

# Endast en utopi eller en realitet?

En studie om Malmö stads interkulturella förhållningssätt i  
skolan

# Abstract

Since a decade back in time, Sweden is officially recognised as a multicultural society. Different cultures exist side by side and the city of Malmo is one of the clearest examples of this setting. In multicultural societies, the dichotomy of “us” versus “them” is common, which leads to segregation and asymmetrical relations of power. The concept of intercultural education is in theory known to be able to create a position of “us” where every culture is equally recognized and reinterpreted and thus become an alternative to the dichotomy. Since the end of the 20<sup>th</sup> century, initiatives categorised as intercultural have been taken in Malmo, about to spread to the rest of the country. A study of the leading documents of this kind of work in school gives an indication that the work can be restricted by Eurocentric norms which talks against an intercultural and rather for a monocultural condition. With the support of interviews and observations of educators and participants in the city’s intercultural settings, I have conducted a research of the city’s intercultural condition. The result of the study is that there exist intercultural conditions only in a limited edition among the examples.

*Key words:* intercultural education, Malmo, third space, eurocentrism, multicultural society

*Characters:* 70 919

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Urval och avgränsningar.....	3
1.3 Anknytning till övrig forskning på området.....	4
1.4 Metod och material.....	4
1.4.1 Intervjuer.....	5
1.4.2 Observationer.....	5
1.4.3 Källkritisk diskussion.....	6
1.5 Uppsatsens disposition.....	7
2. Att nå bortom ”vi och dom”.....	8
2.1 Det kategoriska tänkandet.....	8
2.2 Rummet mittemellan.....	8
2.2.1 Den kulturella demokratin.....	10
2.3 Problematiken med att nå det tredje rummet.....	10
3. Ett nytt synsätt på integration.....	13
3.1 Framväxten av ett nytt förhållningssätt.....	13
3.2 Malmö stads interkulturella arbete.....	14
3.2.1 Goda exempel på interkulturellt arbete.....	14
3.2.2 Spridningen av arbetet.....	16
3.2.3 Styrdokumentens interkulturella förhållningssätt.....	16
4. Förhållningssättets innebörd.....	18
4.1 Etniska relationer.....	18
4.1.1 Skapas förutsättningarna för ömsesidig påverkan och erkännande?.....	18
4.1.2 Utmanas den eurocentriska normen?.....	19
4.1.3 Ett interkulturellt förhållningssätt?.....	20
4.2 Malmö Vård- och Hälso­gymnasium.....	20
4.2.1 Skapas förutsättningarna för ömsesidig påverkan och erkännande?.....	20
4.2.2 Utmanas den eurocentriska normen?.....	21
4.2.3 Ett interkulturellt förhållningssätt?.....	22
4.3 Öresundsgymnasiet med Bernadottegymnasiet.....	22
4.3.1 Skapas förutsättningarna för ömsesidig påverkan och erkännande?.....	22
4.3.2 Utmanas den eurocentriska normen?.....	24
4.3.3 Ett interkulturellt förhållningssätt?.....	26

5. Ett interkulturellt förhållningssätt?.....	27
5.1 Hur ska Malmö stad kunna arbeta interkulturellt?.....	28
6. Referensförteckning.....	29
Bilaga 1: Intervjufrågor till personer som arbetar interkulturellt.....	36
Bilaga 2: Intervjufrågor till elever och deltagare i det interkulturella arbetet.....	37
Bilaga 3: Observationsschema över det interkulturella arbetet samt historielektioner.....	38

# 1 Inledning

Det krävs ett helt nytt sätt att tänka för att lösa de problem vi skapat med det gamla sättet att tänka.

*Albert Einstein*

Ett helt nytt sätt att tänka har beskrivits som målet och syftet med ett interkulturellt förhållningssätt. Genom att komma fram till uppfattningen att kulturer ständigt omskapas och därför inte kan nå ett tillstånd av totalism, ska individen nå en uppfattning där olikheter består samtidigt som skillnader mellan olikheterna inte blir lika starka som tidigare. På det här sättet uppstår ett förhållningssätt där ”vi och dom”-dikotomin upphör samt där alla kulturer påverkar varandra ömsesidigt, ett så kallat tredje rum. Där utgörs inte längre normen av *en* kulturs beståndsdelar, utan en ömsesidighet uppstår. Skolan får en mycket viktig roll i det här arbetet, då det som lärs ut där formar individen och skapar ett visst sätt att tänka. Malmö beskrivs ofta som Sveriges mest segregerade stad där människor med utländsk och svensk bakgrund lever separerade, något som blir extra tydligt i skolans värld. Segregeringen har gett upphov till ett omfattande klimat av dikotomisering i staden. Sedan år 1999 har emellertid en rad olika initiativ i staden uppstått som karakteriserar sitt arbete som interkulturellt, för att komma till rätta med problematiken. Ett nytt förhållningssätt är således på väg att införas, där elevers upplevda utanförskap ska upphävas genom ett ”vi” över gränserna. I ett nationellt perspektiv har arbetet uppmärksammats som framträdande, dock utan att granskas närmare.

Ytterst utgår dessa initiativ från *Skolplan för Malmö*, som beskriver ett interkulturellt förhållningssätt på ett mycket sparsamt sätt. Enligt skolplanen handlar ett interkulturellt förhållningssätt om att

Fler elever skall uppleva att mångfalden, ur olika perspektiv, ses som en tillgång i skolan (2004:15-16)

För att det här ska bli möjligt krävs det enligt planen att skolans vardag präglas av den etniska och kulturella mångfald som eleverna står för samt att alla aktörer i skolan upplever olikheten som en resurs (*ibid*). Det sparsamma samtal om interkulturellt arbete som förs i skolplanen, karakteriseras av en avsaknad av ett kritiskt förhållningssätt gentemot den egna kulturen. Det interkulturella förhållningssätt som skolplanen talar om ger därmed inga konkreta utmaningar mot den eurocentriska normen. Då skolan i Sverige är ett nationellt projekt präglas den av en etno- och eurocentrisk norm som bör ifrågasättas, vilket saknas i skolplanen. Det här skulle innebära att den interkulturella målsättningen hindras i praktiken genom att alla elever ändå förväntas ta till sig den svenska normen. Olika kulturer kan enligt tankegångarna respekteras och accepteras men en

eurocentrisk norm kan fortfarande kvarstå, vilken uppnår toppen i hierarkin. Det här gör det omöjligt att nå den ömsesidighet och gränsöverskridande identitet som det interkulturella begreppet talar om. Påståendet om att förhållningssättet verkligen medför ett helt nytt sätt att tänka blir därför ytterst aktuellt och motiverar en närmare undersökning av det konkreta arbetets karaktär och kontext i Malmö stad.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med föreliggande uppsats är därmed att undersöka om det är befogat att benämna förhållningssättet som interkulturellt. Lyckas det nå positionen bortom ”vi och dom”? Varför är syftet av vikt att belysa? Undersökningsområdet motiveras utifrån det faktum att det idag råder en stor förhoppning internationellt som nationellt till att förhållningssättet är lösningen på integrationsproblematiken. Min uppfattning är att tilltron till begreppet är rättmätigt, jag anser att förhållningssättet är att sträva efter för att uppnå ett demokratiskt samhälle idag. Ett helt nytt sätt att tänka är nödvändigt för att komma till rätta med problem som segregering och utanförskap, vilket har sin grund i ett ”vi och dom”-tänkande. Samtidigt innebär förhoppningen som begreppet tillmäts en risk. Det kan innebära en avsaknad av kritik mot de institutioner som arbetar efter riktlinjerna. Den existerande forskningens okritiska hållning kan enligt min uppfattning delvis bero på det här. Med tanke på att förhållningssättet håller på att spridas över landet och i världen, är det av vikt att det utvärderas ur en tidigare oberörd synvinkel.

Den övergripande frågeställningen som uppsatsen kommer behandla är således:

- Är Malmö stads arbete för att skapa delaktighet över gränserna i skolan att betrakta som ett interkulturellt förhållningssätt?

För att kunna infria syftet med föreliggande uppsats är det min bedömning att det lämpligaste sättet är att använda idealtyper, som beskriver olika former av kulturella förhållningssätt gentemot mångfald i verksamheter. Idealtyperna kan antingen användas för att studera miljön, det vill säga hur etniskt homo- eller heterogen deltagarnas sammansättning är, eller för att studera den normativa innebörden av verksamheten. För att infria syftet kommer jag att välja den sistnämnda varianten. Jag har valt att benämna dessa inter-, respektive monokulturellt förhållningssätt. De kommer vidareutvecklas i kapitel 2. ”Inter” står för växelverkan av mänsklig interaktion och ”kultur” står för meningssystem som ger människan ordning och inriktning i sitt liv, medan ett monokulturellt förhållningssätt istället innebär att den egna kulturen ses som norm och inte utmanas (Lahdenperä 2005:24). I forskningen nämns ofta ytterligare en idealtyp, den mångkulturella. Innebörden av mångkulturell är att olika kulturer tillåts

påverka undervisningen, men på ett statistiskt sätt (Bergstedt/Lorentz 2004:8). Min bedömning är att ett mångkulturellt förhållningssätt i undervisning får samma innebörd som ett monokulturellt, då den dominerande kulturens norm inte påverkas. Jag har därmed valt att slå samman den mångkulturella och den monokulturella idealtypen till en, under den sistnämndas benämning.

I enlighet med idealmodellerna har följande underfrågor kunnat konstrueras som utslag för dessa:

- Skapas förutsättningarna för ömsesidig påverkan och erkännande?
- Utmanas den eurocentriska normen?

Underfrågorna visar på utslag av interkulturell medvetenhet i arbetet där gränsöverskridning blir möjligt och tillåtet. Mångfalden och individen måste i arbetet erkännas på ett heltäckande sätt och det måste råda ett klimat där eleverna tillåts påverka varandra. Detta genom att olika perspektiv tillåts komma fram och där kommunikation och respekt råder. Emellertid måste även den eurocentriska normen påverkas av arbetet, annars kan det här hindra en gränsöverskridande gemenskap. De båda frågorna är således intimt sammanbundna.

Följande studie kan betraktas som en vetenskaplig utvärdering vilken har likheter med en konstruktiv studie (Vedung 1991:32). Jag studerar hur verkligheten ser ut genom en empirisk analys och blir resultatet att idealet inte finner motsvarighet i verkligheten kommer jag tillföra konstruktiva ansatser. Jag länkar mig nämligen till uppfattningen om att forskarens uppgift inte enbart är att konstatera hur verkligheten ser ut, utan även framhålla förslag över hur verkligheten kan förbättras i riktning mot normativa värden.

## 1.2 Urval och avgränsningar

Urvalet som studien byggts upp på har kommit att baseras på de instanser som nått ett erkännande i staden för sitt interkulturella förhållningssätt i skolan, genom utmärkelser och utpekande som goda exempel av personer med insikt i arbetet. Dessa instanser utgörs av Etniska relationer, vilka arbetar utifrån och in i skolan, Öresundsgymnasiet (ÖSG) med Bernadottegymnasiet och Malmö Vård- och Hälsogymnasium (MVG). Förutom Pauligymnasiet som tackade nej på grund av tidsbrist har alla ”goda” exempel studerats, vilket ger en heltäckande bild över vad Malmö stad bedömer som interkulturellt förhållningssätt samt resultatet av arbetet.

