Mittuniversitetet
MID SWEDEN UNIVERSITY

Några grundskollärares uppfattningar om kulturell mångfald, värden och kunskap tolkade som ideologi

Lars Sandin

Utbildningsvetenskapliga studier 2010:2

Utbildningsvetenskapliga studier
Mittuniversitetet, Institutionen för utbildningsvetenskap
Härnösand 2010
© Författarna
Redaktör för rapportserien: Christina Segerholm
Grafisk form: Marcus Sundgren
Omslagsbild: Åke Johansson
Satt med Gill Sans och Adobe Jenson Pro
ISBN 978-91-86073-82-4

http://www.miun.se/utv

Några grundskollärares uppfattningar om kulturell mångfald, värden och kunskap tolkade som ideologi

Lars Sandin

© Lars Sandin

Abstract

In this study, the conceptions of a number of teachers in the Swedish primary and lower-secondary school about cultural pluralism, the values connected to this pluralism by the Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time Centre, Lpo 94, and the possibilities for pupils to gain knowledge about these values, were studied. The conceptions of the teachers were regarded and interpreted as ideology, since the study was based on an assumption about how the content of the curriculum is of importance for the development of relations of power and dominance between different groups in society. The purpose of the study was to interpret the statements of a limited number of teachers about cultural pluralism, values and knowledge, regarding the ontological, axiological and epistemological assumptions and conceptions expressed therein. The empirical data of the study was gathered through qualitative interviews with eleven teachers working in six different primary and lower-secondary schools in the Mid-Sweden region. The conceptions expressed in the statements given by the respondents were categorized. These categories were then interpreted through a typology containing four different types of ideology, here called restorative (implying a return to a social order of the past), transmissive (implying a conveyance of existing values, relations and conditions), moderative (implying short-term adjustments of existing institutions and conditions) and transformative (implying long-term and radical change) ideology. This interpretation showed that only fragmentary parts of the restorative and transformative types of ideology were expressed through the different assumptions and conceptions, while distinct and substantially developed expressions of transmissive as well as moderative ideology could be interpreted. This was discussed with reference to three different themes: the connotations conveyed by the concept of culture, the ideological content of official and semi-official documents of the curriculum – mainly Lpo 94 and the report (Skola för bildning) of the Committee of Curriculum – and the historically strong progressivist tradition in the Swedish school system.

Keywords: *conceptions, cultural pluralism, curriculum, ideology, knowledge, primary and lower-secondary school, teachers, values.*

Innehåll

Introduktion 10
Problemområde 10
Empiriskt studieobjekt och syfte 12
Läroplanen som uttryck för ideologi 15
Ett spänningsfält mellan social integration och förändring 15
Olika ideologiska positioner i ett utbildnings-filosofiskt spänningsfält 19
”…inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” 32
Tidigare forskning 51
Metodologi och datainsamlingsmetod 56
Datainsamlingsmetodens utformning 59
Urvalet av respondenter 60
De deltagande lärarna 61
Genomförande 63
Bearbetning av insamlad data 64
Validitet och reliabilitet 67
Uppfattningar om kulturell mångfald, värden och kunskap 70
Ontologiska antaganden i respondenternas uppfattningar om kulturell mångfald 70
Axiologiska antaganden i respondenternas uppfattningar om de värden som kopplas till kulturell mångfald 91
Epistemologiska antaganden i respondenternas uppfattningar om hur kunskap formas om de värden som kopplas till kulturell mångfald 105
Diskussion 123
Några erfarenheter från undersökningen 123
Respondenternas uppfattningar tolkade som ideologi 124
Ett försök till kontextualisering av de ideologiska uttrycken 130
Några idéer om fortsatt forskning 135
Referenser 137

Några ord i sjunde perren

Det här har varit som en slutspelsmatch! Vi är nu inne i fjärde suddenperioden, och mjölksyran är sedan länge en självklar del av ett normaltillstånd. Ett stolpskott är bara en tillfällig adrenalinimpuls, i ögonblicket något som framkallar en rysning, men snart glömt. Just nu räknas bara avgörandets krassa nådaskott. ”Inget dribbel nu! Sarg ut!”

Utan bås, medspelare och klack hade jag nog aldrig pallat ända fram. Mer specifikt handlar detta för det första om min coach, Anders Olofsson, vars klarsynta och uppriktiga råd, tillgängliga öra och uppmuntrande attityd kombinerats med ett förhållningssätt som aldrig kunnat upplevas som påträngande. Tack, Anders! Jag har uppskattat att du lyckats hålla den balansen, och har hela tiden känt att jag vågat göra en dragning som siste gubbe alldeles innanför offensiv blå! Mina respondenter – och medspelare – förtjänar en eloge och ett tack för att de i den brådaste av månader gav mig av sin tid och av sitt engagemang. Eftersom jag är gammal lärare själv tror jag mig med bestämdhet veta att detta förtjänar min uppskattning och tacksamhet! Vidare vill jag tacka Göran och Ola – två rutinerade rinkrävar – som utifrån en oantastlig epistemologisk utgångspunkt – *in vino veritas* – bankade in åtminstone en gnutta sans i mina yviga och snåriga tankebanor under en julikväll i Loböle, när jag tokcheckade på burskydd i boxplay. En kär – Håkan – lånde ut apparaat’n nä’ ja behövvd’n. He va bra! Nä’ man int’ ha’ nån klubba gett man ju få lån’ en!

Slutligen vill jag tacka alla och envar som vet med sig att de någon gång stått i klacken och kommit med någon sorts uppmuntran. Jag vågar inte nämna några vid namn, av fruktan för att glömma någon. Jag gör i alla fall vågen för er!

