

Mångkulturalism i lärarutbildningen Hur förbereder samhället sina blivande lärare?

BRITTEN EKSTRAND

SANELA NADAREVIC

Institutionen för beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad

Sammanfattning: *Granskar man lärarutbildningen i Sverige när det gäller mångkulturalism, kan man notera betydande brister vad gäller kursplaner och formulerade mål. Lärarutbildningen tycks enligt ett större antal undersökningar inte heller förbereda framtida lärare när det gäller att undervisa i ett samhälle präglat av mångfald. I ett samhälle som konstant förändras och diversifieras måste emellertid varje lärare vara utrustad med en pluralistisk grundsyn, kunskap och kompetens att möta demokratiska värderingar. Ett bidrag till utvecklingen av deliberativ kommunikation i lärarutbildningen skulle kunna vara en allmänt spridd medvetenhet om möjligheterna att greppa områdets komplexitet. Mot denna bakgrund och i pragmatisk anda frågade vi oss: Hur och i vilken utsträckning bearbetas mångkulturalism i lärarutbildningarna? Vilka frågor reses och diskuteras? Vilka perspektiv kommuniceras? Föreskriven litteratur i två olika lärarutbildningar, en erkänd för att integrera mångkulturalism och en som troligtvis inte behandlar området i sin utbildning, har granskats i denna studie. Undersökningen syftar till att få en bild av vilka diskurser eller perspektiv avseende mångkulturalism, som tas upp i svensk lärarutbildning. En kritisk analys och diskussion relateras till internationell forskning på området. I artikeln skrivs möjligheter fram till hur övergripande globala synsätt och konfronterande kritiska perspektiv kan lyftas i lärarutbildning.*

Sedan länge i Bolognaprocessens spår, men också i Sverige, framförallt i samband med regeringens framlagda proposition *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Prop 2009/10:89), framhålls lärarens betydelse för framtiden och för landet som kunskapsnation. Läraren spelar en avgörande roll för elevernas prestationer. Alla andra korrelerande faktorer tycks komma till korta, oavsett om det gäller reducerad klasstorlek, skolans organisation, ledarskap eller skolans budget.

Trots detta har vi inte den lärarutbildning yrket förtjänar och det återstår att se vad som följer på förslaget till ny lärarutbildning. Förändringsbenägenheten har varit otillräcklig och framstegen små inom ramen för lärarutbildningarna enligt såväl utvärderingar gjorda inom landet som i Bologna- och EU-sammanhang. I en OECD-undersökning från 2005 (OECD 2005) visade så

gott som samtliga länder mindre goda tecken på hur frågan om att uppgradera lärarskicklighet hanteras. Framförallt beträffande förmågan att implementera nya utvecklingsdrag som till exempel individualiserat lärande, heterogena klassrum liksom lärande med hjälp av informations- och kommunikationsteknik.

Några områden tycks särskilt eftersatta. Det gäller lärarkompetensen ifråga om mångfald, jämställdhet och inflytande. Yrkeskunskap på dessa områden skattades lägst i den enkät riktad till lärare i svensk förskola och grundskola som Tallberg Broman och Holmberg (2007) genomfört. Med hänvisning till den aktuella undersökning noteras i förslaget till en ny lärarutbildning att »[e]tt samhälle med social, kulturell och språklig mångfald och med ett kontinuerligt inflöde av nyanlända elever i skolan ställer nya krav på lärarrollen och lärarkompetens» (SOU 2008:109 s 420).

I Sverige finns inte, i för lärare relevanta måldokument, något uttalat om hur arbetet med mångkulturella¹ frågor ska bedrivas. I avsaknad av detta uppfattar lärare sig lämnade i ett vakuum, där de utifrån egna värderingar själv får försöka hitta former för sitt pedagogiska arbete (Lorenz 2007). Styrdokument som läroplanen för grundskolan *Lpo 94* är utan överdrift daterad i ämnet. Liksom i dess föregångare *Lgr 80* skrivs grupperna handikappade och invandrare in under den gemensamma rubriken »barn med särskilda behov» (jfr Lahdenperä 2000).

Inte heller i förslaget till en ny lärarutbildning syns arbete med mångkulturella frågor framskrivet. Förslaget:

vars uppgift var att bedöma förändringarna i lärarbehoven och ta fram förslag på hur lärarutbildningens dimensionering och uppbyggnad borde anpassas efter detta [och där] även den ökande kulturella mångfalden ansågs vara en faktor att ta hänsyn till. (SOU 2008:109 s 145)

Begreppen *mångkulturalism* och *interkulturalism* nämns inte i detta förslag till ny lärarutbildning. Däremot används begreppet *mångfald* vid 24 tillfällen, nota bene inte med samma innebörd eller den betydelse vi sökt, det vill säga mångkulturalism. Språk och kulturella olikheter lyfts fram i förslaget som områden den nya lärarutbildningen bör fokusera på. Samtidigt antyder texten mer av praktisknära vardagskunskap och bemötande av existerande monokulturella uppfattningar än uppdaterad forskningsanknytning och framåtblick hos förslagsställarna:²

Lärare och studievägledare bör inte skygga inför tanken att elever med bristande svenskkunskaper faktiskt kan ha djupare kunskaper i andra ämnen än de svenska eleverna. Språkliga och kulturella faktorer får emellertid inte bara betraktas som något som hindrar barnens framgång i den svenska skolan. Olikheterna kan från ett annat perspektiv ses som tillgångar. Att behärska flera språk är, globalt sett, närmast ett normaltillstånd. Flera språk och förankring i flera kulturer ger rikedom ifråga om både begreppsbildning och språklig medvetenhet, något som skolan inte alltid tycks ta tillvara. Det är av

största betydelse att de blivande lärarna inte ser elever med invandrarbakgrund som generellt problematiska eller svagpresterande. Att i lärarutbildningen ensidigt ta upp de svårigheter som invandrarelever kan ha i skolan beroende på bland annat de ovan nämnda faktorerna riskerar att skapa negativa förväntningar hos de lärarstuderande. (SOU 2008:109 s 206 f)

Omkring tre fjärdedelar av landets lärare anser sig inte lämpade att möta skilda kulturer enligt vad som presenteras i förslaget till en ny lärarutbildning. Den kritik som riktats mot lärarutbildningarna i fråga om hur kunskapsområden, som rör mångkulturalism i skola och samhälle, beaktas i lärarutbildningarna ska emellertid nyanseras. Enligt den utredning som utgjort underlag till det förslag till ny lärarutbildning, som överlämnades till regeringen hösten 2008, visade det sig att två å tre lärosäten rankades högt ifråga om att ge den kulturella mångfalden hög prioritet i lärarutbildningen. Det finns således högskolor i landet som har lärarutbildning med etnicitet, migration och kulturmöten i fokus.

Lärarutbildningar svarar internationellt på olika sätt på kulturell och social heterogenitet och den ojämlikhet som blir följderna eller på vad som enligt Hall (2001) kallas »the multicultural question». The multicultural question syftar på frågan om hur vi möter framtiden i samhällen med människor med olika historisk bakgrund, kultur, kontext, erfarenhet och position. Utmaningarna är desamma i länder och skolor världen över, men olika nationella system närmar sig frågan på skilda sätt. Forskning visar hur ett land möter mångkulturella frågor utifrån sin egen nationella historia, sina traditioner och aktuellt sociopolitiskt och utbildningsmässigt system (Gaine & Gewirtz 2008). Att det inte går att backa till en föreställd tid av homogenitet är underförstått i alla länder.