## 1.3 Anknytning till övrig forskning på området

Forskningen om det tredje rummet har sedan begreppets införande i Sverige kommit bli omfattande och det är främst i forskning om undervisning det har fått grepp. Gemensamt för majoriteten av den existerande forskningen är emellertid att den rör sig på en teoretisk nivå och berör dess potential för att nå bortom ”vi och dom”. Av den här forskningen kan Lahdenperä (2004 a, b), Bigestans/Sjögren (2004) och Lundgren (2002) läggas. Dessa forskare kan sammankopplas med en rad internationella forskare som forskat inom aspekten, som Biesta (1999), Kramsch (1996) och McLaren/Biroux (1994). Undantaget Lahdenperä är forskningen emellertid sparsam med konstruktiva förslag över realiseringen. En viktig instans för forskningen har sedan 2000 tidskriften *Intercultural education* kommit att bli, vilken fungerar som ett globalt forum för forskare inom utbildning<sup>1</sup>. En slumpmässig genomgång av utgivna nummer visar att det överlag handlar om teoretisk forskning även här. Min uppfattning är emellertid att den här forskningen genom sitt teoretiska angreppssätt missar de maktförhållande som enbart empirisk forskning kan fånga upp. Den empiriska forskningen om skolmiljön som tar utgångspunkt ur olika maktperspektiv är omfattande och heltäckande. Emellertid har jag inte funnit många undersökningar av den här karaktären som lägger fokus på det interkulturella förhållningssättet, utan majoriteten har valt ett mer allmänt grepp om den mångkulturella skolan.

Malmö stads interkulturella arbete har inte uppmärksammats ur den här aspekten tidigare. Många av projekten har utvärderats av företaget Ramböll som en del av Storstadssatsningen, men den här utvärderingen berörde inte den maktaspekt som jag efterlyser. Fokus lades på att studera om fler elever klarade av de grundläggande kraven (2005). Projektet med att anställa integrationssamordnare på Öresundsgymnasiet har utvärderats av EU-projektet ”Young people – From exclusion to inclusion” (Eriksson 2005) då skolan deltar i detta. Även den här utvärderingen saknar emellertid ett uttalat fokus på ett kulturellt maktperspektiv, då den lade fokus på att framhäva ”vi”-känslan på skolan överlag utan att närmare undersöka beståndsdelarna i ”vi:et”. På det här sättet kan min undersökning tillföra en ny aspekt till forskningen om det tredje rummet, då jag studerar den praktiska utformningen av arbetet.

## 1.4 Metod och material

Min epistemologiska utgångspunkt kan bedömas som socialkonstruktivistisk, vilket ger sig till känna i mitt metodologiska upplägg. Det är min uppfattning att verkligheten formas i relationer mellan människor och efter samhälleliga

---

<sup>1</sup> Tidskriften har en företrädare i *European Journal of intercultural studies* som gavs ut 1998-1999.



strukturer. Syftet är att med hjälp av idealtyper undersöka förhållningssättets innebörd utifrån ett kritiskt perspektiv, vilket gör den kritiska ideologianalysen lämpad att använda. Den kritiska ideologianalysen associeras på ett mycket tydligt sätt med makt, genom att det som bedöms som normalt påverkar människors möjligheter. Jag länkar mig till den här formen av analys, då den inkluderar handling som en del av ideologin. För att kunna undersöka ideologin läggs således en stor vikt vid informella regler snarare än vid formella, vilket faller i linje med min socialkonstruktivistiska utgångspunkt (Bergström & Boréus 2000:154-157/Alvesson & Deetz 2000:96-103).

I linje med det här tankesättet kommer intervjuer och observationer att användas för att infria syftet samt för att kontrollera varandra. Undersökningen kan enligt min bedömning beskrivas som heltäckande i den bemärkelsen att jag har tagit del av allt relevant material samt intervjuat de personer som krävdes, både ledare och deltagare, och utfört observationer av arbetet.

#### 1.4.1 Intervjuer

Intervjuer av semistrukturerad form har använts för att infria syftet, vilket har inneburit en stor frihet för mina intervjupersoner att berätta med fria ord om sitt interkulturella förhållningssätt. Jag har försökt att utforma intervjuerna som samtal där jag ofta har följt upp med följdfrågor. Vid frågan om den exakta karaktären på dessa intervjuer utifrån uppdelningen informant- och samtalsintervjuer, blir svaret en blandning av dem. Jag har dels använt intervjuerna till att studera vad som sker på en svårfångad arena men även studerat nyanser och uttalanden som intervjupersonerna har gjort samt vad som läggs i begreppet (se bilaga 1, 2 för intervjufrågorna).

Tidslängden på intervjuerna har varierat. Majoriteten har tagit omkring en och en halv timme, samtidigt som ett par har tagit en halvtimme. Alla intervjuerna har bandats och transkriberats i nära anslutning till intervjutillfället, och alla intervjuade har fått tillfälle att läsa igenom den information jag fick av dem. Intervjuerna med Catrine Berglund och Ulf Nilsson bandades inte, av den anledningen att båda samtalen hade mer informell karaktär. Ulf Nilsson valde dessutom att samtala med mig under delar av sin lektion när ljudnivån i klassrummet var hög. Samtalen med klass BG2C samt eleverna på MVG bandades inte heller då det föregick i en kontext där jag bedömde att inspelningsanordningar inte fungerat väl.

#### 1.4.2 Observationer

Observationer är en viktig metodologisk aspekt i de situationer där socialt samspel ska studeras samt i de fall där det finns en risk för att de involverade aktörerna själva inte är medvetna om maktstrukturerna (Esaiasson et al 2003:333). Jag har således valt att komplettera mina intervjuer med direktobservationer, för att lägga en extra kontroll på mina utförda intervjuer. I linje med Alvesson & Deetz

resonemang har jag valt att betrakta observationerna som situationsfokus, där tyngdpunkten ligger på att studera maktstrukturer i en avgränsad kontext (2000:223-230). Jag har därmed tillåtits fått vara i det tredje rummet, vilket självklart har bidragit till fördjupad förståelse för innebörden av begreppet. Jag har även valt att utföra observationer av två historielektioner där skolorna bedömdes ha en interkulturell prägel. Historielektioner valdes eftersom det är ett ämne där lärare har en stor möjlighet att praktisera ett interkulturellt förhållningssätt. Vid observationerna har min roll varit marginell. På historielektionerna samt observationerna av kursen "Att leva i ett mångkulturellt samhälle" har min roll varit passiv. Eleverna och lärarna har vetat om betydelsen av min närvaro, men min uppfattning är att den inte nämnvärt har påverkat situationen. Längden på observationerna har främst utgjorts av ett par timmar vid varje tillfälle, vilket följer gymnasieskolans tidsplanering. Observationen av Etniska relationers arbete utgjordes emellertid under en hel dag (se bilaga 3 för observationsschema).

### 1.4.3 Källkritisk diskussion

Intervjuer samt observationer är metoder som är behäftade med källkritiska problem, men min uppfattning är att en kombination av dem båda kan överbygga dessa problematiska aspekter. Alvesson och Deetz pläderar för en viktig medvetenhet hos forskaren när det gäller intervjusituationerna. De framhåller uppfattningen om att uttalandena som görs av intervjupersonerna är påverkade av situationen och att svaren följer en viss norm. Därmed är det svårt att behandla intervjuerna som objektiva uttalanden om verkligheten. Författarna påpekar även vikten av att vara medveten om hur forskaren själv kan påverka situationen vid intervjutillfället genom att använda begrepp som skapar vissa associationer och dessutom intrycket som de intervjuade får av forskaren (2003:81-93). Jag är medveten om den här problematiken, men bedömer att jag delvis kommer ifrån den genom min kombination av intervjuer och deltagande observationer. Då jag dessutom intervjuat både elever och personal separat är det min uppfattning att jag lyckats stärka resultatens trovärdighet. Även det faktum att jag i min första kontakt med intervjupersonerna framhållit att jag kontaktat dem då de anses som goda exempel på arbetet, bör ha bidragit till att skapa en trygghet. Majoriteten av intervjuerna med elever har utförts i grupp, där syftet inte varit att studera samspelet mellan dem utan vad individen har att säga. Min bedömning är att gruppintervjuer inte påverkat svaren, då alla har visat intresse och iver över att svara på frågorna.

Då jag vill karakterisera undersökningen som en fältstudie har mycket information uppkommit vid informella samtal. Min bedömning är emellertid att jag genom att tillåta alla ta del av den färdiga uppsatsen kunnat upprätthålla en nödvändig intersubjektivitet.

## 1.5 Uppsatsens disposition

Efter att ha introducerat läsaren för uppsatsens syfte samt motiverat varför det är av vikt att undersöka, kommer jag i kapitel 2 föra en diskussion över det tredje rummets teoretiska beståndsdelar och den problematik som begreppet är behäftat med. Ur den här diskussionen konkretiseras de indikatorer på idealmodellerna jag valt att använda mig av i den konkreta utvärderingen. Kapitel 3 består av en övergripande bild över spridningen av begreppet ”det tredje rummet” samt hur Malmö stads arbete i dessa frågor är organiserat.

I kapitel 4 går jag vidare med det konkreta arbetet och utreder om det faller i linje med ett interkulturellt förhållningssätt eller om resultatet istället blir monokulturellt. Detta genom att studera de olika verksamheterna utifrån de två underfrågorna, som indikerar om interkulturell medvetenhet råder.

Kapitel 5 består av en slutdiskussion där uppsatsens övergripande frågeställning besvaras. I det här kapitlet för jag även en konstruktiv diskussion över vad som kan och bör förbättras för att arbetet ska leva upp till den interkulturella idealmodellen.

## 2 Att nå bortom ”vi och dom”

Begreppet ”det tredje rummet” uppfattas som ett alternativ till dikotomin ”vi och dom”, men är även behäftat med en problematik som kan komma att motverka syftet. I den aktuella situationen i Malmö stad är den här problematiken av största vikt att belysa.

### 2.1 Det kategoriska tänkandet

Att tänka i kategorierna ”vi och dom” är ett fenomen som alla människor till viss grad gör. För att kunna förstå sig själv, krävs att det finns en Andre som fungerar som vår motsats, vad vi inte är. Det kategoriska tänkandet förekommer inom enskilda individer, men även inom institutioner och som Said (1978) visat, även mellan civilisationer. Ofta är det majoriteten i ett samhälle som lyckas konstruera normen över vilka som räknas som ”vi” och ”dom”. ”Vi och dom” är ofta förknippat med en uppdelning av kulturer, men existerar på en rad olika områden som kön, ålder, klasstillhörighet med mera (Riggins 1997:3-7). Det kategoriska tänkandet resulterar ofta i ett stereotypt förhållningssätt gentemot ”de andra” och innebär att gruppen som karakteriseras som ”vi” tillmäter sig ett högre värde än ”dom”, enligt Ambjörnsson (Lönnroth 2003).

Kontexten är viktig när det gäller hur starkt det kategoriska tänkandet blir samt vilka effekter det får. Vid exempelvis ekonomisk nedgång och reella kriser tenderar tänkandet att öka och bli mer aggressivt, då uppfattas ”de andra” som konkreta hot. En vanlig effekt av det kategoriska tänkandet är segregering på områden som arbetsplatser, bostadsområden samt skolor. Enligt Molina är segregering således alltid förbundet med samhällsliga maktrelationer, vilket gynnar vissa och missgynnar andra (1997:13). I det mångkulturella samhälle som Sverige idag är, har det kategoriska tänkandet kommit att yttra sig i en exkludering av olika kulturer. Att nå en position bortom ”vi och dom” där alla upplever delaktighet, beskrivs som sättet att komma till rätta med problematiken genom.

