 5 000 frågor så består kursen av ca 400 olika skisser och scheman) som eleverna arbetar med, vilket upplevs som något som ger både en inre trygghet och struktur för att lära sig lära. Vår etnocentriska och kulturspecifika socialisation har i viss mån, i olika grad för olika individer, indoktrinerat oss, vilket gör att vi behöver en avdoktrineringsring för att kunna lära oss att lära i ett mångkulturellt samhälle. Denna ”avdoktrineringsring” kräver att vi möter människor som har annorlunda livsformer och annorlunda perspektiv och utifrån jämbördiga relationer lära sig att lära. Den som inser sin egen ofullkomlighet och sina egna begränsningar, likaväl de begränsningar som är knutna till den livsform man själv har, öppnas för ny kunskap och ny förståelse.

Eleverna som vi intervjuat upplever inte skolans klassrum och skolböcker som anpassade till den nya kulturella mångfalden. Dessutom verkar det vara svårt att förverkliga skolans uppdrag i vårt mångkulturella samhälle om vi inte utvecklar nya mer verklighetsanpassade begrepp och diskurser. Samhällsinstitutioner som skolan skulle kunna fungera både som samhällsbevarare och samhällsutvecklare. Som samhällsbevarare strukturerar och standardiserar skolan vårt kännande, tänkande och handlande. Den förser oss bl a med regler för vårt beteende utifrån det som anses vara eller inte vara godtagbara moraliska handlingar. Som samhällsutvecklare skulle skolan stimulera kritiskt tänkande,

delaktighet, kunskaps- och demokratiutveckling. För att skolan inte ska stelna som samhällsutvecklande institution, för att den ska bidra till samhällsutvecklingen krävs det att skolan lär sig att lära.

DEMOKRATIUTVECKLING

Så fort vi gör något ont börjar det onda te sig som en plikt

Simon Weil

62

Eleverna som vi intervjuat betonar framför allt det medmänskliga och ett civilt mod som de anser att vi vuxna inte alltid lever upp till eller att vi vuxna inte sällan, för att prata med Kant omvänt, behandlar varandra som medel och inte som mål. De efterlyser egenskaper som öppenhet, självkritik, och civilt mod och dess renässans. Utifrån en existencialistisk synpunkt kan det sägas att vi framför allt i vårt förhållningssätt till våra medmänniskor, genom våra oupphörliga små och stora val, talar om vilka vi är för oss själva och andra. Vårt sätt att bemöta och prata om andra säger i hög grad vilka vi är. Vi blir till medmänskliga och omedmänskliga först och främst i situationer där vi är tvungna att välja mellan att t ex kämpa, försvara och ställa upp för medmänniskan eller att svika medmänniskan och underordna henne till vårt eller andras egennyttobetonade eller ohederliga mål. Väljer vi det andra blir vi till en byggsten i ett omedmänskligt spel där vår funktion, även som passiva betraktare, fyller en viktig funktion i skapandet av det omedmänskliga i den rådande gemenskapen och dess egennyttobetonade eller ohederliga föreställningar och framställningar.

Några av mänsklighetens felsteg som personifierats med fascistiska, nazistiska, rasistiska och andra totalitära regimer har möjliggjorts tack vare att vanliga människor ignorerat det moraliska kravets imperativ att handla rätt trots allt och istället valt att i sådana situationer inte säga ifrån, inte försvara medmänniskan. Man har valt att ligga lågt. Även alla andra folkgrupps- och institutionella omedmänskliga kulturer som skapats och skapas har sin grund i att man inte avslöjar lögn, inte motverkar manipulation och inte vågar ställa upp för medmänniskan. Utan att utmana varje sådan kulturyttring som dyker upp i vårt samhälle, kommer alla våra insatser att få elever och även oss vuxna att utvecklas till ansvars-kännande människor och samhällsmedborgare förmodligen att vara Sisyfosarbete.

För att möta det mångkulturella samhällets natur och utmaningar krävs kunskap om vilka krav detta samhälle ställer på oss som individer och hur bemötande av dessa krav på individuell nivå påverkar det sociala livet och samhället med dess institutioner, på nationell och internationell nivå. Dessa krav handlar just om att vara en ansvars-kännande människa och samhällsmedborgare i ett

mångkulturellt samhälle. Konkret innebär det att man själv i sin vardag ställer upp för dem som är utsatta på grund av att de har en annan socioekonomisk verklighet, ett annat kön, en annan bakgrund, religion, ålder, sexualitet och livsstil (det är underförstått att man även ställer upp för dem man delar dessa förutsättningar med). Det verkar vara svårt att föreställa sig att vi på något annat sätt kan utvecklas till en ansvarskännande människa och samhällsmedborgare i ett demokratiskt, mångkulturellt samhälle.

Att kunna skilja mellan det universellt mänskliga och det gruppspecifika för en viss livsform under en viss tid är en kunskap som eleverna har fått genom kursen. Med begreppet Ett ”vi” som erkänner ett unikt ”du” har de kunnat skapa och förmedla en kultur som står för allas lika värde, öppenhet, självkritik, civilt mod och erkännande av andras livsformer samt att aktivt motverka förtryck och undanhållande och manipulation av information. Den kulturen påminner även om att vi ständigt måste hålla definitionerna av människan och det värdiga livet öppna. Den öppenheten betyder att dessa definitioner är receptiva för omprövning för att inte utesluta ur människogemenskapen genom att snävt definiera oss människor. I ett samhälleligt och medmänskligt sammanhang innebär denna kultur om öppenhet och ”allas lika värde” att vi ständigt utvidgar vårt ansvar och vår tillhörighet. Därmed återuppväcker vi ständigt vårt samvete.

ATT VARA MEDMÄNNISKA I ETT MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE

Den inre katastrofens kärna är det moment när rationaliteten av bekvämlighet vägrar att rikta sina kritiska förmågor mot sig själv

Francisco Ayala

Eleverna upplever kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” som en pedagogik och en filosofi som är anpassad till det nya samhället. Den klär tidsandan och dess livsformer i nya begrepp. De anser att kursen tydliggör människans nya villkor, utmaningar och möjligheter. Kursen betonar betydelsen av att skapa samtal utifrån frågan om vilken etik, humanism och solidaritet vi behöver framkalla i det globala, mångkulturella samhället. Genom att samtala om denna fråga utifrån globaliseringsprocessens villkor kastar man även ljus över människans gamla och nya sätt att vara medmänskligt och omedmänskligt på. Dessa samtal innebär att blåsa nytt liv i frågan; vad det innebär att vara en människa?

I Astrid Lindgrens Bröderna Lejonhjärta sägs det att ”det finns saker som en människa måste göra annars är man ingen människa utan bara en liten lort”. Vad är det för saker som vi människor

idag måste göra? Vad är det som gör oss till ”en liten lort” i ett mångkulturellt samhälle? Denna fråga kan man relatera till en annan fråga; Har de intervjuade eleverna även en gemensam identitet och kultur? Är människor som är öppna för nya världar inom och utom sig de människor som i viss mån delar en gemensam kultur? Om de inte tillåter reduktion av kulturer till en orelationell uppfattad etnicitet eller till något annat statiskt, homogent eller medfött, vad säger detta om deras kultur? Eleverna visar med sina resonemang att människor som kämpar för de mänskliga rättigheterna och demokratin, vilket i vår mångkulturella vardag konkretiseras genom kampen mot förtryck, stereotypiseringar och för lika rättigheter och skyldigheter, har mycket gemensamt. Det gemensamma är att de genom denna kamp ger svaret på frågan; vad är det vi ska åstadkomma och förmedla till nästa generation? Deras svar är att man ställer upp för människor som har en annan livsform. Detta säger kanske mer om deras kultur än något annat särdrag eller någon annan handling. Och att det är det som gör dem till motsatsen av ”en liten lort” i ett mångkulturellt samhälle.

Det handlar om en kultur där det högsta är att försvara (med)mänskligheten, t ex genom att försvara principen om allas lika värde. Att försvara mänskligheten är att våga avslöja lögnar och manipulation, att våga vägra vara passiv eller aktiv supporter i ett ohederligt arrangemang, att våga ställa upp för den utsatta medmänniskan oavsett hennes livsform. Det är en kultur där att förråda mänskligheten uppfattas som ett värre ont än att förråda ”sin krets”, ”sin grupp”, ”sitt folk”, om dessa gemenskaper i stället för lojalitet mot allas lika värde kräver lojalitet mot lika värde inom ”sin egen” gemenskap, oavsett vad den är.

Det är inte frågan om vi har något alternativ till utvecklandet av en sådan kultur i vårt Malmö och i vårt samhälle utan frågan är vad som krävs för att inse att det är det som vårt utbildningsmål, både teoretiskt och praktiskt, i stort bör handla om.

Epilog

Tvivla aldrig på att en liten grupp hängivna människor kan förändra världen. De är faktiskt de enda som kan göra det.

Margaret Mead

Ens egen identitet förminskas inte och hotas inte genom att man även deltar i andras identitetsutveckling och kontexter. Det är kanske endast på detta sätt som man berikar och utvidgar sin identitet, förutsatt att dessa identiteter, likaväl som ens egen, grundas på ett moraliskt imperativ att man bemöter människor som sina medmänniskor och inte använder dem som medel i sina

projekt. Det handlar om att upplysa om att ens identitet och kultur inte förloras om man öppnas för andras identiteter och kulturer. Den del av identiteten man förlorar när man öppnar sig och ens gemenskaper kritiskt granskas är egentligen den del som ofta handlar om rädslor, förutfattade meningar och fördomar som är knutna till begränsad perception i de gemenskaper man hör till. Den del som man vinner i denna process är knuten till utvidgad horisont, större kunskap och förståelse som man får genom att bryta sig loss från de begränsningar som tillhörandet till dessa gemenskaper innebär. Denna öppning kan därmed utveckla den ursprungliga identiteten och kulturen eftersom man får möjlighet att utforska dem med kritiska ögon och sätta sin egen och andras identitet och kultur samt dess kunskaper i en djupare och bredare kontext. Därmed kan självdistans skapas och utvecklas, både medmänsklighetens och det självkritiska tänkandets kultur, vilket vi menar är ett villkor för såväl ens egen som samhällets utveckling.

65

Litteratur

- Alsmark, G. (red) (1997) *Skjorta eller själ? Kulturella identiteter i tid och rum*. Lund: Studentlitteratur
- Arendt, H. (1998) *Människans villkor. Vita activa*. Göteborg: Daidalos
- Bauman, Z. (2007) *Flytande rädsla*. Göteborg: Daidalos
- Benhabib, S. (2004) *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos
- Buber, M. (1923/1985) *Jag och du*. Stockholm: Petra Bokförlag
- Buber, M. (1953/1990) *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis
- Buber, M. (1953/1993) *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis
- Bunar, N. & Kallstenius, J. (2007) *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Castles, S. & Davidson, A. (2000) *Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging*. London; Macmillan Press Ltd.
- Dalin, P. (1999) *Utbildning för ett nytt århundrade*. Stockholm; Liber.
- Dewey, J. (1916/1999) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket.
- Erikson, E. H. (1981) *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och Kultur

- Eriksson, C. m fl, (red) (1999) *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Giddens, A. (1999) *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos
- Gruber, S. (2007) *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköpings universitet: Institution för samhälls- och välfärdsstudier
- Habermas, J. (1997) *Diskurs, rätt och demokrati. Politisk-filosofiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (2001) *Den postnationella konstellationen*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (2007) *Mellan naturalism och religion*. Göteborg: Daidalos.
- Hansen, P. (1995) *Hanna Arendt – politik, historia och medborgarskap*. Göteborg: Daidalos.
- Härenstam, K. (2006) *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker*. Underlagsrapport till Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund”; <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659>
- Kant, I. (1803/2008) *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Lahdenperä, P. (red) (2004) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008) *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, K. (2007) *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Universitetsbibliotek
- Linde, G. (red) (2001) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005) *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Linköpings universitet: institutionen för tematisk utbildning och forskning i Norrköping.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red) (2006) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2007) *Talet om det mångkulturella i skolan och i samhället – en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildningen och politik åren 1973-2006*. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.
- Miegel, F. & Schoug, F. (1998) *Dikotomier. Vetenskapsteoretiska reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund; Studentlitteratur
- Premfors, R. & Roth, K. (red) (2004) *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

- Roth, H. I. (1998) *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Liber.
- Russell, B. (1958) *Varför jag inte är kristen och andra essäer om religion och besläktade ämnen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Russell, B. (1969) *Filosofi för lekmän och andra essäer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Runblom, H. (2006) *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker*. Underlagsrapport till Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund”: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659>.
- Stier, J. (2004) *Kulturmötena: En introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Stigendal, M. (2004) *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, C. (1995) *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Ålund, A (1997) *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Tidningsartiklar, rapporter och andra källor:

- Barnombudsmannens årsrapport (2008) ”Sverige äger! Barn och ungdomar berättar om sitt land!” www.bo.se.
- F 86:3/ Vad säger forskningen? Skolöverstyrelsen (1986) *Kunskap och begrepp. Centrala motiv i våra läroplaner*. Stockholm: Liber.
- Skolverket: 285 (2006) ”I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker” Skolverket: Fritzes
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. <http://www.skolverket.se/sb/d/468>
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. <http://www.skolverket.se/sb/d/468>
- NE, Nationalencyklopedin (2008). www.ne.se
- Nyberg, L. ”Varannan svensk elev bestraffas kollektivt” av Lena Nyberg, DN 2008-03-31



Integrationsarbete för ökad måluppfyllelse – en kritisk diskursanalys

Vjollca Haxha

Inledning

Malmö är en av de 32 kommuner som år 2006 kom att ingå i en statlig satsning som gick ut på att förstärka insatserna i skolor i s.k. segregerade områden. Det började med att regeringen i budgetpropositionen för 2005 konstaterade att ytterligare resurser behövs för att stärka insatserna i områden där problemen med segregation är som störst och som därmed har störst behov av utvecklingsresurser (Regeringen, 2006). Syftet med satsningen var att långsiktigt stärka kommuners och skolors förutsättningar att verka för likvärdiga utbildningsvillkor och därmed ökad måluppfyllelse (MSU, 2005).

Regeringen avsatte 225 Mkr för åren 2006-07 och gav Myndigheten för skolutveckling (MSU) i uppdrag att ta fram en planering för hur medlen skulle fördelas på skol- och kommunnivå. Handlingsplanen som MSU tog fram ”*Bättre resultat och minskade skillnader – en planering för mångfaldsarbetet 2006-07*” (ibid, 2005) kom att innehålla förslag om hur medlen skulle användas och fördelas. Det fattades beslut om att 32 kommuner enligt ovan, skulle få riktat stöd. Urvalet av kommunerna baserades på att skolorna skulle ha en måluppfyllelse på 75 % eller mindre samt minst 18 % andel elever med utländsk bakgrund. Urvalet gjordes med hjälp av bland annat Skolverkets utbildningsstatistik (ibid, 2005).

Enligt Sabine Gruber (2001) har den svenska skolpolitiken i flera decennier präglats av ambitionen att skapa en skola för alla. Politiken har baserats på argument om en jämlik skola och att alla elever oavsett social bakgrund ska ha samma möjlighet till utbildning. Under senare år visar olika rapporter och utredningar att utvecklingen i realiteten gått åt ett annat håll än de politiska intentionerna. Resultaten från dessa visar att det har skett en ökad social och etnisk segregation i skolan. Skillnaderna mellan skolor och mellan utbildningsinriktningar har ökat i en rad avseenden under 1990-talet (Gruber, 2001).

Nihad Bunar (2001) menar att skolorna i invandrartäta och socialt utsatta områden ofta har hamnat i centrum för den offentliga debatten om segregation och integration. Det är enligt Bunar (2001) problematiskt med begreppet segregation och frågor som har ställts handlar om det överhuvudtaget finns något som kan kallas för segregation.

”Är de rika områdena också segregerade? Hur skall vi mäta segregationens omfattning? Vilka praktiska effekter får segregationen för dem som bor i dessa områden och går i dessa skolor?” (Bunar, 2001, s. 71).

70

I nationalencyklopedin ges följande förklaring till begreppet segregation.

”Segregation (senlatin *segrega* ’tio ’avsöndring’, ’separation’, av latin *segrega* ’avskilja (från hjorden)’), det rumsliga åtskiljandet av befolkningsgrupper. Segregation kan ske på grundval av socioekonomisk status, hudfärg, religion, etnisk tillhörighet e.d. Den kan vara ofrivillig eller frivillig” (<http://www.ne.se,080923>).

I MSU: s handlingsplan framgår att:

”Regeringen har angivit att Myndigheten för skolutvecklings insatser ska riktas mot de områden ’där problemen med segregation är som störst’ och som därmed ’har störst behov av utvecklingsresurser’. Med segregation avses i detta sammanhang inte glesbygdsproblematik och skillnader mellan könen. Fokus är satt på kommuner och områden där det finns en stor andel elever med utländsk bakgrund och en överrepresentation av elever som har svårt att nå målen. Segregation avser i uppdraget således den etniska segregationen. Insatser från MSU som berör andra aspekter av segregation ligger därmed utanför detta uppdrag” (MSU, 2005, s. 6).

Som framgår av ovanstående citat avser uppdraget den etniska segregationen. Bunar (2001) ger en möjlig förklaring till varför en etnisk segregation har uppstått i Sverige genom att lyfta faktorer som arbetskraftsinvandring, flyktinginvandring i kombination med det så kallade miljonprogrammet för bostadsbyggande och en rad ekonomiska maktpolitiska faktorer. Multi-etniska bostadsområden benämns enligt Lahdenperä (2004) som *segregerade* områden utifrån en politisk och ekonomisk

måttstock. Utifrån ett pedagogiskt eller skolutvecklingsperspektiv har skolorna på dessa områden varit och är tvungna att hantera olika typer av problem med svåra utmaningar.

I handlingsplanen framgår vidare att MSU framledes döper om ”segregerade områden” till ”mångfaldsområden” och skriver att:

”Alla elever som har behov av stöd ska få stöd, oavsett var de kommer ifrån. Insatserna ska fokusera på de behov som finns och inte på invandrarskap” (MSU, 2005, s.7).

Det kan verka motsägelsefullt att först skriva att fokus är satt på kommuner med en stor andel elever med utländsk bakgrund och sedan skriva ”mångfaldsområden” för att komma bort från ensidiga beskrivningar av människan. En möjlig förklaring till detta kan vara att utgångspunkterna för statliga och kommunala mångfaldsstrategier är att etniska och andra olikheter är berikande och att människor med olika bakgrund tillför samhället och arbetslivet nya och värdefulla erfarenheter och kunskaper. Dessa tankar hänger ihop med målen för den svenska integrationspolitiken som handlar om att skapa lika rättigheter och möjligheter för samhällets mångfald som grund (Lunneblad, 2006). Detta kan upplevas som problematiskt när mottagare i skolans värld ska försöka förhålla sig till uppdraget.

Jag själv har varit delaktig i möten och satsningar kring ovanstående både lokalt och nationellt. Under mötena har det varit intressant att höra hur personer med olika befattningar har talat om och definierat vad som krävs för att nå högre måluppfyllelse i deras skolor. Det artikulades på olika sätt, enligt min tolkning beroende på kunskaper, erfarenheter men även utifrån hur de tolkat det statliga uppdraget, det som ganska snart kom att kallas för mångfaldsuppdraget. Det blev tydligt för mig att människors föreställningar om integration, segregation, mångfald m.m. är påverkade av en mängd faktorer och att dessa föreställningar hade samband med hur uppdraget tolkats. Dessa tolkningar tycktes å ena sidan vara relaterade till hur uppdragsgivarna formulerat sig i olika former av texter, å andra sidan verkade de baseras på egna erfarenheter och kunskaper av skolarbete. Jag blev därför intresserad av att göra en analys av en åtgärdsplan samt slutrapport som har skrivits av två skolor i Malmö, just för att skapa en förståelse för hur texter kan bidra till att forma vårt tänkande och våra föreställningar om världen och oss själva samt hur detta återverkar på hur vi agerar i det sociala och när vi producerar texter. För att göra detta valde jag att göra en diskursanalys.

DET EMPIRISKA MATERIALETS KONTEXT

I detta avsnitt ger jag en bakgrund för att skapa en förståelse för vilket sammanhang eller kontext, det empiriska material som jag avser att analysera befinner sig i. Kommunstyrelsens barn- och ungdomsberedning i Malmö valde våren 2006 ut åtta s.k. dialogskolor utifrån bl.a. underlag om låg måluppfyllelse och flest andel elever med utländsk bakgrund. Två gymnasieskolor och sex grundskolor valdes ut. Två grundskolor ytterligare fick ingå i satsningen eftersom de hade ett integrations-samarbete med en av de sex utvalda grundskolorna.

MSU använder sig av en metod som benämns som utvecklingsdialog vilket innebär ett samtal där alla nivåer i styrkedjan (stat, kommun, skola) är involverade i ett processinriktat arbete med utgångspunkt i den enskilda enhetens eller skolans behov. Utgångspunkterna för dialogarbetet är att tillsammans med kommunerna formulera utvecklingsbehov och strategier för att hantera dessa behov. Utvecklingsdialoger är alltså MSU:s främsta sätt att träffa överenskommelser med kommuner, och genom dessa erbjuda utvecklingsmedel i enlighet med tidigare nämnda regeringsuppdrag.

För de utvalda dialogskolorna i Malmö innebär det att överenskommelserna skulle grunda sig på en upprättad åtgärdsplan som bl.a. skulle innehålla ett antal olika punkter, från nulägesanalys till tidpunkt och form för återrapportering av resultaten. MSU anger vidare i handlingsplanen att fokus måste ligga på de av regeringen angivna utgångspunkterna och handla om bl.a. språkutveckling, matematik på modersmål, samverkan mellan skola och hem samt utveckling av gymnasieskolan med särskilt fokus på IV ”(Individuellt program, utbildning i gymnasieskolan) baserad på en individuell utbildningsplan för den enskilda eleven. Programmet vänder sig till elever som inte kommit in på sökt program eller av andra skäl inte påbörjat någon gymnasieutbildning”, www.ne.se, 080923) och IVIK som är en introduktionskurs för invandrare i det individuella programmet (MSU, 2005).

För att inte verka allt för styrande i direktiven till kommunerna och skolorna skriver MSU följande:

”Eftersom flera kommuner som kommer att ingå i urvalet kommande år redan varit engagerade i dialogerna, och mot bakgrund av att kommunerna själva redan identifierat behov inom ovanstående tre områden, bedömer myndigheten att den på förhand givna inriktningen kommer att innebära att dialogarbetet effektiviseras. En sådan på förhand given inriktning är dock sannolikt mer framgångsrik för de kommuner som myndigheten redan är involverade i. För de nya kommunerna som kommer att erbjudas processtöd genom utvecklingsdialog, bör arbetet ha en bredare ingång. För dessa nya

kommuner är det viktigt att låta dialogen löpa på ett sätt som gör att kommunerna själva är med och definierar de frågor som ska fokuseras. Självfallet ska dock utvecklingsarbetet inriktas på kvalitetsarbete och ökad måluppfyllelse i mångfaldsområden även för dessa kommuner" (ibid, s.14).

MSU avslutar ändå med att påpeka att utvecklingsarbetet ska rikta sig till mångfaldsområden i enlighet med regeringens direktiv.

Begrepp som mångfald, segregation och elev med utländsk bakgrund används i det statliga direktivet återkommande som förklaring för elevers låga måluppfyllelse och vilka enligt uppdraget verkar ha betydelse för elevers måluppfyllelse i skolan. Hur är det då med dialogskolorna i Malmö: hur ser deras "verklighet" ut, vilka problem brottas de med? På vilka olika sätt berättas det om verkligheten? Vilka centrala områden tas upp som betydelsefulla för elevers måluppfyllelse i skolan?

73

SYFTE

Syftet med denna artikel är förstå hur föreställningar om skolans måluppfyllelse är relaterade till dominerande diskurser. Detta görs genom att jag analyserar den bild skolorna ger av sin situation i två dokument, en åtgärdsplan och en slutrapport. Mitt syfte är även att analysera hur skolorna har tolkat det statliga uppdraget.

Vad är diskurs och diskursanalys?

Det finns en rad olika sätt att tolka diskursbegreppet på, men med hjälp av Winther Jörgensen & Phillips (2000) och Fahlgrens (1998) tolkningar har jag försökt att ringa in min egen förståelse av vad diskurser är, gör, och hur de kan analyseras. En vanligt förekommande inledning på definitionen av begreppet diskurs är den som Winther Jörgensen & Phillips (2000) använder sig av. De menar att begreppet diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen). Betoningen ligger på 'ett bestämt sätt' och det finns alltså ramar för vilka presentationer som kan göras för att dessa ska bli betraktade som sanna, korrekta, rimliga eller vackra. Diskurser ger oss ett bestämt språk som i sin tur formar vårt medvetande och styr våra handlingar.

Den franske filosofen Michel Foucault (1926-1984) var den som på allvar introducerade diskursanalysen, både genom att utveckla teori och begrepp och genom en rad empiriska undersökningar. Foucault var alltid ovillig att låsa fast sina begrepp i givna definitioner. I det franska språket är begreppet diskurs mångtydigt och Foucault var inte sen med att utnyttja denna mångtydighet, spela med den i sina texter. Foucault är en av dem som följer den generella premissen att kunskap

inte bara är en avspeglning av verkligheten. Sanningen betraktas som en diskursiv konstruktion och olika kunskapsregimer anger vad som räknas som sant och vad som är falskt, och giltig kunskap (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Enligt Foucault, produceras det i varje samhälle ett flertal specifika diskurser eller samtalsordningar. Den diskursproduktion som uppstår tillåts inte uppkomma hur som helst, utan diskurserna väljs ut, kontrolleras, organiseras och fördelas enligt olika typer av procedurer som har till uppgift att avvärja diskursens makt och dess hot, och att bemästra dess slumpmässighet (Fahlgren, 1998). Enligt Winther Jörgensen & Phillips (2000) kan man se diskurs som ett analytiskt begrepp, alltså en storhet som man som forskare lägger över verkligheten för att skapa en ram för sin undersökning.