Föreliggande text tar avstamp i samhällspolitiska riktningsgivande framställningar som rör skola, utbildning och undervisning i ett mångkulturellt samhälle. Till dessa utgångspunkter ska också läggas den kritik som riktats mot lärarutbildningar såväl inom Sverige som utanför. Fastställda litteraturlistor från två lärarutbildningars har granskats utifrån frågan om vilka mångkulturella diskurser som kommuniceras under utbildningens gång.

Vår analys bygger på en genomgång av forskning på området utifrån vilken mångkulturella skilda diskurser kunnat urskiljas. I pragmatisk anda hoppas vi kunna bidra till reflektioner kring lärarutbildningens innehåll inom området. Vilka mångkulturella diskurser kommuniceras i utbildningen i formuleringen av utbildningsplaner? Därtill kommer kontroversiella frågor som: Hur långt ska en lärare gå för att tillmötesgå och erkänna skilda religiösa och kulturella identiteter i skolan utan att gynna etnotism och förstärkning av skillnader?

I vilken utsträckning ska läroplanen förändras för att spegla kulturella och religiösa skillnader i relation till demokratiska mål? Ska skolor prioritera en läroplan som syftar till likställdhet i kunskaphänseende eller en läroplan som producerar jämlikhet i kulturellt igenkännande? Hur skall lärare som själva bekänner sig till liberala värderingar svara på studenter som uttrycker motsatsen? I vilken utsträckning behöver etnisk kategorisering eller kategorisering

efter identitet överhuvud taget ske? Frågor av denna karaktär har kanske först på senare tid lyfts fram (jfr Linnér & Westerberg 2009).

FRAMSTÄLLNINGAR GLOBALT, I EUROPA OCH SVERIGE

Omfattande forskning omkring interkulturella experimentella program som rört mångkulturalism i lärarutbildning har alltsedan 40-talet bedrivits i Europa och tidigt bedömts som långt framskriden. Utbildningsmässigt, socialt och samhällspolitiskt har flertalet länder och regeringar understött olika projekt (Council of Europe 2010, Porcher 1981). Det är rimligt att anta att bland annat UNESCO och FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna haft betydelse.

Det var efter andra världskriget 1946 som UNESCO bildades i syfte att arbeta för fred och säkerhet. Detta skulle ske genom samarbete inom vetenskap, utbildning och kultur. Ambitionen var att bidra till »ökad respekt för rättvisa, mänskliga rättigheter och frihet för alla människor utan hänsyn till ras, kön eller religion» (ref?). 1948 antog FN deklarationen om de mänskliga rättigheterna och Genèvekonventionen undertecknades 1951. Samma år publicerade UNESCO *Statement on Race*, i vilket experter i fysisk antropologi och genetik fastslår att raser inte existerar. »Förintelsen bidrar senare även till att nedmonteringen av de öppet rasistiska systemen i USA och Sydafrika tar fart. Bojkottåtgärder införs på 1960-talet mot den sydafrikanska apartheidregimen. Et cetera.» skriver Motturi (2007 s 15).

Ser vi till Europa i nutid står utbildningspolitik i allmänhet och lärarutbildning i synnerhet högt på dagordningen genom medlemsländernas överenskommelser och beslutade strategier alltsedan Lissabonstrategin 2000. Lärare ges en nyckelroll när det gäller att driva utbildningssystemet framåt och implementera reformer för det gemensamma målet att göra den Europeiska Unionen till världens högst rankade kunskapsdrivna ekonomi 2010. Det är, konstateras det, just lärare som kan forma framtida EU-medborgare, vilket fordrar förmåga att respektera skilda kulturer samtidigt som gemensamma värden identifieras. Till detta ska läggas hur det betonas att lärarutbildning är multidisciplinär.

Lärarutbildningen ska omsfatta kunskap i läroämnena, kunskap om pedagogik, kompetens att guida den lärande och insikter om sociala och kulturella dimensioner i utbildning. Varje enskild individs behov ska bemötas på ett inkluderande sätt. I alla policydokument finns tolkningsmöjligheter, vilket ska nämnas. Och i relation till vad som framhålls i *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission 2005) kan frågor till exempel resas om hur långt lärarens frihet gentemot det sagda sträcker sig? Det ges emellertid inte utrymme inom ramen för denna artikel att utveckla denna fråga.

Återgår vi till texterna som sådana, betonas lärarens intellektuella frihet, när det gäller undervisningsinnehåll. Lärare ska inneha kompetens nog att kunna arbeta med olika typer av kunskap och effektivt använda teknologi i syfte att inhämta, värdera, analysera och förmedla information. Lärarens intellektu-

ella frihet betonas också i anslutning till vad som sägs om arbetsformer. Den pedagogiska skickligheten ska göra det möjligt att hantera lärandemiljöer och göra val i fråga om hur utbildningen förmedlas. Skickligheten ska ge utrymme för innovation och kreativitet (European Commission 2005).

Jämfört med policydokument i Sverige (t ex SOU 2008:109) skriver EU-kommissionen på ett klarare sätt fram lärarens betydelse för framtida social sammanhållning och konkurrenskraft i ett globalt perspektiv. Där poängteras att ungefär 6.25 miljoner lärare (heltidsekvivalenta) arbetar i Europa. Dessa har en vital och viktig roll för att hjälpa människor utveckla sin potential och sitt välmående, sin kunskap och sina färdigheter som medborgare (Commission of the European Communities 2007).

I *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission 2005) tecknas den europeiska lärarprofessionen. Bland de karakteristika som ska känneteckna lärarprofessionen framhålls att det ska vara ett högst kvalificerat yrke. Alla lärare ska ha högre utbildning, alla ska ha omfattande ämneskunskaper, goda kunskaper i pedagogik, skicklighet och kompetens nog för att stödja den lärande samt förståelse för sociala och kulturella dimensioner. Professionen ska kännetecknas av livslångt lärande. Ny kunskap ska kontinuerligt vinnas och förmågan till innovationer ska vara hög, liksom förmågan att implementera forskningsbaserad kunskap som underlag för allt arbete. Slutligen nämns förmågan att arbeta i mångkulturella omgivningar, förstå värdet av olikhet och att respektera skillnader.

UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vad kan sägas om vilka mångkulturella diskurser som kommuniceras i lärarutbildningen? För att få en bild av det spektrum de olika lärarutbildningarna i Sverige uppvisar, har vi, utöver en lärarutbildning med tydlig profilering mot interkulturalism, valt att studera en lärarutbildning utan sådan framskriven profilering. Urvalet har skett mot bakgrund av hur lärarutbildningarna presenteras, dess inriktningar och specialiseringar. I fortsättningen omnämns de båda utbildningarna som Högskola A respektive Högskola B.

Vi har valt att uteslutande granska litteraturlistor. Med tanke på lärarprogrammets många inriktningar (mot fritidshem, grundskolans tidigare år, grundskolans senare år och gymnasiet), liksom för att vårt arbete inte ska bli alltför omfattande, valde vi att granska inriktningen mot grundskolans senare år. Att få en överblick över vad en lärare efter sin utbildning sammantaget genomgått har inte varit helt enkelt. Lärarutbildningarna är, som de är utformade med alla valmöjligheter för studenten (jfr t ex Högskoleverket 2007), svåra att få grepp om.