### 2.2 Rummet mittemellan

Det teoretiska begreppet som framhåller en position mellan ”vi och dom” har kommit att nå en stark popularitet i forskarsamhället sedan det tidiga 1990-talet och förts fram av framförallt postkoloniala teoretiker. Sfären mittemellan har

kommit att benämnas på en rad olika sätt, exempelvis ett gränsland, ett tredje rum, offentliga rum eller ett interkulturellt förhållningssätt. Emellertid existerar en forskning som motsäger sig möjligheten till att sfären ens ska kunna uppstå, vilket på senare år dock fått ge vika för en mer optimistisk inställning till begreppet (English 2005:86/Hollinshead 1998). Begreppet står för ett tillstånd där individer lyckas nå över dikotomiseringen ”vi och dom”, genom att åstadkomma en ömsesidig respekt för varandra. Emellertid tar inte likheterna fullständigt överhanden, utan skillnaderna mellan individerna tillåts bestå men inte lika starkt som tidigare. Genom att befinna sig i det tredje rummet uppstår därmed en ny form av identitet, genom vilken nya visioner och uppfattningar skapas. Att ställa sig utanför sig själv och våga kritisera sin egen kultur, är en metafor som ofta används för att karakterisera det tredje rummet. Att förutse den exakta utformningen på identiteten som utvecklas i det tredje rummet är emellertid omöjligt. I det tredje rummet är alla aktiva medskapare och därmed är förutseelse omöjligt, men det tredje rummet innebär alltid ett nytt sätt att tänka där kategoriseringar inte existerar.

Begreppet presenterades av den postkoloniala tänkaren Homi Bhabha i början av 1990-talet, som menade att det tredje rummet kan ses som en form av samhällig struktur. Den existerar alltid där kulturer möter varandra, vilket benämns som kulturell översättning. För Bhabha nås inte det tredje rummet på något annat sätt än genom att individen själv hamnar i sfären (1994:36-39). På så sätt tenderar Bhabha och de forskare som anknyter sig till hans begrepp att enbart lägga fokus på den grupp som på något sätt befinner sig i en marginaliserad position. På det här sättet går det enligt min uppfattning att ifrågasätta om det tredje rummet verkligen går att nå genom förhållningssättet, på ett övergripande plan. English kan framställas som ett undantag då hon framhäver uppfattningen om att den grupp som hamnar i det tredje rummet påverkar de människor som inte flyttat i samma riktning (2005). Emellertid går det här enligt min uppfattning att ifrågasätta då English inte undersöker den här gruppen. Den här riktningen av forskningen erbjuder enligt min uppfattning en svårighet att använda i undervisningen, då den verkar framställa personer med utländsk bakgrund som de som kan nå positionen. Det här motverkar det övergripande syftet med det tredje rummet då det är svårt att nå en gränsöverskridande ömsesidighet mellan olika kulturer.

Av större relevans för att nå det tredje rummet, är enligt min uppfattning den aktörscentrerade grenen av forskningen av det tredje rummet. Den här forskningen tar ett grepp på begreppet som innebär att det är möjligt att bygga upp, att skapa. Hannah Arendt och Nira Yuval-Davis har kommit att propagera för att det genom kommunikation är möjligt att nå det tredje rummet. Genom kommunikation är det deras uppfattning att vi inser vad som binder oss samman och att starka gränser därigenom suddas ut (Arendt 1986:74-83, 220-221/Yuval-Davis 1997:125-133). Jag delar uppfattningen om att kommunikation är en grundläggande nödvändighet för det tredje rummets realisering. Emellertid saknar den här förklaringen en betydelsefull insikt i varför vi tenderar att se andra som likvärdiga oss själva enbart genom kommunikation. Olika perspektiv kan här ta överhanden. Alain Touraine framhåller istället att ömsesidigheten uppkommer om

vi går ned på individnivå i ett så kallat personligt livsprojekt. Individnivån har tidigare berörts av Zygmunt Bauman, som menar att respekten och erkännandet av den Andre uppstår som ett behov av att upphäva den egna ensamheten (Bauman 1995:61-93). Tankegången förs även fram av Martin Buber, som gör en åtskillnad mellan två olika sorters möten; dels mötet mellan ”Jag” och ”Det”, dels mellan ”Jag” och ”Du”. Det förstnämnda mötet bygger på opersonlighet och en ovilja att öppna upp sig för andra. Det sistnämnda bygger istället på respekt för den Andre och innebär en position där individer med olika uppfattningar kan mötas utan att behöva ge upp sina uppfattningar. Samtidigt upplever individerna att de har något att lära av den andre individen, vilket binder dem samman. Till skillnad från Bauman ger Buber ingen förklaring till själva drivkraften som får individer att öppna upp sig för främlingar, utan framhåller att det beror på var och en om de vill förändra situationen eller inte (Buber 1923, 1929, 1953).

I Touraines argumentation går det att dra tydliga paralleller till Bauman och Bubers resonemang. Individen måste därigenom ta rollen som aktör och låta sig individualiseras, för att nå bortom ”vi och dom”. För att själva kunna bli fria individer måste vi emellertid erkänna den Andre som en lika fri individ, vilket görs möjligt genom kommunikation. Touraine framhåller därigenom ett perspektiv på det tredje rummet som menar att relationen till oss själva, är anledningen till att en ömsesidig respekt kan uppstå. Tillåts vi inte att individualiseras, är det därigenom en omöjlighet för att vi ska kunna låta andra göra det. Det krävs således inslag i undervisningen av kommunikation, vilken bygger på erkännande och ömsesidig respekt för olikheter för att realisera det tredje rummet. På så sätt befästs även likheter.

### 2.2.1 Den kulturella demokratin

Förespråkare för det tredje rummets betydelse i dagens samhälle, kan inte undgå att göra en koppling till demokrati. Begreppet är intimt förbundet med demokratiska värden, som behöver realiseras idag och som genom förhållningssättet anses göra det. Begreppet innefattar värden som tolerans, jämlikhet och en ömsesidig respekt mellan individer och kulturer. Alla individer måste erkännas som delaktiga i samhället utifrån sina egna värderingar. Det interkulturella förhållningssättet står idag som en ny förhoppning över hur dessa demokratiska värden ska kunna överleva i dagens mångkulturella samhälle. Förhållningssättet antas leda fram till att dessa normativa värderingar infrias och intar en starkare position än tidigare, i den så kallade kulturella demokratin (Lorentz 2004:16-17/Touraine 2003:273-275/Erschle 2001:204-236).

## 2.3 Problematiken med att nå det tredje rummet

Diskussionen om problematiken med att nå det tredje rummet har varit tämligen osynlig i den empiriska forskningen. Emellertid påpekar Bhabha att det tredje

rummet kan komma att motverkas i praktiken även om det existerar i teorin, vilket övriga förespråkare också plockat upp som det främsta hindret för dess uppkomst. Detta kan ske genom att den dominerande kulturen i ett samhälle intar en position som inte tillmäter andra kulturer samma värde, vilket talar för den monokulturella idealtypen. På det här sättet kan arbetet undermedvetet sträva mot ett "vi" på sina egna villkor där olikheter inte bereds lika stor plats, vilket kommer resultera i att "vi och dom"-dikotomin kvarstår (Rutherford 1999:283-284). Bhabha är emellertid sparsam med konstruktiva ansatser i frågan. Said och Touraine har kommit att utveckla mer konstruktiva ansatser, genom att lyfta fram det kritiska tänkandet, för att därigenom tillåta individen att individualiseras. Said poängterar att han själv kommit att nå positionen genom att föra ett liv i exil där han nått en kosmopolitisk kultur (1993, 2000). Trots detta visar han en uppfattning om att det tredje rummet går att skapa. Enligt Said är det kritiska tänkandet i undervisningen ett mycket viktigt inslag för att förhindra att det tredje rummet motverkas i praktiken (Beezer/Osborne 1999:266). Touraine framhåller att det är av fundamental vikt att skolans undervisning går ifrån den dominerande kulturens värderingar och på så sätt även tillåter den egna kulturen att relativiseras, en situation som Lorentz (2004:22) framhåller som det största problemet för det tredje rummets praktiska realisering. Även Erschle framhåller att den dominerande kulturens invånare har det största ansvaret för att demokrati genom förhållningssättet ska realiseras (2001:213). Att vara medveten om de dominansförhållanden som råder mellan olika kulturer är enligt Touraine av fundamental vikt för att det här ska kunna genomföras. Släpps inte den dominerande kulturens normgivande position kan en individualisering inte ske, då olikheter inte tillåts existera. För att det här ska ske måste det emellertid råda en insikt om den dominerande normens position (Touraine 2003:273-274, 374-377).

Skolan är en samhällig institution med enorm maktpotential genom det faktum att den lär ut framtidens generationer vad som är normalt och onormalt, rätt och fel. Det här har uppmärksammats av en rad forskare, bland andra Bourdieu/Passeron (1977), Dei (1997) samt av de senaste SOU-rapporterna på temat makt, integration och strukturell diskriminering som visar att den eurocentriska normen snarare reproduceras än utmanas (2005:41, 2005:69, 2006:40). I ett historiskt perspektiv har skolan haft rollen som fostrare av en homogen kultur, genom att framhålla enande normer och värderingar. På det här sättet har den tjänat som upprätthållare av den dominerande kulturens roll som normsättare (Lorentz 2004:12-13). Det går därmed att uttröna två maktfunktioner som skolan äger; dels *vem* som egentligen lär sig *vad* i skolan samt dels framtidens resursfördelning och maktrelationer (Borevi – Strömblad 2004:8). På grund av skolans maktpotential innehar den även potentialen till att förändra uppfattningar i samhället, då den skapar framtidens generationer efter de värden som anses betydelsefulla (Lundgren 2000:16-17/Cummins 1994). Lahdenperäs konstruktiva ansats faller i linje med tankesättet, då hon framhåller att interkulturell medvetenhet till stor del handlar om att utmana traditionella makthierarkier (2004 b:57-74).

Då undersökningsområdet i den aktuella uppsatsen är skolan är det av vikt att den eurocentriska normen utmanas av arbetet och blir en aktiv del av det,

enbart kommunikation och respekt är inte tillräckligt. Här fungerar således inte den gren av forskningen om det tredje rummet som menar att gemensamma möten med det okända är sättet att nå bortom dikotomin genom då alla makthierarkier slås bort (exempelvis Saether 2004). På det här sättet förloras kopplingen till den eurocentriska normen som är central i skolan, enligt min uppfattning. Först på det här sättet kan den individualisering som Touraine talar om bli verklighet och den ömsesidighet genom kommunikation som Arendt och Yuval-Davis berör. Genom resonemanget blir det även tydligt att förhållningssättet krävs i alla ämnen, vilket faller i linje med idealtyperna. Endast en partiell företeelse innebär att den totala verksamheten blir monokulturell och motverkar det interkulturella.



## 3 Ett nytt synsätt på integration

Under 1990-talet har begreppet det tredje rummet kommit att bli ett riktmärke i Sverige gällande tankegångar om integration, vilket står i kontrast till det tidigare idealet där assimilering var rådande. Följande kapitel syftar till att diskutera framväxten av begreppet på ett internationellt, nationellt och lokalt plan.