VAD ÄR SKILLNADEN MELLAN SPRÅK OCH DISKURS?

När vi använder språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den. Det innebär inte att verkligheten inte finns; betydelser och representationer är nog så verkliga och den fysiska världen finns också, men den får betydelse endast genom diskurser (Winther & Jörgensen & Phillips, 2000). I min studie kan det handla om hur skolorna uppfattar problemet med att vissa elever har låg måluppfyllelse. Att vissa elever eller skolor har låg måluppfyllelse är ett faktum men när politiker och skolans personal försöker sätta in problematiken i ett meningsgivande sammanhang befinner sig denna problematik inte längre utanför diskursen. En viss typ av diskurs finns alltid i ett visst sammanhang, realiseras alltid i en speciell kontext, och av speciella skäl.

Det som är skillnaden mellan språk och diskurs är att språket finns utanför tids- och rumsgränserna. Språket som sådant saknar en värld, det saknar temporalitet och institutionella gränser. Det finns bestämda ramar bakom de teser och speciella synpunkter och betydelser som diskurserna producerar, t.ex. institutionella strukturer (exempelvis myndigheter, akademiska institutioner) som diskurserna är oskiljaktiga ifrån. *Diskursens kontextualitet* skiljer diskursen från språket (Fahlgren, 1998).

VAD ÄR EN DISKURSANALYS OCH VARFÖR?

Diskursanalys är ett av flera socialkonstruktionistiska angreppssätt, men ett som många socialkonstruktionister använder. Socialkonstruktionism är en gemensam beteckning för en rad nyare teorier om kultur och samhälle. Det finns många perspektiv som har samma egenskaper som diskursanalys

utan att själva definiera dem som sådana. Mitt intresse för diskursanalyser bottnar i att det handlar om en kritisk inställning till självklar kunskap, eftersom vår kunskap om världen inte omedelbart betraktas som en objektiv sanning. Den bild vi har av världen är tillgänglig för oss genom våra kategorier. Det handlar således om att vår kunskap och våra världsbilder inte är spegelbilder av verkligheten utan en produkt av våra sätt att kategorisera världen. Vår syn på och kunskap om världen är alltid kulturellt och historiskt präglade.

Inom det diskursanalytiska fältet finns olika angreppssätt som t ex diskurspsykologi, kritisk diskursanalys och diskursteori. Det som skiljer de åt är bl.a. att de har olika fokus i analysen. Kritisk diskursanalys ser jag som mest relevant i min undersökning eftersom den kan användas i syfte att bidra till social förändring. Att mina analysresultat kommer att bidra till social förändring kan jag inte direkt påstå men min ambition är att skapa en förståelse för vad diskurser gör med oss och möjligtvis kan resultaten användas i strävan för social förändring.

Om skolornas sätt att beskriva situationen på skolan bestäms som något diskursivt konstituerat, och om det statliga direktivet samt de diskurser som finns kring elever med utländsk bakgrund, segregation, målluppfyllelse i samhället antas vara några av de diskurser som kan tänkas bidra till detta konstituerande, måste, som jag ser det, ett sökande efter arbetssätt för att analysera åtgärdsplanen och slutrapporten gå via en förståelse av vad diskurser är – och gör. ”Kritisk språkmedvetenhet” som är Norman Faircloughs (engelsk språkforskare och diskursanalytiker) begrepp är tänkt som redskap i strävan att åstadkomma social förändring. Det innebär att ge människor insikt, dels i den diskursiva praktik som de deltar i när de använder språk och konsumerar texter, och dels i de sociala strukturer och maktrelationer som diskursiv praktik formas av och bidrar till att forma och förändra.

Den kritiska diskursanalysen är kritisk i den meningen att den ser det som sin uppgift att kartlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala värld, inklusive de sociala relationer, som innebär ojämlika maktförhållanden.

Fairclough har skapat en tredimensionell modell (se figur 1), vilken jag ser som vägledning när jag analyserar texten i åtgärdsplanen samt slutrapporten. Den här modellen är en analytisk ram som kan användas vid empirisk forskning om kommunikation och samhälle. I en konkret diskursanalys av en kommunikativ händelse ska alla tre dimensionerna dras in. Det innebär att man ska se på textens egenskaper, vilket sammanhang texten befinner sig i, hur den ser ut (struktur, upplägg, ordningsföljd etc); de produktions- och konsumtionsprocesser som är förbundna med texten, t ex hur texten bygger på redan existerande diskurser och på hur textmottagare också använder förhan-

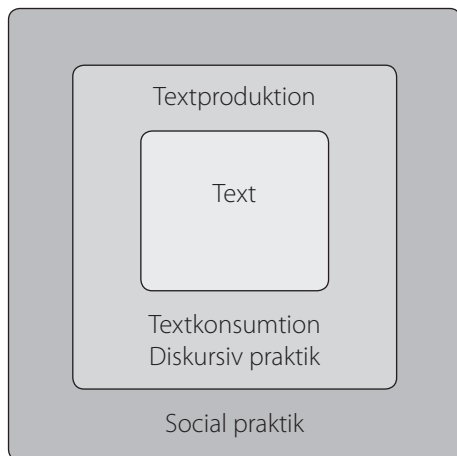
denvarande diskurser i konsumtion och tolkning av texten; och den bredare sociala praktik (eller samhället i övrigt) som den kommunikativa händelsen är en del av.

Diskursiv praktik innebär att människor använder språk för att producera och konsumera texter och det är genom diskursiv praktik som texter formar och formas av social praktik (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). På den diskursiva praktikens nivå är jag intresserad av att analysera om/hur åtgärdsplan samt slutrapport bygger på redan existerande diskurser, i skapandet av texterna.

För att skapa en förståelse varför det i statens satsning används begrepp som segregation, mångfald eller elev med utländsk bakgrund och som stöd för att förstå den bredare sociala praktikens nivå har jag valt att titta på en del av den forskning som speciellt har fokuserat dessa begrepp eller kategoriseringar. Den här studien kommer trots allt inte lägga så mycket vikt vid dagens sociala praktik i politiken och skolan. Det är mest språket i texterna som är av intresse för min studie.

Jag gör en kort redogörelse för dessa begrepp längre fram i texten. Min intention är inte att fördjupa mig i endast dessa begrepp utan jag kommer att använda mig av relevant forskning för att förstå det som framkommer i analysen.

Det kan även vara så att det finns icke-diskursiva strukturer som skapar ramen för den diskursiva praktiken och dessa kommer jag i så fall att lyfta fram. Jag kommer däremot inte att inom ramen för den här studien gå djupare in på det. Tidigare i texten har jag redogjort för i vilket sammanhang texterna befinner sig i och i resultatdelen/analysen kommer jag att redogöra för om författarna har tagit till sig MSU:s direktiv om texternas struktur och textupplägg. Konsumtionen av texterna kommer inte att analyseras vilket i mitt fall skulle innebära att jag analyserar hur mottagare, främst MSU:s representanter, skolornas pedagoger, föräldrar och elever tolkar åtgärdsplanen samt slutrapporten.



Figur 1. *Norman Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys* (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s.74).

Metod och genomförande

Jag har valt att analysera en åtgärdsplan och en slutrapport som två grundskolor i Malmö har skrivit *gemensamt*. Skolorna skrev åtgärdsplanen år 2006 och slutrapporten 2008. Det var totalt tio skolor som ingick i statens satsning och samtliga har haft i uppdrag att skriva åtgärdsplaner, delrapporter samt en avslutande rapport vid projektets slut. Det här har varit ett tillvägagångssätt för överenskommelse som MSU har använt sig av för att ”kommunicera” med kommuner och skolor. Skolorna har tilldelats medel utifrån de behov som i sin tur har lyfts i åtgärdsplanerna. Den åtgärdsplan och slutrapport som jag har valt att analysera är skriven av en av de grundskolor som blev utvald som dialogskola, en s.k. invandrartät skola tillsammans med en skola i ett resursstarkt område. Mitt intresse ligger i att diskursivt analysera hur dessa båda skolor beskrivs.

Syftet med min studie är att förstå hur föreställningar om skolans måluppfyllelse är relaterade till dominerande diskurser. Detta görs genom att jag analyserar den bild skolorna ger av sin situation och relaterar denna analys till hur skolorna har tolkat det statliga uppdraget. För att göra en diskursanalys har jag i första hand försökt göra textmassan hanterbar, genom att dela in den i delar. I diskursanalytiska sammanhang kallas det för kodning.

Jag har läst texterna ingående och listat nyckelord eller kodord som jag har hittat, och sedan plockat ut avsnitt i MSU: s handlingsplan ”*Bättre resultat och minskade skillnader – en planering för mångfaldsarbetet 2006-07*” (MSU, 2005) för att se om de har relevans för mitt syfte. Mitt mål med den diskursanalytiska kodningen är inte att finna resultat, utan snarare att skapa hanterbara bitar av diskursen som möjliggör analys. Min utgångspunkt i analysen är att förstå vad författarna skriver i sina texter. I analysen använder jag mig av ett s.k. kodschema där jag listar olika diskurser relaterade till centrala områden som jag har funnit i texterna. Utifrån dessa kodscheman för jag ett resonemang kring min tolkning av de olika diskurserna och tar samtidigt hjälp från relevant forskning som stöd.

Eftersom jag är intresserad av språkbruket i texterna och inte av de människor som genererar texterna väljer jag att benämna grundskolorna för Skola A och B. Skola A är skolan i det *segregerade området* (även kallad dialogskola) och Skola B finns i det område som inte betecknas som *segregerat* enligt definitionen i det statliga direktivet.

FÖRFÖRSTÅELSE OCH FORSKARROLL

Diskurser (eller tolkningsreportoarer) ligger inte dolda och väntar på att upptäckas, de skapas faktiskt också i analysen av forskaren i syfte att studera hur texterna är uppbyggda och vad de gör. När de sedan har skapats bidrar de till att ge ett sammanhang till hur språket organiseras och knyter institutionella maktstrukturer till detta på ett sätt som enbart vardagligt ”sunt förnuft” skulle ha svårt att göra. När jag producerar en diskursanalys deltar jag själv i den makt/kunskapsdiskurs som handlar om bl.a. segregation och elevers utbildningsvillkor. Det kan upplevas som att någon annan tar över betydelsen av ens ord, pressar en mening på ens texter. Mitt syfte med diskursanalysen är inte att säga att detta är vad som verkligen pågår i texterna, syftet är inte att i någon bemärkelse avslöja texternas inre eller underliggande sanna mening. Syftet med min analys är att presentera en *läsart* (bland många möjliga) utifrån mitt specifika intresse, och att därmed *konstruera* relationer i texten, att *producera* motsatser, att *generera* känslomässiga erfarenheter i diskursen. Det intressanta är hur texten konstrueras och vad det är som möjliggör denna konstruktion (Fahlgren, 1998).

Centrala begrepp

Jag kommer i det här avsnittet försöka skapa en förståelse för några begrepp som finns i den mångfalds- och segregationsdiskurs som artikuleras i den statliga satsningen, och som även finns i samhället i stort, i den bredare sociala praktiken speciellt när det talas om skola och utbildningsfram-

gång. Vad innebär begrepp som mångfald, segregation/integration och elev med utländsk bakgrund och hur har de konstruerats? De skolor som har skrivit den åtgärdsplan och slutrapport som jag har analyserat är valda utifrån den problematik som finns kring segregation och elevers utbildningsvillkor. Jag har lagt till begreppet integration för att närma mig en förståelse för skolornas integrations-samarbete för ökad måluppfyllelse. Jag tagit del av skolforskning som de senaste åren har ägnat sig åt den här typen av frågor och gör en kort redogörelse av den under respektive begrepp.

MÅNGFALD

I slutet av 1990-talet formulerades en ”ny” integrationspolitik av regeringen vilken ledde till att man började tala om samhällets *mångfald*. Tidigare hade man pratat om *mångkultur* men det användes mer som en beskrivning av hur ett samhälle ser ut med avseende på dess befolkning. Det var inte självklart hur staten och samhället skulle förhålla sig till mångfalden eller vilka åtgärder som skulle vidtas. I dag definieras Sverige av många som ett mångfaldssamhälle. När man talar om mångfald avser man de olikheter, eller snarare den blandning av olikheter, som finns mellan människor som har skild klass, kön, ålder eller etnisk bakgrund. I mångfaldssammanhang kan även sexuell läggning och religion nämnas. Begreppet mångfald har trots det kommit att användas mest i bemärkelsen ”etnisk mångfald” och som en strategi för att bättre ta vara på den kompetens som invandrare och människor med invandrarbakgrund kan tillföra arbetslivet. I de statliga mångfaldsstrategier som används är utgångspunkten att etniska och andra olikheter är berikande och att människor med olika bakgrund tillför samhället och arbetslivet nya och värdefulla erfarenheter och kunskaper (Lunneblad, 2006).

SEGREGATION

Enligt Nihad Bunar (2001) uppstår segregation som en följd av de sociala differentieringar som dagligen pågår i samhällets skilda sfärer, från tillfälliga, vardagliga interaktioner på gatan eller i tunnelbanan till situationen inom utbildningsväsendet och på arbets- och bostadsmarknaden. Det som har bidragit till en etnisk segregation i Sverige är den arbetskraftsinvandring, flyktinginvandring i kombination med det s.k. miljonprogrammet för bostadsbyggande och en rad ekonomiska och maktpolitiska faktorer. Segregation kan även ses som en frivillig eller ofrivillig process som leder till att befolkningsgrupper separeras från varandra rumsligt. Bunar (2001) menar att skolorna i invandrartäta och socialt utsatta områden ofta har hamnat i centrum för den offentliga debatten om

segregation och integration. Anledningen till att man har uppmärksammat dessa frågor beror på att områdenas problem i stor utsträckning synliggjorts som de lokala skolornas problem.

Ett segregerat boende bidrar till skilda förutsättningar för de formellt likvärdiga skolornas arbete. Enligt Bunar (2001) menar etnologen Per-Markku Ristilammi, att skolorna betraktas som områdenas känsliga problembarometrar och med det menar han att i miljöer stämplade som invandrartäta och segregerade med låg status är det vanligt att även skolorna får samma stämpel, oavsett lärarnas och elevernas självbild och den faktiska verksamheten.

De skolor som därtill presterar sämre resultat (ofullständiga och låga betyg), skyller oftast på föräldrarnas bristande engagemang och elevernas sämre förkunskaper, främst i det svenska språket. Enligt Bunar (2001) kan inte den ideologiskt hyllade mångkulturalismen och den kulturella mångfaldens fördelar mildra segregationens negativa effekter. Det finns tydliga signaler som dessutom talar om att den nuvarande uppfattningen om mångkulturalismen snarare förstärker de negativa effekterna.

INTEGRATION

Bunar (2001) skriver i sin avhandling att skolforskarna Gary Thomas, David Walker och Julie Webb menar att integration i skolan handlar om att tillhandahålla en ram inom vilken alla barn – oavsett egenskaper, kön, språk, etnisk eller kulturell bakgrund – kan bli värderade lika. Att eleverna blir behandlade med respekt och har lika möjligheter i skolan. Vidare menar skolforskarna att när man accepterar integration har man kommit ifrån besattheten med individuella inlärningssvårigheter. Därför blir integrationsarbetets första och viktigaste mål, enligt skolforskarna att se till att jämlikheten befrämjas och att undervisningens standard avsevärt höjs. Skolans roll för att bidra till integration handlar om ett ständigt arbete med att utveckla verksamheten så att alla elever behandlas lika och genom skolans inre organisering bereds lika möjligheter. I skolpraktiken handlar integration om att erbjuda en mötesplats där elever med olika bakgrund och erfarenheter kan mötas på lika villkor.

Den svenska välfärdspolitiken har under efterkrigstiden gått ut på att genom en rad insatser underlätta integrationen mellan skilda sociala skikt och de framväxande välfärdsstatliga institutionerna. Välfärdspolitiken hade vid denna tid fokus på alla medborgare, det handlade om en generell välfärdspolitik. Idag är integrationspolitiken enligt Bunar (2001) den etnifierade delen av den svenska välfärdspolitiken. Skolan har kommit att bli föremål för den praktiska integrationspolitiken och dess implementering. Utvecklingen i de ”invandrartäta” områdena under 90-talet kan ses

som bakgrunden till det. I skolor i s.k. segregerade områden handlar det förutom att ge eleverna faktamässiga kunskaper även om att skapa naturliga mötesplatser, att vara en spjutspets i de ”invandrartäta” områdenas utveckling och om att förändra bilden av den egna miljön i det omgivande samhället. Skolorna vill bidra till att stärka den lokala gemenskapen (Bunar, 2001).

ELEV MED UTLÄNDSK BAKGRUND

En stor del av skolans elever utgörs idag av elever som är födda utomlands eller har utlandsfödda föräldrar. Ungefär var femte elev brukar anges ha utländsk härkomst. Benämningar som mångkulturell skola, invandrarskola och svensk skola florerar allt oftare i den politiska och den allmänna skoldebatten, vilket kan förstås som signaler på att etnicitet får större betydelse i skolsammanhang (Gruber, 2001).

Det finns enligt Bunar & Kallstenius (2007) en uppsjö begrepp som syftar till att redogöra för en individs etniska/nationella tillhörighet. I MSU: s tidigare nämnda handlingsplan framgår att myndigheten tagit hjälp av Skolverkets utbildningsstatistik vid urval av de 32 s.k. dialogkommunerna. Urvalet gjordes med hänsyn till grad av målpuffyllelse samt andel elever med utländsk bakgrund.

Margareta Cederberg (2006) skriver i sin avhandling att elev med utländsk bakgrund eller invandrarelev är vanliga benämningar i Sverige på elever som inte räknas som svenskar. Cederberg (2006) upplever att hon inte har kunnat hitta någon benämning av den elevgrupp som berörs i hennes studie, som egentligen är användbar och som täcker in heterogeniteten. Om elever med utländsk bakgrund förknippas med problem och brister kan det få konsekvenser för vilka förväntningar som utvecklas på dem som inordnas i kategorin. Benämningar kan ha stort symbolvärde och kommunicerar uppfattningar om dem som inkluderas och exkluderas i den kategori som skapas (Cederberg, 2006).

Analys

Det är två frågor jag ställt mig i min läsning av dokumenten: Hur artikuleras skolornas situation i texterna? Hur förhåller sig skolornas texter till statens direktiv i sättet att artikulera skolornas behov? Nedan presenterar jag en *läsart* av texterna jag har analyserat. Jag kommer att presentera hämtade delar från textmassan som ligger till grund för min analys och tolkning. Som stöd för min tolkning tar jag hjälp från relevant forskning. Slutligen redogör jag för mina viktigaste slutsatser. I s.k. kodscheman har jag fört in citat hämtade från skolornas texter. De rubriker jag har satt i

kodscheman är de centrala områden som jag anser finns i diskursen kring elevers måluppfyllelse. I rubrikerna har jag även fört in de subjekt (kategorier av personer) som visar sig vara bärare av olika diskurser.

Jag har valt att följa den struktur för presentation som åtgärdsplanen samt slutrapporten följer innehållsmässigt i syfte att följa och upptäcka en eventuell förändring i diskursen. I inledningen skrev jag att överenskommelser mellan dialogskolor och MSU innebar i ett första led att upprätta en åtgärdsplan som skulle innehålla ett visst antal punkter, från nulägesanalys till tidpunkt och form för återrapportering av resultaten. Åtgärdsplanen jag valt att analysera är ett resultat av det och den följer mycket riktigt den struktur och rubriker som MSU anvisat kommuner och skolor att följa. Slutrapporten följer också en bestämd struktur med andra anvisade rubriker, men skiljer sig från åtgärdsplanen på det sätt att innehållet har blivit mycket mer strukturerat. Den är mer konkret, strikt och innehåller inga utdrag ur Lpo 94 så som det gör i åtgärdsplanen. Båda texter är under-tecknade av skolornas rektorer, men därmed inte sagt att det endast är ledningen som har arbetat fram texterna.

INTEGRATIONSSAMARBETE

Jag skrev inledningsvis att MSU angett i handlingsplanen att fokus måste ligga på de av regeringen angivna utgångspunkterna och att fokus är satt på kommuner och områden där det finns en stor andel av elever med utländsk bakgrund och en överrepresentation av elever som har svårt att nå målen. Mot bakgrund av detta görs det i åtgärdsplanen en tydlig koppling till statens direktiv:

”I enlighet med regeringens beslut den 16 februari 2006 att genomföra satsningar på skolor i utsatta områden har Skola A som en av skolorna i Malmö kommun valts ut att delta som Dialogskola. Myndigheten har definierat de 32 kommuner som har den största andelen elever med utländsk bakgrund och där mindre än 3/4 av eleverna når de nationella målen” (Åtgärdsplan, 2006).

Det framgår enligt ovan att skolan har ”valts ut” eftersom det var det som skedde i och med att kommunstyrelsens barn- och ungdomsberedning våren 2006 valde åtta dialogskolor som skulle få stöd. Det beslutades enligt en överenskommelse mellan Malmö stad och MSU att Skola A i samarbete med Skola B ska ha fokus på utvecklingsområde *språkutveckling och tematiska kunskapscentrum* (MSU, 2006). Det som inte framgår i denna överenskommelse är däremot skolornas integrations-samarbete, fokus är på språkutveckling som ska resultera i en ökad måluppfyllelse för Skola A.

Längre ner i texten lyfts ett prioriterat område från Malmö stads skolplan för att enligt min tolkning förstärka statens direktiv och för att introducera det integrationssamarbete som finns med Skola B:

”Enligt Malmö skolplan är ett av de prioriterade områdena interkulturellt arbete. Inriktningsmålet är: ”Ett interkulturellt perspektiv ska gälla i verksamheten” och ”Vardagen ska präglas av elevernas etniska och kulturella mångfald”. Effektmålen är: ”Varje skola i Malmö ska aktivt öka utbytet med andra skolor och skolformer” och ”Fler elever, oavsett bakgrund, ska uppleva att de har samma möjligheter i skolan” (Åtgärdsplan, 2006).

83

Vid utdrag ur Malmö stads skolplan enligt ovan, väljs det som passar i sammanhanget utifrån den tolkning som görs av statens urval och fokus för insatser. I citatet ovan nämns etnisk och kulturell mångfald som begrepp samt att varje skola i Malmö ska aktivt öka utbytet med andra skolor. Det görs enligt min tolkning den här kopplingen i inledningen för att introducera det integrationssamarbete som finns mellan Skola A och Skola B. Det är uttalat i åtgärdsplanen att Skola B inte är en dialogskola och inte heller ligger i ett s.k. segregerat område men det som däremot gör det möjligt för Skola B att ingå i den statliga satsningen är att skolan har ett integrationssamarbete med Skola A. Det ska i sin tur leda till en ökad måluppfyllelse för eleverna i Skola A.

SKOLORNAS SITUATION

Se figur 2 nedan för att kunna följa mitt resonemang. I figuren framgår det hur skolornas nuläge artikuleras i åtgärdsplanen.

Elev	Familj	Föräldrar	Måluppfyllelse	Materiella förutsättningar
Skolan har till största delen elever med annat modersmål.	De flesta familjer har stora barnkullar.	Många föräldrar har inget arbete och lever endast på socialbidrag.	Nationellt sett låg måluppfyllelse.	Skolan har inga skolbussar att förfoga över.
Övervägande delen är muslimer.	Träffar sällan familjer med svenska som modersmål.	Många föräldrar väljer att inte engagera sig i sina barns skolgång.	Skolan har satsat mycket på språkutveckling.	Har ibland tillgång till en utomhusfotbollsplan samt närhet till bl.a. ishall och "ett kreativt centrum/hus".
En skola med ytterst hög andel invandrare.				
Träffar sällan familjer med svenska som modersmål.				

Elev	Familj	Föräldrar	Måluppfyllelse	Materiella förutsättningar
Majoriteten infödda svenska elever.	Familjernas bakgrund är relativt homogen och stabil med goda ekonomiska förutsättningar.	Generellt sett mycket engagerade i sina barns skolgång.	Måluppfyllelsen är hög.	Skolan har tillgång till skolbussar dock ej kostnadsfritt.
Till största delen barn med svenska som modersmål.	Många av familjerna träffar sällan/aldrig familjer från andra kulturer och svenska som andraspråk.	Det råder bland föräldrarna både positiva och negativa attityder angående integration.		Har en stor idrottsplan och en inomhusfotbollsplan.

Figur 2. Skola A och B, Nuläge. (Åtgärdsplan, 2006).

Som framgår av figuren är det vissa centrala områden som lyfts fram: måluppfyllelse och materiella förutsättningar och de som blir bärare av olika diskurser är eleverna, deras familjer och föräldrar.

Vad producerar då detta läsande? Varför konstrueras texten just så här? Enligt min tolkning formuleras en lokal skoldiskurs som är avhängig den tolkning man gör av det statliga uppdraget, nämligen att medel för åtgärder riktas till utsatta områden och skolor i dessa. Utifrån denna tolkning av direktiven ger skolorna en beskrivning av en verklighet som är konstruerad men som samtidigt innehåller den verklighet som faktiskt existerar (fakta); det finns en hög arbetslöshet främst i det området där Skola A finns, Skola A har låg måluppfyllelse, Skola B har hög måluppfyllelse, Skola A har satsat på språkutveckling.

Det finns en etnisk segregation i staden med områden som uppfattas som ”svenska” eller ”invandrartäta” vilket har lett till negativa inställningar till varandra och slutligen det som framkommer om tillgång till skolbussar och annan fysisk miljö. Det som däremot blir problematiskt är hur det artikuleras kring eleverna samt deras familjer och föräldrar. Varför blir det viktigt att lyfta elevens religionstillhörighet i beskrivningen av Skola A? Vad innebär det att en familj har många barn, är homogen eller stabil? På vilket sätt är familjerna homogena och stabila? Den här typen av beskrivningar bekräftar att eleverna och deras föräldrar/familjer i Skola B ses som de som utgör en normativ majoritetskultur och de som inte överensstämmer med denna norm framstår som avvikande eller bristfälliga.