Som utbildad lärare kan man ha ett sammelsurium av valbara kurser i sin slutgiltiga examen. Vi har riktat fokus på litteratur som lärare med inriktning mot svenska och samhällskunskap haft i sin utbildning. Svenska är det mest omfattande ämnet i grundskolan upp till Årskurs 9. Att ha kunskaper och färdigheter i svenska är nödvändigt för att tillgodogöra sig all annan under-

visning i andra ämnen. I ämnet ligger ett demokratiskt uppdrag att stärka elevers förståelse för alla människor med skilda bakgrunder.

De samhällsvetenskapliga ämnena i grundskolan är fyra; geografi, religionskunskap, historia och samhällskunskap. Samhällskunskap som ämne är omfattande och ska utgöra förstaämne i grundskolan. För Högskola A:s del har vi valt att granska litteraturlistor knutna till vad som benämns »Interkulturell lärarutbildning om 270 hp mot grundskolans senare år med inriktning språk och litteratur samt samhällsorientering». Litteraturlistorna är följande:

- HT04 Termin 1 *Utbildningsvetenskap A* 30 hp
- VT05 Termin 2 *Inriktning 1 (Språk och litteratur)* 30 hp
- HT05 Termin 3 *Inriktning 1 fortsättning* 30 hp
- VT06 Termin 4 *Specialisering till inriktning* 130 hp
- VT07 Termin 5 *Utbildningsvetenskap B* 30 hp
- VT07 Termin 6 *Inriktning 2 (Samhällsorientering)* 30 hp
- HT07 Termin 7 *Inriktning 2 fortsättning* 30 hp
- VT08 Termin 8 *Specialisering till inriktning* 230 hp
- HT08 Termin 9 *Utbildningsvetenskap avancerad nivå* 30 hp

Vad gäller Högskola B har »Lärarutbildningen om 270hp mot grundskolans senare år med inriktning svenska samt samhällskunskap» valts och följande litteraturlistor har granskats:

- HT05 Termin 1 *Allmänt utbildningsområde (AU1)* 30 hp
- VT06 Termin 2 *Ingångs inriktning (Svenska)* 30 hp
- HT06 Termin 3 *Inriktning 1 fortsättning* 30 hp
- VT07 Termin 4 *AU2* 30 hp
- HT07 Termin 5 *Specialisering till inriktning* 130 hp
- VT08 Termin 6 *Inriktning 2 (Samhällskunskap)* 30 hp
- HT08 Termin 7 *Inriktning 2 fortsättning* 30 hp
- VT09 Termin 8 *AU3* 30 hp
- HT09 Termin 9 *Specialisering till inriktning* 230 hp³

Vi ser texten på de litteraturlistor vi valt att analysera som praktikhärla text, det vill säga en rapport som säger något om undervisningens innehåll. Denna text utgör vårt undersökningsobjekt. I vår ambition att gå på djupet i diskursiv mångkulturalism syntes en del verktyg som diskursteori enligt Laclau och Mouffe (2008) tillhandahåller vara möjliga att utgå ifrån, utan att för den skull överta det postmarxistiska ramverket⁴.

Vad beträffar grundläggande ontologiskt och epistemologiskt synsätt ansluter vi oss till Faircloughs (1995) kritiska diskursanalys, där han framhåller diskursers dialektiska beroendeförhållande och relation till den sociala praktiken. Diskursiva praktiker och sociala praktiker konstitueras av och konstituerar omvärlden. Individens makt och möjlighet att påverka erkänns, liksom ideologiska effekter och analysen bygger på tolkande traditioner.

När det gäller diskursanalytisk metod skapas den bäst utifrån problemställning och teoretiskt ramverk. Begrepp och tillvägagångssätt byggs intem upp utifrån en specifik metod, utan från en kombination av diskursanalytiska perspektiv och verktyg modifierade utifrån undersökningens syfte. Ett paket

bestående av en kombination av verktyg från skilda diskursanalytiska perspektiv sätts samman för ändamålet med den specifika undersökningen.

Vår analys har i förstone inneburit ett försök att bringa ordning i materialet, därefter har en sökning efter huvudsakliga teman eller betydelsebärande enheter vidtagit. Utläsningen har inneburit en bestämning av vad som uteslutits samt ett växelspel mellan in- och utläsning i syfte att analytiskt söka mönster genom likheter, kontraster, motsägelser, kontinuitet och regelbundenhet för att i sin tur identifiera diskurser.

En historisk kontext är av primär betydelse för all tolkning av dialog, handling, text, sociala relationer, institutioner eller strider. Vi har dock inte systematiskt studerat textens intertextualitet, det vill säga hur texten producerats och hur den bidrar till konstituering, men varit öppna för sådana tecken. Vår utgångspunkt har varit att kunskapens samband med sociala processer och sociala handlingar är kontingent. Den kan bestämmas vid en viss given tidpunkt, men kunde ha varit annorlunda. En viss given tidpunkt kan vara en mycket lång period.

Skilda mångkulturella diskurser har med hjälp av internationell respektive svensk forskning kunnat urskiljas, det vill säga en strukturerad totalitet där artikulationen bestämmer diskursen genom diskursens tecken eller moment och där noder är urskiljbara. Utifrån dessa har vi sökt bestämma texternas hemvist. Vad kan sägas och inte sägas? Kan en hegemoni i meningen ett synsätts herravälde urskiljas? Foucaults arkeologi, vilken ingår i hans diskurst teori, innebär ett letande efter regler för vilka utsagor som accepteras i en bestämd epok. Den grupp diskurser som urskiljts kan inte sägas nått sådan status i teoretiskt hänseende att man kan tala om en diskursordning. Motdiskurserna inom detta diskursiva fält kännetecknas varken av öppen konflikt, strider eller antagonism.

DISKURSIVT OM MIGRATION

I detta avsnitt ges först en bild av talet om det mångkulturella i Sverige. Därefter följer utblickar främst mot forskningen i Europa. Även om det monokulturella perspektivet är historia, finns rester av dessa uppfattningar kvar. I det monokulturella perspektivet låg att se en nation och ett land som en förenande kraft och språket sågs ena folket. Det är viktigt att notera att det monokulturella perspektivet i Sverige liksom i andra länder värvat en föreställd kulturell homogenitet. Grupper med annat språk och annan kultur inom en och samma nation har alltid funnits.

Den dominerande diskursen sedan 1970-talet har varit den om inkludering, men också detta synsätt med betoning på assimilation har sedan länge övergivits som politisk strategi. I takt med att komplexiteten ökat har den sociala sammanhållningen affekterats(????). Politiskt har strategier vuxit fram i syfte att motverka diskriminering, liksom en kompensatorisk hållning med resurser och hjälp. Erkännandet av olika kulturer och krav på likvärdighet har i sin tur lett till ett kulturell relativistiskt perspektiv. Den radikala kulturella relativismen kan leda till etnocentrism och ett uttalat »vi och dom». Fasta värden, enhets-

och likhetstänkande i modernitetens namn har i postmodern tid ersatts av mångfald, pluralism, komplexitet och variation.