### 3.1 Framväxten av ett nytt förhållningssätt

Det tredje rummet som ett ideal att sträva efter i utbildningen presenterades första gången av FN år 1974 då UNESCO antog en rekommendation med innebörden. Syftet var där att med hjälp av begreppet skapa fred och förståelse mellan olikheter (Lahdenperä a 2004:15). Småberg har emellertid visat att tankesättet existerade redan under 1920-talet i mångkulturella skolor i Jerusalem (2003, 2004, 2005). Begreppet plockades upp av Europarådet som i en rekommendation från 1984 propagerar för att alla medlemsstater ska arbeta efter dessa riktlinjer och principer. Sverige skrev 1985 under den här rekommendationen och förde därmed in beteckningen i den nationella läroplanen, dock utan konkreta riktlinjer över innebörden (Lundgren 2002:32). Begreppet har inte kommit att få något genomslag förrän under 1990-talet i Sverige, bland annat är det först nu som det går att spåra beteckningen i lokala styrdokument (Ljungberg 2005:26). I övriga Europa har däremot inflytandet varit större på olika områden, exempelvis har det sedan 1987 byggts upp ett omfattande nätverk av den här typen av undervisning på Nordirland (Bergstedt – Lorentz 2004: 5/NICIE). Det existerar dock inga färdiga mallar över hur arbetet ska bedrivas, vilket faller i linje med Europarådets rekommendation om att man får pröva sig fram (Perotti 1994:13).

År 1997 ägde en diskursiv förändring rum på statlig nivå i Sverige genom att den tidigare så kallade invandrarpolitiken kom att ersättas av en integrationspolitik med kraftigare riktlinjer för ett interkulturellt förhållningssätt. Det här möjliggjorde dess spridning i ledande dokument.

Målet för integrationspolitiken är lika rättigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund, en samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund och en samhällsutveckling som kännetecknas av ömsesidig respekt och tolerans och som alla oavsett bakgrund skall vara delaktiga i och medansvariga för (Regeringens proposition 1997/98:16).

Varför har förändringen kommit just under 1990-talet? Det existerar en rad olika uppfattningar i den här frågan, men den främsta anledningen antas vara de massiva folkomflyttningar som ägt rum i världen och i Europa vid den här tiden.

Sverige har tillsammans med övriga europeiska stater kommit att karakteriseras av en omfattande kulturell mångfald, som innebär att den traditionella nationalstaten inte längre kan behålla sin homogenitet. Även globaliseringen och den tilltagande europeiska integrationen har framhållits som bidragande faktorer till förändringen. Som en reaktion mot den likriktning i politik och kultur som dessa fenomen står för ses en ökad individualisering, vilket även den utmanar den kulturellt homogena nationalstaten (Lorentz 2004:10-12/Sjögren 2004:175).

## 3.2 Malmö Stads interkulturella arbete

I Malmö uppstod år 1999 lokala initiativ och satsningar med målet att skapa ett tredje rum i utbildningen, vilket utgör den första verklighetsförankringen av det teoretiska begreppet i Sverige. Malmö framhålls som den mest segregerade svenska staden ur ett etniskt och socioekonomiskt avseende, vilket innebär att olika kulturer lever åtskilda. Staden har invånare från 166 olika länder, främst från Europa. Invånarna med utländsk bakgrund<sup>2</sup> finns representerade i alla stadsdelarna, dock varierar procentsatsen kraftigt. Exempelvis lever 59 % med utländsk bakgrund i Rosengård medan endast 10 % lever i Limhamn-Bunkeflo (Stadskontoret 2005). På grund av den starka bostadssegregationen har stadens skolmiljöer kommit att bli starkt segregerade, i exempelvis Rosengård finns det skolmiljöer som saknar barn med etnisk svensk bakgrund. Det har skapat ett klimat av ett dikotomiskt tänkande mellan främst de etniska grupperingarna. Malmöns segregation skiljer sig därmed från den som existerar i Stockholm och Göteborg genom att uppdelningen existerar inom stadens gränser och inte mellan centrum och periferin (RMS 2005:2-4).

På grund av segregationen ingick Malmö 1999-2004 i Storstadssatsningen där den huvudsakliga riktlinjen var ”att bryta den sociala, etniska och diskriminerande segregationen i storstadsregionerna och att verka för jämlika och jämställda levnadsvillkor för storstädernas invånare” (Regeringens proposition 1997/98:165). Tankesättet lever vidare i den lokala satsningen ”Välfärd för alla” ([www.malmo.se](http://www.malmo.se)).

### 3.2.1 Goda exempel på interkulturellt arbete

Som föregående kapitel har visat existerar det inga mallar för hur det tredje rummet ska nås i undervisningen. Malmö stads interkulturella arbete utgår från olika samhällsliga instanser, vilka till stor del samarbetar med varandra men initiativen har uppkommit oberoende av varandra. Alla instanserna framhåller att

---

<sup>2</sup> I gruppen ”Malmöbor med utländsk bakgrund” ingår personer som är födda i utlandet samt personer födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet (2005:3).

det är av vikt att arbetet berör alla i samhället, inte enbart människor med utländsk bakgrund, vilket faller i linje med det interkulturella förhållningssättet.

Elizabeth Florez och Gustavo Nazar vid Etniska relationer arbetar med seminarier och föreläsningar med olika teman, som dock alla har syftet att öppna upp ögonen och se mötet med andra kulturer som en möjlighet istället för ett hinder. På så sätt ska en gränsöverskridande delaktighet bli utkomsten och arbetet är den äldsta interkulturella satsningen i staden. Gustavo och Elizabeth arbetar här specifikt med att gå ut i skolorna, och har kommit att lägga tyngdpunkten på gymnasieelever samt den personal som har skolan som arbetsplats. Detta sker främst efter att skolor som upplever problem med segregering och utanförskap kontaktar dem, och har inneburit att Elizabeth och Gustavo kommit i kontakt med skolor i väldigt skiftande miljöer i staden. Fokus ligger på organisationsutveckling, där det långsiktiga målet är att införa ett nytt förhållningssätt i skolan. Tanken är att de enskilda skolorna ska komma igång med ett mer konkret arbete, med fortsatt stöd av Etniska relationer. Tillsammans med Minka Huskic har de under två års tid arbetat med projektet ”Mångfald i skolan” där gymnasieelever från olika skolor träffas på fritiden för att arbeta med hur skolan kan förändras. Projektet har bland annat inneburit att eleverna haft kompetensdag för sina lärare (Nazar, Florez 060502/Huskic 060421).

ÖSG med Bernadotte samt MVG har kommit att framhållas som framträdande exempel på skolor som arbetar interkulturellt. ÖSG med Bernadotte har ca 600 elever och ger samhällsvetenskaplig utbildning med juridisk, samhällsvetenskaplig och ekonomisk inriktning samt olika individuella program. Bernadotte utgör en samhällsvetenskaplig utbildning som förbereder elever för arbetet inom polisinstitutionen, försvaret och brandkåren. Gymnasieskolorna har en etniskt heterogen sammansättning, vilken består av 50 olika nationaliteter. 70-80 procent av eleverna har utländsk härkomst, och skolan fungerar som en mötesplats för elever från de olika segregerade stadsdelarna i Malmö. Öresundsgymnasiet har nått erkännande på både nationell samt internationell nivå genom sitt interkulturella förhållningssätt, bland annat tilldelades de Malmö stads integrationspris 2003 för den starka ”vi”-känsla som råder på skolan. Integrationsamördnarna Minka Huskic och Mujo Halilovic anställdes på Öresundsgymnasiet i samband med Storstadssatsningen med främsta uppgiften att skapa kontakt med föräldrar ur kulturer som skolan inte kunde nå. Efter hand har de utarbetat den valbara kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” för tvåor och treor (Berglund 060420/www.malmo.se/Huskic, Halilovic 060428). Där faller det övergripande syftet väl i linje med idealmodellen över ett interkulturellt förhållningssätt:

Hur kan vi skapa ett ”vi” idag i Sverige? Hur kan vi skapa en gemenskap och solidaritet som går utöver etniska, religiösa, geografiska och socioekonomiska gränsdragningar? (Kort beskrivning av kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”)

MVG ger eleverna olika utbildningar inom omvårdnad, där majoriteten går ut som undersköterskor. Gymnasiet har för tillfället ungefär 320 stycken elever samt ca 50 stycken i vuxenutbildning, vilket innebär att även den här skolan är relativt

liten ([www.malmo.se](http://www.malmo.se)). Skolan har elever från 26 stycken olika länder representerade. Emellertid utgör elever med etnisk svensk bakgrund den största enskilda gruppen på skolan med ungefär 30 procent av eleverna. I samband med Storstadssatsningen startades ett interkulturellt arbete på skolan med framförallt ett mångkulturellt råd, med syftet att komma till bukt med det utanförskap som många elever med utländsk bakgrund upplevde. Därmed är även syftet på den här skolan att arbeta för ett "vi" där alla känner delaktighet. Rådet beskrivs som ett mini-FN, vilket tillsammans med en rad andra aktiviteter ska föra eleverna samman till ett "vi" över gränserna (Tadic 2003-2005/Tadic 060419).

### 3.2.2 Spridningen av arbetet

I ett nationellt perspektiv har Malmö stads interkulturella arbete i skolmiljöer kommit att uppmärksammas, vilket framgår i en utredning om hur regeringens stöd till skolor i segregerade områden ska fördelas under 2006 och 2007. Malmö stad framhålls här som ett område vilket dels behöver extra resurser för sitt arbete, dels existerar det där en kompetens i den här aspekten av frågor som behöver stöd för att spridas nationellt (Dnr 2005:177:6-7, 23-24).

Resurscentrum för mångfaldens skola (RMS) etablerades 2004 och är en unik satsning som innebär ett samarbete mellan kommunen och Malmö högskola. Huvudsyftet är att arbeta med de problem som existerar i Malmös skolmiljö genom segregeringen samt lyfta fram de möjligheter som mångfalden erbjuder. RMS erbjuder därmed en viktig instans när det gäller spridningen av det interkulturella arbetet och de exempel som framhålls som goda i staden, på både ett internationellt, nationellt och lokalt plan, då de för ett nära samarbete med Myndigheten för skolutveckling och utbildningsförvaltningen i Malmö (*Resurscentrum för mångfaldens skola*/Jasharaj 060425). I riktlinjer för stadens gymnasieskolors utveckling under kommande år, framhåller utbildningsförvaltningen att en ny lärarroll krävs för arbetet och lägger således fram ett konstruktivt förslag. Uppdraget har kommit att överlämnas till RMS och därigenom till Etniska relationer och ÖSG:s integrationssamordnare (Utbildningsförvaltningen 2004 b:4-5/Larsson 2005).

Minka och Mujo föreläser via RMS till lärarstudenter och pedagogiskt intresserade i staden. Det förs även förhandlingar med Skolverket om att deras kurs ska bli obligatorisk i hela Sverige då ingenting liknande existerar idag. Även Etniska relationer för ett samarbete med RMS i det interkulturella arbetet (Huskic, Halilovic 060428/Jasharaj 060425).

### 3.2.3 Styrdokumentens interkulturella förhållningssätt

Malmö stad har infört beteckningen "interkulturellt arbete" i ledande policydokument för staden, vilka det konkreta arbetet av de presenterade instanserna lyder under. I integrationsrådets framlagda *Åtgärdsplan för att främja*

*integration i Malmö stad* propageras det för ett Malmö där olikheterna som invånarna besitter, ses som en resurs i enlighet med det tredje rummet:

Nyckelordet i mötet mellan människor skall vara respekt. Vi måste se olikheterna mellan oss som naturliga och självklara, men också det vi har gemensamt (Integrationsrådet i Malmö 1999:5).

Åtgärdsplanen är emellertid sparsam med konkreta åtgärder över hur den här visionen ska realiseras. Det svenska språkets betydelse påtalas kraftigt, som ett medel för att göra kommunikation mellan olika individer möjlig.

Alla möjligheter skall utnyttjas att ge barn och ungdom med bristfälliga kunskaper i svenska fler tillfällen att tala och träna språket. Svenska skall vara det gängse språket i den dagliga verksamheten i skola och förskola (Integrationsrådet i Malmö 1999:7).