En möjlig förklaring till varför föräldrarna i Skola A beskrivs som att de inte vill engagera sig i sina barns skolgång kan vara att skolor som presterar sämre resultat (i segregerade/invandrartäta områden), oftast skyller på föräldrarnas bristande engagemang. Enligt Bunar (2001) bekräftas och fördjupas föräldrars svaga sociala positioner, begränsade tillgång till olika kapitalformer och svaga inflytande över det egna vardagslivet i förhållande till skolan. Skolan har alltmer kommit att ta över föräldrarnas roll i barnens utveckling, eftersom föräldrarna definieras som oförmögna att uppfostra sina barn till följd av den sociala marginaliseringen (Bunar, 2001).

Den här typen av beskrivningar som framkommer i nulägesanalysen bidrar till ett dualistiskt tänkande, vilket innebär att man använder sig av dikotomier. Dikotomi betyder enligt Nationalencyklopedin en variabel eller en egenskap som är delad i två varandra ömsesidigt uteslutande kategorier (www.ne.se, 081019). Utifrån den beskrivning som görs av Skolorna A och B framstår de som olika kategorier av skolor genom att den ena utgörs av elever som uppfattas som ”invandrare med ett annat modersmål” och den andra som utgör en majoritet ”infödda svenska elever”.

Som jag tidigare nämnt, kan benämningar ha stort symbolvärde och kommunicerar uppfattningar om dem som inkluderas och exkluderas i den kategori som skapas (Cederberg, 2006). Vilka blir konsekvenserna när elever och deras föräldrar får ta del av det som står om dem i åtgärdsplanen?

De representationer som görs av eleverna i beskrivningen av Skola A och deras familjer/föräldrar kan med stöd i Bunar (2001) vara meningsbärande, de påverkar relationer, livschanser, identiteter och självuppfattningar.

Enligt Lorentz (2007) kan vi undvika det dualistiska tänkandet genom något som kallas *dekonstruktion* vilket ska hjälpa oss att förstå hur våra attityder, normer och värderingar skapar en bild av verkligheten som kan vara svår att se igenom. Om vi analyserar vår förförståelse av omvärlden har vi en möjlighet att ifrågasätta vedertagna sanningar som vi lever med och möta andra sanningar som vi är mindre vana vid.

HUR ARTIKULERAS DET OM MÅL, FÖRVÄNTADE RESULTAT SAMT ÅTGÄRDER FÖR INTEGRATIONSSAMARBETET?

I figur 3 (se nedan) har jag sammanställt de mål som skolorna anser vara viktiga för integrationsarbetet, det som skolorna vill uppnå samt vilka åtgärder/insatser som har valts för att enligt skolorna själva ”ta integrationen ett steg närmare” (Åtgärdsplan, 2006).

Vad innebär då integration i sammanhanget? Hur artikuleras det om integrationsarbetet? Den problematik som lyfts av skolorna är att det finns motsättningar mellan de boende i de olika stadsdelarna: mellan ungdomar, barn, elever, vuxna och föräldrar. De som bor i dessa områden möts inte och det har lett till att det inte finns en förståelse för varandra. De segregerade områdena finns och en verklighet med skillnader mellan majoritets- och minoritetsbefolkningen finns också i den fysiska världen, i den bredare sociala praktiken med olikheter och likheter, men den får bara betydelse genom den diskurs som har skapats utifrån ofullständiga representationer. Samtidigt som det framgår att ”genom undervisning bidra till att eleverna strävar efter ett samhälle, där alla har lika rättigheter, skyldigheter på livets alla områden oberoende av kön och etnisk bakgrund” (ibid, 2006) beskriver man eleverna utifrån kategoriseringar som innebär ofullständiga representationer och visar att vissa elevers bakgrund ses som ”avvikande” och problematiskt i förhållande till måluppfyllelsen. Det görs ingen problematisering om den heterogenitet som finns i de olika stadsdelarna utan befolkningen beskrivs utifrån olika dikotomier. Dessa dikotomier bidrar till att reducera människor till att vara antingen det ena eller det andra. Antingen är man ”svensk och har svenska som modersmål” eller ”så är man invandrare med ett annat modersmål”. I samband med den här typen av kategoriseringar av människor reduceras ”invandrare” till att även till tillhöra annan kultur och religion än den svenska.

Integrations-samarbete	Mål	Förväntat resultat	Åtgärder/insatser
Har haft ett integrations-samarbete sedan 1999.	Det är språkutvecklande för eleverna att träffa varandra. Ökad måluppfyllelse i svenska.	Eleverna har möjlighet att lyssna och prata med barn som har svenska som modersmål vilket leder till ökad måluppfyllelse.	Auskultationsdagar för all berörd personal för att få inblick i varandras verksamheter. Regelbunden gemensam planering.
	Utarbeta ett långsiktigt utvecklingsarbete där personal, elever och föräldrar från de olika stadsdelarna strävar mot samma mål.	Pedagogerna planerar gemensamt och har tätare kontakt vilket leder till att vi lär känna varandra bättre.	Integrerade lektioner, gemensamma temaarbeten utifrån arbetslagens behov.
	Bidra till ökad förståelse för andra kulturer, främja integrationen.	Vi har gemensamma studiedagar kring t ex språkutveckling och interkulturell pedagogik.	Arbetslagen träffas för att samarbetet ska fortlöpa smidigt.
	Bidra till ökad förståelse mellan ungdomarna som bor i samma stad.	Samarbetet känns mer naturligt och självklart för både elever, föräldrar och pedagoger.	Gemensamma studiedagar samt fortbildningsdagar kring värdegrund och språkutvecklande arbete.
	Genom arbetet motverka fördomar hos vuxna och barn.		Det är nödvändigt för pedagogerna att ha en gemensam grund att stå på.
	Skapa möten mellan elever och föräldrar med olika bakgrunder.		Eleverna kommer att utvärdera verksamheten och få möjlighet att påverka det fortsatta arbetet.
	Utveckla samsyn samt ett givande samarbete mellan pedagogerna.		Eleverna har lektioner på varandras skolor, brevväxlar, gemensamma utflykter, tematiskt arbete, studiebesök och lägerskola.
	Genom undervisning bidra till att eleverna strävar efter ett samhälle, där alla har lika rättigheter, skyldigheter på livets alla områden oberoende av kön och etnisk bakgrund.		Föräldrarna informeras om dialogskolor och vårt utvecklingsarbete.

Figur 3. *Mål, förväntade resultat samt åtgärder* (Åtgärdsplan, 2006).

En uppnådd integration skulle enligt hur det artikuleras i skolornas texter innebära att eleverna i Skola A tagit till sig det svenska språket och därmed fått ökad måluppfyllelse, invånarna i de olika stadsdelarna skulle mötas och ha en förståelse för varandra, vilket slutligen skulle leda till ett samhälle ”där alla har lika rättigheter, skyldigheter på livets alla områden oberoende av kön och etnisk bakgrund” (ibid, 2006). Vilka är det då som ska bidra till att denna integration uppnås? Den ambition som finns är att pedagoger, elever och deras föräldrar från de olika stadsdelarna strävar mot samma mål. Pedagogerna i texterna kategoriseras som en enhetlig grupp som enligt min tolkning fungerar som motorer i integrationssamarbetet, genom att skapa olika former för möten vilket i sin tur ska bidra till ökad förståelse eleverna emellan och, i förlängningen, att eleverna i Skola A får ökad måluppfyllelse i svenska. För att kunna bidra till integration och ökat samarbete anordnas det gemensam kompetensutveckling för samtliga pedagoger. Att personalen och eleverna från de olika skolorna möts anser jag vara en god tanke men eftersom eleverna och deras familjer i Skola B används som måttstock i jämförelse med eleverna och deras föräldrar i Skola A, används de som medel i integrationssamarbetet. Elever och föräldrar i Skola B ska bidra till att eleverna i Skola A får ökad måluppfyllelse i svenska och genom att bearbeta sina fördomar bidra till integration i framtiden. De utgör den majoritetsnorm som finns i samhället och det blir därmed värdefullt för eleverna i Skola A att få möta det normala och ideala. Man kan här göra en jämförelse när lugna tjejer används som medel för att lugna stökiga pojkar. Bunar (2001) menar att skolan har kommit att bli föremål för den praktiska integrationspolicyn och dess implementering, och enligt min tolkning av det som framkommer i åtgärdsplanen används båda skolans elever som medel i denna strävan. Integration i skolpraktiken handlar om att erbjuda en mötesplats där elever med olika bakgrund och erfarenheter kan mötas på lika villkor (Bunar, 2001). Hur kan skolorna få föräldrarna intresserade av integrationssamarbetet när deras barn används som medel för någonting som samhället, politiken har misslyckats med? Den arbetslöshet som finns i segregerade områden innebär inte endast att befolkningen har blivit mer ekonomiskt fattig utan även att deras makt över det egna vardagslivet har inskränkts. Enligt Bunar (2001) kan dessa invånares framtid komma att planeras och styras av den lokala byråkratiska apparatens föreställningar om olika kulturer eller av olika ”integrationsprojekt”, deras innehåll och tillgänglighet. Om inte föräldrarna i Skola A förstår och engagerar sig i integrationssamarbetet kan de inte heller bidra till att påverka den diskurs som förs.

Den diskursiva praktiken, i min studie producerandet av åtgärdsplanen, bidrar till att förstärka ojämlika maktförhållanden genom att framställa både elever och deras familjer från Skola A som de avvikande andra.

Integration som begrepp kan förklaras som en sammansmältning av olikartade delar till en helhet och enligt en definition som framkommer i Nationalencyklopedin talas det om en process som leder till att skilda enheter förenas. Det kan t ex röra sig om hela samhällen, t ex har Sveriges inträde i EU i viss utsträckning inneburit en sammansmältning med övriga EU-länder. Det som har uttalats vara syftet med EU är just en europeisk integration (Stigendal, 2000). I det som framkommer i min studie handlar det om integration vad gäller relationerna mellan ”svenskar” och ”invandrare” mellan två bostadsområden i samma stad. En viktig fråga som därmed uppstår utifrån min analys av åtgärdsplanen, är hur vi kan bidra till att de ”olikartade delarna” känner lika stort ansvar och vilja i bildandet av en helhet? Enligt min mening kan vi inte göra detta utan att de olikartade delarna känner att de går i med lika villkor i bildandet av en gemensam helhet. Med detta menar jag att ett integrationssamarbete måste innehålla ett språk där det inte existerar ”andra” eftersom det då inte skulle finnas anledning till att människor har nedsättande eller fientliga föreställningar om någon som inte finns. För att den sociala praktiken i samhället och i skolan ska kunna förändras krävs en diskursiv praktik som på fullt allvar tar sig an vårt dualistiska språkbruk och vårt behov av att ständigt dela upp befolkningen i mindre enheter, beroende på var man kommer ifrån, eller var man är född (Lorentz, 2007).

89

Integration på lika villkor?

ANALYS AV SLUTRAPPORT

I figur 4 och 5 nedan, har jag valt relevanta meningar relaterat till centrala områden/rubriker som det artikuleras om i slutrapporten. Det innebär de diskurser som förs kring bostadsområdena, elevernas föräldrar och dem själva. Syftet med slutrapporten är att den ska fungera som en sammanfattning där skolorna skriver vilka åtgärder som har genomförts, vilka resultaten blev, vilka lärdomar satsningen lett till, hur skolorna ser på framtiden samt hur de ser på samverkan med MSU.

Om jag jämför figur 4 med figur 2 och 3, d v s åtgärdsplanen och slutrapporten, har som jag tidigare nämnt strukturen ändrats i slutrapporten och andra centrala områden blir föremål för diskursen, i beskrivningen av skolornas situation och utvecklingsarbete. Elevernas bostadsområde står plötsligt i centrum som stöd för att skapa en förståelse för integrationssamarbetet. Jag har valt att benämna det område där Skola A finns för Område A och motsvarande för det område där Skola B finns. Det visar även vilken påverkan det som sker i den bredare sociala praktiken och den problematik som finns i staden har för skolornas arbete för ökad integration och måluppfyllelse.

Områdena beskrivs som varandras motsatser vilket innebär att även det här bidrar till ett dualistiskt tänkande, d v s att man tänker i dikotomier. Det ena området är på det ena viset och det andra på ett annat vis, och uppdelningen ”utländsk härkomst” och ”infödda svenskar”, samtidigt som det framgår att andelen invandrare har ökat i bostadsområde B. Det här är en liten öppning till en möjlig diskursförändring framöver, som skulle kunna bidra till att inte kategorisera folkgrupper i antingen det ena eller det andra, utan se och artikulera om den heterogenitet som finns i båda stadsdelar. Att ställa sig frågan om vem som representerar ”svenskar” och vem som representerar ”invandrare”.

90

I figur 4 blir det tydligare än i åtgärdsplanen att det är eleverna i Skola A som ska förstärka sin språkutveckling och då i det svenska språket.

Bostadsområde A	Bostadsområde B	Måluppfyllelse, Skola A	Måluppfyllelse, Skola B
De allra flesta som bor på område A är av utländsk härkomst.	De flesta som bor där är infödda svenskar.	Eleverna på Skola A har låg måluppfyllelse.	Eleverna på Skola B har hög måluppfyllelse.
Många saknar arbete eller är sysselsatta inom olika projekt.	Område B är ett gammalt villaområde som expanderar kraftigt sedan ett par år tillbaka.	Skola A eleverna möter elever med svenska som modersmål för att stärka sin språkutveckling.	Elever från Skola B ges möjligheter att bearbeta eventuella fördomar de kan tänkas ha mot elever med invandrabakgrund.
Området består till stor del av höghus byggda på miljonprojektets tid.	Det senaste året har andelen invandrare ökat, varav de flesta kommer från Danmark.		
Områdena där Skola A och B finns är varandras motsatser.	Områdena där Skola A och B finns är varandras motsatser.		

Figur 4. *Bakgrund och sammanfattning* (Slutrapport, 2008).

Man vill gärna uttrycka det som att ”det är språkutvecklande för eleverna att träffa varandra” och att ”ett språkutvecklande arbetssätt gynnar alla elever” (Åtgärdsplan, 2006), men när det görs en koppling till högre måluppfyllelse är det eleverna i Skola A som står i fokus. Eleverna i Skola B utgör en annan ingång till integrationssamarbetet nämligen genom att bearbeta ”eventuella fördomar de kan tänkas ha mot elever med invandrabakgrund” (Slutrapport, 2008).

HUR ARTIKULERAS RESULTATEN AV INTEGRATIONSSAMARBETET?

Som framgår av figur 5 ges några förklaringar och orsaker till att skolornas integrationssamarbete *inte* har lett till några större framsteg. Här framhålls framför allt följande faktorer: motstånd från Skola B:s föräldrar och elever, den rädsla, gruppsytryck och otrygghet som finns hos föräldrar och elever från Skola B, tidsbrist och, på grund av en ansträngd elevsituation i Skola A, svårigheter att engagera föräldrar och slutligen det avstånd som finns mellan skolorna. Vilka som har makt och inflytande i den diskursiva praktiken syns i de förklaringar som ges till varför projektet inte ledde till önskvärt resultat:

”Detta kan bero på påverkan från t ex föräldrar, media samt att eleverna kommer in i förpuberteten, där det är naturligt att ifrågasätta sig själv och andra”.

”Rädsla, gruppsytryck och otrygghet påverkade föräldrarna till att vissa åtgärder inte fullföljdes”.

”Rädsla, gruppsytryck och otrygghet påverkade eleverna till att inte besöka den andra skolan” (Slutrapport, 2008).

Eftersom föräldrarna i Skola B enligt åtgärdsplanen (2006) ”generellt sett är mycket engagerade i sina barns skolgång” har de ett annat inflytande och makt att forma diskursen. Det görs en förmildrande förklaring till varför vissa elever i Skola B är emot integrationssamarbetet. Det som framkommer i beskrivningen av resultaten visar även hur den problematik som finns i den bredare sociala praktiken påverkar skolornas försök att nå högre måluppfyllelse och vilka hinder de stöter på i integrationssamarbetet. Att olika grupper i samhället inte vill mötas på grund av negativa attityder och normer gentemot varandra, och att det kan vara så att Skola A har en ansträngd elevsituation är förklaringar som kan verka rimliga. Men enligt min tolkning bidrar här den diskursiva praktiken till att reproducera och förstärka denna problematik. Genom att beskriva skolorna, eleverna, föräldrarna, familjerna på olika sätt *produceras* ojämlika maktrelationer. Den beskrivning som görs av situationen tyder på att ”område B med infödda svenskar” (Slutrapport, 2008) utgör den måttstock som används vid jämförelse med invånarna i det segregerade området. Risken blir här att de elever och föräldrar/familjer som inte överensstämmer med den normen framstår som återigen bristfälliga.

Föräldrar Skola A	Föräldrar Skola B	Skola A, elevnivå	Skola B, elevnivå	Elevnivå, gemensam
Tyvärr har inget arbete på föräldranivå förekommit. Det har varit svårt att engagera föräldrarna.	Tyvärr har inget arbete på föräldranivå förekommit. Det har varit svårt att engagera föräldrarna.	Skola A eleverna är mer positiva till samarbetet.	Det största motståndet till integrationssamarbetet finns hos Skola B eleverna.	Det är lättare att starta i de tidigare åren då barnen är mer öppna och fördomsfria.
Blivit informerade om integrationsarbetet och många har tyckt att det varit bra och visat sin uppskattning.	Blivit informerade om integrationsarbetet och många har tyckt att det varit bra och visat sin uppskattning.	Om språkutvecklingen har blivit bättre, svårt att mäta resultat.	Rädsla, grupptryck och otrygghet påverkade eleverna till att inte besöka den andra skolan.	Problem som uppstår sker oftast i skolår 4 och 5. Detta kanske beror på påverkan från t ex föräldrar, media samt att eleverna kommer i förpuberteten.
	Motstånd hos föräldrar, anledning till att vissa åtgärder inte fullföljdes.	Ansträngd elevsituation.		Pedagogerna kan ana att samarbetet eleverna emellan har blivit en naturlig del av skolans vardag.
	Rädsla, grupptryck och otrygghet påverkade föräldrarna till att vissa åtgärder inte fullföljdes.	För Skola A eleverna blev besöken en "aha-upplevelse" där de flesta av dem, för första gången i sitt liv, fick uppleva en miljö med nästan enbart svenska elever.		Eleverna ifrågasätter inte längre de tillfällen när de ska träffas.
				I vissa klasser har barnen en mer avslappnad inställning till samarbetet än tidigare.
				Arbetslagen uttrycker ett behov av att intensifiera samarbetet för att kunna få ett bättre resultat.
				De första mötena fungerar bäst om de sker på neutral mark.

Figur 5. Förklaringar till resultatet av integrationsarbetet (Slutrapport, 2008).

Vidare presenteras resultaten på elevnivå, pedagognivå och ledningsnivå i slutrapporten. Jag har valt att inte presentera pedagog- och ledningsnivå i kodschemat eftersom de inte i lika hög grad står i fokus för diskursen om integration och måluppfyllelse. Ledningen och pedagogerna är de som symboliserar det ordval som har valts i utvecklingsarbetet, nämligen ”integrations-samarbete”. Det framkommer i analysen av slutrapporten (2008) att ”alla planerade åtgärder på pedagognivå har blivit genomförda”. Pedagogerna har blivit mer intresserade för varandras skolor, klassituationer och arbetssätt. I beskrivningen av vad pedagogerna har fått ut av samarbetet framkommer det att ”fokuseringen på olikheterna har luckrats upp med likheter mellan skolorna” (ibid, 2008). Den statliga satsningen, integrationssamarbetet även kallad ”dialogskolesamarbetet” har dock av pedagogerna upplevts som något som de själva inte har valt. Det framkommer att de känt en frustration över att samarbetet blivit ålagt dem.

Det finns en slags maktordning eller rätt till talan som tilldelas i beskrivningen av resultaten på de olika nivåerna. Pedagogerna ”talar” om resultaten på elevnivå, om deras upplevelser, styrgruppen ”talar” om resultatet av pedagogernas arbete och slutligen framkommer det att ledningen har den yttersta makten att definiera de olika nivåerna. Detta är min tolkning eftersom man inleder med vad arbetet har gett, vilket inte var fallet vid beskrivningar på elev och pedagognivå. Det kan samtidigt sägas att MSU har haft den yttersta makten att forma upplägg och struktur i både åtgärdsplan samt slutrapport. Det statliga direktivet har klart påverkat innehållet i texterna eftersom det sker en anpassning genom att ytterst fokusera på måluppfyllelsen för elever med utländsk bakgrund.

Sammanfattande slutdiskussion

Vad är det för bild vi får av skolorna? Vad är det för verklighet som de yttrar sig om? Hur har skolorna tolkat det statliga uppdraget, skiljer det sig mellan skolorna och mellan olika nivåer i sättet att artikulera skolans behov? Det finns en kedja av olika nivåer, en form av styrning från stat och ända ner till elevnivå. Staten definierade ett uppdrag till MSU, vilket ledde till att insatser riktades mot sammanlagt 32 kommuner. De enskilda kommunerna valde i sin tur s.k. dialogskolor som skulle få särskilt stöd via MSU. Ledningen i Skola A och B delegerade i sin tur arbetet till sina anställda och pedagogerna arbetade slutligen gentemot eleverna. Varje delegering av ett sådant ansvar inom ramen för ett statligt uppdrag följs av ett automatiskt tolkande som enligt min mening påverkar handlandet. Vid framtagandet av den handlingsplan som MSU formulerade skedde en omtolkning av regeringens uppdrag och satsningen kom att kallas för ”mångfaldssatsningen”.

I handlingsplanen framgår inte varför MSU omtolkade uppdraget men enligt min tolkning kan det hänga ihop med de statliga och kommunala mångfaldsstrategier som vill bidra till uppfatta etniska och andra olikheter som berikande i samhället, och på så sätt ville man komma ifrån ensidiga beskrivningar av människan. Enligt åtgärdsplanen (2006) ”valdes” Skola A i sin tur av kommunstyrelsens barn- och ungdomsberedning i Malmö och det som beslutades var att Skola A i samarbete med Skola B skulle ha fokus på utvecklingsområde *språkutveckling och tematiska kunskapscentrum* (MSU, 2006). I Malmö valdes totalt tio skolor för att ingå i statens satsning och man använde sig av samma krav som statens vid urval, låg måluppfyllelse och hög andel elever med utländsk bakgrund.

94

I min analys av åtgärdsplanen (2006) och slutrapporten (2008) framkommer att det görs en tydlig koppling till statens satsning där uttryck som ”satsningar på skolor i utsatta områden”, ”elever med utländsk bakgrund” och ”låg måluppfyllelse” nämns i texterna. Eftersom man gjorde tolkningen att skolorna är utvalda på grund av att det finns problem med låg måluppfyllelse och att det finns en hög andel elever med utländsk bakgrund, blev det Skola A som presenterades inledningsvis i åtgärdsplanen. Det som gjorde det möjligt för Skola B att ingå i den statliga satsningen var det integrationssamarbete som fanns med Skola A. Det har påverkat skolorna i deras val av formuleringar i beskrivningen av skolornas situation. Det har skett en anpassning till kontexten, i det här fallet det statliga uppdraget och texternas struktur talar också för den statliga styrningen, eftersom de skulle följa en viss struktur och innehåll.

I den statliga satsningen var det även tydligt vilka prioriterade områden man ville att kommunerna och skolorna skulle fokusera på. Det som framkommer i dokumenten talar för att så skedde. Det handlar främst om ökad måluppfyllelse i det svenska språket, men även att bidra till likvärdiga utbildningsvillkor för elever som bor i s.k. segregerade områden. Att staten bör förstärka kommuners och skolors förutsättningar att verka för likvärdiga utbildningsvillkor är ett eftersträvanmål eftersom det idag råder skillnader i måluppfyllelse bland eleverna, men det sätt som det artikuleras om skolornas situation i åtgärdsplan samt slutrapport bidrar enligt min mening till att förstärka ojämlika maktförhållanden i samhället. Språket i skolornas texter bekräftar den rådande diskursen om segregerade områden och dess invånare, som handlar om ett ”vi” och ”de andra”. När man tänker på och beskriver verkligheten på detta sätt, och när man därtill skriver att ”familjer har stora barnkullar” (Åtgärdsplan, 2006) eller ”överbäggande delen är muslimer” (ibid, 2006) blir den dominerande diskursen tydlig och klar. Det innebär underförstått att det finns en norm i samhället om antal barn och att majoritetsbefolkningen har en annan religionstillhörighet. Språket i texterna

representerar ett "vi" eftersom beskrivningar av de svenska familjerna i bostadsområde B, beskrivs som "relativt homogena och stabila" (ibid, 2006). När man själv tillhör en majoritet som utgör en viss norm är det svårare att upptäcka och förstå vad ett sätt att uttrycka sig på kan få för konsekvenser.

Det språk vi använder har inte kommit till oss av sig självt, utan det har konstruerats. Enligt Lorentz (2007) använder vi språket som vi har lärt oss i mer än hundra år, nämligen dualistiskt och genom användning av dikotomier. Det som har bidragit till det är moderniteten, nationalstaten och den positivistiska vetenskapen under 1900-talet. Det blir därför lätt att inom ramen för det statliga uppdraget, som ju riktar sig till utsatta och segregerade områden, automatiskt tänka i termer av "vi" och "de andra". Förr betraktades det dualistiska tänkandet som ett sätt att förstå och förklara världen, men frågan är enligt Lorentz (2007) om man också kan göra det i dagens globaliserade, internationaliserade, mångkulturella och postmoderna värld?