I Sverige har begreppet *mångkulturell* kommit att stå för ett lägestillstånd, en position, medan däremot begreppet *interkulturalism* står för handling. Det är oklart vilka teoretiska grunder denna betydelse begreppen mångkulturell och interkulturell vilar på, och det är oklart vilka innebörder begreppen har för skola och utbildning. I Sverige har uttrycket *interkulturell pedagogik* slagit ut begreppet *mångkulturell* och slagit rot i teorin om än inte fullt ut i praktiken (Lahdenperä 2004, 2008).

Den interkulturella dimensionen har vuxit och nya uttryck myntas varav *interkulturell didaktik* är det allra senaste (Lorenz 2009). I Lahdenperäs (2008) definitionsbestämning står interkulturalism för handling, en process, en relation och möten. Det handlar om gränsöverskridande och interaktion. Att befinna sig i en mångkulturell miljö behöver inte betyda att olika kulturer de facto möts. Det interkulturella däremot implicerar mångkulturella möten, enligt denna bestämning.

Interkulturell pedagogik har alltså kommit att bli benämningen på ett praktiskt pedagogiskt arbete, där mångfaldstänkande är dominerande och står emot den moderna samhällsordningen. Ett nyckelord är här *dekonstruktion*. Olikheter värdesätts och uppskattas. Mångfald betraktas som en resurs och en komplementär hållning i motsats till den kompensatoriska. Interkulturalitet står också för etiska värden som demokrati, jämlikhet, ömsesidig respekt och social rättvisa.

Skolans värdegrund och skolans demokratiska uppdrag står i centrum och diskuteras fram. Genom interkulturell kompetens och komplementär hållning såväl i formell undervisning som i det informella lärandet förväntas läraren ha kompetens att leda meningsutbyte för meningsskapande kommunikation. En grund ligger i att kunna kritiskt reflektera över det egna vetandet och det självklara:

Interkulturalitet är således inte värdemässigt neutralt. Den *kritiska* aspekten av interkulturalitet handlar om att förhålla sig kritiskt till sin egen historia, kultur och kulturella värderingar och att utveckla en kritisk självmedvetenhet. Olika kulturbundna antaganden, perspektiv, referensramar, föreställningar, det vill säga gängse konstruktioner, behöver problematiseras och kontrasteras med andra synsätt. Kultur som en social konstruktion måste sättas i sitt sammanhang – globalt, samhälleligt, historiskt, organisationsmässigt, värdemässigt och så vidare – för att analyseras, förstås och kritiseras. (Lahdenperä 2008 s 30 f; kursiv i original)

I diskursen om den interkulturella pedagogiken och utifrån en medvetenhet om motdiskurser, understryks behovet av ömsesidigt utbyte och kommunikation. Konflikter kan tydliggöras och motsättningar, värderingar, känslor, idéer problematiseras. Viktiga mål och strategier kan påverkas, kultur likaså genom nytänkande, kreativt förändringsarbete och innovationer.

I undervisningen är studenternas egna erfarenheter och kunskaper en utgångspunkt. Studenterna konfronteras med andra perspektiv i syfte att se

och tänka över, kategorisera och värdera andras tänkande och perspektiv. Det handlar om en känslomässig bearbetning och insikter i andra synsätt.

Den tid vi lever i kännetecknas enligt Delanty (2008) av en ängslan som genomsyrar alla delar av livet. Ur ängslan för kriminalitet och vår sociala säkerhet växer främlingshat. Samtidigt växer den extrema högern. Enligt Delanty (2008) har en instabilitet och ett kristänkande vuxit i takt med att EU växt. Den minskade nationella suveräniteten har spätt på en solidaritetskras i en tid då globalisering också undergrävt nationerna som stater.

Det finns ett tydligt samband här mellan europeisk politik, socioekonomiska relationer och den solidaritetskras som vuxit fram. Det är en paradox att mångkulturalismen sätts ifråga samtidigt som migrationen ökar och transnationella eller kosmopolitiska orienteringar blir alltmer markerade. Den europeiska unionen har inte lyckats frammana en kollektiv europeisk identitet som alternativ till den nationella i enlighet med det uttalade syftet. Det är i denna situation, skriver Delanty (2008), som mångkulturalism kommit att uppfattas som den primära orsaken, men nationalism måste ses mer som en produkt av än en orsak till den genomgripande sociala krisen.

Den officiella, världsomfattande, legitima uppfattningen idag är enligt Motturi (2007) att mångkulturalism är framtiden. Motturi menar att denna vurm för mångkulturalism i sig blir till rasism och diskriminerande skillnadstänkande. Det är viktigt med kulturell mångfald ur demokratisk synvinkel, men samtidigt kan enbart användandet av begrepp som mångkulturalism, kulturell mångfald och mångkultur förstärka tänkande i skillnader.

Motturis (2007) myntade begrepp *etnotism* ger oss möjlighet att reflektera över problematiken knuten till hur vi tänker, talar och agerar i mångkulturalismens tecken och anda. Motturi (2007 s 60; kursiv i original) skriver:

Det är här vi finner pudelns kärna. Det är här vi stöter på mångkulturalismens aporetiska återvändsgränd. Med *samma tveeggade svärd som man söker bryta segregeringen på kulturområdet hugger man samtidigt in tudelningen*. Det är tudelning som återskapar och vitaliserar hela det register av koloniala mytologier som är nerlagt i vårt språk.

Mångkulturella frågor bemöts mycket olika i olika delar av världen. De divergerande sätt på vilket dessa frågor hanteras i olika nationer måste relateras till historisk och kulturell kontext. Länderna i Europa har varierat och liksom de har olika lång historia när det gäller etnicitet. Främlingskap och olikhet har alltid varit problematiskt, och enligt forskning på området är det först när mobiliteten drastiskt ökat, som det sedan mycket länge påbörjade europeiska projektet att skydda människor mot att bli behandlade annorlunda på grund av sin härkomst intensifierats.

De mångkulturella frågorna är många och nästan desamma i alla europeiska länder. Alla länder arbetar med politiska strategier och utbildningssatsningar, men riktar frågorna på olika sätt (Gaine 2008). I Tyskland handlar mångkulturalism i stor utsträckning om att komma på god fot med grannarna och vanligtvis kallas detta arbete interkulturalism och syftar på arbete mellan kulturer. I Storbritannien med lång tradition av immigranter handlar mång-

kulturalism om hur många som inte längre kan betraktas som immigranter, men ändå konstant diskrimineras och aldrig lyckas komma ur den patologiska bild som tilldelas dem, som Archer (2008) uttrycker det.

Nederländerna har sedan länge sökt frammana en nationell identitet konstruerad kring uppfattningar om olikhet. Genom den solidaritetskris som på senare tid vuxit fram i Nederländerna, har utvecklingen tagit en drastisk vändning. I den politiska överbyggnaden råder emellertid enighet om samhällsmålen. Utifrån genomförda studier som visat stora brister har vikten av att lärare får den professionella kompetens som behövs för att svara mot nya och svåra dilemman mellan till exempel religiösa grupper i skolorna framhållits (jfr Leeman 2008). Kapaciteten har visat sig inte heller räcka till när det gäller lärare i länder som Tjeckoslovakien.

Lärare uppfattar mångkulturell utbildning på vitt skilda sätt, alltifrån att det handlar om en additiv modell till en ethno-nationell modell, där pluralismen tänks inbäddad i en och samma läroplan (Moree, Klaassen & Veugelers 2008). För Tjeckoslovariens del, liksom för Greklands, handlar det om en spricka i den historiska homogeniteten med språklig, religiös och utbildningsmässig standardisering.