I kombination med en avsaknad av ett kritiskt förhållningssätt och ett bearbetande av den eurocentriska normens dominans i undervisningen, går det att ifrågasätta om arbetet verkligen lyckas nå ett interkulturellt förhållningssätt. Språkvetare har framhållit att ett språk inte enbart består av ord utan även ett kulturellt sätt att betrakta sin omvärld på (Josefsson 1991:50-51), vilket talar för att den eurocentriska normen inte berörs. Avsaknaden av mer konstruktiva förslag talar för att ett monokulturellt förhållningssätt kan bli resultatet av arbetet.

Skolan i Malmö stad får i åtgärdsplanen en viktig position i det aktiva arbetet för att skapa interkulturell förståelse mellan olika kulturer, och stadens blandade etniska och kulturella mångfald ska även den tas tillvara (*ibid*:7-8). Som tidigare redovisats kännetecknas dock även stadens kommunala skolplan av en avsaknad av konstruktiva förslag (2004: 15-16).

Gymnasieskolan i staden samt vuxenutbildningen styrs av utbildningsförvaltningen, vilka presenterar interkulturellt förhållningssätt som ett perspektiv som handlar mycket om utbyte i sin senaste kvalitetsredovisning. Ett kritiskt förhållningssätt gentemot den egna kulturen är ingenting som påpekas (2004 a:26).

Sju år efter det att riktlinjerna lades har staden på ett övergripande plan fortfarande drag som talar för ett monokulturellt förhållningssätt; exempelvis har mycket lite lärare med utländsk bakgrund kommit in i verksamheten, modersmålsundervisningen har fortfarande en underordnad position då den förs efter skoltid och lovdagar följer fortfarande en svensk norm. Mentorerna har rätt att ge elever tre dagars ledighet per termin, i övrigt blir det en fråga för rektorn. Det här innebär svårigheter för många elever att fira sin kulturs högtider (Nazar 060502/Söderlin 060419).

Avsaknaden av konkreta åtgärder och ett kritiskt förhållningssätt till den egna kulturens dominans, faller därmed inte i linje med den interkulturella idealtypen utan pekar snarare på ett monokulturellt förhållningssätt.

## 4 Förhållningssättets innebörd

En genomgång av de ledande dokument som styr Malmös interkulturella arbete indikerar att arbetet inte utmanar den eurocentriska normen, vilket skulle innebära att positionen bortom ”vi och dom” inte nås. Det är därför motiverat att ge oss in i de ”tredje rum” som byggs upp i staden via olika instanser för att studera dess beståndsdelar efter de underfrågor som visar på utslag av interkulturell medvetenhet.

### 4.1 Etniska relationer

Elizabeth och Gustavo framhåller att maktrelationer existerar i alla sammanhang, inte minst i klassrummet. En avgörande faktor för att interkulturell kommunikation ska kunna uppstå är därför att samla alla på samma nivå, först då kan ett möte ske. Enligt dem definieras kunskap idag som vad som står i böckerna, vilket innebär att en exkludering uppstår. Elevernas kunskaper och erfarenheter tas inte tillvara i skolan och katederundervisningen gör att det inte skapar några förutsättningar att mötas igenom. Arbetet handlar enligt dem om att skapa en delaktighet i skolan för alla, där eleverna ska lära sig att respektera varandras olikheter och samtidigt uppleva gemenskap. Där ska lärarna kunna se individen, inte enbart en elev som har dåliga kunskaper i matematik.

#### 4.1.1 Skapas förutsättningarna för ömsesidig påverkan och erkännande?

Både Elizabeth och Gustavo framhåller att deras egna bakgrunder och tidigare erfarenheter har varit av stor vikt för att de kom att arbeta med det här och arbeta på just det sätt som de gör. Enligt Gustavo har det varit av vikt att ha insikt i

...hur det kan vara att inte ha de kunskaper som efterfrågas inom skolans värld, att inte ha blivit sedd, att ha vandrat in i ett nytt land och liksom inte haft några som helst kunskaper kring hur det är att leva här (060502).

Det är det här som de vill lyfta fram genom arbetet. För att göra begreppen respekt, ömsesidighet och interkulturell kommunikation levande i praktiken, använder Gustavo och Elizabeth sig av gruppdynamiska övningar. Genom deltagande observation i dessa övningar har det blivit tydligt att de verkligen arbetar för att bereda delaktighet åt alla i rummet. Övningarna går dels ut på att ha

fysisk kontakt med varandra, dels att själv reflektera över egna ståndpunkter i olika frågor samt lära sig att lyssna och ta till sig vad andra har att säga. Att den unika individen är central och utgångspunkten för arbetet är tydligt, då Elizabeth och Gustavo hela tiden framhåller betydelsen av den egna individens tankar och hela arbetet utgår från dem. Vid övningens början får alla deltagare blåsa upp en ballong, i vilken man blåser in sina tankar. Därefter ska man två och två bolla med varandras tankar, och visa att man respekterar den andres tankar. En annan aspekt som det arbetas starkt med är alla bereds plats i rummet. Detta sker genom att alla får tillfälle att tillkännage sina egna uppfattningar i olika frågor som alla andra ska respektera. På det här sättet blir det en balans mellan individens unika egenskaper och gruppen som helhet.

Elizabeth gör under övningarnas gång hela tiden reflektioner över vad som sker för att koppla till en större kontext. På Tangopalatset fick alla ställa sig i led klassvis för att sedan blandas med andra klasser, både elever och lärare. Vid den här övningen påpekade Elizabeth till en elev att han hamnat i samma led som rektorn för en av gymnasieskolorna, ”alla kan blandas”, och syftar därtill att alla kan befinna sig på samma nivå. På Bosarps kursgård var en övning att flytta stolar från en sida av salen till annan utan att nudda golv och utan att samtala verbalt med varandra. Några av eleverna försökte här aktivt påverka de andra med sina tankar, ofta utan gehör. Efter övningen drog Elizabeth paralleller till klassrummet och att det kan kännas så här för många elever där som inte får sina tankegångar uttryckta. Arbetssättet ses även i ”Mångfald i skolan”, där deltagaren Thimar framhåller att det handlar om att göra elevers åsikter synliga.

#### 4.1.2 Utmanas den eurocentriska normen?

Gustavo framhåller att arbetet handlar mycket om att frikoppla individerna från de maktpositioner som alltid finns i skolan, för att på det här sättet kunna lyfta fram deras olika erfarenheter och därigenom utmana skolans maktpositioner.

I det sammanhanget så har vi ju varit med och försökt skapa dom här mötena så att ledarna, vuxna, ska kunna förstå, få insyn och koppla sig till ungdomarnas kunskaper och samtidigt försökt att ge lärarna i en organisation möjlighet att utvecklas, för att kunna förhålla sig (060502).

Det arbete som Elizabeth och Gustavo för utmanar den eurocentriska normen genom att försöka lyfta upp ungdomars erfarenheter om skolan. Emellertid är arbetet främst inriktat på respekt för varandras åsikter, vilket är fränkopplat de konkreta normer som undervisningen i skolan är inriktad på ur ett kulturellt perspektiv. Detta gäller även för ”Mångfald i skolan”. Att lyfta fram elevernas tankar kan i ett långsiktigt perspektiv skapa en medvetenhet om att en förändring är nödvändig, det är verksamhetens mål, framhåller Gustavo.

### 4.1.3 Ett interkulturellt förhållningssätt?

Det arbete som förs genom Etniska relationer syftar således till att skapa förutsättningar för det tredje rummets uppkomst i skolan. Arbetet är behäftat med ett erkännande av mångfalden och individen samt en respekt för detta där individer möts utan kategoriseringar. Arbetet innebär genom dess bearbetning av katederundervisning en naturlig utmaning mot den eurocentriska normens dominans. Jag saknar emellertid en tydligare koppling till utmaning av den eurocentriska normens dominans i arbetet och till skolans ämnen överlag, även om det första steget nås och kan bana väg för mer konkret utveckling på skolorna. En parallell går att dra från Etniska relationers arbete till Saethers propagerande för att det gemensamma mötet med det okända är enda sättet att nå bortom ”vi och dom” genom.

## 4.2 Malmö Vård- och Hälso­gymnasium

På Malmö Vård- och Hälso­gymnasium hänvisar ledningen, precis som de ledande personer jag kontaktade i början av uppsatsarbetet, till Nadja Tadic's arbete på skolan som bedöms ha en interkulturell prägel. Enligt vård­lärare och praktiks­amordnare Karin Söderlin har inte skolan något uttalat interkulturellt mål, utan fram­håller Nadjas arbete. Nadja anställdes på skolan i samband med Storstadssatsningen som utländsk pedagog, vilket innebär att hon dels skulle ha erfarenhet av att komma från en annan kultur samt dels kunna vara en förebild för många elever. Det Nadja tog initiativet till var ett mångkulturellt råd där alla skolans kulturer tillåts vara med och i kombination med detta även andra mångkulturella aspekter.

### 4.2.1 Skapas förutsättningarna för ömsesidig påverkan och erkännande?

Rådets innebörd har varit att ta initiativet till temadagar om respekt som har hållits på skolan, samt olika kulturella dagar där man har fått lära sig mer om varandras kulturer. En Irak-dag och en Balkan-dag har hållits, men även utflykter till svenska utflyktsmål har utförts då det enligt Nadja är lika viktigt att lära känna den svenska kulturen. Arbetet byggs upp kring ledorden respekt och tolerans för alla kulturer, och baseras mycket på att olika intressen binder samman eleverna då det varje måndag hålls aktiviteter som dans, simning, musikgrupp med mera. Det pågår också tävlingar där klasser kan vinna pengar, genom att delta på alla kulturmöten och visa respekt för varandra. Nadja fram­håller att syftet med arbetet har byggts upp mycket genom att MVG är en omvårdnadsskola. Eleverna ska i framtiden arbeta med människor från olika kulturer och där handlar det om att visa respekt och tolerans.



På det här sättet syftar arbetet till att åstadkomma ett klimat av erkännande för olika kulturer. Samtidigt saknar arbetet förutsättningar för aktivt reflekterande över likheter och olikheter mellan de olika kulturerna. Arbetet delger eleverna kunskap samtidigt som den nödvändiga kommunikationen inte existerar. Vid min fråga om det sker reflekterande och aktivt diskuterande av de olika kulturerna, framhåller både Nadja och Karin istället ämnena ”Livskunskap” och ”Människan socialt och kulturellt” där det handlar om att reflektera över sin egen situation och kultur. Nadja berättar att det här exempelvis förs diskussioner om varför äldreården skiljer sig så åt mellan olika länder. På det här sättet kommer man fram till att människor egentligen inte är så olika. Det här är dock ingenting som räknas in i det interkulturella arbetet, som istället handlar om att öka kunskapen för de olika kulturerna. Det här visar att det saknas förutsättningar och viktig insikt för det tredje rummets realisering, då arbetet mer handlar om att ungdomarnas intresse binder dem samman och blir statiskt.

#### 4.2.2 Utmanas den eurocentriska normen?

MVG:s interkulturella arbete handlar således om att öka kännedomen om de olika kulturer som finns representerade på skolan och mångfalden respekteras således. Samtidigt verkar det inte innehålla någon utmaning mot den eurocentriska normen i undervisningen på skolan eller ens i det specifika arbetet, vilket innebär att den nödvändiga utmaningen går förlorad. Detta då arbetet mer handlar om att skapa kunskap om olika kulturer. Karin Söderlin menar tillsammans med Nadja att det inte sker någon diskussion om exempelvis läromedel bland personalen på skolan, även om de båda menar att läromedlen innehåller en eurocentrisk norm. Arbetet innehåller således inte den utmaning som krävs för att det ska nå upp till det tredje rummets sfär, då hierarkin mellan kulturer består.