De insatser och de områden som det statliga uppdraget riktar sig till, begränsas till att gälla endast de som arbetar med elever med utländsk bakgrund och som har låg måluppfyllelse. Enligt Bunar & Kallstenius (2007) behöver den pedagogiska utvecklingen sättas i ett bredare samhälleligt sammanhang och att det är viktigt att lyfta blicken från segregerade områden och deras skolor till hela staden, och betrakta det urbana rummet som en dialektisk, ömsesidigt påverkande helhet. Det krävs även att frågan om mångkulturalism, integration och segregation i boende såväl som inom utbildning ständigt och konsekvent frikopplas från vissa enstaka områden och dito skolor diskuteras som en gemensam angelägenhet i samhället. I sammanhanget kan även det som MSU kom fram till i slutrapporten av regeringsuppdraget (MSU, 2008) belysas:

"De flesta av insatserna i mångfaldsuppdraget har varit riktade till 32 kommuner som myndigheten har bedömt vara i störst behov av stöd. Kommunerna har nu fått bättre förutsättningar för sitt fortsatta arbete för att utveckla verksamheten mot uppställda mål. Landets övriga kommuner har i begränsad omfattning fått ta del av insatserna. För att kunna tillgodose de krav som staten ställer på att uppnå bättre resultat och minskade skillnader är det därför viktigt att samtliga landets kommuner har den kunskap som krävs för att förhindra att skillnaderna ökar mellan skolor och kommuner. Staten har här även fortsättningsvis ett stort ansvar för att en likvärdig skola uppnås" (MSU, 2008, s. 28).

Som framgår av citatet ovan anser MSU att det är viktigt att landets samtliga kommuner har den kunskap som krävs för att förhindra att skillnaderna ökar mellan skolor och kommuner. Det fram-

går samtidigt att det finns ett stort behov av kompetensutveckling för all personal som arbetar med mångfaldsfrågor. När man talar om att personal som arbetar med mångfaldsfrågor behöver kompetensutveckling är risken att ett nytt eventuellt statligt uppdrag kommer att uppfattas gälla endast de som arbetar med elever med utländsk bakgrund i vissa områden eller kommuner. Detta eftersom begreppet mångfald har kommit att användas mest i bemärkelsen ”etnisk mångfald” och förknippas då framför allt med ”annan etnisk bakgrund än svensk”. Det krävs att frågan om mångkulturalism, integration och segregation i boende såväl som inom utbildning frikopplas från vissa enskilda områden (Bunar & Kallstenius, 2007). Skolor måste diskuteras som en gemensam angelägenhet i samhället och min studie visar också att det är viktigt att samtliga landets kommuner och skolor har den kunskap som krävs för att förhindra att skillnaderna ökar mellan skolor och kommuner.

Skola A och B behöver problematisera sitt samarbete ytterligare. Det som jag vill framhålla är att eleverna, enligt min tolkning, används som medel i integrationssamarbetet för att kompensera det som samhället eller politiken har misslyckats med, nämligen att försöka bryta segregationens negativa effekter. I slutrapporten framkommer det att det finns ett stort motstånd hos både elever och föräldrar i Skola B till integrationssamarbetet. För att det ska bli möjligt att se bortom det omedvetna och förgivettagna måste man kunna se bortom strukturen, d.v.s. tänka poststrukturalistiskt. Det poststrukturalistiska perspektivet är en reaktion på och kritik av den strukturalistiska tankefiguren vilken gör anspråk på att kunna uttala sig om samhällets och därmed den sociala människans ”sanna natur” (Lorentz, 2007).

I åtgärdsplanen framkommer att personalen från de båda skolorna har fått kompetensutveckling i interkulturellt perspektiv och delar av vad det interkulturella arbetet i Malmö stad innebär har hämtats från Malmö stads skolplan i presentationen av åtgärdsplanen. För att integrationssamarbetet ska uppfattas utgå från lika villkor kan ett interkulturellt perspektiv vara en del i den utvecklingen. Att kunna utveckla ett interkulturellt perspektiv innebär att utveckla en kritisk självmedvetenhet, vilken handlar om att förhålla sig kritisk till sin egen historia, kultur och kulturella värderingar. Olika kulturbundna antaganden som vi har, perspektiv, föreställningar, konstruktioner behöver problematiseras och kontrasteras med andra synsätt. Begreppet interkulturalitet har en socialpolitisk grund där rättviseperspektivet är det centrala och innebär ett gränsöverskridande, där olika kulturella barriärer bearbetas och vidgas. Vid interkulturella möten pågår exempelvis förhandlingar om eller rekonstruering av ens egen etnicitet och identitet, som därmed inte är given eller konstant över tid, utan föränderlig och även i någon mån oförutsägbar (Lahdenperä, 2008).

Forskning om den sociala praktiken i skolan har visat att skolledare och lärare givit legitimitet åt det särskiljande och det exkluderande språket i utbildningen. När även den svenska eleven får lära sig använda samma språk som ledning och lärare, så behövs mer, än att byta ut vissa ord, om vi vill hitta ett språk som gör att vi alla kan tala ett gemensamt språk med varandra och om varandra (ibid, 2008).

Skolorna påverkas enligt min analys av de omgivande socioekonomiska strukturerna, de negativa inställningar som finns mellan olika grupper och Skola A påverkas även av upptagningsområdets rykte. Strukturen som är uppbyggd för skolans styrning där staten formulerar de övergripande målen spelar stor roll för skolans utveckling. Inför 2007 beslutade t ex den nytilträdde regeringen att det statliga uppdraget skulle ändra inriktning. Det innebar att MSU skulle rikta särskilt fokus på insatser avseende undervisning i svenska för elever med utländsk bakgrund. Min slutsats, att det är eleverna i Skola A som ska förstärka det svenska språket, kan kanske ha en koppling till det statliga uppdragets ändrade inriktning. Det framgår nämligen vidare i MSU:s slutrapport (2008) att MSU har betonat den förändrade inriktningen i samtal med de 32 utvalda kommunerna inför 2007 års fördelning av medel.

Enligt en utvärdering MSU låtit göra av hela satsningen kan processtödet tolkas som en särskild form av statlig styrning (MSU, 2008). Detta kom jag också fram till i analysen av skolornas texter. Det var främst pedagogerna som upplevde att ”dialogskolesamarbetet” hade ålagts dem.

I MSU:s slutrapport framgår att det har skett attitydförändringar som har inneburit att problemfokus i många kommuner flyttats från eleven till organisationen. Det kan jag däremot inte påstå om det integrationssamarbete jag har analyserat, i form av åtgärdsplan och slutrapport. Det som blir föremål för problem i dessa dokument är elevernas bakgrund i form av boende, familjestruktur och föräldrars attityder och engagemang.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Mitt syfte med artikeln har varit att skapa en förståelse för vad diskurser gör med oss, att visa på betydelsen av att vår kunskap om världen inte omedelbart kan betraktas som en objektiv sanning. Världen är tillgänglig för oss genom de kategorier vi tillskriver den. Det handlar således om att vår kunskap och våra världsbilder inte är spegelbilder av verkligheten. Det är en produkt av våra sätt att kategorisera världen. Det har jag försökt visa genom att presentera en *läsart* av åtgärdsplanen och slutrapporten. Jag hoppas att jag genom detta har bidragit till att skapa insikt om språkets betydelse, makt och inflytande. Att vi genom att ha en kritisk språkmedvetenhet kan åstadkomma

bättre och mer utvecklade demokratiska lösningar på skolans problem. Det är möjligt att genom diskursanalys förstå vilka maktstrukturer som hämmar ens utvecklingsarbete, men framför allt vad den egna rollen innebär, att kunna skapa en självförståelse som innebär att man själv kan analysera om man är med i upprätthållandet av ojämlika maktförhållanden i olika situationer och förstå vikten av vad olika konstruktioner kan ha för konsekvenser. Jag har haft ambitionen att analysera samtliga dialogskolors åtgärdsplaner i Malmö men på grund av tidsbrist valde jag att koncentrera mig på endast två skolors gemensamma texter. Fortsatt forskning kan analysera de åtgärdsplaner som har skrivits nationellt, i övriga s.k. dialogkommuner och göra en jämförelse av den diskurs som förs i dessa. Vilka problem brottas andra skolor med i Malmö och nationellt? Hur artikuleras det i gymnasieskolors åtgärdsplaner? En studie av dessa med en analys som uppföljning av hur mottagare som pedagogisk personal, elever och föräldrar tolkar texterna, hade varit intressant att genomföra för att kunna diskutera vad som kan vara värdefulla strategier att använda i skolutvecklingssammanhang. Detta skulle i sin tur kunna innebära att resultaten används i strävan för social förändring. Vi behöver enligt min mening skapa ett inkluderande språk.

Litteratur

- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2007). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Cederberg, Margareta (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Fahgren, Siv (1998). *Diskursanalys, kunskap och kön. Ett försök att utveckla en teoretisk ram och ett arbetsätt för en diskursanalys av vetenskapliga texter*. Umeå universitet: Institutionen för Socialt arbete.
- Gruber, Sabine (2001). *Från barn till nya medborgare till elever med invandrarbakgrund. En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*. Integrationsverket: Integrationsverkets stencilserie 2001:4, ISSN 1651-5676.
- Lahdenperä, Pirjo (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Studentlitteratur.

Lorentz, Hans (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället. En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.

Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborgs universitet: Acta universitatis gothoburgensis.

Myndigheten för skolutveckling, MSU (2005). *Bättre resultat och minskade skillnader – en planering för mångfaldsarbetet 2006-07. Myndigheten för skolutvecklings stöd till skolor och kommuner i segregerade områden under kommande två år*. Dnr 2005:177, 2005-11-29.

Myndigheten för skolutveckling, MSU (2008). *Bättre resultat och minskade skillnader 2006-2007. Slutrapport regeringsuppdrag U2005/9130/S, Dnr 2006:200, 2008-08-19*.

Myndigheten för skolutveckling, MSU (2006). *Överenskommelse 1280 2006-01*. Dnr: 2006:117, 2006-05-17.

Regeringen, Utbildnings- och kulturdepartementet (2006). *Uppdrag till Myndigheten för skolutveckling om fördelning av medel till skolor i utsatta områden*. Regeringsbeslut 111:6, U2005/9130/S, 2006-02-16.

Stigendal, Mikael (2000). *Skolintegration – lösningen på skolans problem?* Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Internet

<http://www.ne.se>



Läsprojekt och utveckling av elevers läsande

Christel Shamlo

Inledning

Under fem års tid har jag arbetat med elever som har svenska som ett andraspråk. Många elever har kort tid i Sverige och har följaktligen inte så djupa kunskaper i sitt nya språk. Det finns givetvis brister både i läshastighet och ordförståelse och trots detta skall de fördjupa sina ämneskunskaper i samband med att de lär sig ett nytt språk. Jag har många gånger funderat på om det omvända skulle gälla dvs. att jag till exempel skulle läsa samhällskunskap på persiska samtidigt som jag lär mig språket. Resultatet hade med säkerhet blivit väldigt magert. Utifrån denna ståndpunkt har jag funderat över hur man kan hjälpa dessa elever att förbättra sitt svenska ordförråd samtidigt som de ökar sin läshastighet och sin läslust. Både ordförståelsen och läshastigheten har betydelse för deras skolframgång och jag anser att skolan har ett stort ansvar att ge dessa elever största möjliga hjälp.

I detta arbete kommer jag att redogöra för ett läsprojekt som jag genomfört under läsåren 05/06 samt 06/07. Läsprojektets utformning, material och innehåll, och dess resultat kommer att presenteras samt en beskrivning på det test som eleverna har genomgått. Det finns dessutom en kort presentation av elevgruppen som deltagit i läsprojektet.

SPRÅKET ÄR NYCKELN

I dagens skola finns många elever med ett annat modersmål än svenska. Många av dessa elever skall i olika ämnen tillägna sig kunskaper på ett språk som de inte fullt ut behärskar. Elever som inte varit så lång tid i Sverige måste lägga mycket tid på språkinläringen och kan härigenom missa en stor del av ämneskunskaperna. I PISA 2000 (Program for International Student Assessment, OECD) där bl.a. 15-åriga elevers läsförmåga har undersökts visar det sig att de som har annat modersmål än svenska har ett lägre medelvärde än svenskspråkiga elever. Det visar sig att dessa elever har problem

med att läsa både vanliga texter som att läsa texter med naturvetenskapligt innehåll. (Holmegaard & Wikström, 2004)

Att behärska svenska i vardagen går relativt snabbt när det gäller kontextbundna sammanhang i vardagliga situationer. Däremot tar det mycket längre tid att tillägna sig det djup i språket som krävs för att tillgodogöra sig krav eleverna möter i skolan värld. ”Det anses ta 5-7 år för ett barn som kommer i kontakt med andraspråket vid skolstarten att komma ifatt sina jämnåriga infödda när det gäller språkets funktion som tankeredskap (Hyltenstam, 1993).

Språk är, som jag ser det, nyckeln till kontroll över sitt liv och att inte kunna göra sin röst hörd medför en maktlöshet för individen. Henning Mankell skriver att:

Ord är makt.[...] Ord *är* vapen. [...] Men om ordet innebär makt finns där också en omvänd sanning. Att om man är utan ord, utan språk, så ligger motsatsen till makten, vanmakten, hotande nära. (Ordfront 2002,1-2, s.35).

Många elever har svårt att förstå de texter som de läser i skolarbetet. Det finns brister i deras ordförråd och därigenom en begränsad läsförståelse. Inger Linberg diskuterar i sin artikel ”Med andra ord i bagaget” på sidan 66 att andraspråks elever vid skolstart har ett mindre omfattande ordförråd och hänvisar till Muriel Saville-Troike och Åke Viberg som menar att ”Ordförrådet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för att man framgångsrikt ska kunna tillägna sig kunskaper i skolans ämnesundervisning, inte minst genom olika läromedelstexter”. I ett demokratiskt samhälle är det av största vikt att individen både kan förstå sina rättigheter och förstå sina skyldigheter och att kunna delta i den offentliga debatten. Risker är också stor att människor som inte deltar i samhällsdebatten inte heller kan göra sin röst hörd i t.ex. allmänna val eller känna till sina rättigheter och skyldigheter.

Då i stort sätt alla ämnen kräver läsning är det av yttersta vikt att andraspråks elever får det stöd och den uppmuntran de behöver för att nå så goda resultat som möjligt. Nation & Coady (1988) visar i en undersökning att 95% av de ord som en text innehåller måste läsaren känna till för att uppnå en acceptabel läshastighet och läsförståelse (Holmegaard & Wikström, 2004). För att kunna förbättra och hjälpa elever att nå en större behärskning och medvetenhet om vikten av att kunna ett språk krävs ett målmedvetet arbete. En väg att gå för att hjälpa elever kan vara att i skolan arbeta med läsprojekt.

Läsprojektet

I detta kapitel kommer en beskrivning av hur läsprojektet har varit utformat samt vilket material som eleverna arbetat med.

Att anordna ett läsprojekt innebär organisatoriskt ett stort arbete för skolan då inte bara de berörda klasserna påverkas. Den som varit mentor för en klass har också haft ansvaret för projektet och då lärare undervisar mer än i sina egna klasser innebär detta schemaändringar även för dem som inte deltar. Trots detta kan det kanske i längden vara mödan värt då ett medvetet arbete av att förbättra elevers läs- och ordförståelse kan spilla över på andra ämnen. I analysen av PISA 2000 har det konstaterats att läsförmåga, matematiskt och naturvetenskapligt kunnande ligger nära varandra.

En god läsförmåga kan alltså ha avgörande betydelse för hur en elev klarar prov i matematik och naturvetenskapliga ämnen. Det finns sålunda starka skäl att ytterligare betona vikten av en undervisning som stimulerar utvecklandet av en god läsförmåga hos alla elever. (Holmegaard & Wikström, 2004, s.547)

Språket och även litteraturläsningens betydelse framhävs i grundskolans kursplaner. Detta visar på läsningens roll i skolans arbete. Kursplanen för grundskolan säger:

För elever med annat modersmål och annan kulturell bakgrund har litteraturläsningen på svenska flera olika dimensioner. Utöver själva läsoplevelsen ger litteraturen stöd för att förstå svensk eller västerländsk referensram och jämföra med det egna. Litteraturläsningen vidgar omvärldskunskaperna och utgör grund för ord- och begreppsinsläring i meningsfulla sammanhang. (www.skolverket.se)

Läsprojektet har varit upplagt på två veckor vilket inneburit en period med intensiv läsning. Elevernas skoldag har under denna period varit något kortare än normalt och varit schemalagt mellan klockan 8.10- 14.00 varje dag, vilket inneburit fem lektioner per dag. Övriga ämnen på schemat har strukits och de lärare som inte deltagit i läsprojektet har kunnat täcka upp för de deltagande lärarna i övriga klasser då projektet enbart har gällt årskurs 1, IV-klasserna samt IVIK.

En av dagarna har varit vikt för teambuilding då vi tillsammans åkt iväg för att lära känna varandra bättre. Projektet har legat tidigt på höstterminen och då har denna teambuildingsdag möjliggjort att bygga upp en gruppkänsla för klassen. Dagen har innehållit övningar i syfte att få eleverna

att samarbeta. Ett exempel på övningar var att alla stod på stolar och att eleverna skulle förflytta sig tvärs över ett rum, med stolarnas hjälp, utan att röra vid golvet.

Efter denna inledande dag har övriga dagar innehållit högläsning varje morgon av läraren. Alla elever har fått läsa en gemensam bok som också har diskuterats i klassen. Två lektioner per dag har bestått av tyst läsning vilket också har gällt för läraren i syfte att vara ett gott exempel och visa att vi alla är läsande varelser. Efter denna gemensamma bok har de fritt kunnat välja vilken bok de velat läsa. Varje dag har avslutats med loggboksskrivning där eleverna har fått ge uttryck för hur dagen varit. De har också skrivit sina tankar om böckerna de läst, ibland helt fritt och någon gång efter givna frågor till exempel en beskrivning av en huvudperson eller i vilken miljö boken utspelar sig. Förutom att förbättra sig i språket är syftet med ett läsprojekt att även stimulera och skapa läslust för livet.

MATERIAL OCH INNEHÅLL

Att välja material till ett läsprojekt för IVIK elever kan innebära en hel del problem. Eleverna läser efter årskurs 9 men är i ålder mellan 16-19 år och att då kunna finna texter med en språknivå som någorlunda motsvarar deras kunskaper i språket samtidigt som det skall stimulera deras kognitiva nivå är inte helt lätt. Läsningen av texterna sker med vägledning och diskussion med en strävan att ligga på en nivå precis över vad de enskilt skulle kunna klara, det som Vygotskij benämner proximal utvecklingszon. Vygotskij menar att lärande är en interaktiv process där läraren och eleven samarbetar och han menar att läraren både är utmanare och deltagare (Strandberg,2006).

Den första boken som eleverna läser gemensamt är *Dumpad* av Per Brinkemo. En sann berättelse om en pojke som blir dumpad av sina föräldrar i Somalia. Böcker från det verkliga livet tilltalar alltid en stor grupp elever och denna berättelse är inget undantag. Boken är relativt lättläst och har ett vardagligt språk som flertalet elever klarar av och endast ett par elever behöver båda veckorna för att avsluta boken.

Högläsningens boken är både innehållsmässigt och språkligt på en svårare nivå, *Alkemisten* av Paulo Coelho. Denna bok har en fördel med att den kan tillfredsställa många elever även om de kognitivt befinner sig på olika nivåer då boken har ett djup som inte *Dumpad* kan ge. Den kan ses som en berättelse om en enkel fåraherde som upplever ett stort äventyr. Samtidigt kan den för vissa elever handla om meningen med livet på ett djupare plan. Boken lockar till många intressanta diskussioner och eleverna tvingas att försöka använda ord som ligger utanför det vardagliga språket för att kunna sätta ord på sina tankar.

Efter att den gemensamma boken är avslutad har eleverna valt böcker efter eget tycke och smak. Några har valt böcker de redan läst på sitt modersmål t.ex. Harry Potter för att på så sätt kunna koncentrera sig mer på språket än på innehållet. De som klarat detta är de som språkligt varit på en mer avancerad nivå. Andra titlar som eleverna valt att läsa är bland annat *Benny boxaren*, *Monsieur Ibrahim och koranens blommor*, *En ö i havet*. Några elever har läst böcker från serien *Lättlästa böcker*, litteratur som är omskriven på lätt svenska t.ex. *Mor gifter sig*. När eleverna läst sina böcker har loggskrivandet kommit väl till pass då de även har kunnat arbeta med skriftspråket. I dessa loggböcker har jag kommenterat och diskuterat med eleverna.

Det är inte enbart romaner som stått på lässchemat utan även tidningstexter, lärobokstexter om t.ex. universum, människans utveckling m.m. Lyrik från olika delar av världen har också ingått i läsprogrammet. De har bl.a. fått läsa Edith Södergran, Tomas Tranströmer samt poeter från deras egna länder. I samband med lyrikläsningen har de även fått skriva egna dikter både på fri vers och i bunden form t.ex. haiku. Lyrik i bunden form ”tvingar” diktaren att finna ord som passar in i diktens regelverk. Genom detta måste eleven arbeta med ordens betydelse och form.

Utöver läsningen har vi arbetat med bilder bl.a. konstverk av Salvador Dalí, van Eyck och Boucher. I arbetet med bilderna fick eleverna lära sig att beskriva och berätta vad de såg. Vi har även arbetat med skapelsemyter från olika delar av världen samt läst berättelser om den nordiska mytologin. Denna läsning stimulerar till diskussioner och jämförelser med deras egna mytologier. I samband med mytologierna fick eleverna också göra teckningar av hur de nordiska asagudarna såg ut och hur de levde.

Syfte

Mot bakgrund av att jag arbetat med detta läsprogram var jag intresserad av att veta något om utfallet. Jag avser att undersöka om läsprogram har en positiv inverkan på elevers läsförståelse och läshastighet. Dessutom utvärderar jag om elevernas upplevelse av sin läskunnighet överensstämmer med de resultat som gjorda tester har visat. Syftet är också att kort titta på den problematik som kan finnas när det gäller standardiserade test för andraspråksinlärare.

Resultatet av läsprogrammet gäller de elever som deltagit. Då gruppen individer är så pass liten blir det inte möjligt att komma med några generella påståenden. Resultaten kan möjligen visa på tendenser men aldrig hävda att det gäller för andra än de deltagande individerna.

FRÅGESTÄLLNINGAR

I undersökningen ville jag besvara följande frågor:

- » Förbättras elevers läsförståelse genom läsprojekt?
- » Ökar elevernas läshastighet?
- » Anser eleverna att de förbättrats i sin läsförståelse?
- » Går det att avläsa i använda text om eleverna har gjort förbättringar?

Metod

Metodavsnittet innehåller en redogörelse av det test som eleverna genomgått. Dessutom kommer en generell, och inte på individnivå, beskrivning av de deltagande eleverna. Här kommer också den avgränsning som gjorts att redovisas.

Under läsprojektet har eleverna fått genomföra läsförståelse- och läshastighets test. Utöver detta har jag genomfört informella samtal med eleverna. Testets resultat, mina egna erfarenheter samt elevernas åsikter under projektets gång kommer att ligga till grund för utvärderingen av läsprojektet.

Då jag själv har deltagit i projektet är jag i högsta grad involverad och är på så sätt en deltagande observatör som till stor del satt agendan i klassrummet. För att kunna registrera en gradvis förändring/utveckling av språket kan det vara en fördel att följa processen på nära håll. Jag är medveten om att mina egna värderingar och normer har betydelse för utvärderingen av projektet och jag kan inte fånga hela sanningen utan närmar mig verkligheten utifrån en viss ståndpunkt (Holme & Solvang, 1997 s.30).

TEST FÖR LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER

Valet av test under läsprojektet, som pågår under två veckor, bestämdes gemensamt för hela skolan. Vi använde oss av test konstruerade av Sigrid Madison. Madisons är ett företag som har specialiserat sig på läs- och skrivsvårigheter, dyslexi samt matematiksvårigheter. Sigrid Madison är författare, lärarutbildare och föreläsare.

Det test som eleverna gjorde genomfördes tre gånger under läsprojektets gång. Första testet skedde vid projektets början, test två efter halva tiden och det sista testet vid läsprojektets slut. De fick läsa utdrag ur boken *Delfinön* av Arthur C. Clarke. Delfinön är en science fiction berättelse som i de avsnitt eleverna läser utspelar sig på havet. Under läsningen skulle eleverna med jämna mellanrum välja ett av tre ord och sätta in detta i texten. Se följande exempel:

Johnny hade klarat sig med så knapp marginal, att han kände det som om ingenting skulle kunna skada (henne, denne, honom). Även om han inte hade mat och vatten, skulle han kunna klara sig i ett par dagar. Längre än så ville han inte (tänka, dyka, hoppa).

Testet utförs på tid och efter genomförd test räknas ord per minut ut samt hur många ordval som blivit fel (se exempel). Tanken är att eleverna skall klara testet på 30 minuter men det står i instruktionerna att det är "[...] inget som hindrar att eleven i en situation, där läraren anser lämpligt, får läsa till slut även om tiden överskrider 30 min." (Instruktionsmaterial från Madison). Vid utvärderingen används en skala som kallas Stanine-skalan. Den niogradiga skalan, där Staninen står för begreppet Standard nine som är en normaliserad skala på 1-9 med ett medelvärde på 5. "Värt att notera är att ett staninevärde inte är en punkt på en skala utan ett relativt brett intervall" (<http://madison.sida.nu>).

När det gäller läsförståelsen så innebär ett staninevärde på 1 eller 2 en oförmåga att förstå ett ords funktion i ett sammanhang, att kunna uppfatta olika relationer och idéer i en framställning. När läshastigheten ger samma värde, 1 och 2, sätts detta i samband med svårigheter att snabbt identifiera detaljer, och att på rätt sätt uppfatta hela ord. (<http://madison.sida.nu>)

Beskrivning av Stanineskalan:

1. Mycket svag
2. Svag
3. Påtagligt under medel
4. Något under medel
5. Medelvärde
6. Något över medel
7. Påtagligt över medel
8. Överlägsen
9. Mycket överlägsen

ELEVGRUPPERNA

I detta avsnitt kommer jag att ta upp elevernas språkbakgrund samt hur tidigare skolgång generellt har sett ut i grupperna.