I Frankrike proklamerar, från politisk utgångspunkt, vikten av att se alla som franska medborgare. Kulturella och sociala olikheter betraktas som en privatsak och i utbildningssammanhang styr en gemensam tvingande läroplan. Att de mångkulturella frågorna också här blir lika påträngande behöver kanske inte påpekas (Raveaud 2008).

Inom den Europeiska Unionen är den politiska enigheten stor ifråga om vikten av att opponera sig mot etnisk diskriminering. Oavsett om immigranter är »postkoloniala», från Balkan, flyr Afrika av ekonomiska skäl eller är en del av arbetsmigrationen, är de en del av det framväxande liberala, demokratiska Europa. Människor ska skyddas från diskriminering och inte betraktas som »troubling others».

Med utgångspunkt i språkfrågor har Lo Bianco (1999) skisserat fyra perspektiv eller sätt att närma sig mångkulturella frågor på, varav det första vilade på en segregering grundsyn, tappade mark på 1980-talet och lämnats åt historien. De tre övriga benämns *det interkulturella*, *det mångkulturella* och *det transkulturella perspektivet*. I det interkulturella perspektivet kontrasteras den lärandes kultur mot andra kulturer i syfte att identifiera skillnader och likheter. I det mångkulturella söks gemensam kunskap samtidigt som respekt för olikheter ska bibringas.

Det finns också mångkulturella synsätt som söker hybrider mellan kulturer och ser kulturer som ett set av praktiker där medlemmarna enkelt adderar existerande uppfattningar med nya. Detta synsätt finns främst i samhällen eller miljöer där många olika kulturer och språk förekommer. Det transkulturella betraktelsesättet betonar hur en kultur penetreras av företeelser i andra kulturer. Migration, internationalisering, globalisering, resande och turism, informationsutbyte och Internet är exempel på sådana företeelser som har inflytande på språk och kultur.

Såväl språk som kultur influeras och lånar praktiker och vanor. Vi lever i ett alltmer kosmopolitiskt samhälle, ett samhälle som kan karakteriseras av att vi

får alltfler »världsmedborgare». Vi äter till vardags mat från skilda kulturer, läser sydafrikansk skönlitteratur, anammar idéer och »allt» ifrån religiösa praktiker till kläder och mode från de mest skilda delar av världen. Vilka kompetenser behöver lärarutbildningar arbeta med i syfte att uppnå kulturell vakenhet, frågar sig Lo Bianco (1999).

Lo Bianco (1999) skisserar tre nivåer. På den första noteras behovet av självkännedom och insikter om kulturens inflytande på vardagen. Att belysa hur historiska och samtidiga omständigheter haft betydelse för egen identitet är ett första steg i syfte att pedagogiskt brygga broar mellan egna uppfattningar och ny kunskap. Självkännedom och igenkänning är emellertid inte tillräckligt. Nästa nivå innebär interkulturell medvetenhet. En lärarutbildning måste sträva efter att utveckla medvetenhet om andras attityder, kunskaper, skicklighet, intressen, beteenden, och annat som är kulturellt format i syfte att kunna tolka, förstå och kommunicera.

På nivå tre handlar det om mångkulturell kreativitet som en kompetens hos läraren. En mix av kulturer och traditioner blir alltmer tillgänglig i vår samtid och i mångkulturella miljöer kan nya former av kultur uppstå, det vi kallar hybrider. Lo Bianco (1999) ger konkreta exempel: ris äts av alla utanför Asien idag, andra exempel är hur vi bär smycken, hur vi bär kläder, hur vi provoceras av konst. Många är de exempel som kan ges på hur kultur delas av hela världen, skriver Lo Bianco.

Igenkännande och erkännande i praktiken kan såväl stödja som undergräva olikhet, såväl producera nya som reproducera traditionella uppfattningar och attityder (Lo Bianco 1999). I riskzonen finns stereotypifiering, relativism och att differentieringen förvärras, men sofistikerade mångkulturella policier växer ur kunskap om att det finns mer i utbildningen än bara att respektera människors identitet. Identitet ses för övrigt allt oftare som något kontingent, som flytande mångsidiga hybrider. Identitet har inget att göra med vem vi är eller vill bli eller vilka roller vi spelar, utan vem vi tror att vi är och vill vara. Identitet blir enbart identitet om sociala aktörer internaliserar dem samt ger konstruktionen en mening åt internaliseringen.

Det inkorporerar trosuppfattningar, värderingar, attityder och dispositioner, också kontingent över tid utifrån reflektion. Med ett konstruktivistiskt perspektiv på identitefrågan betonas det situationella, utbytbara. Det är en process under konstruktion, föränderlig, relationell och multipel. I ett synsätt som det beskrivna är representationen av identiteter i ett klassrum lika många som antalet studenter. I mångkulturellt medveten undervisning med sådana utgångspunkter är det inte möjligt att bekräfta allas identitet i en grupp lika. Alltför mycket fokus på identitetsfrågan kan distrahera och förhindra möjligheterna att se ekonomisk och politisk olikhet eller möjligheter till polisk omfördelning.

I den under senare tid utvecklade diskursen knuten till begreppet *kritisk multikulturalism* finns uppfattningen att det är fullt möjligt att också utmana och omforma människors identitet, tro, värderingar och åtaganden genom undervisning. Detta om identiteten omsluter rasism eller sexism till exempel. Det viktigaste i undervisningen är då i kritisk multikulturalism att fostra reflexiv identitet, att diskutera skillnader. Vad kan skada, vad bör uppmuntras

i formering och utveckling av identitet? Vad är varken eller men kanske ändå manifesterar olikheter? Spänningar uppstår när policies som gäller det mångkulturella sätts i praktisk handling. Gewirtz och Cribb (2008) nämner tre nyckeldilemman:

- Engagemang i den lärandes fulla komplexa identitet kontra kategorisering (namnge, peka ut och riskera reproduktion).
- Igenkänning av identitet kontra problematisering, upplösning, söndring, splittring.
- Leva med hierarki kontra utmana hierarki.

So, according to this account, what policy makers and practitioners are left with is the task of continuously navigating a route through this difficult terrain. This will necessarily involve grappling with the many moral and political dilemmas entailed in taking seriously both the value of identity and the value of other educational and political goals which can sometimes conflict with valuing identity. (Gewirtz & Cribb 2008 p 48)

Det fordras också, enligt Gewirtz och Cribb (2008), att forskning på området söker svar på frågor om hur arbetet på alla nivåer borde bedrivas.

Lärares personliga religiösa tro, liksom andra värderingar och uppfattningar, har visat sig influera undervisningen i praktiken. Att ge lärare redskap i frågor som är särskilt känsliga vid ett möte, som till exempel mellan religion och vetenskap eller frågor som rör evolution, abort eller genetik, är därför av största vikt. Att härigenom förbereda lärare för att såväl på vetenskaplig som trosmässig grund kunna lyfta (vad menas med lyfta här?) ämnen och argumentera vetenskapligt likväl som religiöst i ett samhälle som alltmer avkrävs fostra världsmedborgare är av största vikt. Vetenskapligt ska elever skolas för att i sin tur kunna bidra till utveckling, samma gäller etik, moral, tankar och tro. Notera också att inte heller vetenskapen är objektiv, skriver Mansour (2008).