Nadja Tadic framhåller dock att den västerländska normen till viss del begränsar hennes undervisning:

...vad jag hör kan vara ett problem är kanske inte så mycket hur, hur själva vad vet jag historien beskrivs utan mer...jag kan ge ett exempel, till exempel i engelskböckerna kan det handla om Elvis Presley och det är tur det för sen kan det ju handla om att på nationella provet kommer det en text om Elvis Presley som förutsätter att du vet vem det är (060419).

Lärarnas fränkoppling av reflektion över den eurocentriska normen visar att förhållningssättet saknar en viktig ingrediens för att bli interkulturellt. De elever jag samtalat med på skolan framhåller att det främst är en västerländsk norm som förs fram, vilket inte passar dem. Mina observationer av historiektioner på skolan talar även de för att förhållningssättet inte blir interkulturellt. Båda lektionerna berör eurocentrisk och nationell historia, där katederundervisningen är framträdande och inte ger utrymme för reflekterande från eleverna. Johan Bohman, historielärare, gör heller inte något påpekande om att det just är en eurocentrisk historia som framställs.

### 4.2.3 Ett interkulturellt förhållningssätt?

MVG:s arbete med att skapa ett ”vi” präglad av delaktighet som motsats till ett utanförskap, faller inte i linje med ett interkulturellt förhållningssätt. Detta eftersom arbetet dels inte skapar förutsättningar för ömsesidig påverkan och erkännande samt då det inte innehåller någon utmaning mot den eurocentriska normen. Detta trots att det råder en medvetenhet om detta med de lärare jag samtalat med på skolan. Trots detta kopplas det här inte in i det arbete som benämns som interkulturellt, vilket istället får bedömas som monokulturellt. Det råder ingen medvetenhet om de dominerande normerna i arbetet, vilket innebär att övriga kulturer får något av en marginell position. Kontexten som arbetet förs i, visar att det bedöms som en faktor som inte ska påverka resten av undervisningen, då det inte förs i övriga ämnen och inte heller gör någon koppling till dem.

## 4.3 Öresundsgymnasiet med Bernadottegymnasiet

På ÖSG med Bernadotte ges kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” av Minka och Mujo som en valbar kurs för tvåor och treor på ÖSG, vilken tillsammans med skolorna överlag kategoriseras som goda exempel på interkulturellt förhållningssätt. Vid frågan om vad ett interkulturellt förhållningssätt innebär svarar Mujo:

Det handlar egentligen om att man måste öppna sig, man måste vara öppen för ny kunskap, ny förståelse, för den andre och det annorlunda. Om man uppfattar sig som fullkomlig, om man tror att den här kulturen jag råkar tillhöra är den rätta, den mest utvecklade så kommer man inte att kunna möta andra som har en annan kunskap, en annan erfarenhet, en annan vana, en annan förståelse (060428).

### 4.3.1 Skapas förutsättningarna för ömsesidig påverkan och erkännande?

I kursbeskrivningar och betygskriterier av kursen framställs ett perspektiv som tydligt faller inom ramen för den interkulturella idealmodellen:

Kursen handlar om att leva i en mångkulturell skola, stad och ett mångkulturellt samhälle där fokus ligger på att öka dialogen och förståelsen mellan individer och folkgrupper för att motverka xenofobi (rädsla för främlingar), intolerans, hat och rädsla. Kursen bygger på en mängd moment som demokrati, kritiskt tänkande, kreativitet, innovation, erkännande, etnocentrism (benägenhet att bedöma främmande kulturer efter sin egen), det dikotoma tänkandet (t ex, uppdelning av människor i ”vi” och ”de”), interkulturell förståelse, framtiden, de mänskliga rättigheterna, delaktighet, trygghet, inflytande, etik, solidaritet, humanism, men behandlar även dessa moments motsatser såsom diktatur, okritiskt tänkande, osv (Kursbeskrivning ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”).

Minka och Mujo menar att de har lyckats skapa ett "vi" i undervisningen, samtidigt som de individuella referensramarna tillåts att leva kvar. Det här leder till att eleverna lär sig att respektera ett unikt "du". Det här intygas även av Annelie och Madeleine, praktikanter på kursen från socionomprogrammet vid Malmö högskola. Annelie och Madeleine har under vårterminen 2006 följt Minka och Mujos arbete, och ger egna lektioner som en del av kursen. De menar att deras arbete på kursen handlar om att inte servera åsikter åt eleverna, utan att alltid vara tydlig med att framhålla både positiva och negativa aspekter av ett fenomen. De arbetar mycket med värderingsövningar som "Heta linjen" där det handlar om att ta en personlig ställning efter egna referensramar. Annelie beskriver Minka och Mujos arbete som bestående av olika delar som tillsammans bildar en helhet:

Även om dom pratar mycket om världspolitik och om stora problem så knyter dom alltid det till mänskliga egenskaper och till exempel om vad det handlar om att vara en god vän (060425).

Även de elever som valt att läsa kursen framhåller att individuella referensramar tillåts existera sida vid sida i undervisningen. Allting är tillåtet att tycka, det finns inget som är rätt eller fel som eleven Halgan uttrycker det (060425). Minka framhåller att det just är det här som är ett uttryck för att olika referensramar tillåts i undervisningen. De utgår enligt henne från att alla eleverna har olika referensramar och i diskussionerna kommer dessa fram:

Det är mer det här att man skapar ett klimat som är tillåtande, där man får uttrycka vad man tycker eller pröva att säga saker och höra vad de andra tycker och sen går det tillbaks (060428).

Mujo framhåller att det här handlar om delaktighet, att vara en del av det hela, någonting som fattas för många ungdomar i skolans värld idag. Om det hela bygger på resonemang i linje med dikotomin "vi och dom", tillåts inte de som hamnar i kategorin "dom" delaktighet. Det som de försöker göra i klassrummet på kursen är att erbjuda ett sätt att resonera som går ut på att alla får plats, det blir därmed en vi-känsla som skapas.

Att eleverna är medvetna om det här och har kunnat ta åt sig innebörden blir även tydligt på lektionen, då en av eleverna påpekar att det inte kan bli ett "vi" om alla är samma person. Då blir det istället ett "jag" och mångfalden måste tillåtas existera (060425). Ytterligare en elev, Christoffer, visar i intervjun samma insikt:

Man tänker att invandrare är ett helt annat släkte, vi kan inte ta till oss någonting av det och många invandrare tänker nog samma sak om svenskar tror jag. Och genom den kunskapen vi har fått på den här kursen har vi insett att det inte är så, att vi egentligen är exakt likadana (...), självklart finns det vissa saker som är olika men det är ju det som är det bra för då kan man ta till sig av andras kunskaper (060428).

Observationen av kursen visar således att ett klimat råder där eleverna lyssnar på varandras erfarenheter och tillåter sig själv att bli påverkad, vilket innebär ett erkännande av individen.

#### 4.3.2 Utmanas den eurocentriska normen?

Enligt Mujo och Minka har kursen kommit att utvecklas till en respons på andra faktorer på skolan och i samhället överlag. När de startade på skolan insåg de att eleverna inte kände att det som lärdes ut gjorde dem delaktiga. Därför har de tagit upp aspekter som den övriga undervisningen inte har tagit upp, exempelvis nämns perioden när muslimerna hade makten i Andalusien. Minka framhåller dock att de inte utmanar svenska värderingar som svenska lagen, humanistiska värden och de mänskliga rättigheterna, utan försöker använda dessa principer för att binda samman individerna på.

Att arbetet förs genom en individualisering och innehåller ett försök att ständigt öppna ögonen för ett eurocentriskt tänkande, är tydligt. Dels påpekas det ständigt genom olika inslag i undervisningen som att Mujo påpekar det på lektionen, dels är en viktig del i undervisningen att själv reflektera över sitt eget förhållningssätt till de här frågorna genom arbete med kursmaterial författat av Minka och Mujo. På en av de lektioner som jag närvarade vid togs exempelvis frågan om vad som är svenskt upp, där eleverna fick räkna upp exempel som är bärande i den svenska kulturen. Vid tidpunkten för mitt besök hos eleverna var det även dags för dem att arbeta med en hemtenta, där just begreppen dikotomi och etnocentrism hade en stor betydelse. Uppgiften var bland annat att eleverna skulle reflektera över händelser de själva eller någon annan varit med om som kan kopplas till de här begreppen.

Elevernas intryck i samband med mina observationer på kursen tyder på att ingen referensram får det största utrymmet i undervisningen, utan att alla tillåts att existera bredvid varandra på ett jämlikt sätt och påverka varandra. Samtidigt framhålls en ”vi”-känsla, som dock innebär att alla individer med skilda referensramar tillåts vara delaktiga i detta ”vi”. Ramiz berättar att

Det känns som om man har ett visst perspektiv i alla andra kurser men inte i den här (060425).

Den här kursen skiljer sig från alla andra lektioner (...) det är något man känner igen eftersom man bor i Malmö (060425).

Ramiz syftar här på de många olika kulturer som existerar i Malmö och som tillåts bli synliga på kursen, i en annan kontext än på övriga lektioner. Khaoula framhåller att anledningen till att hon valde kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” var att hon inte trodde att det gick att läsa en kurs med titeln i en svensk skola (060425). Det här visar att kursen innehåller något som saknas i andra kontexter.

Elever från kursen är dessutom aktiva på att åka på konferenser där de får träffa elever från andra skolor samt politiker och tjänstemän i Skåne. I Landskrona

hösten 2005 var temat ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” där Christoffer deltog. Intrycket därifrån var att särskilt eleverna på kursen blev bemötta med stor respekt och kunde föra fram sina budskap av det som kursen bestått av. Tankar som kom upp var att den aktuella kursen ska införas på andra skolor, införa mångkulturell mat i skolan, att läromedel och undervisningen ska uppdateras för att kunna matcha dagens ungdomar bättre, dels att flexibel ledighet bör införas då inte alla firar påsk och jul i Sverige (Unga tankar 2005). Det här visar att eleverna inspireras att utmana den eurocentriska normen i undervisningen.

Är kursen då endast en partiell företeelse på skolan? Mujo framhåller vikten av att förhållningssättet sprids till övriga ämnen och till andra kontexter än just ”mångkulturella”. Han framhåller dock att de upplever ett stort motstånd med spridningen till andra skolor. Både elever och personal på ÖSG med Bernadotte framhåller att det råder ett mycket bra klimat på skolan. Enligt rektor Catrine Berglund är det här någonting som uppstått under de senaste åren, i samband med de initiativ som togs vid Storstadssatsningen. De elever jag talat med framhåller att det inte existerar några normer för hur man måste vara för att passa in i miljön. Istället får alla vara den de själva är och vill vara, och till skillnad från andra skolor i staden råder det inget exkluderande klimat. En ”vi”-känsla är således utbredd. Christoffer framhåller att han upplever skolan som synonymt med ett interkulturellt förhållningssätt:

...det är inte en dikotom skola överhuvudtaget och det handlar mycket om den här kontakten mellan invandrare och svenskar såväl som mellan tjejer och killar och ettor och treor och så vidare (060428).

Christoffer förklarar att han upplever situationen som om alla vore en enda stor familj och att det råder en upplevelse av att alla kan tillföra någonting. Emellertid verkar inte klimatet ha fått fäste i undervisningen på skolan. Alla elever jag samtalat med på ÖSG med Bernadottegymnasiet menar att undervisningen överlag har ett eurocentrerat perspektiv, till skillnad från kursen där det inte existerar något enskilt perspektiv. Många elever framhåller även att lärarna hänvisar till läroplanen när det handlar om avsaknaden av andra kulturer i undervisningen. Att det kritiska förhållningssättet inte existerar i samma grad som på kursen och inte heller det reflekterande momentet, framhåller både Thimar och Christoffer. Thimar menar att lärare framhållit att man inte ska tro på allt tidningar skriver, men ingen kritik om läromedel har framförts. Christoffer anser att det kritiska förhållningssättet har varit mycket marginellt under hans tre år på skolan. Det har propagerats i viss utsträckning att det är viktigt att vara kritisk mot Internet, men media och läroböcker hölls utanför diskussionen.