De elever som deltagit i läsprojekten har varit relativt kort tid i Sverige 1.5-3 år, de har gått i en IVIK- klass som kan ses som ett förberedelseår för gymnasiet. De elevgrupper som deltog i läsprojektet gick i IVIK läsår 2005/2006 samt 2006/2007. Elevgruppen har tidigare gått i nybörjargrupper och klarat en nivå motsvarande SFI C. På denna nivå skall eleven efter avslutad kurs ha uppnått följande mål:

- » kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer som är relevanta för eleven,
- » kunna förstå tal i olika situationer och texter av olika slag,

- » kunna beskriva egna kunskaper om och erfarenheter av språk, arbetsliv och kulturer och jämföra med olika förhållanden i Sverige och
- » kunna använda olika strategier för att lära sig svenska, kunna planera sitt lärande och använda relevanta hjälpmedel. (www.skolverket.se)

De olika modersmålen i grupperna har varit skiftande. I de båda grupperna, läsår 05/06 med 11 elever och 06/07 med 8 elever, fanns följande språkgrupper: arabiska, kurdiska (både sorani och kurmanci med deras olika dialekter), polska, bosniska, rumänska, pashto, thailändska, franska, kinesiska, turkiska, ryska och azerbajdzjanska (azeri eller azeriska). Denna mångfacetterade grupp har gjort att eleverna från början kan ha haft olika förutsättningar beroende på hur nära deras språk har legat målspråket. Åke Viberg (1993) pekar på första språkets inflytande vid inläringen av ett andraspråk, vilket benämns transfer. Han säger:

Transfer kan yttra sig på många olika sätt. En möjlighet är att vissa drag överförs från förstaspråket. Detta leder i många fall till att inläringen underlättas på punkter där strukturen överensstämmer (s.17).

Det finns en risk att denna transfer kan medverka till att inläraren gör misstag, men Viberg menar att denna risk är överdriven. Elevgruppens tidigare skolgång är också väldigt skiftande. Många av eleverna har flera års skola från sina hemländer och i vissa fall har de även en gymnasial bakgrund. En del elever har däremot ingen eller väldigt kort skola med sig i bagaget, speciellt de som kommer från Afghanistan. Att dessa elever inte fått möjlighet att gå i skolan är till stor del en politisk fråga då den tidigare talibanregimen inte lät flickor få någon utbildning. Även pojkarna kan ha kort skolgång och har då oftast endast gått i koranskolor. I Amnesty Press (2001) nämns det i en artikel att:

Enligt lag får inte kvinnor arbeta eller flickor gå i skolan där talibanerna styr i Afghanistan. Så har det varit i sju år, sedan den fundamentalistiska talibanmilisen först tog makten i den södra delen av landet 1994. [...] Talibanledare hävdade att de befriade kvinnorna som nu inte längre behövde generas av att befinna sig i offentlighet.

Anledningen till att många av dessa elever inte är analfabeter beror på att hemmen har tagit ett stort ansvar och sett till att de afghanska barnen har fått någon form av undervisning. Mot denna

bakgrund måste man som lärare/utbildare ha insikt om att när det gäller förförståelse och omvärldskunskap, befinner sig eleverna på många olika nivåer.

AVGRÄNSNING

I läsprojektet har flera klasser på skolan varit involverade men i denna uppsats kommer endast IVIK-klassernas projekt att redovisas. Anledningen till denna avgränsning beror på att jag är intresserad av att se hur ett läsprojekt eventuellt kan stödja elever med ett annat modersmål än svenska. I IVIK-klasserna finns endast andraspråks elever som läser efter årskurs 9 och skall betygsättas efter denna nivå, medan övriga klasser går på ett nationellt gymnasieprogram med blandade grupper.

109

Resultat

I detta avsnitt kommer resultaten av testet att presenteras samt en diskussion av läsprojektet i stort. Jag kommer även att jämföra elevernas egna åsikter med resultatet från det genomförda testet.

TESTUTVÄRDERING

Vid genomförandet av testet är det, som tidigare nämnts, utsatt en maximal tid på 30 minuter. Eleverna i IVIK- grupperna befinner sig på en nivå i det svenska språket som gör att många inte klarat den utsatta tiden. Det finns inget egenvärde att strikt hålla på tiden då detta skulle få till följd att det inte skulle gå att mäta deras läsförståelse eller läshastighet.

LÄSÅR 05/06

Nedan följer en tabell över de resultat från guppen som gick läsåret 05/06. Denna grupp består av 11 stycken elever varav 2 stycken som inte deltog i test 1 beroende på frånvaro samt 2 elever i test 3. Trots detta inkluderas de i resultatredovisningen eftersom de deltagit i läsprojektet.

I tabell 1 framgår det att elevgruppen har gjort framsteg både vad gäller läshastighet och läsförståelse från tillfälle 1 till 2. Elev I har ett större antal fel i test 2 men eleven har samtidigt ökat antalet ord per minut. Förklaringen till detta kan vara att eleven har läst för fort på bekostnad av förståelsen. Det man måste ha i åtanke vid analysen är att läsprojektet enbart har legat över två veckor därför kan mellan förändringarna mellan testen inte bli stora. Av den anledningen är förhållandet mellan test 1 och 3 av störst intresse. Studeras förhållandet mellan dessa kan man i tabellen utläsa att 6 av 7 elever har förbättrat sin läsförståelse. När det gäller läshastigheten har 5 av 7 elever förbättrat sitt resultat. Det är endast elev E som inte förbättrat sitt resultat på någon av variablerna.

Orsaken till detta är svår att analysera då eleven mellan test 1 och 2 gjort stora framsteg. Läshastigheten ökade från 65 ord/minut till 87 och antalet fel minskade från 11 till 8. I de informella samtalen berättade eleven att hon inte mått bra och känt sig okoncentrerad inför uppgiften. Detta kan vara en förklaring av resultatet men då det gällde test 3 och slutet av läsprojektet går det inte att få ett absolut svar.

Tabell 1: Delfinön 1-3 läsår 05/06

Elever	DELFINÖN 1				DELFINÖN 2				DELFINÖN 3			
	Fel	Stan.	O/M	Stan.	Fel	Stan.	O/M	Stan.	Fel	Stan.	O/M	Stan.
A	26	1	50	1	21	1	73	1	0	0	0	0
B	20	1	50	1	21	1	54	1	17	1	43	1
C	22	1	50	1	17	1	46	1	19	1	68	1
D	22	1	50	1	27	1	80	2	12	3	68	1
E	11	3	65	1	8	5	87	2	12	3	60	1
F	24	1	50	1	19	1	72	1	19	1	60	1
G	0	0	0	0	9	4	47	1	5	6	77	2
H	17	1	61	1	12	3	75	2	0	0	0	0
I	23	1	50	1	29	1	63	1	19	1	56	1
J	0	0	0	0	7	5	87	2	3	7	90	2
K	19	1	80	2	11	3	87	2	11	3	81	2

Tabell förklaring: Fel- antal felvalda ord. Stan.- staninevärdet. O/M – ord/minut

LÄSÅR 06/07

Följande tabell visar resultat för gruppen som deltog i projektet läsår 06/07. Denna grupp består av 8 elever varav 2 har varit frånvarande på ett av testen. Precis som i den tidigare gruppen har de deltagit i läsprojektet.

Tabell 2: Delfinön 1-3 läsår 06/07. Antal felvalda ord, staninevärdet, ord/minut.

Elever	DELFINÖN 1				DELFINÖN 2				DELFINÖN 3			
	Fel	Stan.	O/M	Stan.	Fel	Stan.	O/M	Stan.	Fel	Stan.	O/M	Stan.
A	20	1	43	1	14	1	55	1	13	2	56	1
B	17	1	45	1	16	1	44	1	17	1	54	1
C	14	2	49	1	15	1	57	1	8	5	52	1
D	27	1	49	1	24	1	50	1	0	0	0	0
E	15	1	53	1	12	3	53	1	13	2	85	2
F	25	1	55	1	19	1	48	1	8	5	56	1
G	10	4	63	1	10	4	53	1	7	5	62	1
H	0	0	0,0	0	18	1	61	1	17	1	43	1

I denna grupp finns också positiva förändringar mellan de olika mättingsintervallerna. Flera av eleverna har presterat bra. Framförallt gäller detta elev F som förbättrade sin läsförståelse från 25 fel till endast 8 däremot förbättrades läshastigheten endast med små marginaler.

Studeras även här förhållandet mellan test 1 och 3 kan man konstatera att läshastigheten har förbättrats hos 5 av de 6 elever som gjort båda testen och deras förståelse för texten de läst har ökat. Elev B har inte förbättrat sin läsförståelse utan ligger kvar på samma värde men läshastigheten har ökat med tio ord per minut vilket också är positivt då även läshastighet är av betydelse i skolarbetet.

Diskussion

Utifrån ovanstående tabeller kan man konstatera att läsprojektet har gett de flesta elever framgång. Denna positiva trend blir oftast inte synlig i testresultaten vad gäller staninevärdet. Frågan man kan ställa sig är om dessa test är lämpade för elever som varit kort tid i Sverige och ännu inte har tillägnat sig ett tillräckligt andraspråk. En text som *Delfinön* är i mitt tycke en något specialiserad text på så sätt att många av orden är förknippade med havet som t.ex. flotte, sjösjuka, livbåt, livlina, rev, havskräfta och korallklippor. Denna typ av ord är inte helt vanliga och kräver en viss förförståelse för hav, båtliv m.m. vilket långtifrån alla elever har, även på sitt modersmål. Finns det ingen förförståelse för ämnet är det mycket svårt för eleven att kunna förutsäga vad som skall komma härnäst (Gibbons, 2002). Utifrån den standpunkten kan det vara omöjligt för eleven att sätta in

det utelämnade ordet. Däremot tycker jag att testets utformning kan fungera dvs. att eleven har valmöjligheter för vilket ord som passar i texten om det utformas prov som är avsedda för elever med svenska som ett andraspråk.

Det finns ett par elever med sådana förbättringar i sitt språk att det även ger utslag på staninevärdet. Elev J från läsår 05/06 har förändrat sitt värde i sin läsförståelse från 5 till 7 på stanineskalan. Denna elev utgår redan från start med ett högt värde vilket kan vara en stor fördel. Har elever ett ganska bra ordförråd kan detta hjälpa till att dra riktiga slutsatser och förståelsen för de ord som eleven egentligen inte behärskar och sammanhanget i texten blir på så sätt tydligare. Elev F från läsår 06/07 har, som tidigare nämnts, gjort stora framsteg som även visar sig på staninevärdet och eleven har gått från värde 1 till 5 i sin förståelse av en text.

Att arbeta med läsprojekt är mycket stimulerande och jag tycker utifrån dessa resultat som redovisats att läsprojekt har en positiv inverkan på både läshastighet och läsförståelse i IVIK-klasserna. Även om inte alla gjort stora mätbara framsteg enligt stanineskalan är deras resultat mätbara i hur många fler ord de läser per minut om det så bara är 5-6 stycken. Att lära sig några nya ord varje dag syns inte i något test men eleven märker en skillnad när hon läser.

I de informella samtalen framhåller alla elever att de har förbättrats i läsförståelse, vissa i läshastighet och flera stycken har förbättrats i båda aktiviteterna. En elev säger:

Jag tycker att min läshastighet och läsförståelse har förbättrats. Jag märker det för att jag har läst från lättläst (*Dumpad*) till vanlig roman (*Flyga drake*). Det var ett stort framsteg.

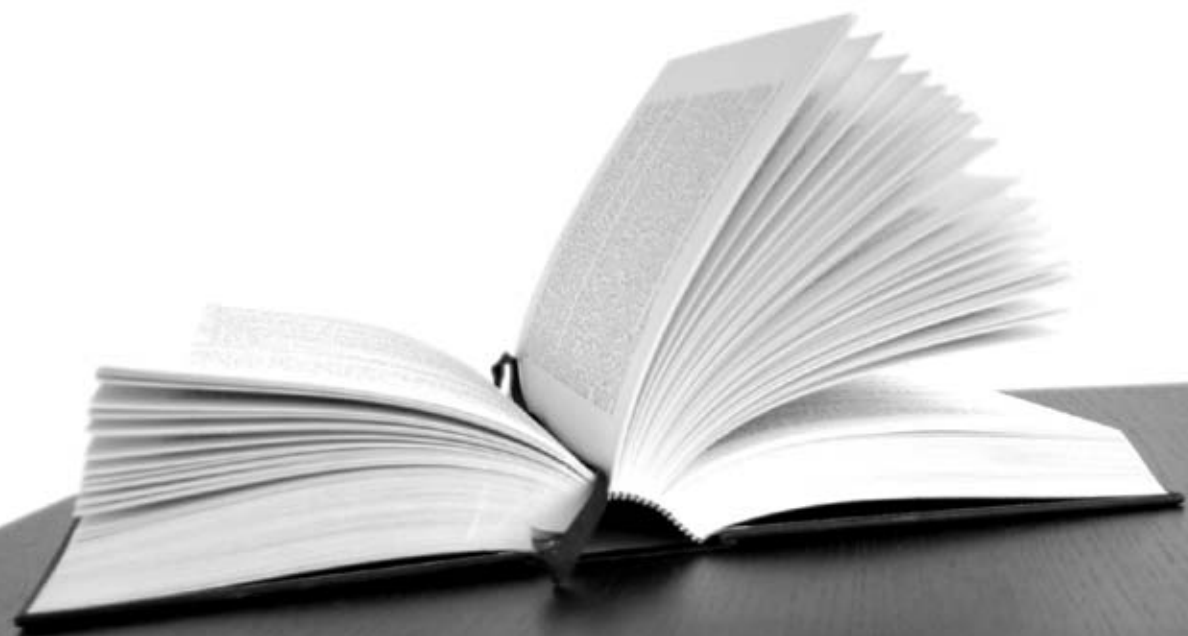
En elev påpekade efter att ha läst *Dumpad* att det var den första hela bok han någonsin hade läst, enbart detta kan vara värt ett helt läsprojekt. Andra elever har påpekat att de inte behöver läsa samma text flera gånger för att förstå utan de har fått mer flyt i sin läsning.

Att få flyt i sin läsning anser jag är viktig för förståelsen. Om inte eleven behöver slå upp ord i lexikon hela tiden blir det ett bättre flyt och en större koncentration vilket medför att eleven får sammanhang i det hon läser. Läsprojekt är ett sätt att arbeta för att förbättra språkinläringen för andraspråkselever och jag anser att litteraturen är en bra väg att gå, både för att öka läslusten och för att utveckla ett rikt och varierat språk.

Litteratur

Holme, Idar & Solvang, Bernt (1997). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindeberg (Red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s.539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth (1993). Om kunskapsfältet svenska som andraspråk. I Eva Cerú (Red.) *Lärarytbok 2* (s.3-12).Trelleborg: Berlings Skogs
- Linberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I *Det hänger på språket* (p.57-91)
Lund: Studentlitteratur.
- Mankell, Henning (2002) Ord, makt och vanmakt. *Ordfront Magasin*. No.1-2.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I Eva Cerú (Red.) *Lärarytbok 2* (s.13-83).
Trelleborg: Berlings Skogs.
- www2.amnesty.se 6 september 2008.
- <http://madison.sida.nu>. 6 september 2008.
- www.skolverket.se 6 september 2008



Att lära sig engelska i mångspråkig vuxenskola – en analys av grammatiska fel

Ewa Cederström

Inledning

115

PROBLEMSTÄLLNING

Dagens vuxenutbildning erbjuder vuxna elever av icke svensk härkomst en omfattande utbildning, på grundskole- och gymnasienivå, i bl.a. *svenska för invandrare*, *svenska som andraspråk* och *engelska*. Ett villkor för att kunna påbörja komvuxutbildning i engelska är en avslutad kurs i svenska för invandrare. Det innebär att elever börjar läsa engelska medan de fortsätter med ämnet svenska som andraspråk på grundskolenivå. Det har visat sig att vuxna invandrarelever som läser både svenska och engelska inom vuxenutbildning ställs inför extra utmaningar därför att det saknas återkoppling till elevers faktiska språkresurser. Anledningen till att de väljer att läsa engelska, vid sidan av svenska, är oftast de gällande behörighetskraven angående kunskaper i engelska, för att kunna utbilda sig vidare och etablera sig på den svenska arbetsmarknaden. Med andra ord, behörighetskraven är samma som för de som växer upp i Sverige, medan förutsättningarna att uppnå behörighet är mycket tuffare. De speciella villkor och bekymmer som uppstår under utbildningen i engelska i mångspråkig vuxenskola skiljer sig från de som dyker upp i det svenska klassrummet där referensramarna är klara och tydliga. Likaså ställs läraren inför helt nya utmaningar för att garantera att de svenska utbildningsmålen uppnås.

Mot denna bakgrund är det angeläget att utveckla nya former av interkulturell, multietnisk pedagogik som avpassas till dessa specifika klassrumsförhållanden. Ett steg i den riktningen är, enligt min mening, en analys av interferensfel hos vuxna invandrarelever under inlärningsprocessen, som relateras till samtidig läsning av två främmande språk, nämligen engelska och svenska. Min undersökning är baserad på vuxna invandrarstudenters skriftlig produktion i form av uppsatser, fri skrivningar och prov som har samlats under flera månader och omfattar alla grundskolekurser.

Syftet med undersökningen

Syftet med undersökningen är att lägga en grund för en språkundervisning av vuxna invandrare som baseras på kontrastiv lingvistik. I föreliggande arbete granskas de interferensfel som dessa studenter gör när de samtidigt lär sig två språk: svenska och engelska. Utifrån undersökningen drar jag vissa slutsatser om vad detta kan innebära för språkundervisningen.

Mitt forskningsmål innefattar både *den lingvistiska* och *den praktiskt-pedagogiska aspekten*. Den lingvistiska aspekten består i en granskning av förekommande interferensfel inom ett språkssystem. Ur den praktiskt-pedagogiska synvinkeln får man betrakta undersökningen som en varningssignal om förekommande av språkinterferens mellan två målspråk under läroprocessen.

Forskningshistorik

BAKGRUND

Intresset för kontrastiva studier inom språkinläring och språkdidaktik dök upp i samband med nya inläringsteorier som förespråkades av den behavioristiska skolan (Hyltestam, 1979, s 18). Man ansåg att det förekom antingen en *positiv* eller en *negativ transfer* av det gamla beteendemönstret beroende på liknelsegraden språken emellan. Med tanke på negativ transfer ”förutsatte den behavioristiska inläringsteorin att interferensen skulle uppstå där de två språkbeskrivningarna skilde sig åt” (Hyltestam, 1979, s 16) Det innebar att man konstaterade förekomsten av *negativ transfer* om två språk skilde sig åt, medan *positiv transfer* var typisk för två liknande språk..Oavsett senare revideringar av behavioristiska språkinläringsteorier utvecklades det så småningom kontrastiva analyser av språkutveckling just i syfte att effektivisera språkutvecklingen. ”Störst inflytande hade dock Robert Lados *Linguistics across Cultures* (1958) som ägnades åt metodfrågor och gav råd angående hur en kontrastiv analys bör lämpligast utföras” (Hyltestam, 1979, s 16-17). Under 60- och 70-talet kom det upp olika skolor inom kontrastiv lingvistik och felanalys, som hade för syftet att fastställa förekomsten av speciella fel under inlärningsprocessen. Det som kännetecknade den nya trenden var strävan att förbättra undervisningen för invandrarna i landets språk och insikten om att ”kontrastiv analys är oberoende av någon speciell språkvetenskaplig teori” (Hyltestam, 1979, s 19).

Just i det sammanhanget har jag bestämt mig för att göra en pionjärundersökning och granska interferensfel som eleverna gör när de läser två målspråk samtidigt samt observera hur detta påver-

kar inlärningsprocessen hos dem. Ett bra exempel på den specifika inlärningsituationen är studier i engelska och svenska som andraspråk i komvux regi.

Viktiga termer

I samband med felanalys brukar man leta efter och definiera orsaker som ligger bakom olika fel under inläringen. *Språkinterferens* tillhör den vanligaste typen av fel som förknippas med elevens roll under läroprocessen. En av de första lingvister som talade om ”transfer rules from the mother tongue” var Littlewood (1984). Enligt Littlewood är både *transfer* och *överbeneralisering* ett resultat av bearbetningsprocessen under vilken språkinläraren försöker göra i ordning all information om det nya språket. *Transfer* eller *överföring* innebär att inläraren använder sig av modersmålet som ett medel att organisera nya data inom målspråket. *Överbeneralisering* är en produkt av kunskapsöverföring från ett språksystem till ett annat (Littlewood, 1984, s 25-27).

117

INTERFERENSFEL

Språkinterferens kan förekomma inom ett och samma språk, så-kallad ”*intra-interferens*” och mellan olika språk, oftast med modersmål i bakgrunden. James, till exempel, talar om ”intra-lingual errors”/intra-lingvistiska fel vilka orsakas av falsk analogi, felaktig analysprocessen och ofullständig regel användning som leder till överbeneralisering eller förenkling av språksystemet (James, 1998, s 184-185). Han gör en distinktion mellan *intra-lingvistiska* och *inter-lingvistiska fel* som han kallar för *negativ transfer* eller *interferens* (James, 1998, s 179).

INTERIMSPRÅK KONTRA FOSSILISERING

Vid sidan av interferens vill jag introducera termer *interimsspråk* och *fossilisering* vilka betraktas som motsägelsefulla fenomen under språkinlärningsprocessen. Enligt Komorowska (1980) ansåg man redan på 80-talet att *interimsspråk* är ett tecken på språkutveckling under inläring av ett främmande språk. Enligt denna språkutvecklingsteori genomgår språkinlärare olika utvecklingsfaser, ”kunskapsfaser”, i sin strävan att behärska ett nytt språk vilket gör att *interimsspråket* ser olika vid olika utvecklingsfaser (Komorowska, 1980, s 94). Hon säger bl.a. att interimsspråk kan innehålla interferensfel som förekommer antingen mellan två språk, *interlingvistisk interferens* eller inom ett målspråk, *intralingvistisk interferens*. Interlingvistisk interferens kräver, enligt henne, ett extra fokus och ett åtgärdsprogram för att effektivisera inläringen (Komorowska, 1980, s 95-100).

Fossilisering är ett fenomen som kommer upp i samband med ett avstannandet av inlärningsprocessen vilket leder till att interimsspråket inte utvecklas vidare (Wysocka, 2005, s 38). Enligt en annan språkforskare, Carl James (1998, s 227), bör man göra en skillnad mellan ”learners”/inlärare och ”non-learners”/ icke-inlärare, d.v.s. de som tar in nya kunskaper och de som har slutat att ta in nya språkkunskaper eller fossiliserat i sin språkutveckling.

Material och metod

BESKRIVNING AV KURSER OCH GRUPPSAMMANSÄTTNINGAR

118

Ämnet engelska på grundläggande nivå består av fyra olika undernivåer, med benämningen CDEF. Det innebär att en avslutad F kurs med godkänd betyg ger behörighet till gymnasiekurser A och sedan B. Varje enskild kurs pågår under en termin, vilket innebär att man läser engelska dubbelt så snabbt som på den vanliga ungdomsskolan. Detta faktum, vid sidan av förutnämnda ”språkliga hinder”, gör det ännu svårare för vuxna invandrarelever med en annan språklig bakgrund än svenska, att behärska materialet inom den angivna tidsramen.

När det gäller grupsammansättningar är det viktigt att poängtera att våra språkgrupper består till hundra procent av elever med invandrabakgrund, med varierade källspråk. Det brukar finnas upp till tiotal olika källspråk i varje klass som man hade kunnat referera till under engelsk-undervisning. Det resulterar i att den gemensamma språkliga nämnaren blir svenska, d.v.s. ett främmande språk som våra deltagare läser samtidigt med engelska, efter att ha fått godkänt betyg i SFI, en baskurs i svenska.

URVALSPRINCIPER

I min analys av elevers språkliga produktion har jag huvudsakligen koncentrerat mig på tre olika nivåer, nämligen, nivå D vilken motsvarar åk 7 i ungdomsskolan, nivå E motsvarande åk 8, samt nivå F som täcker materialet från åk 9. Jag har grupperat uppsatser enligt följande urvalskriterier:

Grupp D – 10 uppsatser (med omkring 130-150 ord per uppsats); grupp E – 10 uppsatser; samt

GruppF – 10 uppsatser (båda kategorier med omkring 200-220 ord per uppsats)

Beskrivning av analysprocessen

INTRODUKTION

Efter upprepad läsning av elevers texter och det slumpmässiga urvalet av uppsatser har jag granskat varje uppsats både med hänsyn till textens *semantiska fältet* – den betydelsebärande aspekten av texten i form av jämförelse mellan det framförda budskapet och det tänkta budskapet och *det strukturella fältet* som innefattar analys av interferensfel med hänsyn till kontraster inom båda målspråkens uppbyggnad. På så sätt har jag kunnat konstatera att de flesta *semantiska* interferensfel omfattar antingen fraseologi och uttryck som överförs bokstavligt från det ena till det andra målspråket eller enskilda engelska ord som karakteriseras av hög liknelsegrad med svenska.

Det bör påpekas igen att *det strukturella fältet* inrymmer felkategorier som hänvisas till språkets struktur och behandlas med hänsyn till grammatiska regler och ”grammatisk korrekthet” inom ett givet språkssystem. Bland mängder av olika *strukturella feltyper* inom skolgrammatiska kategorier, har jag valt att följa uppkomsten av sådana interferensfel som är iögonfallande vid läsningen och tillhör antingen *formord* eller *betydelseord*. Formord tillhör de slutna ordklasserna, som exempelvis pronomen, prepositioner, konjunktioner eller artiklar, och är ”stabila”, d.v.s. de utökas väldigt sällan. De skiljer sig från betydelseord, de öppna ordklasserna, vilka ständigt fylls på med nya medlemmar och består av substantiv, adjektiv eller verb. Min felanalys inom *formordgruppen* omfattar *artiklar, prepositioner och subjunktioner*. Inom *betydelseordgruppen* jag tagit hänsyn till följande felfenomen: *adjektiv eller adverb, verbets böjningsformer, fel tempus av verb och plural eller singular form av substantiv*. Den sista grammatiska kategorin som jag ämnar att granska är *syntax*, vilken omfattar interferensfel inom satsbyggnad.