MÅNGKULTURALISM I LÄRARUTBILDNING – TVÅ EXEMPEL

Vad kan sägas om talet om mångkulturalism i lärarutbildningen i Sverige, som det kommer till uttryck i två exempel på fastställda litteraturlistor? Vilka mångkulturella diskurser möts, beaktas och bearbetas i undervisningen ställt i relation till den konstruktion av diskurser, som med hjälp av forskning på området, tecknats ovan? De valda exemplen kan antas vara extremer i det spektrum av skilda angreppssätt som lärarutbildningarna troligtvis skulle uppvisa i en totalundersökning.

Låt oss först presentera vad en granskning av fastställd litteratur vid Högskola A ger vid handen. Litteraturlistorna omfattar cirka 500 titlar. I ett 20-tal av böckerna förekommer begreppen *mångkultur*, *interkultur*, *mångfald*, *etnicitet*, *identitet*, *andraspråk (inläring)* samt *tvåspråkighet* i titlarna (se Tabell 1 nedan). Vissa av böckerna används mer än en gång och i olika delkurser, men har i föreliggande studie räknats endast en gång. I ett 40-tal av böckerna, vilka saknar nyckelorden i titeln och härmed inte är inräknade i den

första gruppen, berörs dessa ämnen i böckernas innehåll. Kända författare inom området finns representerade. Variationen är stor vad gäller typ av text och material i litteraturlistorna.

Vid sidan om böcker ryms styrdokument, kompendier liksom tidskrifter (till exempel *Invandrare & Minoriteter*). Också hemsidor påträffas, exempelvis FN: s barnkonvention och mänskliga rättigheter. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att vid Högskola A förekommer genomgående material som behandlar mångkulturella frågor med såväl i inriktning som specialisering enligt fastställda litteraturlistor.

Sökord	Antal träffar Högskola A	Antal träffar Högskola B
Mångkultur/multikultur	1	1
mångkulturalism/ multiculturalism		
mångkulturell(t)/(a)		
Interkultur	3	0
interkulturalism/interculturalism		
interkulturell(t)/(a)		
Mångfald	2	0
Diversity		
Etnicitet	5	0
Ethnic		
Etnisk(t)/(a)		
Identitet(en)/(er)/(ens)	5	2
Andraspråk, andraspråkinläring	5	0
tvåspråkighet		

Tabell 1. Sökord samt antal träffar för respektive högskola. Endast ord som förekommer i titeln har räknats.

Går vi vidare till nästa högskola kan konstateras att av drygt 300 titlar som de studerande vid Högskola B mött i sin utbildning, är det endast en som i sin titel innehåller något av de aktuella begreppen, i detta fall begreppet *mångkulturell* och *identitet*. Licentiatavhandlingen i fråga är från 2005 och handlar om identitet och medier i gymnasiets mångkulturella vardag. Begreppet *identitet* berörs i ytterligare ett av arbetena, men inte i relation till frågor om likvärdighet. Begrepp som *interkulturalism*, *mångfald*, *etnicitet*, *andraspråk* (inläring) eller *tvåspråkighet* förekommer inte alls.

Några titlar berör mångfald i sitt innehåll, men tonvikten läggs vid barn med särskilda behov eller en skola för alla. En av böckerna väcker frågor om kulturella förändringar och vad skolan förmedlar. Boken gavs ut 1999. I en specialisering knuten till inriktningen mot samhällskunskap förekommer två böcker som behandlar migration och dess konsekvenser. Båda har fokus på arbetsmarknad. Sammantaget kan sägas att lärarutbildningen på Högskola B tas inte »the multicultural question» upp och därmed inte heller det diskursiva perspektivet på detsamma.

AVSLUTANDE ANALYS OCH KOMMENTARER

Den slutsats vi är beredda att dra utifrån de här studerade exemplen, Högskola A och Högskola B, är att det stora flertalet lärarutbildningar i Sverige, med uppskattningsvis tre undantag, inte förbereder blivande lärare för ett mångfacetterat, mångkulturellt samhälle. Vår studie bekräftar än en gång vad så många före oss konstaterat. Ett samhälle som kontinuerligt diversifieras kräver lärare med kunskap och kompetens som gör det möjligt att möta demokratiska värden och mål. I läroplaner och kursplaner skrivs vikten av att premiera demokrati, integration och jämlikhet in, på den verkställande nivån är det annorlunda.

Diskrepansen mellan samhällets demokratiska ideal och praxis i skolan tycks stor (Bunar 2001, Jonsson Lilja 1999, Ljungberg 2005, Sawyer & Kamali 2006). Det är anmärkningsvärt bakgrund av att elever med utländsk bakgrund utgör en betydande del av elevunderlaget i svenska skolor och att samhället i stort etablerats som mångkulturellt. »Två miljoner av landets nio miljoner invånare representerar mer än 200 kulturer (etnisk bakgrund och/eller nationalitet).» (Lorentz 2009, s 20) Så gott som enhälligt har forskare under lång tid hävdad att många lärare har ringa kunskap om vad den nya lärarroll heterogent sammansatta klasser och grupper kräver (Elmeroth 1997, Källström 1999, Sercu 2006):

Det är i studier av lärarutbildningen som forskarna har upptäckt de största bristerna och de största behoven inom området interkulturell pedagogik. Det som framträder i studierna är att den blivande läraren inte får någon teoretisk eller praktisk utbildning eller kunskap om *hur* det är att arbeta som lärare i en mångkulturell skola. I en granskning av samtliga utbildningsplaner och kursplaner för lärarutbildningen (*Lärarutbildningen med ett interkulturellt perspektiv*, 1998) framkom att det interkulturella perspektivet ofta är osynligt, såväl i målformuleringar, som i innehåll och litteraturlistor. (Lorentz 2007 s 153; kursiv i original)

I ett flertal av de senaste årens statliga utredningar konstateras att det i samhället och i skolan förekommer mycket av kränkande behandling. Det råder segregation och diskriminering liksom existerande klyftor reproduceras (Lorentz 2009). Flerspråkiga elever utgör en heterogen grupp med varierande språklig, kulturell och social bakgrund och därmed skiftande språkproblematik (jfr Integrationsverket 2003, Hyltenstam & Lindberg 2004), men ytterst få lärare har kompetens att möta mångfalden.

De krav som ställs gäller alla lärare oavsett undervisningsämne (jfr Löfstedt 2005). Få värderar emellertid minoritetslevers erfarenheter, kunskaper, språk och kulturella bakgrund som en resurs för skolan, trots kunskap om vilka positiva effekter två- eller flerspråkighet har för lärande (jfr Håkansson 2003). Vad som skulle kunna vara mångkulturella bidrag uppfattas istället som en belastning i skolarbetet, språkproblematiken generaliseras och får stora proportioner (Axelsson 2004, Granstedts 2006, Lahdenperä 2000, Parszyk 1999, Runfors 2003).

Genom den analys med hjälp av en utblick mot internationell forskning⁵, som studien bidrar med, har ett flertal mångkulturella diskurser⁶ kunnat urskiljas, genom vilket undervisningens innehåll i fråga om multikulturalism kan problematiseras. Vi har kunnat urskilja tre diskurser i Sverige; (i) den monokulturella om en föreställd homogenitet, (ii) den mångkulturella som betraktas som ett tillstånd och (iii) den interkulturella som betraktas som handling.