Rektor Catrine Berglund, menar att det råder en medvetenhet om läromedel bland skolans personal och att de fått mycket utbildning i ett interkulturellt förhållningssätt, dock ej så mycket av Minka och Mujo. Catrine framhåller att ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” är ett bra exempel på interkulturellt förhållningssätt men hänvisar även till skolans senaste kvalitetsredovisning för beskrivning av hela skolans interkulturella arbete. Där talas det om ett förhållningssätt som främst handlar om att öka det internationella

utbytet med skolor i andra länder. Överlag råder det en avsaknad av ett propagerande av ett kritiskt förhållningssätt gentemot den egna kulturens position och kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” nämns inte (Berglund/Paulin 2006).

Det här blir ännu tydligare vid observation av Ulf Nilssons historielektion på Bernadottegymnasiet. Franska revolutionen stod i fokus på båda de lektioner jag närvarade vid. Vid en direkt fråga framhöll Ulf för mig att undervisningsmaterialet var enormt västcentrerat, men det var ingenting som propagerades till eleverna. På det här sättet sker det ingen utmaning mot den eurocentriska normen.

#### 4.3.3 Ett interkulturellt förhållningssätt?

”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” är en instans som lever upp till idealtypen av det tredje rummet. I rummet råder den ömsesidighet och respekt samt den jämlikhet mellan olika kulturella normer som är nödvändig i skolans värld för att kunna kallas interkulturellt. Emellertid saknas det överensstämmelse mellan kursen och det övriga interkulturella förhållningssättet på skolan. Det här utgör ett problem då verksamheten sker i en kontext, där väldigt få elever får ta del av tankesättet.

## 5 Ett interkulturellt förhållningssätt?

Är Malmö stads arbete för att skapa delaktighet över gränserna i skolan att betrakta som ett interkulturellt förhållningssätt? Uppsatsens övergripande syfte har varit att besvara ovanstående frågeställning med hjälp av de kontrasterande idealmodellerna över interkulturellt respektive monokulturellt förhållningssätt. Ett interkulturellt medvetande råder när det skapas förutsättningar för ömsesidig påverkan och erkännande. Emellertid bör forskaren i studiet av skolan även lägga fokus på om den eurocentriska normen utmanas av arbetet, för att därigenom utreda om alla kulturella perspektiv tillåts vara på samma nivå. Existerar det normer som anses överlägsna, blir det omöjligt att skapa ett klimat där skillnader tillåts.

Genom intervjuer med inblandade samt observationer av det interkulturella arbetet, kan slutsatsen dras att det existerar verksamheter i Malmö stad som når upp till det tredje rummets sfär. Av de exempel som framställs som goda når dock inte alla upp till sfären. Kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” på Öresundsgymnasiet är enligt undersökningen det tydligaste exemplet på ett förhållningssätt som innebär en situation av ett ”vi” där alla referensramar är jämbördiga. Den eurocentriska normen påverkas av arbetet precis som övriga referensramar, vilket innebär att ett tredje rum har fått en verklighetsförankring. Öresundsgymnasiet med Bernadottegymnasiet verkar dock sakna det här förhållningssättet i större utsträckning, då ett eurocentrerat perspektiv genomsyrar verksamheten och där det på så sätt inte tillåts en individualisering av eleverna i enlighet med ett interkulturellt förhållningssätt.

Det arbete som förs med lärare och elever av Elisabeth och Gustavo från Etniska relationer, strävar även det efter att öppna upp för ett förhållningssätt där alla referensramar når en jämbördig position. Jag ser emellertid att kursen på Öresundsgymnasiet utgör en djupare utmaning av den eurocentriska normens position.

Malmö Vård- och Hälso gymnasiums satsning på ett Mångkulturellt råd och olika temadagar på skolan, är viktigt för att öka kunskapen mellan de olika kulturerna. Dock förefaller arbetet främst innebära att just öka toleransen, istället för att utmana den eurocentriska normen och skapa ett klimat av ömsesidig påverkan i större omfattning. Lärarna verkar medvetna om att det råder en eurocentrisk norm i läromedlen, även om det inte förekommer något propagerande för att göra eleverna uppmärksamma på det här. Satsningen innebär heller inte möjligheter till diskussion och reflektion kulturer emellan. Det här innebär att verksamheten snarare blir monokulturell än interkulturell.

Det interkulturella arbetet förs i en kontext där det får en marginell position. Tankegångarna verkar ha svårt att få fäste i skolinstitutionen som stort. Särskilt elever på kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” framhåller att

den övriga undervisningen är starkt inriktad på att föra ett västerländskt perspektiv vidare. Just den nämnda kursen upplever svårigheter med att föra ut sitt arbete till skolor som inte räknas som mångkulturella. Arbetet påverkar därmed inte elever med svensk bakgrund i annan grad än just de som valt att läsa kursen.

Insatserna strävar således alla för att åstadkomma ett nytt sätt att tänka i en gränsöverskridande delaktighet, men få lyckas. Studien har således visat att alla goda exempel på interkulturellt förhållningssätt inte når bortom ”vi och dom” och kan därmed tillföras den existerande forskningen på området genom fokus på en tidigare oberörd aspekt.

## 5.1 Hur ska Malmö stad kunna arbeta interkulturellt?

Den empiriska utvärderingen har visat att kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle” är den instans som innehåller de premisser som krävs för att bedömas som interkulturellt förhållningssätt. Det är således av vikt att Malmö stad lyfter fram kursen och dess innehåll i ännu större utsträckning samt arbetar för att föra in tankesättet i övriga ämnen. Så länge initiativen förs i den kontext som görs idag kan Malmö inte nå något annat än ett monokulturellt förhållningssätt, som innebär att ”vi och dom”-dikotomin kvarstår. Överlag krävs ett betydligt mer kritiskt förhållningssätt och en utmaning mot den eurocentriska normen i undervisningen, för att övriga instanser jag studerat ska kunna benämnas ”interkulturella”. Utvärderingens utgångspunkter och de goda exempel som framhålls visar att det inte råder någon samstämmighet över vad ett interkulturellt förhållningssätt egentligen innebär i staden. Min bedömning är att det här är en nödvändighet för att staden ska kunna utveckla sitt interkulturella arbete och min förhoppning är att den aktuella undersökningen kan tillföra viktiga insikter i det här avseendet. RMS har en viktig funktion i att plocka upp detta goda exempel och sprida det till resten av staden. Därigenom kan mer konkreta riktlinjer föras in i skolans styrdokument. På så sätt kan ett nytt sätt att tänka uppstå, bortom ”vi och dom”, vilket kan bli startpunkten på en realisering av utopin i hela landet.



## 6 Referensförteckning

Alvesson, Mats – Deetz, Stanley, 2000. *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, Lund: Studentlitteratur

Arendt, Hannah, 1986. *Människans villkor. Vita activa*, Chicago: The University of Chicago

Bauman, Zygmunt, 1995. *Skärvor och fragment. Essäer i postmodern moral*, Göteborg: Daidalos AB

Beezer, Anne – Osborne, Peter, 1999. ”Efter orientalism. Edward Said intervjuad av Anne Beezer och Peter Osborne” i *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz, Håkan Thörn (red.), Nora: Nya Doxa

Berglund, Catrine – Paulin, Ingrid, 2006, *Kvalitetsredovisning 2005, Öresundsgymnasiet med Bernadottegymnasiet*

Bergstedt, Bosse – Lorentz, Hans, 2004. ”Interkulturell pedagogisk forskning” i *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*, Bosse Bergstedt & Hans Lorentz (red.), Pedagogiska rapporter nr 83, Lund: Pedagogiska institutionen

Bergström, Göran – Boréus, Kristina, 2000. *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*, Studentlitteratur: Lund

Bhabha, Homi K, 1994. *The location of culture*, New York: Routledge

Biesta, Gert, 1999. ”Where Are You? Where Am I? Education, Identity and the Question of Location” i *Identity. Questioning the Logic of identity within Educational Theory*, Carl Anders Säfström (red.), Lund: Studentlitteratur

Bigestans, Aina/Sjögren, Annick, 2004. ”Konfrontationer och upptäckter. En lärarutbildning med interkulturell profil” i *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, Pirjo Lahdenperä (red.), Lund: Studentlitteratur

Borevi, Karin/Strömblad, Per, 2004. ”Kunskap för integration – en introduktion” i *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, Karin Borevi & Per Strömblad (red.), SOU 2004: 33

Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude, 1977, *Reproduction In Education, Society and Culture*, London: SAGE Publications

Buber, Martin, 1923, *Jag och Du*, Stockholm: Albert Bonniers förlag

Buber, Martin, 1929, *Dialogens väsen*, Falun: Doxa

Buber, Martin, 1953, *Det mellanmänniska*, Falun: Doxa

Cummins, Jim, 1994. "From Coercive to Collaborative Relations of Power in the Teaching of Literacy" i *Literacy Across Languages and Cultures*, Bernado M Fredman, Rose-Marie Weber, Arnulfo G Ramirez (red.), Albany: State University of New York Press

Dei, George J Sefa, 1997, "Afrocentricity and Inclusive Curriculum: Is There a Connection or a Contradiction?" i *The Language and Politics of Exclusion. Others in Discourse*, Steven Harold Riggins (red.), Kalifornien: SAGE Publications

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

English, Leona M, 2005. "Third-space practitioners: Women educating for justice in the global south" i *Adult education Quarterly*, vol. 55, no 2, p. 85-100

Eriksson, Martin, 2005, *The integration coordinators at Öresundsgymnasiet*, URB-ACT, Malmö

Erschle, Catherine, 2001. *Global Democracy, Social Movements and Feminism*, Colorado:Westview Press

Esaiasson, Peter – Gilljam, Mikael – Oscarsson, Henrik – Wängnerud, Lena, 2003, *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Stockholm: Norstedts Juridik AB

*European journal of intercultural studies*, IAIE – International Association for Intercultural Education, Amsterdam:Taylor & Francis

Hemtenta "Att leva i ett mångkulturellt samhälle"

Hollinshead, K, 1998. "Tourism, hybridity, and ambiguity: The relevance of Bhabha's 'third space' cultures" i *Journal of Leisure Research*, p: 121-156

Integrationsrådet i Malmö, 1999-11-11, *Åtgärdsplan för att främja integration i Malmö Stad*

*Intercultural education*, IAIE – International Association for Intercultural Education, Amsterdam: Taylor & Francis

Josefsson, Ingela, 1991, *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet*, Stockholm: Carlsson Bokförlag

Kort beskrivning av kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”

Kramsch, Claire, 1996. *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press

Kursbeskrivning samt betygskriterier av kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”, Öresundsgymnasiet

Lahdenperä, Pirjo, 2004 a. ”Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför?” i *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, Pirjo Lahdenperä (red.), Lund: Studentlitteratur

Lahdenperä, Pirjo, 2004 b. ”Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö” i *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, Pirjo Lahdenperä (red.), Lund: Studentlitteratur

Lahdenperä, Pirjo, 2005. ”Hemmablind” i *I & M: Invandrare & Minoriteter* nr 5-6, Norsberg: Fittja gård