FORMORD

Artiklar

I min presentation följer jag ett urval av typiska artikelfel som elever brukar begå p.g.a. språkinterferens mellan svenska och engelska. För fullständiga presentationen se bilagan. Jag har bestämt mig att analysera artikelbruk eftersom de skapar stora bekymmer i båda målspråk: svenska och engelska. Huvudorsaken är förmodligen att de saknas i de flesta representerade modersmålen. Genom upprepad läsning av uppsatser och granskning av elevernas sätt att applicera artiklar har jag kommit på

ett par reflektioner. Den ena reflektionen är att brist på artiklar i elevens modersmål kan bli anledningen till att de inlärdade svenska artikelregler kan uppfattas som giltiga även i engelska, som har ett liknande artikelsystem. Här kommer två exempel:

They need *bass guitarist*. (a base guitarist)

He played drum in *hospital*. (He played the drum in the hospital)

Dessutom insåg jag att det faktum att det finns *enkel bestämdhet*, vid sidan om *dubbel bestämdhet*, i det svenska språket kan bidra till att utländska elever gärna hoppar över ”*the*” artikeln i engelska, speciellt när det krävs enkel bestämning i motsvarande uttryck i svenska. Man kan nog konstatera att både bristen på djupare känsla för artikelanvändning och den höga liknelsegraden mellan dessa uttryck kan ligga bakom språkinterferensen.

They showed me which number *was bus*. (the bus was)

I dont remember *name of village*. (the name of the village)

En ytterligare faktor som kan bidra till interferensfel inom artikelbruk är det svenska språkets dominerande position för dessa elever i jämförelse med engelska. Eftersom våra elever anses ha tillägnat sådana uttryck som *på samma gång; på samma tid; på rätt sätt; i samma hus* innan de börjar läsa engelska är det ganska vanligt att de väljer det svenska mönstret istället för det engelska *at the same time; in the same way; in the right way, in the same house*. I följande exempel ser vi ett återkommande felmönster:

My grandfather lived also with us in *same* house. (in the same house – i samma hus)

You have to do it in *right* way. (in the right way – på rätt sätt)

Det finns en viss risk att elever som har tillägnat sig det svenska artikelmönstret, redan från början lär sig fel artikelmönster i engelska eftersom dessa två målspråk ligger så nära varandra. Detta kan i sin tur leda till fossilisering av det engelska artikelmönstret om man inte applicerar kontrastiva undervisningsmetoder.

Medan alla ovannämnda interferensfel är ett tecken på en förenklingstendens hos språkinlärare, är införandet av en extra artikel det motsatta fenomenet. Följande felexempel har sitt ursprung i att eleverna överför sina ”svenska” kunskaper till engelska.

in *an* another country = i *ett* annat land (in another country)

to finish *the* school = att sluta skolan (to finish school)

I det första fallet innehåller ordet *another* artikeln *an*, medan i svenskan krävs det dock en extra artikel. *To finish school* är ett fast uttryck i engelska vilket karakteriseras av artikelsaknad framför substantiv (jfr.med: *go to bed*, *go to work*, *finish work*, *go to hospital*, *go to university*, *stay in bed*, *have breakfast*, *leave home*.). Det brukar ta lång tid innan elever kommer att behärska fasta uttryck i respektive språk. Av den anledningen kan det sistnämnda fallet tillhöra utvecklingsstrukturer.

Prepositioner

Procentmässigt utgör prepositionsfel den största felgruppen inom *formord*. De spelar en väsentlig roll i kommunikationen, inte minst p.g.a. deras liknelse med partikelverb, som är ganska vanliga i svenska och engelska. Den fullständiga "listan" av prepositionsfel hittar man i bilagan. Användning av prepositioner vållar stora problem inom alla kunskapsnivåer i engelska. Bland alla interferensfel jag har granskat i det valda materialet är prepositionsfel de allra vanligaste. Den viktigaste orsaken är påverkan från antingen modersmålet, ett annat främmande språk, eller ett ytterliggare målspråk, d.v.s. ett språk som man läser samtidigt. Jag har plockat upp exempel på sådana prepositionsuttryck som bokstavligen motsvarar "de svenska konnotationsmönstren" för att kunna iaktta ett tydlig samband mellan användningen av svenska prepositioner och den engelska produkten. Den stora frekvensen av prepositionsfel kan möjligen förklaras med att de tillhör *den slutna ordklassen* som behöver läras in utantill samt internaliseras via en lång drillningsperiod. Interferensfel inom prepositionsuttryck kan leda till missuppfattning av budskapet eller t.o.m. brist på kommunikationen. Låt oss granska följande exempel:

They grew up *under* the Second World War. (during)

It was a great help *for* that time. (at that time; sv. på den tiden)

Prepositionen *under* finns endast som rumspreposition i engelska. Jämfört med den svenska tids- och rumsprepositionen *under* kan detta leda till brist på förståelse hos mottagaren. Prepositionen *for* fungerar antingen som rumspreposition *for* (ex. This is a present for my Mum) eller tidspreposition *for* (jfr.sv. under/i + tidsperiod ; eng. I have lived here for three years). Eftersom det finns ett engelskt uttryck *for the time being* (sv. för tillfället) kan det hela uppfattas som *Det var stor hjälp just för tillfälle*, i vilket fall får man ett fel budskap.

Problemet med användningen av prepositioner ligger också i en viss språklig paradox. Trots att deras roll i kommunikationen är skenbart oväsentlig kan de orsaka grova missförstånd om de

appliceras inkorrekt. I synnerhet gäller det förväxlingar mellan partikelverb och prepositioner. De kan likna partiklar som förekommer i anslutning till partikelverb, både i svenska och engelska. Jag tänker ta upp ett par exempel för att bekräfta mitt påstående:

About five hours people must gather. ..(uppfattas på ett ungefär: it takes five hours to gather, istället för:

In five hours people must gather... = Om två timmar måste människor samlas..)

I have to go through my plan, (uppfattas här: I have to experience my plan /jag måste uppleva min plan/ ... istället för:

I have to go over my plan = jag måste gå genom min plan);

122

Precis som artikelfel kan prepositionsfel lätt fossiliseras och hämma elevers språkutveckling, speciellt när det sker mellan två målsspråk. Därför skulle det vara lämpligt att använda tidskrävande kontrastiva övningar för att undvika den typen av fel

Subjunktioner

Engelska subjunktioner lämnar inte lika mycket utrymme för interferensfel som andra *slutna ordklasser* därför att de är ganska få till antalet. Jag har tagit upp de mest förekommande exemplen, vilka bedöms vara resultat av transfer från svenska till engelska. Alla dessa fel kommer från uppsatser från E och F nivå eftersom de inte används på nybörjarnivån. I likhet med artiklar orsakas subjunktionsfel av elevers förenklingstendenser mot de svenska formerna. Många elever visar benägenhet att förenkla engelska subjunktionsregler genom att följa det svenska regelsystemet. Låt oss titta på följande meningar:

I don't know *how* they are thinking. (what they think)

I can live in this country *who* has all these bad things. (which)

Den första meningen innehåller ordet *hur* som överförs direkt från svenska uttrycket *hur de tänker*. Subjunktionen "*who*" i andra meningen betecknar personer och "personifierade" husdjur men används här i relation till saker, istället för ordet "*which*" eller "*that*". Anledningen till detta är att distinktionen mellan *who*, *which* och den neutrala formen *that* saknas i målsspråket svenska och väljs gärna bort av elever vilka läser svenska och engelska samtidigt. Låt oss titta på interferensfel som vållar ännu större bekymmer vid kommunikationen.

I know to must find work in this country. (I know that I must find...sv. Jag vet att jag måste hitta...)

He said to must run away from this country. (He said that he must ...sv. Han sade att han måste...)

Den engelska subjunktionen *that* motsvaras av det svenska ordet *att*, d.v.s. ett ord vilket har tredubbla betydelse i svenska: 1) *att* som en subjunktion i t.ex. *Jag vet att du kommer*, 2) ett infinitivmärke ”*att*” i t.ex. *att gå*; *att prata* och 3) en infinitivfras inledare ”*att*” i t.ex. *Han bestämde sig att avsluta skolan*. Dessa tre alternativ bjuder på olika sorters förvirringar och förväxlingar hos våra utländska elever som läser ju engelska via svenska. Enligt min observation, råder det en viss osäkerhet kring ordet *that* bland våra elever, som är förknippad med dess tredubbla betydelse i svenska. I fallen ovan har eleverna valt subjunktionen *att* genom att direkt översätta ordet från svenska till engelska. Låt mig granska två sista meningar:

This is the place there I live with my family. (This is the place *where* I live. – sv. Det här är ett ställe där han bor.)

It is not *like* I thought. (It is not *as* I thought – sv. Det är inget *som* jag trodde.)

Beträffande första meningen har vi att göra med en direkt översättning från svenska – det dominerande målspråket genom vilket man läser engelska. I det andra fallet är den korrekta formen *as*. Men distinktionen mellan *like* och *as* saknas i svenska och bägge ord motsvaras av ordet *som*.

Som det framgår från de givna exemplen utgör engelska subjunktioner ett mer invecklat system än de svenska, vilket kräver stor uppmärksamhet från lärarens sida om man vill förhindra uppkomsten av förstelnade interferensfel i engelska.

BETYDELSEORD

I första hand vill jag ännu en gång hänvisa mina läsare till den bifogade bilagan där jag har samlat alla interferensfel som jag hittade i de lästa uppsatserna. I min presentation är jag tvungen att begränsa mig till enstaka exempel p.g.a. uppsatsen begränsade storlek. Detta gäller alla felkategorier inom formord, betydelseord och ordföljd.

Adjektiv eller adverb

Ett område som bör uppmärksammas inom betydelseordgruppen, med hänsyn till störande likheter mellan adjektiv och adverb i svenska, är användning av engelska adjektiv och adverb. Denna liknelse av formen bidrar till att elever känner sig förvirrade, vilket gör sig gällande vid inläring av engelska motsvarigheter. Om eleven har svårt att avgöra ordklasser vid sådana svenska ord som

banalt, lokalt, vacker,, fast, händer det lätt att han överför sin ovisshet till det engelska språket. Den engelska ändelsen ”-ly” Huvudproblemet ligger nog i det svenska ”adjektiv-versus-adverb”- mönstret och det faktumet att svenska adverb som bildas med hjälp av ”t” ändelsen är svåra att skiljas från adjektiv, om tillhörande substantiv har en neutrum form ”ett”. Elever med svag uppfattning om adjektivets respektive adverbets roll i meningen ser ofta ingen skillnad mellan dessa två kategorier om orden ser likadant ut; till exempel, *han kör snabbt; planet är snabbt*. som oftast markerar adverb, uppfattas ibland som den adjektiviska markeringen, medan typiska adjektiv tas för adverb.

Mamma was **complete** ashamed. (completely)

They lived as a **luckily** familj. (lucky)

I thinks **different** because I like the **simply** life. (differently, simple)

People here are very **kindly** and **helpfully**. (kind and helpful)

Denna observation blir särskilt aktuell vid ord av hög liknelsegrad såsom *permanent, formell, lycklig, temporär, simpel*. Men ovissheten kring adjektiv och adverb kan förekomma i alla sammanhang. Det är lärarens uppgift att med alla pedagogiska medel se till att elever uppfattar skillnader mellan dessa ordklasser för att kunna använda dem på rätt sätt. I annat fall kan det förekomma en sorts ”överföring av felaktiga regler” som behöver rättas till genom återkoppling till det svenska språket. Härvid utesluter jag inte att dessa fel kan bero på för kort träningsperiod och tillhöra utvecklingsstrukturer.

Verbets böjningsformer

Bakgrunden till interferensen inom verbets böjningsformer ligger ofta i det faktumet att elever är redan välorienterade i de svenska verben och deras böjningsregler när de börjar studera engelska verb. Den påfallande liknelsen mellan det svenska och det engelska verbsystemet gör det lätt att utnyttja det svenska verbmönstret i engelska. Däremot kan man inte exkludera andra orsaker som liggande bakom dessa fel, till exempel, påverkan från modersmålet, utvecklingsstrukturer m.m.

One newspaper **use** a new term for Beatles fan. (uses)

Are this true? (is)

I come from the country which **have** different language. (has)

They say that 20 percent of all people **was** born abroad . (were)

They **wasn't** together. (weren't)

Det är riskfyllt, enligt min mening, att uppfatta de presenterade felexemplen endast som ett tecken på elevers språkutveckling, såsom många språkteoretiker vill nuförtiden. Med det perspektivet är det säkert angeläget att applicera ett kontrastivt arbetssätt om vi vill förebygga förekomsten av dessa fel.

Problem med verbets böjningsformer kan också röra sig kring ”översättningstendenser” som många studerande visar när de läser två målspråk samtidigt. I följande meningar kan man spåra direkt översättning från svenska:

Because *it's* young people. (Because they are young people; jfr. sv. Därför att det är unga människor.);

Everybody *are* very helpful. (Everybody is very helpful. ; jfr. sv. Alla- pluralform).

Dessa exempel tas även upp när jag diskuterar plural och singular form av substantiv.

Fel verbtempus

Applicering av fel tempus är väldigt vanligt när man lär sig ett nytt språk eftersom tidsformer är förknippade med den generella tidsuppfattning som inläraren har vuxit med via sitt modersmål. Varje nytt målspråk avslöjar nya uppfattningsmöjligheter i frågan om tid och kräver nya föreställningar. Under den här processen kan det hända att det dominerande målspråket, till exempel svenska, kommer att påverka elevernas idéer om tempusmöjligheter i engelska. Låt oss granska följande exempel:

I lived there since I *born*. (...since I was born jfr,sv. ...sedan jag föddes.

Then allting *will kom to be* alright. (Then everything will be alright; jfr. sv. Sedan kommer allting att bli bra)

I am so happy today because I *get* my driving licence today . (...because I am getting...jfr,sv. därför att jag får...)

I *go* to Danmark next week with my family. (I am going to Denmark; jfr. sv. Jag åker till Danmark)

Det tar sin tid innan man börjar ”växla” mellan olika tidsuppfattningar och ännu längre innan man börjar upptäcka tempusskillnader inom två främmande språksystem som ligger mycket nära varandra. Av den anledningen är det helt vanligt att de svenska eller t.o.m. modersmåls- normerna blir gällande när man börjar läsa engelska. Det viktiga är att elever tar reda på rådande skillnader i god tid innan deras nya språkvanor kommer att förstelnas. Exempel som: *I'm born; I'm married for several years; I study Swedish for three years; I go to Denmark next week* bör tolkas som interferensfel och elimineras med hjälp av komparativa övningar.

Plural eller singular form av substantiv

I likhet med adjektiv och adverb, kan det uppstå komplikationer i samband med plural eller singular form av substantiv i engelska. Det engelska systemet med "s" – markering i plural kan ibland överges av våra elever för det svenska systemet. Detta gäller, i synnerhet, de fall där plural form av "ett – substantiv" i svenska är samma som singular; t.ex. *ett hus – många hus, ett barn- många barn, ett år – många år*, eller *en sångare – många sångare, en lärare – många lärare*. Man har en tendens att välja det enklare svenska mönstret på bekostnad av det engelska.

I meet one of their favourite *singer* Elvis Presley. (singers; sv sångare)

It was one of their greatest *meeting*, sad Paul. (meetings; sv möte)

After two *year* Sweden was great. (years; sv. år)

126

I andra fall, till exempel, i meningarna:

Because *it's* young people. (det är ...);

Everybody *are* very helpful. (everybody = alla)

ser man en klar påverkan av det svenska numerussystemet i engelska.

Ordföljd i huvudsatser och bisatser

Alla interferensfel inom satsbyggnad/syntax tyder på dels att eleverna måste ha genomgått en längre övningsperiod i svenska och redan "internaliserat" ordföljdsregler i det språket, och dels att de befinner sig i utvecklingsfasen när det gäller den engelska syntaxen. Eftersom det inte är vanligt inom världens språk att använda sig av omvänd ordföljd kan man dra slutsatsen att eleverna påverkats av den nyvunna färdigheten i svenska under studier i engelska. Självklart beror interferensen också på ett liknande språkstruktur mellan svenska och engelska. Som det framgår av följande exempel ligger det vanligaste felet i att elever använder sig av omvänd ordföljd istället för rak ordföljd.

When William returns to Scotland after living away from his homeland for many years,

have a cruel British king Edward Longshnks *ruled* Scotland with an iron hand".

(..., a cruel British king Edward L has ruled Scotland with an iron hand)

When she gets a present from her lover, *comes* an unexpected happening.

(.,an unexpected happening comes... // there takes place an unexpected happening)

Under there trip in Hamburg meet Stu a young photograph.

(During their trip in Hamburg Stu meets a young photograph.)

En hel del misstag begås i samband med olika regler om platshållartvång i dessa två språk. Den vanligaste skillnaden är fel placering av adverbialen eftersom den måste stå före det finita verbet i engelska. Dessutom är vissa verb transitiva i engelska och kräver ett direkt objekt medan de är intransitiva i svenska, till exempel: *told = berättade*.

My grandfather lived also with us. (also lived; jfr.sv: min farmor bodde också med oss)

George told about his friends to John. (George told John) about... jfr. sv.: George berättade om...)

We like very much Malmö. (I like Malmö very much); jfr.sv.: Jag tycker mycket om Malmö)

Even if I was very alone I had still so nice friends. (...I still had very nice friend; jfr. sv: ...jag hade fortfarande många trevliga vänner)

Infinitivfraser som innehåller negation som ”...*never to take*”; ... *not to meet*, måste föregås av ”*not*” eller ”*never*” i engelska.

She promised her husband att to never take Matte with them. (never to take; ifr.sv. att aldrig ta)

He decided to not meet his friends. (not to meet); jfr. sv. att inte träffa)

Och till sist kommer ett exempel på direkt överföring av den svenska frasen:

I can't speak *well* Swedish. (I can't speak Swedish well; jfr. sv. Jag kan inte prata bra svenska)

Det kan bli en lång process och en utmaning för både lärare och elever att göra skillnad mellan de svenska och de engelska syntaxreglerna.

Slutsatser

Jag vill börja med att uttrycka min reservation när det gäller ett avgörande om de granskade felens ursprungliga källa. Man kan nämligen aldrig utesluta att ett visst interferensfel är resultat av blandad påverkan, till exempel, från modersmål och svenska, eller kanske ett ytterligare språk. Insikten om att språkinterferens kan omfatta olika typer av påverkan samtidigt har därför präglat hela min undersökning. Tveksamheten kan också uppstå när man ska bedöma om givna interferensfel tillhör utvecklingsstrukturer eller är på väg att *förstelnas*. Trots denna tveksamhet bör man inte avstå från analys av interferensfel. Enligt Hyltestam (1979, s 23) och Komorowska (1980, s 120) kan analysen av interferensfel tjäna olika syften, såsom beskrivning av utvecklingsstrukturer, språktypologisk orientering eller ett förebyggande av fossiliseringsfenomen i språkutvecklingen

PEDAGOGISKA KONSEKVENSER

Jag vill sammanfatta min undersökning både med hänsyn till den lingvistiska aspekten och de praktiskt-pedagogiska konsekvenserna av arbetet. Sett från *det lingvistiska perspektivet* har undersökningen fokuserat på de lingvistiska fenomen som äger rum vid inläring av engelska, under påverkan av svenska. Den har resulterat i en beskrivning av lingvistiska processer som sker under specifika inlärningsvillkor. Jag vågar påstå att det är just genom den lingvistiska analysen av olika interferenstyper som man kan åstadkomma den äkta hotbilden av negativ transfer och förutse eventuella fossiliseringsrisker under språkinlärningsprocessen. Ur *den praktiskt-pedagogiska synvinkeln* får man betrakta undersökningen som en varningssignal om förekommandet av språkinterferens mellan två målspråk, vilket kan ge bestående konsekvenser om vi inte drar pedagogiska slutsatser och vidtar nödvändiga åtgärder.

Alla de granskade exemplen bör då betraktas som ett bevis på att komvuxskolan och andra berörda skolenheter står inför behov av ändringar inom engelsk språkdidaktik för vuxna invandrarelever samt utveckling av undervisningsmaterialet mot nya former i överenskommelse med mångfalden och interkulturell undervisning.

Språkundervisning bör enligt min mening avpassas till multispråkiga elevgrupper och specifika ämneskrav genom att:

- » bygga på premisser från kontrastiv lingvistik och i möjligaste mån hänvisa till studenternas modersmål,
- » ta hänsyn till komvuxskolans nya roll och karaktär inom den interkulturella miljön,
- » beakta vuxna invandrarelevs inlärningsvillkor.

Litteratur

- Hyltestam, Kenneth (red) (1979). *Svenska i invandrarperspektiv*. Lund: Liber Läromedel.
- James, Carl (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Harlow: Addison Wesley Longman Ltd.
- Komorowska, Hanna (1980). *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Littlewood, Wiliam (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wysocka, Marzena (2005). Fosylizacja języka – historia choroby i profilaktyka. I: *Języki Obce w Szkole* 2/2005. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne I Pedagogiczne.

Bilagor:

EN SAMMANSTÄLLNING AV INTERFERENSFEL

Artiklar (när artikel faller bort p. g.a. bristen av ”dubbel bestämning” i engelska)

They showed me which number was bus(the bus was)

And Paul came to band (joined the band)

Svensson Family need much luck (The Svensson Family)

In beginning I studied Swedish only (at the beginning)

In same time I worked in hospital. (At the same time)

My grandfather lived also with us in same house (in the same house)

The band finished in 1970 but right about business and money continued in court (the rights)

They had same rights(the same)

But year later Elvis was worried about Beatles success in the country(a year later)

He played drum in hospital ... (the drum in the hospital)

..and after war was situation difficult (the war)

One night during concert meets Paul new friends (the concert)

They need bass guitarist. (a base guitarist)

My father was teacher in school (a teacher at school)

First trip in Hamburg ended suddenly.(My first trip)

In homeland you are home (In your homeland)

... Their dog is on the top of house (of the house)

Weatherman tell att a hurricane reach the coast (”The weatherman”)

People who fly war (the war)

I .can stay in country (in this country)They have same rights (the same)

There was war in Bosnien (a war)

It was from beginning (from the very beginning)

The name of village was...(the village)

He is an unusual man, for example, as footballplayer (as a football player)

I live near city (the city)

Living in another country is not same as...(the same)

You must learn language and culture (the...)

World was open to dreams (the world)

EN EXTRA ARTIKEL

In an another country (in another country)

My dream is to finish the school because... (finish school)

I don't remember the name of village (the name of the village)

PREPOSITIONER

Wings ended 1981 (in 1981)

Ringo Starr was born 1940 (in 1940)

They grew up under the Second World War (during)

Under there trip in Hamburg (during)

I took relax i three months (for)

I usually watch on TV (watch TV)

In homeland you are home (at home)

I am enjoying of my life in this country(enjoying my life)

Have you thought on your children?(of/about)

It was a great help for that time (at that time)

They need their mother with them (They need their mother / eventuellt/...to be/stay with them)

She looks out pretty (looks pretty)

This was our best holiday on many years (for many years)

They have gone with the bus (by bus)

And then think on all around your world (of/about)

...and will continue with his life (continue his life)

They will be the most affected in your decision (by)

...before I arrived till this country (to)

I have to go through my plan (over)

He killed a few of men (a few men)

Ben's friends left them for three years ago (three years ago)

The pirates left the house for to find the treasure (to find)

They came for to help Silver (to help)

I have lived in Sweden ...soon in three years (for)

About five hours people must have ... (In)
I haven't studied English on the many years (for)
We have gone with the bus (by bus)
We studied for three years ago. (We studied three years ago)
I am married with Robert (to)
On weekends we ... (at)
He always go to shopping (go shopping)
I have lived in 9 years (for)
He was in love whole his life (all of his life /the whole life)
On this time I... (at)
Swedish people, they are really good on sports (at)
Before I arrived till this country... (in)

SUBJUNKTIONER

And I don't know how they are thinking (what they think)
At that time I started school who was for boys (which)
(He) ...can do the same with another woman like he did with you (as)
I can live in this country who has all these bad things (which)
It's not like you I thought before (as)
I like the people för which I work (who/whom I work for)
I know to I must find work in this country (that)
He said to we run away from the house (that)

ADJEKTIV ELLER ADVERB

Tommy was a luckily man (lucky)
For me a simply is the best (simple)
Mamma was complete ashamed (completely)
They lived as a luckily familj (lucky)
I thinks different because I like the simply life (differently, simple)
People here are very kindly and helpfully (kind and helpful)
Some people are living temporary (temporarily)
...and som people are livning permanent (permanently)

But sometimes she is angrily ... (angry)
People in Sweden are very informally (informal)
He can finish his work exceptionally quick (quickly)

VERBETS BÖJNINGSFORMER

The huvudman is a man who is a guest in the hotel and become a judge at "little bet" (becomes)
Another thing which make the women feel tired (makes)
One newspaper use a new term for Beatles fan (uses)
Are this true? (is)
It's not easy... because everything have to change (has)
I come from the country which have different language (has)
They say that 20 percent of all people was born abroad (were)
They wasn't together (weren't)
I want to finish school before I marry me (marry)
He screamed that he likes not milk and want wine instead (didn't like, wanted)

FEL TEMPUS

I am born in Iraq (was)
I am married for several years (have been)
I lived there since I born (since I was born)
Then allting will kom to be alright (everything will be alright)
I am so happy today because I get my driving licence today (I am getting)
I go to Danmark next week with my family (am going)
She travels to Spain in the summer and I stay here in Sweden (will travel , will stay // is going to travel, am going to stay)
Tell me what you think do in the summer (are goin to do //are planning to do)
She says she comes to Lund on Tuesday (will come)
They said that they want buy a house (...they wanted to buy)

PLURAL ELLER SINGULAR FORM AV SUBSTANTIV

I meet one of their favourite singer Elvis Presley (singers)
Because it's new people (they are)

*It was one of their greatest meeting , sad Paul (meetings)
Everybody are very helpful (everybody is)
After two year Sweden was great (years)*

ORDFÖLJD I HUVUDSATSER OCH BISATSER

*(När rak ordföljd ersätts av omvänd ordföljd)
When William returns to Scotland after living away from his homeland for many years, have a cruel
British king Edward Longshnks ruled Scotland with an iron hand”
When she gets a present from her lover, comes an unexpected happening with her present.
Under there trip in Hamburg meet Stu a young photograph.
But later had all the same cut.
In 2000 came The Beatles last album.
It is not necessary where do you from.
On the show shows att...
In my country have we the s t o r familj
...and after war was situation difficult
One night during concert meets Paul new friends
Behind there car come a twister
On the TV shows warning
He decided to come back to Savann where lived Jenny
My grandfather lived also with us (also lived)
George told about his friends to John (told John)
We like very much Malmö (like Malmo very much)*

*Even if I was very allone I had still so nice friends (I still had)
After these nice years I felt also that... (I also felt)
Mr O’Neil asks for dinner the whole family (asks the whole family)
I can’t speak well Swedish (Swedish well)
She promised her husband att to never take Matte with them (never to take)
He decided to not meet his friends (not to meet)*



På vidare spaning efter livets mening för världsmedborgaren

Marie-Louise Brandsby

Inledande reflektioner

I vår tid då mycket ska ske snabbt, har man i svensk skola infört ett nytt ämne: Livskunskap. På vår skola innehåller studieplanen för åk 7-9 följande begrepp och metoder:

- » **Kroppen:** kroppens utveckling.
- » **Sexualitet:** olika sorts kärlek, olika sexualitet, abort, preventivmedel, massage, vagina, peniskultur och surfskola.
- » **Känslor:** olika sorters kärlek (föräldrar, kamrater syskon, samma och motsatta könet, förälskelse etc.), graviditet, abort, lust, erotiska noveller.
- » **Självkännedom/empati:** sexuella minoriteter, gruppen, relationer inom gruppen, mobbing, sexuella trakasserier, heder, hur man pratar med varandra, konfliktlösning, medias påverkan, självbild, grupstryck, moraliska dilemman, olika folkgruppers syn på kärlek, våld, värderingsövningar, samarbetssträning, kartläggning av personliga kompetenser, drama, erotik och pornografi.