Internationellt inkluderar talet om mångkulturalism delvis något olika inriktning och betoning, samt tycks en något annorlunda begreppsbestämning allmänt för handen. Det man benämner det *interkulturella perspektivet* syns vara förbehållet tal om relationer länder emellan, alternativt tal om en bestämning av olika kulturer, definition av desamma och positionering. Det *mångkulturella perspektivet* innefattar flera perspektiv, som nämnts, bland annat det om bestämningar, men också det om hybrider.

Utöver de föregående två perspektiven växer ytterligare en diskurs sig starkt *kritiskt multikulturellt perspektiv*. I detta synsätt finns den uttalade ambitionen att påverka identitetsutveckling och att låta samhällsmål styra snarare än viljan att bekräfta alla. Relaterat till det i Sverige framburna interkulturella perspektivet, tycks det som om man i den interkulturella pedagogiken i grunden bekänner sig till synsätt i likhet med de inom ramen för den kritiska multikulturalismen. I den interkulturella pedagogiken är det emellertid svårt att finna det provocerande i den kritiska multikulturalismen uttryckt och i klartext; det vill säga om att utmana, påverka och förändra⁷.

Undervisning och lärande ses annars på samma sätt som meningsskapande processer genom kommunikation och med inneboende värdekonflikter. En öppen process, utsatt för kritisk värdering och vägning, som inte söker något svar eller en sanning eller ett avslut (jfr Baumann 2002). »Kunskap växer och förändras genom motsägelser i vår givna kunskap, som en konfrontation mellan vanan och undantaget, mellan det gamla och det nya». (Linnér & Westerberg 2009 s 184)

Det finns naturligtvis många bidragande faktorer till att lärarutbildningarna i Sverige behandlar mångkulturella frågor på skilda sätt eller inte alls. Anläggs ett historiskt perspektiv kan en intertextuell kedja urskiljas i så måtto att litteraturlistorna vid Högskola A bygger på den forskning och de diskurser som presenterats inom landet. Forskningsanknytning och vetenskaplig grund i utbildningen sträcker sig kanske inte längre än till det nationella. Det tycks också råda ett organiserat samtycke kring det interkulturella perspektivet eller den interkulturella pedagogiken.

Inom landet tycks numera den interkulturella pedagogiken ha hegemoni i teorin. Vad gäller Högskola B kan situationen förmodas ha med traditioner, kultur, organisation och initiering att göra. Att lärarutbildningarna uppvisar skilda resultat skulle kunna relateras till att fältets aktörer inte har eller tar sig samma möjlighet och tillträde till skilda diskurser. Den läroplanskontext och den lärarutbildningsmiljö studerande utbildas inom sätter gränser för vilka diskurser de studerande möter.

Många frågor kan resas i sammanhanget, bland annat frågor som knyter an till högskoleverkets kvalitetsgranskning och kvalitetssäkring. Inom ramen för

högskoleverkets kvalitetsgranskningssystem fanns fram till årsskiftet 2009/2010 vad som kallades tematiska utvärderingar. Dessa utvärderingar hade en förklaringsinriktad ansats byggd på analys av beskrivningar av kvalitetsaspekter som exempelvis mångfald, internationalisering och jämställdhet. Syftet med de tematiska utvärderingarna var att de som diskussionsunderlag skulle ligga till grund för förbättringsarbeten vid de olika lärosätena (Högskoleverket 2008 s 24). Kanske det finns skäl att återuppta dessa tematiska utvärderingar.

En annan reflektion analysen fört med sig gäller talet om profilering av universitet och högskolor i landet. Har ambitionerna att profilera högskolor och universitet skytt kraven på likvärdighet i lärarutbildningen och i sin förlängning de skolor som de blivande lärarna kommer att verkar i? Idag tycks lärare utbildade vid endast ett fåtal av landets 27 lärosäten, vara relativt sett väl utrustade i förhållande till de krav som ställs i ett mångkulturellt samhälle. Har ambitionen att profilera lärosätena fått denna konsekvens? Borde profileringen i första hand avse lärosätenas utbud, inte samhällsviktiga professionsutbildningars uppläggning och innehåll?

Föreliggande studie ska ses som ett bidrag till utvecklingen av en deliberativ kommunikation i lärarutbildning. Att införa en deliberativ kommunikativ modell, där samtalet förs med hjälp av grundade argument via media, texter eller direkt kommunikation i syfte att nå utanför allmänna ogrundade uppfattningar, har sedan länge föreslagits när det gäller forskning inom området (t ex Englund 2000, Fritzell 2003, Willensky 2001).

Den deliberativa kommunikationen människor emellan relateras till frågan om inkludering. Vilka inkluderas i samtalet? Inkludering är ett kännetecken på demokrati, men inkludering handlar inte om att införliva något i det redan existerande, där demokratin eller diskursen är utstakat. Demokrati uppstår och inträffar i mötet, i oförutsedda sammanhang (jfr Biesta 2007, Säfström 2005). Det i den här artikeln behandlade området liksom resultatet i fråga, en skiss över skilda mångkulturella diskurser, ser vi som ett paradexempel på vad deliberativ kommunikation skulle kunna handla om.

ABSTRACT

Ekstrand, Britten & Sanela Nadarevic: Multi culturalism in teacher education. How does society prepare its becoming teachers? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 15, No. 4, pp. 00–00.

Looking at teacher education in Sweden and its focus on multiculturalism, the attention is drawn to the limitations in the curricula and learning outcomes. Teacher education does not seem to prepare future teachers to educate for diversity according to investigations and reports. In this statement two university colleges are excluded, in the light of the picture given, being outstanding in the field. In a continuously changed and diversified society however every teacher must be equipped with pluralistic viewpoints, knowledge and competences to meet democratic values. A contribution to a development of deliberative communication in teacher education might be a spread consciousness of possibilities to grasp these complexities. Pragmatically seeking understanding we asked ourselves: How about multiculturalism in teacher education? What questions are raised and discussed? What perspectives are

communicated? Prescribed literature in two different teacher educations in Sweden; one acknowledged to integrate multiculturalism and one supposedly not, has been looked into in this study. The research described is aiming to get hold of what discourses concerning multiculturalism that are treated and communicated in teacher education. Critical discourse theory is used, analyse and discussion is related to international research in the field of teacher education and multiculturalism. The article is ending up with references to research emphasizing the need for an encompassed global improvement in teacher education in this field using confronting perspectives in education and a critical multicultural perspective as a challenge.

Keywords: multicultural education, integration, teacher education, discourses.

NOTER

Föreliggande artikel är en omarbetning av ett paper presenterat vid The Third National Curriculum Theory Research Conference, University of Växjö, 15–16 October 2009, under rubriken »What counts as knowledge in teacher education & in school?«.