Larsson, Kerstin, 2005, *Utredarens förslag överlämnat till utbildningsdirektören. Integration och mångfald inom gymnasieskolan*, Malmö

Ljungberg, Caroline, 2005, *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?*, Malmö: Malmö högskola

Lorentz, Hans, 2004. ”Lärande i mångkulturella lärandemiljöer: om lärandeprocessens eventualiteter och potentialiteter” i *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*, Bosse Bergstedt & Hans Lorentz (red.), Pedagogiska rapporter nr 83, Lund: Pedagogiska institutionen

Lundgren, Ulla, 2000, *Att utbilda för interkulturell förståelse. En studie av styrande texter för grundskolans engelskundervisning*, Malmö: Institutionen för pedagogik

Lundgren, Ulla, 2002, *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*, Malmö: Institutionen för pedagogik

Lönnroth, Ami, 2003, ”Den svåra konsten att härbärgera motsatser” i *Konflikt och försoning*, Lisbeth Gustafsson (red.), Stockholm: Verbum Förlag AB

McLaren, Peter/Biroux, Henry A, 1994. *Between Borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*, London:Routledge

Molina, Irene, 1997, *Social geografi och etniska relationer*, Geografiska regionstudier 32, Uppsala: Uppsala universitet

NICIE - Northern Ireland Council for Integrated Education. Educating children together, [www.nicie.org](http://www.nicie.org), 060228

Perotti, Antonio, 1994. *The case for intercultural education*, Strasbourg: Europarådet

Ramböll Management, 2005, *Storstadssatsningen i gymnasieskolan. Storstadssatsningen i Malmö. Utvärdering av olika insatser vid fem gymnasieskolor*, 2005, Malmö

Regeringens proposition 1997/98:16, *Sverige, framtiden och mångfalden*

Regeringens proposition 1997/98:165, *Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden på 2000-talet*

RMS=Resurscentrum för mångfaldens skola, *Ansökan till Myndigheten för skolutveckling om medel till Resurscentrum för mångfaldens skola i Malmö*, 2005

*Resurscentrum för mångfaldens skola*, informationsbroschyr

Riggins, Stephan Harold, 1997. "The Rhetoric of Othering" i *The Language and Politics of Exclusion. Others in Discourse*, Stephan Harold Riggins (red.), Kalifornien: SAGE Publications

Rutherford, Jonathan, 1999."Det tredje rummet. Homi Bhabha intervjuad av Jonathan Rutherford" i *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz, Håkan Thörn (red.), Nora: Nya Doxa

Saether, Eva, 2004. "Musikens förhållande till identitet och makt i det mångkulturella samhället: ett bidrag från det musikpedagogiska fältet" i *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*, Bosse Bergstedt & Hans Lorentz (red.), Pedagogiska rapporter nr 83, Lund: Pedagogiska institutionen

Said, Edward W, 1978. *Orientalism*, London: Chatto & Windus

Said, Edward W, 1993, *Culture and Imperialism*, London: Chatto & Windus

Said, Edward W, 2000, *Utan hemvist. En självbiografi*, Stockholm: Ordfront

Sjögren Annick, 2004. ”Högskolans ansvar i integrationsarbetet – interkulturellt lärande som svar på globaliseringens utmaningar” i *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, Karin Borevi & Per Strömblad (red.), SOU 2004: 33

*Skolplan för Malmö*, 2004-04-01

Småberg, Maria, 2003, ”Ambivalens och vänskap – Mångkulturell utbildning i Jerusalem 1920-1945” i *Forskningsfronten flyttas fram. Utbildningskultur och maktkultur*, Hans Albin Larsson (red.), Bromma: Historielärarnas Förening, HLF Förlag

Småberg, Maria, 2004, ”Vänskap och ambivalens: kunskapens villkor och möjligheter i mångkulturella skolor i Jerusalem 1920-1948” i *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*, Bosse Bergstedt & Hans Lorentz (red.), Lund: Pedagogiska institutionen

Småberg, Maria, 2005. *Ambivalent Friendship. Angelican Conflict handling and Education for Peace in Jerusalem 1920-1948*, Lund: Lunds Universitet

Stadskontoret Kommunikation & Utveckling, 2005, *Malmöbor med utländsk bakgrund*

SOU 2005:41. *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, Paulina de los Reyes & Masoud Kamali (red.), Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, Stockholm: Justitiedepartementet

SOU 2005:69. *Sverige inifrån – Röster om etnisk diskriminering*, Masoud Kamali, Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, Stockholm: Justitiedepartementet

SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Lena Sawyer & Masoud Kamali (red.), Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, Stockholm: Justitiedepartementet

Tadic, Nadja, 2003-2005, *Storstadssatsningen. MVG*, opublicerad dokumentation av verksamheten

Touraine, Alain, 2002. *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*, Göteborg: Daidalos AB

Unga tankar, *Unga tankar! Integrera mera! – Tankar från mötet i Landskrona hösten 2005*

Utbildningsförvaltningen i Malmö stad, 2004 a, *Utbildningsförvaltningens kvalitetsredovisning 2004*

Utbildningsförvaltningen i Malmö stad, 2004 b, *Plan för gymnasieskolornas programutbud 2005-2007*

[www.malmo.se](http://www.malmo.se) – Malmö stads hemsida:

”Malmö Vård- och Hälsogymnasium” 060407

”Välfärd för alla. Varför behövs satsningen?” 060407

”Öresundsgymnasiet med Bernadottegymnasiet” 060405

Vedung, Evert, 1991. *Utvärdering i politik och förvaltning*, Lund: Studentlitteratur

Yuval-Davies, Nira, 1997. *Gender & Nation*, London: SAGE

## Intervjuer

060419 – Nadja Tadic, utländsk pedagog, Malmö Vård-och Hälsogymnasium

060419 – Karin Söderlin, praktiksamordnare och vårdlärare, Malmö Vård-och Hälsogymnasium

060420 – Catrine Berglund, rektor, Öresundsgymnasiet med Bernadottegymnasiet

060424 – Ulf Nilsson, historia- och samhällslärare, Bernadottegymnasiet

060425 – Vjollca Jasharaj, projektsekreterare, Resurscentrum för mångfaldens skola

060425 – Annelie Mejerhed  
Madeleine Viisk, praktikanter på kursen ”Att leva i ett mångkulturellt Samhälle”, Öresundsgymnasiet, från Malmö högskola, socionomprogrammet

060425 – Halgan  
Sarah  
Khaoula  
Gashi  
Ramiz, Elever på kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”, Öresundsgymnasiet

060426 – Samtal med klass BG2C, Bernadottegymnasiet

060426 – Thimar Innab, elev på Öresundsgymnasiet och deltagare i

## projektet ”Mångfald i skolan”

- 060428 – Minka Huskic  
Mujo Halilovic, integrationssamordnare och föreståndare  
för kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”, Öresundsgymnasiet
- 060428 – Christoffer Wahlquist, elev på kursen ”Att leva i ett mångkulturellt  
samhälle”, Öresundsgymnasiet
- 060502 – Elizabeth Florez  
Gustavo Nazar, ansvariga för attitydpåverkande arbete i Malmö stads  
skolor, Etniska relationer
- 060504 – Samtal med åtta elever ur Johan Bohmans historiegrupp, Malmö Vård-  
och Hälso­gymnasium

## Observationer

- 060420 – ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”, Öresundsgymnasiet
- 060420 – Historielektion med Johan Bohman, lärare i historia och svenska,  
Malmö Vård- och Hälso­gymnasium
- 060421 – ”Mångfald i skolan”, Tangopalatset i Malmö
- 060424 – Historielektion med Ulf Nilsson, lärare i historia och samhällskunskap,  
Bernadottegymnasiet
- 060425 – ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”, Öresundsgymnasiet
- 060426 – Historielektion med Ulf Nilsson, lärare i historia och samhällskunskap,  
Bernadottegymnasiet
- 060503 – Tema: Interkulturell kommunikation, Bosarp Läger- och kursgård,  
klass 8 A Söderkullaskolan Malmö, under ledningen av Etniska  
relationer
- 060504 – Historielektion med Johan Bohman, lärare i historia och svenska,  
Malmö Vård- och Hälso­gymnasium

## Övrigt

- 060327 – Telefonsamtal med Irene Malmberg, huvudansvarig Etniska relationer

060330 - Kontakt via epost med Kerstin Larsson, chef  
Resurscentrum för mångfaldens skola

060405 – Kontakt via epost med Britta Ström, utvecklingsledare  
integrationsfrågor, Malmö stad

## Bilaga 1: Intervjufrågor till personer som arbetar interkulturellt

Hur länge har du arbetat här?

Hur länge har ni haft ett interkulturellt uppdrag?

Vad innebär det för er att arbeta interkulturellt?

Vilka högre instanser styrs ni av?

Vilka resurser har ni till ert förfogande?

Var sker ert arbete?

Hur skapar ni ett gemensamt ”vi” som tar bort uppdelningen mellan ”vi och dom”?

Vilken utbildning har ni gått för att erhålla er interkulturella kompetens?

Känner ni att ni kan utöva ert arbete fritt eller styrs ni av krav utifrån/uppifrån?

Känner ni att ert arbete har fått genomslag eller upplever ni en svårighet att förändra tankegångarna?

Har det kommit att skapas ett ”vi” på skolan där dikotomin ”vi och dom” försvinner?

Upplever ni det som en fördel för ert arbete att ha en utländsk bakgrund?

Vad krävs för att en institutionalisering av tankegångarna ska ske? Hur ser förutsättningarna ut för det här?

Gör ni kopplingar till övriga läromedel som en del av undervisningen?

Upplever ni att lärare över lag på skolan/skolorna har en tillräckligt kritisk inställning till läromedel?

Vilken vikt tillmäter ni svenska språket?



Hur fungerar kontakten mellan skolan och elevernas föräldrar?

Är det något ni vill tillägga som inte har berörts?

Har jag er tillåtelse att publicera ert/era namn i uppsatsen?

## Bilaga 2: Intervjufrågor till elever och deltagare i det interkulturella arbetet

Varför valde ni att läsa den här kursen?

Upplevs det en delaktighet genom att delta på den här kursen?

Känner ni att ni har utvecklat en förmåga att ifrågasätta och kritisera genom kursen?

Har ni erhållit ett nytt sätt att tänka som ni inte haft tidigare? Tror ni att ni hade fått det här om ni inte valt kursen?

Vad innebär ett interkulturellt förhållningssätt för er?

Upplever ni att övriga kurser ni läser är centrerade av ett västeuropeiskt perspektiv?

Upplever ni att er egen/andra kulturers kunskap får en plats i undervisningen?

Upplever ni att ni kan påverka lärare i dessa frågor och föra en aktiv dialog med dem?

Sker det ett ifrågasättande av kunskap i övriga kursers läromedel?

Arbetar lärare med att lära ut ett kritiskt förhållningssätt överlag?

Är det mycket konflikter på skolan, mellan elever med utländsk och elever med svensk bakgrund?

Råder det ett ”vi” på den här skolan, som överbygger dikotomin mellan ”vi och dom”?

Är det något ni vill tillägga som inte har berörts?

Har jag er tillåtelse att publicera ert/era namn i uppsatsen?

(De översta fyra frågorna ställdes av naturliga skäl enbart till deltagare på kursen ”Att leva i ett mångkulturellt samhälle”)

### Bilaga 3: Observationsschema över det interkulturella arbetet samt historielektioner

Vilka ämnen tas upp?

Hur tas de upp? Tillåts eleverna komma med inlägg?

Existerar det en respekt över varandras inlägg?

Utmanas det västeuropeiska normen av undervisningen?

Om så görs, i vilken utsträckning?

Eventuella citat av vikt