Ämnet var i sig tänkt att vara en förberedelse inför Livet, alltså varför vi så att säga ”lever, rör oss och är till”, för att nu anknyta till Paulus. Han anknöt i sin tur till en stoisk filosof. (Apostlagärningarna 17:28). Ämnet fokuserar alltså enligt min uppfattning alltför mycket pubertet och sexualitet. Enligt vad jag själv fortbildningsmässigt erfarit inför detta ämnes införande finns inslag av övningar då man snabbt ska ta ställning till komplicerade påståenden som egentligen kräver svar som man reflekterat över, alltså inte ett kategoriskt ja eller nej. Min undring är om detta är inspirerat av Vygotsky.¹

Den danske filosofen och pedagogen Peter Kemp (2005) undrar i inledningskapitlet till sin senaste bok: ”Världsmedborgaren, politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet” vilken roll samhällsmoralen spelar för skolan.² Han menar att man gärna diskuterar nuvärden, men fokuserar inte universellt giltiga frågor, i stället betonas hur man kan få det trevligt tillsammans: lärare och

elever, föräldrar och barn. I Sverige lyder det pedagogiska mantrat just nu ”skapa goda relationer”, vilket Peder Kemp i och för sig också är anhängare av, men det handlar om vikten av fokus.



Fortare, högre, starkare
Pierre de Coubertin
1863-1937.

136

Problem, tidigare forskning inom ämnet och livets förtretligheter vid utförandet

Om det nu verkligen förhåller sig så att ”världsmedborgarbegreppet” bör få en renässans, som Kemp menar, bör man ju i sann filosofisk-pedagogisk och därtill också dansk anda enl. Kierkegaard utgå från eleven där denne befinner sig begreppsmässigt. Alltså kan följande frågor vara vägledande: Vad tänker eleverna om grundläggande (universella?) existentiella frågor som rör t.ex. livets mening, betydelsen av glädje och godhet, om framtiden, den omhuldade tesen om att vara sedd, fri vilja och liv efter döden.

Keijo Eriksson är forskare och lärare vid Lärarutbildningen i Malmö. Han har i sin avhandling från 1999: ”På spaning efter livets mening” (därav alltså min titel), behandlat svenska elevers reflektioner rörande livsfrågor. Keijo Eriksson refererar till tidigare undersökningar på området. I dessa undersökningar framgick att meningsfullt arbete, livskamrat, idrott, musik, engagemang för andra, hälsa (viktigast 1993) och familj var viktiga. De flesta var också optimistiska inför framtiden. Elever med arbetarbakgrund fokuserar mer på mål kring villa, bil och familj enl. en undersökning från sociologiska institutionen i Lund 1980. Dahlin som undersökte elevers uppfattningar av religiösa fenomen fann att elever i åk 9 såg religionen i relation tro-etik och att livets mening fick sitt innehåll bestämt som en slags trivselfråga. 1977 skrev Inglehart (Word Values Survey) att det västerländska

samhället genomgår en förändring där livskvalitet betyder mer än materiellt välstånd. Ziehe anförde härtill på 80-talet i sann postmodernistisk anda att kulturella värderingar väljs om traditionen avnationaliseras. Ziehe inser numera betydelsen av att vara förankrad i ett kulturarv. (Eriksson1999: s 46ff).⁴

Syftet med forskningen till ”På spaning efter livets mening” var att kartlägga inriktningen och karaktären på elevernas centrala livsvärden samt att undersöka hur pass homogena eller heterogena dessa livsfrågor är bland ungdomar och i anslutning härtill utveckla en undervisning utformad till att reflektera kring livsfrågor och hur dessa reflektioner kan tillvaratas i ämnet religionskunskap. Undersökningen inleddes med att eleverna skrev en uppsats med rubriken: ”Vad är viktigast för dig i livet? ” Den följdes sen av delfrågor för den metodologiska forskningen i religionskunskap av typ: ” När jag tänker på Gud så anser ja...” ” När jag tänker på döden så anser jag...”

Eriksson utgick från de egna eleverna, därför bestod materialet av drygt ca 100 elever och hade inte samma validitet som nationella värderingsundersökningar. Men i gengäld menar Eriksson att relevansen i svar blev sannare eftersom det handlade om elever som han hade en relation till. Han kategoriserade grundskoleelevernas svar efter: familj, utbildning, fritid, samhällsfrågor, förståelse och medmänsklighet, miljö, hälsa och friskvård, religion, döden, växandets glädje och tillfredsställelse över framsteg, fred, trygghet i samvaro med andra. (Eriksson 1999, ss 63, 105)

Resultatet av Keijo Erikssons forskning från 1999 kan sammanfattas på följande sätt: Samhällsfrågor och politiska värderingar har sin tyngdpunkt vid praktisk handling. Eftersträvsvärda relationer uppfattas mer ur antropologisk synvinkel än ur ett ontologiskt. Ur ett genderperspektiv kan sägas att fler flickor anknyter till religion. Enbart flickor skriver om religionens betydelse för tron och livets gåtfullhet och om längtan efter bevis. Nästan uteslutande flickor skriver om kärlek. De tänker positivt om framtiden. Flickor är också mer socialt och solidariskt reflekterande och söker trygghet i samvaro med andra.⁵ Pojkar är mer målinriktade, funderar kring resor, är osäkra beträffande trosfrågor, tenderar åt ateism och övernaturligt sökande.

För både flickor och pojkar var kärlek till familjen betydelsefull. De hade tilltro till utbildning och det fanns en tendens till värderationell arbetsmoral och framtidstro. 15-16-åringar funderade mycket över livsfrågor samt att låta dessa omsättas i praktisk handling, även funderingar över omvårdnad i livets slutskede beskrevs av både flickor och pojkar (Eriksson 1999, s 128 ff.).

Mål, metod och livets förtretligheter vid utförandet

Jag har undersökt elever på skolor som har en övervägande mångkulturell prägel angående deras värderingar i ovan anförda ämnesområden och jämfört svaren med skolor där merendels etniska svenskar elever går. Detta är intressant med tanke på undervisningsfokus.

I Malmö var det inte helt lätt att få kontakt med rektorer eller biträdande sådana, en viss utmattning beträffande enkäter i postmodern s.k. kvalitativ anda, förmärktes också. På en privatskola måste man först inhämta föräldrarnas tillstånd, vilket blev för omständigt om de skulle besvara alla presumtiva enkäter. Dock har eleverna i allmänhet besvarat frågorna med någorlunda liv och lust. Jag gjorde undersökningen i fem klasser på Munkhätteskolan, två av dem är idrottsklasser med ett fåtal elever med invandrarbakgrund, dessa räknar jag som klasser med etniska svenskar, ytterligare i en klass i samma område som min hemskola samt i två klasser belägna i områden där merendels svenskar bor.

Från början hade jag också liksom Keijo Eriksson tänkt mig att ha med ett uppsatsalternativ: ”Vad är det viktigaste för dig i livet?”, men eftersom bara en elev använde sig av detta alternativ inledningsvis och eftersom det i viss mån skapade förvirring slopade jag detta.

Min metod var alltså att kategorisera (gruppera efter tema) svaren, tolka och därav utläsa tendenser. Enkäten till eleverna (bilaga 1) består av åtta öppna frågor som innehåller delfrågor. De fick svara på det man hade lust till och det gick bra att diskutera med bänkgrannen. Jag tolkade, hyfsade språket och sammanställde svaren med försöksledareffekten, d v s min påverkan vid exempelvis språkkorrigerings, i salig åtanke. Man eller kvinna angavs.⁶

Malmö har en befolkning på ca 280 000 invånare varav ca 35 % är födda utomlands. Motsvarande siffra för Sverige är 12 %. Jag har enbart registrerat om personen är man eller kvinna.⁶ Jag har alltså inte registrerat vem som har invandrarbakgrund eller ej, ej heller religionstillhörighet. När jag således betecknar en elev som tillhörig ”grupp 1” betyder detta att eleven tillhör en klass, där de flesta har invandrarbakgrund. ”Grupp 2” innebär att de flesta har svensk bakgrund. Malmö är ju som bekant tämligen segregerat. På skolor i min undersökning där elever med övervägande utländsk bakgrund gick rör sig de statistiska uppgifterna beträffande personer i området om ca 60- 65 % (källa, områdesfakta, Fosie, 2007). I områden där övervägande etniska svenskar bor finns enbart ca 13-14 % med utländsk bakgrund (källa, områdesfakta Limhamn-Bunkeflo, Västra Innerstaden, 2007). Elever med utländsk bakgrund på Munkhätteskolan i de ordinarie klasser jag gjorde undersökningen uppskattar jag till ca 95 %. Kanske något lägre på grannskolan. Totalt omfattar min un-

undersökning 78 ”invandrade elever” och ”78 svenskar” (antalet råkade bara bli så jämnt). Alltså totalt 156 elever. Jag hade två timmars nedsättning per vecka för detta sistlidna läsår, alltså: djupintervjuer hanns icke med. Min undersökning omfattar alltså fler elever än Keijo Erikssons.

Frågor som jag ville ha besvarat var:

- » Finns skillnader i åsikter mellan de mångkulturellt färgade skolklasserna och de mer homogent svenska?
- » Finns det skillnader i svar mellan kön?
- » Samhället har förändrats och förhärdat med mobilanvändandet, fokusering på idolskap, vinna eller försvinna-ideal i sann evolutionär kommersiell enkelspårig massinfantilisering. Är detta märkbart?
- » Märks oro inför miljö- och klimathot?

139

Resultat av min undersökning

Nr 1: Har livet en mening?

Generellt sett svarar de flesta elever jakande, explicit eller implicit, vare sig det nu gäller att finna sig själva, utveckla världen eller ”bara” vara nöjd vid slutet. Några få svarar ”vet ej” eller ”förmodligen”, och anger att meningen är att fånga dagen och ha kul. Några pojkar svarar kortfattat typ: ”Äh palla”. Pojkar uttrycker sig också generellt sett mer kortfattat. Elever i grupp 2 verkar mer tvivlande på om livet har någon mening i sig förutom den som man själv skapar. Detta illustreras med följande citat:

”Ja men man måste hinna med att förbättra världen innan man dör till dem som ska bo där senare, men sen är frågan om man bara lever för att dö?” ”Håller med Franz Kafka att meningen med livet är att det definitivt tar slut.” ”Meningen är inte viktig utan vägen dit.” ”Folk är för fixerade vid sådant, njut och lev för dagen.” ”Människor är existentiella varelser uppbyggda till val, när vi dör finns inget mer.” ”Allt är slump.”

Enligt Erikssons undersökning refererar kvinnor mer till religion. I min undersökning refererar elever i grupp 1 oftare till religion i så motto när de skriver: ”Ja, livet är ett test för himmel eller helvete.” ”Man lever för att göra goda saker för att komma till himlen.”

Pojkar skriver mer om betydelsen av att skaffa familj, flickor mer om familjen i ett helhetsperspektiv med barn, vänner, att vara tillsammans och att ha någon att leva för.

Sverige framstår som "frihetsland" med yttrandefrihet där man kan "se vad livet har att bjuda" för "invandrarflickor". Även "... att starta en revolution eller att hjälpa någon över gatan."

Nr 2. Vad betyder ordet "frihet" för dig?

Både grupp 1- och 2 elever skriver påfallande ofta "Göra vad jag vill", en del lägger till "inom vissa gränser", eller ungefär "inom lagens rāmärken." En grupp 1-elev skriver: "... men med regler, inte på ett rasistiskt sätt". Grupp 1-elever betonar Sverige som en "rättighetsstat", där man kan tillåtas vara som man är: "Springa i en klänning av siden och låta håret flyga", skrev en flicka. Men en grupp 1-elev skriver även att män och kvinnor har samma rättigheter. En flicka skriver: "Man är ingen slav och gör vad man vill", en annan: "Att få välja religion och tycka vad man vill."

Båda grupperna betonar fredsaspekten. Grupp 2 betonar betydelse av åsiktsfrihet även om man skulle riskera att hamna i fängelse och att få yttra och bete sig som man vill utan att bli mobbad. En pojke skriver om att kunna använda vilka kläder han vill och kunna resa fritt över gränser. Några pojkar skriver om att slippa skola föräldrar och att inte behöva arbeta.



Människan är född fri men överallt slagen i bojar.
Jean Jacques Rousseau 1712-1778

3. Bilden ovan är en målning av den franske konstnären Henri Matisse, målad 1905. Den heter "Glädjen vid att leva". Vad är glädje för dig?

Både grupp 1 och 2 skriver om att ha roligt tillsammans med vänner och att göra andra glada och att de mår bra. ”Tala om för ens favoritband hur mycket det betyder för en.” En pojke i grupp 2 skriver: ”Att säga något snällt, man hjälper någon.” Grupp1-pojkar skriver: ”Att hjälpa andra människor och hjälpa fattiga”, ”Att leva i frihet utan elände”, ” När jag ser en snygg tjej glad”. En flicka i grupp 1 skriver: ”Jag har en familj och har inte umgåtts med fel personer”, vilket kan antyda en betydelsenys i uppfostran för en grupp 1 flicka. Grupp 2-elever skriver mer om betydelse av sex och grupp-2 pojkar även om alkohol och droger



Ge mig renhet och kyskhet,
men inte just nu.
Augustinus 354-430.

Flickor vill hinna med uppnådda mål innan de dör, medan en pojke i grupp 1 anser att glädje är att ”Leva länge” och det kan nog vara så om man kommer från ett krigshärjat land. Det finns inslag i båda grupperna där man betonar vikten av goda skolresultat. En grupp 2 pojke betonar säkerhet och en grupp 1 pojke rättvisa och respekt. En grupp 1 flicka påpekar filosofiskt att glädje är en känsla som både kan vara sann och falsk.



Ack, Gud! Om jag bara hade studerat
i min dåraktiga ungdoms dagar.
François Villon, ca 1431-1465.

Två grupp 1 flickor skriver att glädje inte betyder något för dem och en grupp 2 pojke skriver: "När jag får trösteta så mycket jag vill".

Grupp 2 elever skriver om glädje vid sportaktivitet och att dansa, det gör även de som inte tillhör idrottsklasser. Grupp 2 flickor skriver om betydelsen av att resa och upptäcka nya platser, sol och värme .

4. Ska man vara "god" (=snäll)? Vad betyder ordet "godhet" för dig?

Generellt sett svarar man jakande på denna fråga och lägger till inom rimliga gränser: "Ja mot dom som är snälla mot mig och om dom tar hand om mig, då är jag extra snäll", skrev en grupp 1 pojke. Alla har något gott inom sig skrev några grupper 1 flickor. "Godhet förhindrar krig och elände och ingen tjänar på att vara ond." "Om man är trevlig mot sin omgivning blir de trevliga mot dig och världen blir en trevligare plats", skrev en grupp 2 flicka. "Ja, om ingen hade varit snäll hade det inte varit någon mening med livet", skrev en annan grupp 1 flicka.

En grupp 2 pojke associerade till Dostojevskij (fast handlar det inte om Tolstoj?): " " Människan är ett djur och egoistisk. Enl. Dostojevskij ska man riva sönder sin jacka och ge den ena halvan till han som fryser, men då fryser ju båda!" "Man ska ta hand om sina vänner i alla lägen", "Man ska dela med sig om man har råd.", "Försöka förstå andra ur deras vinkel", skrev andra grupp 2 pojkar. En annan reflekterar över olika sorters godhet som givmildhet, empati, hjälpsamhet. En grupp 2 flicka skriver: " Man väljer den rätta vägen, även om det är jobbigt" och en grupp 1 flicka: "Man lyder och gör rätta val". Tenderar kvinnor mer åt pliktetiskt tänkande?

5. Hur vill du att ditt liv och livet i vår värld ska vara om 20 år?

De flesta drömmer om en ljus framtid, både för egen del och för världen. Freds- och miljöaspekt är något som återfinns hos alla grupper. Några pessimister finns också: ”Förlåt för att säga det här men jorden går under om 10 år”, skrev en grupp 2 pojke. Några pojkar i grupp 2 uttrycker sig också mer detaljerat som:

”Teknologin har utvecklats och hemlösheten är mindre, globaliseringen har minskat och det finns gott om mat, arbetslösheten har då också minskat.” ”Fridfullt och tillfredsställande, varje enskild person ska arbeta med något intressant och kunna veta att man bidrar, alla ska bo var de vill och ingen ska kastas ut.” ”Vill bo utomlands, hjälpa andra, världens resurser ska vara jämt fördelade och världen ska inte vara så ytlig.” ”Bra arbete och familj, folk ska träffas och inte bara via dator, fred och alla ska ha det bra.” ”Ärligare människor, man ska inte tjäna på andras förlust.”

143

Några grupp 1 elever som uttryckte sig mer utförligt skrev:

”Teknologin har utvecklats, man ska inte vara tvungen att betala för saker och ting i onödan och priset ska vara lågt.” ”Bra utbildning och tillbaka till mitt hemland och där är det också frihet.” ”Fred, alla hjälps åt, de rika ger till de fattiga och alla får chansen att uppfylla sina drömmar.” ”Alla ska bli muslimer, mer frihet och fina byggnader.” ”Ingen religion.”

Några, både grupp 1 och 2 elever berör säkerhetsaspekten:

”Alla hjälps åt, strängare straff så man inte begår brott igen.” ”Inga krig och inga kriminella händelser” ”Samhället ska bli bättre, ingen kriminalitet, en fredligare värld, alla ska ha rättigheter.” ”Kunna känna sig trygga och inte vara rädd för att bli förföljd på kvällen”, skrev en flicka.

I en klass där det var en del sociala problem och mycket stök skrev eleverna:

”Super bara”, ”I fängelse”, ”Jag vill att folk ska ändra sig för dagens folk är svin.” ”Jag ska bli läkare och ha ett 100 gånger bättre liv än detta.”



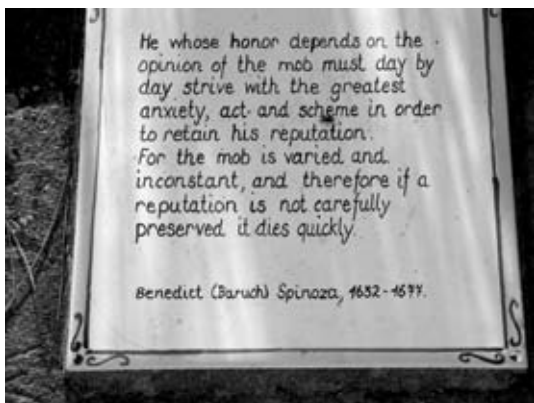
Och det är inte klart för mig som
är odjur eller vem som är man.
Anna Amatova 1885-1960.

Men dock generellt sett handlar svaren här i mångt och mycket om önsketänkande, ibland om att rätt och slätt bli rik. Visioner om hur saknas, men det stod inte heller direkt i frågan.

6. I svensk skoldebatt talas mycket om betydelsen av att vara "sedd". Är detta viktigt? Finns det andra värden (=saker som berör känslor) som är lika/mer viktiga för en ung människa?

De flesta anser att det är viktigt att bli sedd och tillägger här sambandet med vänner. Det handlar alltså inte så mycket om att bli medial stjärna fastän en flicka och två pojkar skrev:

"Att bli sedd verkar vara det enda väsentliga för ungdomar nuförtiden. Det verkar vara deras enda mening i livet alla är helt besatta av det, det är nästan bisarrt." "Att vara sedd är inte så viktigt men mycket i amerikansk kultur kommer till oss som handlar om att visa sig som störst, bäst och rikast och väldigt många tjejer i vår ålder attraheras av detta. För mig är det inte så viktigt att vara sedd, hellre att hjälpa till i mitt senare liv." "Tyvärr är detta viktigt: att vara cool och att ha många kompisar och se rätt ut."



Den vars ära är beroende av pöbelns åsikt måste dagligen kämpa med den största ängslan, handla och vidta olika mått i avsikt att bibehålla sitt anseende. Ty pöbeln är nyckfull och lynnig och om ett gott anseende inte vårdas dör det. Baruch Spinoza, 1632-1677.

145

Andra elevsvar:

"Man behöver någon kompis vid sin sida för livet som tonåring är tufft." "Ja det är viktigt för alla har lika värde." "Ingen är mer värd än någon annan, se hur det ser ut i världen." "Jag vill vara en normaltyp, ha kompisar och så men ej känd." "Ha kompisar räcker." "Man behöver inte alltid visa upp sig för då går det i längden dåligt, man ska bara vara en vanlig ung människa och leva livet." "Ja, det finns annat (dvs. andra värden), även om människor inte hjälper mig är det viktigt att jag hjälper dem." "Det är faktiskt inte viktigt att bli sedd men de flesta vill ha uppmärksamhet och det finns dom som inte vill ha uppmärksamhet men får det ändå." "Viktigt vara nöjd med den man är." "Att vara populär ger inte lycka." "Om man hade tänkt lite mindre på sig själv och mer på andra, så hade livet kanske känts lättare." "Ej viktigt vara sedd men att vara bland vänner." "Slippa gruppträck." "Viktigt att vara respekterad och att passa in..."

Och grupp 2- elever skrev:

"Ja, det vill väl alla, speciellt i skolan, fast för den jag är och inte den alla andra vill att jag ska vara." "Jätteviktigt annars känner man sig osäker och rädd, man behöver uppmärksamhet för att känna sig behövd." "Ja det är viktigt men också att ha en fri vilja och kunna stå emot gruppträck." "Man behöver inte bli sedd av alla eller stå i centrum men betyda något för någon." "Man ska göra sig sedd och inte lägga över ansvaret på lärarna..." viktigare att man inte blir mobbad; "...sedd som man verkligen är." "Det finns dom som trivs med en tillbakadragen position." "... det finns en viktigare sak som alla behöver och

det är kärlek." "Att vara sedd av lärare är väldigt viktigt för att man ska vara intresserad av deras ämne, vissa lärare hälsar inte i korridoren fastän man säger "tjena", man får en känsla av att läraren inte gillar en och blir illa till mods inför *varje* lektion.." "Viktigt att bli sedd eftersom vi lever i en demokrati där alla strävar efter att bli hörda, viktigt också att inte sättas under hård press." "Det är viktigt men det handlar om varför man är sedd." "Sedd är viktigt men inte det viktigaste, andra viktiga saker är omtänksamhet, vänlighet och glädje."



Men nu består tro, hopp och kärlek, dessa tre, och störst av dem är kärleken.
Paulus i 1 kor. 13:13.

Alltså: Många kloka och filosofiska svar från båda grupper.

7. Enligt modern neurofysiologisk forskning finns det försök som tyder på att vi reagerar på en impuls innan den når medvetandet. I så fall är vi kanske bara marionetter (= sprattelgubbar), styrda av vem? Kan vi då ta ansvar för våra handlingar, vilket vår nuvarande lagstiftning bygger på? Är viljan fri? Kan man alltid ta ansvar för det man gör?⁴

Med några få undantag anser de flesta att man kan, bör och ska ta ansvar. De som svarar mest kortfattat på denna fråga är grupp 1- pojkar, men ibland med en kommentar att man inte kan ta ansvar om man är berusad. Här följer för övrigt några reflektioner:

"Man kan inte ta ansvar för allt man gör utan måste få hjälp ibland." "Ja man bestämmer över sig själv, men man blir påverkad av andra." "Vår hjärna ger oss signaler, men man kan styra sig själv i vissa fall." "Det beror på vilket land man lever i, om man fått studera etc., bor man i ett fattigt land kan man inte

rå för att man får sjukdomar." "Ja, man kan ta ansvar förutom de rörelsehindrade." "Man måste välja själv och då tar man ansvar." "Ja man ska ta ansvar för det man gör suddas aldrig ut, bara om man själv ändrar sig, man ska vara positiv." "Ja man kan ta ansvar, men det är inte alltid så lätt.", "... ibland väljer man annat" "Om man är berusad så kan man inte ta ansvar." "Man är fri, när man är vuxen tar man ansvar." "Ja man kan ta ansvar förutom när man dricker alkohol." "... Inte när man är förälskad." "Man kan säga det man inte menar."