1. Vi har i valet mellan att använda begreppet *multikulturalism* eller *mångkulturalism* valt det senare utan att lägga någon betydelse i valet och medvetna om att båda uttrycken förekommer i svenska texter på området. Vi använder själva oftast det förstnämnda, men begreppet mångkulturalism tycks förekomma mer frekvent i svenska texter. Uttrycket *kritisk multikulturalism* är en direkt översättning där det används och har därför behållits.
2. Jfr Callewaert (1984), Evaldsson (2002) eller Lorenz (2007) angående teorier och studier som pekar på hur problematiken förstärks genom officiell retorik speglad i läroplaner och styrdokument.
3. Som den uppmärksamme läsaren noterat täcker urvalet för Högskola A perioden från hösten 04 till hösten 08 utöver en dubbling av två listor från vårterminen 07 (istället för hösten 06). Urvalet granskade listor för Högskola B är utan glapp och täcker perioden från hösten 05 till hösten 09. Vi bedömer detta vara utan betydelse för resultatet.
4. Jfr Boucher (2008) som genom att granska Laclau, Mouffe, Butler och Žižek riktat kritik mot postmarxistisk diskursteori. Boucher integrerar insikter från postmarxism med historicism för att utveckla en teori som tar udden av vad han kallar *The Charmed Circle of Ideology*. Det vill säga nämnda filosofers och postmarxisters tendens att reducera politik och ekonomi till ideologi och ideologisk kamp.
5. Runtom i Europa pågår forskning omkring dessa frågeställningar; forskning som betonar vikten av satsningar på det mångkulturella och interkulturella utbildningsområdet (jfr Educacion Intercultural/Intercultural Education 2003).
6. De diskurser som hanterats ska placeras på institutionell och pragmatisk handlingsnivå knutna till multikulturalism. I kritisk utbildningsvetenskaplig forskning bedöms den europeiska utbildningspolitiska diskursen som övervägande neo-liberal. Det finns en alternativ diskurs uttryckt i den europeiska unionens politiska dokument, vilken uttrycker krav på social rättvisa, solidaritet och demokrati genom utbildningssatsningar i skarpare ordalag. Det är inte den diskurs utbildningsvetenskaplig forskning i förstone refererar till, detta är en förhållandevis dold hybrid. Även i denna diskurs är kraven starka på tillväxt och ekonomisk marknadsdriven utbildning (Hoskins 2008). Ett tungt ansvar vilar på individen, institutioner konkurrerar men förväntas samtidigt samarbeta. Internationalisering förespråkas, samtidigt som globalisering framstår som ett konkurrensbegrepp (Sjöberg 2009).

7. Det är värt att notera att trots att ett flertal diskurser har kunnat urskiljas syns inte någon diskursordning i den meningen att bestämbara diskurser strider inom samma fält eller antagonism mellan diskurser och ställningstaganden utvecklats.

LITTERATUR

- Archer, L. 2008: The impossibility of minority ethnic educational ›success? An examination of the discourses of teachers and pupils in British secondary schools. *European Educational Research Journal*, 7(1), 89–107.
- Axelsson, M. 2004: Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Z. 2002: *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, G. 2007: Don't count me in. Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik*, 27(1), 18–31.
- Boucher, G. 2008: *The charmed circle of ideology. A critique of Laclau and Mouffe, Butler and Žižek*. Melbourne: re.press.
- Bunar, N. 2001: *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Symposion.
- Commission of the European Communities, 2007: *Improving the quality of teacher education*. Brussels: Commission of the European Communities. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (2011-01-24)
- Council of Europe 2010: *Compendium of cultural policies and trends in Europe*. Strasbourg: Directorate of Culture, Cultural and Natural Heritage. <http://www.culturalpolicies.net/web/coe.php> (2011-01-24)
- Delanty, G. 2008: Fear of others: Social exclusion and the European crisis of solidarity. *Social Policy & Administration*, 42(6), 676–690.
- Educacion Intercultural/Intercultural Education, Collected Works* (2003)
Pamplona: Universidad de Navarra, Facultad de Filosofia y Letras,
Departamento de Educacion. <http://www.unav.es/> (Funkar inte! Vad är det för ett dokument?)
- Elmeroth, E. 1997: *Alla lika- alla olika: skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Englund, T. 2000: Kommunikation och meningsskapande i focus. I C.A. Säfström & P.O. Svedner (red): *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- European Commission, 2005: *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf (2011-01-24)
- Evaldsson, A-C. 2002: Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(1), 1–16.
- Fairclough, N. 1995: *Critical Discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fritzell, C. 2003: Towards deliberative relationships between pedagogic theory and practice. *Nordisk Pedagogik*, 23(2), 92–103.
- Gain, C. 2008: Race, ethnicity and difference versus imagined homogeneity within the European Union. *European Educational Research Journal*, 7(1), 23–37.
- Gaine, C. & Gewirtz, S. 2008: Introduction. *European Educational Research Journal*, 7(1), 18–22.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. 2008: Taking identity seriously: dilemmas for education policy and practice. *European Educational Research Journal*, 7(1), 39–49.

- Granstedt, L. 2006: Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar. I SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Hall, S. 2001: *The multicultural question*. (The Pavis Lecture 2000) Milton Keynes: Open University. <http://stadium.open.ac.uk/stadia/preview.php?s=1&whichevent=49> (2011-01-24)
- Hoskins, B. 2008: The discourse of social justice within European education policy developments: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy. *European Educational Research Journal*, 7(3), 319–330.
- Håkansson, G. 2003: *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket, 2007: *Vad är kvalitet i distansutbildning? Utvärdering av lärarutbildning på distans*. (Rapport 2007:41 R) Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket, 2008: *Nationell referensram för examina*. Stockholm: Högskoleverket.
- Integrationsverket, 2003: *Rapport Integration 2002*. Norrköping: Integrationsverket.
- Jonsson Lilja, S. 1999: *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet, modersmålslärares arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Källström, R. 1999: *Svenska som andraspråk – lärarkompetens och lärarutbildningsbehov*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2008: *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.
- Lahdenperä, P. 2000: *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, P. 2004: *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. 2008: *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Leeman, Y. 2008: Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), 50–59.
- Linnér, B. & Westerberg, B. 2009: *Att undervisa är att välja – mångkultur, innehåll och meningsskapande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lo Bianco, J. 1999: *Training teachers of language and culture*. Presentation to the national conference on teacher education, 4–5 November 1999. Maharagama, Sri Lanka: National Institute of Education.
- Lorentz, H. 2007: *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället – En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973–2006*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lorentz, H. 2009: *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. 2005: *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö/Linköping: Malmö högskola, IMER/Linköpings universitet, Tema etnicitet.
- Löfstedt, M. 2005: Svenska som andraspråk ska UTvecklas, inte AVvecklas! *Svenskläraren*, 49(1), 15–17.
- Mansour, N. 2008: Religious Beliefs: a hidden variable in the performance of science teachers in the classroom. *European Educational Research Journal*, 7(4), 557–575.

- Moree, D., Klaassen, C. & Veugelers, W. 2008: Teachers' ideas about multicultural education in a changing society: the case of the Czech republic. *European Educational Research Journal*, 7(1), 60–73.
- Motturi, A. 2007: *Etnotism. En essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening*. Göteborg: Glänta.
- OECD, 2005: *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Parszyk, I-M. 1999: *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Porcher, L. 1981: *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, School Education Division.
- Prop 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Raveaud, M. 2008: Culture-blind? Parental discourse on religion, ethnicity and secularism in the French educational context. *European Educational Research Journal*, 7(1), 74–88.
- Runfors, A. 2003: *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Sawyer, L. & Kamali, M. (red) 2006: *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. I SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sercu, L. 2006: The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55–72.
- Säfström, C.A. 2005: *Skilnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöberg, L. 2009: Skolan och den ›goda‹ utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 33–58.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritze.
- Tallberg Broman, I. & Holmberg, L. 2007: *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Willensky, J. 2001: The strategic education research program and the public value of research. *Educational Researcher*, 20(1), 5–14.