Och grupp 2-elever skrev:

"Man vet inte för ibland känner man sig styrd, man tänker inte på vad man gör innan det händer, vi är kanske robotar som är styrda av gud eller nåt." "Ja viljan är fri och jag tycker enl. lag att man ska göra det." (dvs. ta ansvar) "Kanske styrs vi av Gud, jag tror att våra liv är förutbestämda." "Vi är som marionetter, styrda av samhället och av media, alla kan inte ta ansvar för sina handlingar eftersom vi inte är modiga nog, viljan är inte fri, eftersom vi följer vad media visar, man kan inte ta ansvar för man skyller bara på andra." "Ja så länge hjärnan ej är skadad, reflexer kan vi ej rå för." "Ja man kan gå emot sina impulser även om vi präglas av familj och omgivning." "Ja om vi inte är sjuka, men alkohol och sånt är ingen orsak" "Även om vi är styrda så har vi ett eget överhuvud (överjag? Min kom.)" "Ja man kan inte gå runt och mörda folk och säga att det bara var impulser" "Man har alltid ett val att utföra, en handling går ej på en neurosekund." "Även om det nu är så att vi skulle bli styrda som marionetter så är det bra att sätta en brottsling i fängelse, annars kan han styras att göra om det igen." "Vi är styrda av våra egna hjärnor som i sin tur styrs av vårt DNA, men det finns ingen forskning som visar att detta skulle ge upphov till något brott, om viljan är fri är en svår fråga, jag har tänkt mycket på detta... man tar nästan alltid ansvar utom vid svår sjukdom" "... om man tänker efter är vi läskigt lika, alla strävar efter samma saker, bara med olika medel att nå dit." "Vi utsätts ständigt för reklam, vi ska vara smala, ha stora muskler, rika och följa idealet, många strävar efter ett framgångsrikt liv där man bor i lyx, har städare och skiter i att sortera soporna men viljan är alltid fri och vad du än gör så är det ditt ansvar." "Vi måste alltid ta ansvar för våra handlingar men vi reagerar olika beroende på uppfostran och DNA." "Nä man kan inte alltid ta ansvar för man kan utsättas för gruppsyck." "Det beror på individen, är man stark och självständig individ kan man ta ansvar, det är oftast de som blir starka och mäktiga." "Ja man kan ta ansvar för det är ens egna impulser." "Ja man kan ta ansvar, även om man är påverkad, för du får då skylla dig själv." "Nej klart att man inte styrs av någon, man måste kunna bli straffad för saker man gör."

Grupp 2-elever resonerade mer om viljans frihet och försökte också sätta in resonemanget i ett vidare perspektiv, DNA, miljö, konsekvenser för lagföring. Är detta ett tydligt bevis på konsekvensen av segregationen och därmed undervisningskvaliteten i Malmö?

8. Den kinesiske filosofen Chuang-tsi (350-300 f Kr) menar att livet kan vara en illusion, en slags dröm. Han sa: "En gång drömde jag, Chuang Chou, att jag var en fladdrande fjäril som muntert följde min instinkt. Jag visste inte att jag var Chou. Plötsligt vaknade jag, och med en chock var jag Chou. Nu vet jag inte om jag är Chou som drömde att jag var en fjäril, eller om jag är en fjäril som drömmer att jag är Chou" Kan det vara så? Existerar (=finns) tiden? Går vi ur tiden in i en annan dimension (=värld) när vi dör?

148

Grupp 1- elever skriver mer om livet som en test inför en gudomlig domstol:

"Livet är ingen dröm, det är en test" "Man kommer till helvetet eller paradiset". "Inom islam är det så att Gud frågar varje människa vad man gjort under livet, har man gjort bra saker hamnar man i paradiset, har man gjort dåliga saker hamnar man i helvetet." "När vi dör så döms vi efter hur vi var, som att göra ett prov och få resultat, detta existerar och därför existerar också tiden efter döden."

Men även en allmän ovisshet om tidens existens och fortvaro av liv efter döden förmärks, kanske även en osäkerhet att överhuvudtaget uttala sig i frågan och tanke på själavandring:

"Den frågan kan ej besvaras om det inte har med religion att göra." "Det beror på vilken religion man har." "Vår själ går vidare." "Ja, jag undrar ibland om jag verkligen är jag eller någon annan." "Jag vet inte men jag ska säga till när jag blir filosof." "Fråga gud" "Hur fan ska jag veta det, att gissa kommer man inte långt med." "Vi kan kanske göra tidsresor." "Tiden existerar här men kanske inte i rymden." "Själavandring" "Kanske finns liv efter döden." "Kristen och tror inte en fjäril kan resonera så" "Kina är ett bra land, där äter man hundar."

Eller detta livet är allt:

"Nä det finns inget liv efter döden, dör man så dör man, punkt och slut."

Grupp 2-elever verkar i större utsträckning tvivlande på ett liv efter döden, det är ju också mer till-låtet i vårt sekulära samhälle. Deras svar är mer filosofiskt reflekterande.

"Jag tror att våra själar förs till himmelen och att de kan se ner på oss som lever på jorden" "Man kanske sitter på ett moln på guds högra sida och tittar ner på människorna." "Ja, jag tror att livet är en dröm och döden är det riktiga sanna livet." "Jag tror att livet slutar när man dör och man ligger kvar och förmultnar" "Vi ruttar" "Själva tiden är bara något som vi hittat på, hoppas på ett liv efter döden." "Tiden existerar, vet ej om liv efter döden." "Liv efter döden är hittepå." "Själavandring eventuellt." "Världen är en illusion." "Tiden har vi hittat på för att klara samhället." "Vill tro på ett liv efter döden, men kan det ej." "Livet kan vara en dröm eller mardröm, när vi dör tror jag att vi hamnar i en ny värld." "Nej det är en myt, en slags varning för små barn" "Livet är ingen dröm, vi existerar som kuggjul i en stor maskin, när vi dör finns ingen himmel eller helvete, hur skulle man kunna hitta döda släktingar bland dem som dött tidigare." "Tiden stannar när vi dör, det är tiden som gör handlingarna möjliga." "Vi går ur tiden när vi dör, våra organ stängs ned, det är allt tyvärr." "Varaktigheten" är egentligen en serie elektriska impulser i vår hjärna, vår kropp är gjord av evolutionen, ja vi lever i verkligheten." "Jag tänker, därför är jag" "Jag tror att vi ska leva i nuet och njuta så mycket som möjligt, döden kommer sen och jag tror inte vi behöver frukta den." "Chuang Chou måste nog ha drömt det där efter lite för mycket LSD." "Kineser röker Opium."

149

Generella tendentiösa slutsatser

Alltså i stort: Livet är meningsfullt, man bör vara god och hjälpsam, hopp om en ljus framtid, viktigt att bli sedd av åtminstone några, vi tar ansvar för våra handlingar, ovisst om det finns liv efter döden.

Tendenser:

- » Det finns inga större skillnader mellan pojkar och flickor, men grupp 1-pojkar uttrycker sig mer kortfattat och använder ordet "respekt" mer frekvent.
- » Grupp-2 pojkar refererar till litteratur, naturvetenskap (DNA), etc. Grupp- 2 elever uttrycker sig mer flerordigt och reflekterande.
- » Grupp 1-elever uppfattar i större utsträckning Sverige som ett möjligheternas frihetsland.
- » Freds och miljöaspekt förekommer hos alla.
- » Betydelse av familj och vänner likaså, även om flickor talar om familjen i ett vidare perspektiv tillsammans med vänner.

- » Vad beträffar uppfattning om religion finns skillnader. Grupp 2- elever är mer tvivlande på religiösa världens sannhet.

Likheter och skillnader med andra värderingsundersökningar

Elevers tro på sig själva och möjlighet att i samverkan med andra skapa en ljus framtid kvarstår som huvudintryck. Grupp 1-elever som oftast har sämre socioekonomiska förutsättningar var inte mer materiellt inriktade än grupp 2-elever. Enligt Erikssons undersökning var flickor mer intresserade av religiösa frågor. Enligt en undersökning från 2003 av 40 13-15 åringar som vistas i mångkulturella skolor framträder religionen som en tydlig skillnadsskapande kategori mellan ”vi” och ”de Andra”, särskilt mellan elever med etnisk svensk bakgrund och elever som markerar en tydlig muslimsk religionstillhörighet (Lorenz 2007, s 115; Brömssen 2003). Religionen var i min undersökning skillnadsskapande i så motta att grupp 1-elever något oftare och säkrare refererade till religionen. Om man jämför med Thorleif Petterssons undersökning i World Value Survey: ”How important is God in your life”, ” Get comfort and strength from religion” så har Sverige (och Danmark) låga siffror, medan ett sekulärt land som Canada ligger betydligt högre. Kvinnor är också här mer religiöst orienterade överhuvudtaget. (<http://www.worldvaluessurvey.org/>).

150

Reflektioner angående bildning och utbildning för den framtida världsmedborgaren.

Peter Kemp som jag anknöt till i början av rapporten anser att ”skolsystemets elände” endast kan övervinnas om vi inser att världsmedborgaren måste vara det ideal som all bildning och utbildning ska sträva mot. Historielöshet skapar rädsla för ”främlingar mitt ibland oss”⁸, för främlingen har ju uppenbarligen andra historiska rötter (Kemp 2005, s 20). För att förstå varandra och i det sammanhang vi rör oss borde ”Livskunskap” och skolämnen överhuvudtaget mer fokusera frågor som:

Vem är jag?

Vad lever vi för?

Vad är jag förpliktigad till?

Vad är det goda livet?

Vad är det gemensamma goda?

Vad är gott och ont?

Vad är rätt och orätt?

Vad är vishet?

Har olika kulturer olika värdeuppfattningar och olika värdesystem?

Hur kan man metodologiskt stimulera kontakten mellan kulturer?

(Kemp 2005, s 202)

Så tycker även jag. Världsmedborgarkonceptet blir alltmer av intresse när olika kulturer och traditioner möts och skall utvecklas tillsammans. Därför är Kemps två sista frågor om värdeuppfattningar och om kontakt angelägna att undersöka. Likaså longitudinella studier av värdeförändringar hos unga allteftersom kontakter och samverkan fördjupas under studier och tidigt arbetsliv. Mer precisa och konkreta frågor av typ: ”När gjorde du senast....? Hur mycket är du beredd att satsa på....?” Efter att ha läst ”*Pedagogisk filosofi*” av Christer Stensmo (2007), inser att jag är något mellanting mellan en perennialist och en essentialist. En lärare på teologen betecknade mig för ett antal år sen som nyplatoniker – men det är väl samma idealistiska andas barn.

Det är min förhoppning att ovan nämnda reflektioner ska bibringa insikt att vi alla är ganska lika över tid och rum så att det främmande i oss själva inte behöver projiceras på den ”Andre”.

Epilog

Utsikt från ”vår” terrass i Anacapri, ... och där går båten till Sicilien.”Nu dansar dom” säger min man längtansfullt, kanske den berömda valsen i Viscontis film. ”Il gattopardo”, baserad på Lampedusas roman med samma namn om samhällsförändringar i 1800-talets Italien, när gamla dynastier måste ge plats åt nya, liksom nya pedagogiska paradig, men människorna är sig lika.



Noter:

- ¹ Ständigt denne Vygotskij som nu dammas av. Enligt en kollega som moteld mot socialkonstruktivismen. Vygotskij var verksam på 20-talet i Sovjet. Han klassificeras som dialektisk materialist och grundare av den kulturhistoriska skolan. (Stensmo 2007, s 181) Om man läser ”Mind in Society” framstår han dock som en befryddad behaviorist till Dewey och naturligtvis influerad av sin landsman Pavlov. Men i motsats till Dewey lägger Vygotskij vikt vid en mental utvecklande aktivitet som befruktas av omgivningen, vuxna och kamrater, men egentligen konstrueras verkligheten i stället

ihop med andra. I kapitel 3 i "Mind in Society" berättas om hur barn utsätts för ett frågebatteri angående färger där vissa färger är förbjudna: "Because this auxiliary stimulus possesses the specific function of reverse action, it transfers the psychological operation to higher and qualitatively new forms and permits humans, by the aid of extrinsic stimuli, to control their behaviour from the outside. The use of signs leads humans to a specific structure of behaviour that breaks away from biological development and creates new forms of culturally-based psychological process"... "If one changes the tools of thinking available to a child, his mind will have a radically different structure" (Vygotskij 1978, ss. 40, 126) De beskrivna försöken där barn är förbjudna att exempelvis säga att solen är gul och ovanstående citat ger associationer till hjärntvätt, om än med behavioristisk bias. Vygotskij är influerad av sin tids psykologiska scientism, exempelvis begrepp som: "proximala utvecklingszoner" Om man vill befämja ett kommunikativt språkutvecklande arbetssätt, finns då inget referensmaterial till hjärnforskning av idag? I alla fall finns det danskar som menar så: "**Nervepirrende paedagogik. En introduktion til paedagogisk neurovidenskab**", redigerad av Theresa S.S. Schilhab och Bo Steffensen, Akademisk förlag 2007, recenserad i *Weekendavisen* nr 8, 23 feb 2007 Anne-Marie Vestergaard: Skulpturelle tanker. Se även Martin Ingvar: "Skolan struntar i hur barns hjärnor fungerar", *Dagens Nyheter*, 9 mars, 2008. Det myckna talet om Vygotskij borde diskursanalyseras!

- 2 Kemp beskriver begreppets ursprung i Grekland och bland stoiska filosofer under antiken: *polites, dvs.* .de mest betydande medlemmarna av den grekiska statsstaten som enl. Aristoteles bildade "en gemenskap av fria människor". De missbrukade ibland sin makt. Därför kunde det bli till en dygd att befinna sig utanför denna statsstat, att bli en *kosmopolites*, dvs. världsmedborgare, Cicero (106-43 f Kr) utvecklar begreppet till betydelsen av medlem av människosläktets gemenskap. Begreppet har fått förnyad aktualitet via professorn och filosofen Martha C. Nussbaums omtalade bok "Cultivating Humanity" från 1997.
- 3 Bilderna på kakelstenarna härrör från Gunnar Adler-Karlssons Parco Filosofico på Capri (Anacapri), för vidare information v.g. se länk under referenser, sentenserna är delvis återgivna – för det tillkommer nya – i hans lilla bok: "**Tankar om Västvärldens Vishet, en guide till Capris filosofiska park.**"
- 4 Ang Ziehe: Mazzarella: "Bryt tunnelskeendet", 29 april, 2007, SDS) (Vestergaard, Anne-Marie: En guru krydser sit spor, *Weekendavisen*, nr 44, 3 nov. 2006.

- ⁵ Detta stämmer gott med neurologisk hjärnforskning: testosteronet dräper celler i de delar av hjärnan som brukas för att kommunicera och observera, dopaminets och oxytocinets betydelse hos kvinnor etc. Brizendine: "The Female Brain", recension i Weekendavisen, 3 maj, 2007: "Kvinde, kend din hjerne".
- ⁶ Könet är ej en social konstruktion, det visar inte minst senare tiders hjärnscreening och genetisk forskning. Inte bara hormoner som det ovan nämnda oxytocinet skiljer oss, se även Hesslow: könsroller, "Experiment med könsroller", *Äntligen*, september, 1999 samt "*Samtida feminism*", red. Nerbrand, 2006 vidare om den feministiska kontexten i Svante Nordins bok: "*Humaniora i Sverige*", s 283f. En anmärkningsvärd undersökning som tillika visat sig upprepningsbar återges i Weekendavisen: Idéer nr 38, 19 september 2008, män och kvinnor i 60 länder har utsatts för ett personlighetstest och visar att skillnaden mellan könsrollerna varierar mellan kulturer ("der er noget tillaert på spil"), men det underligaste var att i samhällen där mäns och kvinnors uppgifter är mer olika, visar personlighetstestet minst skillnad, en av forskarna David Schmitt, Bradley University, Illinois konkluderar att när man eliminerar den yttre skillnaden som i våra utvecklade länder så kan könen utvecklas friare.
- ⁷ 1970 utförde fysiologen Benjamin Libet experiment som väckte stor uppståndelse och som tilldelade honom det s.k. Virtuella Nobelpriset i psykologi. Libet menade att han hade bevis för att vår upplevelse av fri vilja är en illusion. Hans försök finns beskrivna i Tor Nørretranders bok: "Märk världen." Libet menade sig bevisa att om man beslutar sig för att utföra en handrörelse så förekommer det en hjärnmässig impuls cirka 500 ms (tusendels sekunder) innan impulsen når det musklerna. Härifrån härrör min information, även muntlig information från Filosoficirkeln i Lund, <http://video.ldc.lu.se/FilCirk.htm>, Men nyligen återupprepades försöket av John-Dylan Haynes och han har nått fram till att tidsintervallet mellan hjärnprocessen som hänger samman med att trycka på en knapp efter en föregående instruktion om att utföra denna handling, kan vara hela sju sekunder. (*New Scientist*, 19 april, 2008 refererad i *Weekendavisen* nr 22-30 2008 av David Favrholt: "Er der nogen hjemme")
- ⁸ Kemp refererar till den fransk-bulgariske postmoderne professorn och psykoanalytikern Julia Kristeva som 1988 publicerade boken "Etrangers à nous mêmes". Hon gör här en exposé över främlingskapets historiska rötter i Västerlandet. Boken utkom på svenska med rubriken: "Främlingar för oss själva", 1991.

Litteratur

Adler-Karlsson, Gunnar: *Tankar om Västvärldens Visbet, En guide till Capris Filosofiska Park*, 2000-2001, Zindermans förlag, [http://www.philosophicalpark.org/index.php?option=com_content &task=view&id=4&Itemid=10](http://www.philosophicalpark.org/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=10)

Brizendine: *The Female Brain*, recension i *Weekendavisen*, 3 maj, 2007: Kvinde, kend din hjerne.

Eriksson, Keijo: *På spaning efter livets mening, Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*, 1999, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.

Eriksson, Keijo: In Search of the Meaning of Life: A Study of the Ideas of Senior compulsory School Pupils on Life and its Meaning in Experiential Learning Context, *British Journal of Religious Education*, 22:2

Favrholdt, David: Er der nogen hjemme Artikel i *Weekendavisen* nr 22-30, 2008 (*New Scientist*, 19 april, 2008).

Hesslow, Germund: Experiment med könsroller, *Äntligen* (Malmö dramatiska teater), september 1999. <http://www.mphy.lu.se/avd/nf/hesslow/>

Ingvar, Martin: Skolan struntar i hur barns hjärnor fungerar, *Dagens Nyheter*, 9 mars 2008.

Kemp, Peter: *Världsmedborgaren, politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundrade*, 2005, Daidalos.

Kristeva, Julia: *Främlingar för oss själva*, 1991 Natur och Kultur.

Lampedusa, Guiseppe Tomasi di: *Leoparden*, Bonniers 1992

Lorentz, Hans: *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället, En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. 2007 Lunds Universitet.

Mazzarella: Bryt tunnelseendet, 29 april, 2007, SDS

Nerbrand, Sofia (red): *Samtida feminism*, Axel och Margaret Ax:son Johnsons stiftelse, 2006.

Nordin, Svante: *Humanora i Sverige*, Atlantis, 2007.

Nussbaum C, *Cultivating Humanity, a classical defense of reform in liberal education*, 1997 Harvard.

Schilhab, Theresa S. S, Steffensen, Bo: *Nervepirrende paedagogik. En introduktion till paedagogisk neurovetenskap*, Akademisk Förlag 2007, recenserad i *Weekendavisen*, nr 08 23 feb. 2007 av Anne-Marie Vestergaard: Skulpturelle tanker.

Stensmo, Christer: *Pedagogisk filosofi*, Studentlitteratur

Vestergaard, Anne-Marie: En guru krydser sit spor. *Weekendavisen* nr 44, 3 nov 2006.

Vygotsky: *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978.

Bilaga 1

Frågeformulär om livet...

1. Har livet en mening?
2. Vad betyder ordet "frihet" för dig?

155



3. Bilden ovan är en målning av den franske konstnären Henri Matisse målad 1905, den heter "glädjen vid att leva". Vad är glädje för dig?

4. Ska man vara "god" (= snäll)? Vad betyder ordet "godhet" för dig?

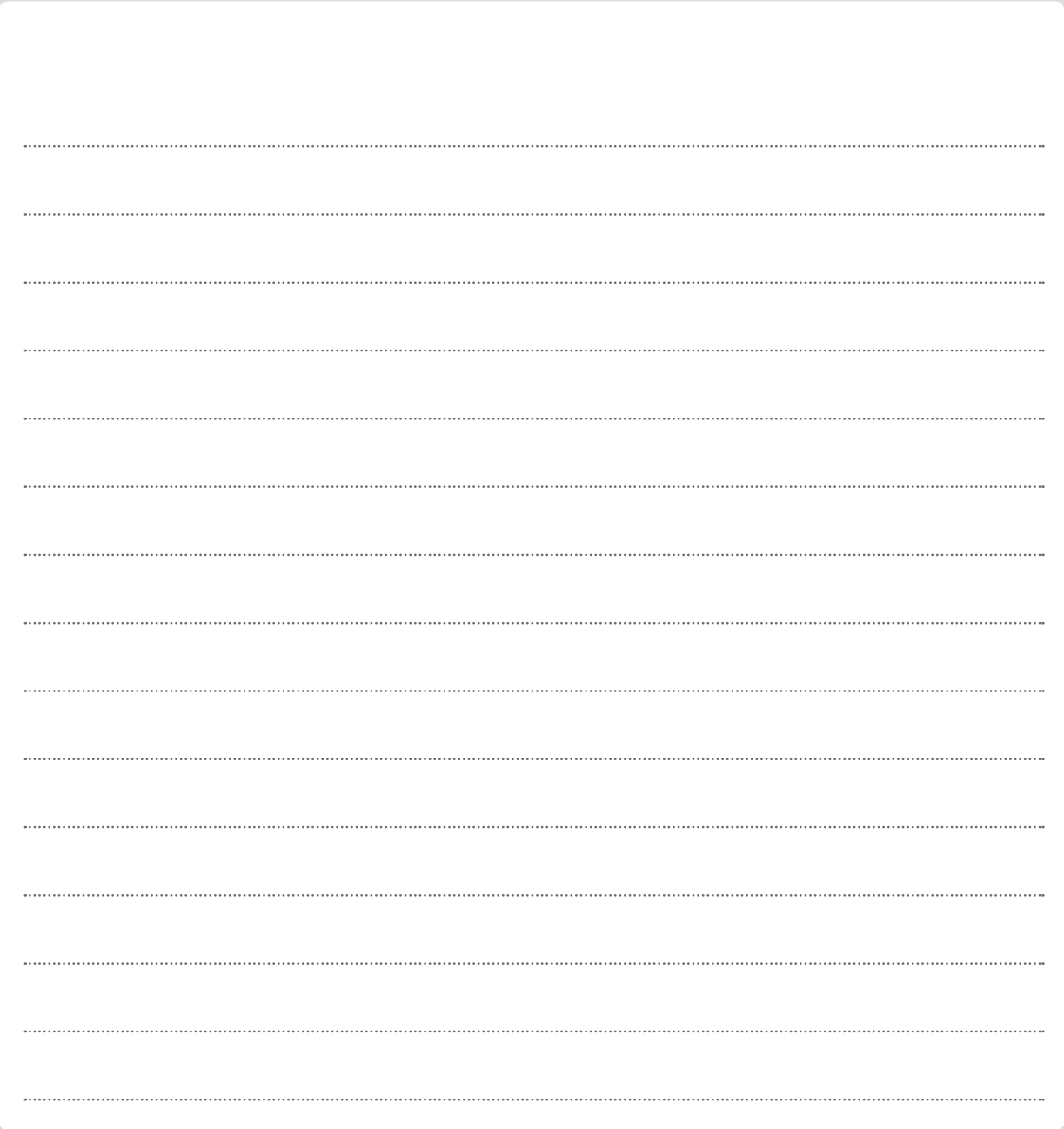
5. Hur vill du att ditt liv och livet i vår värld ska vara om 20 år?

156

6. I svensk skoldebatt talas mycket om betydelsen av att vara "sedd". Är detta viktigt? Finns det andra värden (= saker som berör känslor) som är lika/mer viktiga för en ung människa?

7. Enligt modern neurofysiologisk forskning finns det försök som tyder på att vi reagerar på en impuls innan den når medvetandet. I så fall är vi kanske bara marionetter (= sprattelgubbar), styrda av vem? Kan vi då ta ansvar för våra handlingar, vilket nuvarande lagstiftning bygger på? Är viljan fri? Kan man alltid ta ansvar för det man gör?

8. Den kinesiske filosofen Chuang-tsi (350-300 f Kr) menar att livet kan vara en illusion, en slags dröm. Han sa: "En gång drömde jag, Chuang Chou, att jag var en fladdrande fjäril, muntert följande sin instinkt. Jag visste inte att jag var Chou. Plötsligt vaknade jag, och med en chock var jag Chou. Nu vet jag inte, om jag är Chou, som drömde att jag var en fjäril, eller om jag är en fjäril, som drömmer att jag är Chou." Kan det vara så? Existerar (= finns) tiden? Går vi ur tiden in i en annan dimension (= värld) när vi dör?





A blank sheet of white paper with horizontal dotted lines for writing, set against a gray background. The paper is oriented vertically and features 18 evenly spaced horizontal dotted lines. The lines are thin and black, providing a guide for handwriting. The paper has rounded corners and is centered on the gray background.

Språkutveckling och interkulturellt lärande

Resurscentrums forskningscirkel startade som ett resultat av en utlysning av licentiat-tjänster, finansierade av Malmö stad och Malmö högskola. Många lärare sökte men alla kunde naturligtvis inte antas. I stället föddes idén att de som inte blivit antagna skulle erbjudas att delta i en forskningscirkel.

Ansökningarna kategoriserades och första temat som utkristalliserades var "Språkutveckling och interkulturellt lärande". I denna forskningscirkel deltog så småningom andra intresserade lärare i Malmö samt utbildare vid Resurscentrum för mångfaldens skola.

Resultatet av arbetet i forskningscirkeln är denna rapport. I sex artiklar beskriver medlemmarna sina erfarenheter från 1,5 års gemensamt utforskande av språkutveckling och interkulturellt lärande. Rapporten vänder sig till lärare, skolledare och skolpolitiker men också till andra som vill veta mer om forskning och skolutveckling.



Resurscentrum för mångfaldens skola
FoU-utbildning

Avdelningen barn och ungdom
Malmö stad
www.malmo.se/mangfaldiskolan