Arbetets tillägnande reserverar jag emellertid för den som varit min rumskamrat under hela matchserien. Hon aviserade på ett tidigt stadium att hon kommer att bryta kontraktet efter denna säsong, men även om jag därför oroar mig för att hon kanske håller på att bli frölundait, så hyser jag fortfarande åtminstone en förhoppning om att hennes hjärta kommer att förbli rött och vitt utan en tillstymmelse till grönt! Hon är dessutom veteran vad uppsatser beträffar, och har följaktligen haft en hel del att säga mig om att *fancy is fast forgotten*. Jag hade antagligen fortfarande hållit på och puckat ute i hörnen annars, i stället för att gå på avslut. Så därför, Elin, förtjänar du pride of place. This one bops for you!

Och nu: face off. I anfallszon!

Introduktion

I detta arbete studeras ett antal lärares uppfattningar om den kulturella mångfalden och de värden som enligt *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* ligger i denna typ av mångfald (Skolverket, 2006b). Innehållet i de avgränsningar och den förståelse av den kulturella mångfalden och dess värden som görs av lärare verksamma i grundskolan tolkas utifrån en utbildningsfilosofisk typologi hämtad från Brameld (1965, 1971). Mer specifikt eftersträvas en förståelse av de ontologiska, axiologiska och epistemologiska antaganden om kulturell mångfald som kommer till uttryck i lärarnas uppfattningar. Bakom detta ligger en ambition om att kunna tolka uppfattningarna om kulturell mångfald som ideologi för att kunna relatera dem till ett mer övergripande teoretiskt problem, som handlar om hur innehållet i skolans undervisning kan sägas ha betydelse för relationerna av makt och dominans mellan olika grupper i samhället.

Problemområde

Innehållet i studien kan betraktas inom ramen för det problem som utgör utgångspunkten i Englunds (2005) framställning: "Det sätt på vilket utbildningssystemet förmedlar hur verkligheten skall uppfattas innebär i själva verket att vissa bestämda maktrelationer konsolideras eller transformeras. Denna ideologiförmedling är dessutom utsatt för ständiga förskjutningar i enlighet med successivt förändrade styrkeförhållanden mellan sociala krafter." (s. 22). Englund placerar här teoretiskt in kunskaps- och fostransinnehållet i det obligatoriska skolsystemet i vad han kallar ett *spänningsfält* mellan å ena sidan social integration och å andra sidan social förändring, vilket innebär att innehållet i undervisningen får betydelse för hur relationerna av makt och dominans mellan olika grupper i samhället utvecklas.

I detta sammanhang kan lärares uppfattningar om den kulturella mångfalden, de värden som enligt läroplanen ligger i denna, och möjligheterna att få kunskap om dessa värden, betraktas som uttryck för *ideologi*. Med ideologi menas i denna framställning diskursiva formationer relaterade till politiska intressen. Innebörden i denna definition utvecklas senare i arbetet. Redan här måste vi dock lyfta fram en viktig aspekt av innehållet i definitionen: ideologibegreppet ges genom denna en betydelse enligt vil-

ken såväl diskursiva formationer som kan sägas uttrycka ett *understödjande* av i samhället dominerande sociala krafter som diskursiva formationer *i opposition till* sådana krafter inkluderas. Det spänningsfält mellan social integration och social förändring Englund avser kan därmed sägas ha sin motsvarighet på en ideologisk nivå.

För att kunna tolka lärarnas uppfattningar om den kulturella mångfalden och dess värden som ideologi och sålunda relatera dem till det spänningsfält och de dominansförhållanden mellan grupper som avses i Englund (a.a.) är den insamlade empirin tolkad med hjälp av en utbildningsfilosofisk typologi hämtad från Brameld (1965, 1971). Denna typologi är gjord utifrån vad som benämns ett kulturologiskt perspektiv, vilket innebär att de ingående utbildningsfilosofiska riktningarna – som är fyra till antalet – ses som relaterade till sociala och politiska processer och krafter i samhället och därmed kan betraktas som uttryck för ideologi. Var och en av de fyra riktningarna grundas i uppfattningar om verklighet (ontologi), värden (axiologi) och sanning (epistemologi). Dessa uppfattningar är av fyra olika typer: *transmissiva* (kan sägas implicera en överföring av redan etablerade värden och en förstärkning av rådande förhållanden), *moderativa* (kan sägas implicera kortsiktiga justeringar av befintliga sociala institutioner och förhållanden), *restorativa* (kan sägas implicera en återgång till en samhällsordning från förgången tid) och *transformativa* (kan sägas implicera förändring av såväl genomgripande som långsiktigt slag). Typologin har utifrån detta bedömts som användbar i denna studie.

Här är lämpligt att infoga att denna studie teoretiskt utgår från en av de teser som kan ses som grundläggande i den syn på relationerna mellan samhälle, stat, läroplan och skola som uttrycks i Englund (2005): ”…läroplanerna är politiska kompromisser som implicerar betydande tolkningsmöjligheter såväl i inskrivningsfasen som i transformering och uttolkning.” (s. 11f). Detta innebär alltså, att frågor om lärares uppfattningar om delar av sitt uppdrag såsom dessa uttrycks i ett formellt läroplansdokument kan betraktas som *öppna*. Här tas fasta på det tolkningsutrymme som Englund pekar på. Det synsätt som kommer till uttryck i Englund (a.a.) innebär dessutom att *intentionerna* bakom läroplansdokumentens formuleringar här inte bedöms vara av centralt intresse. Relevant som del av en förståelsegrund till studiens empiriska resultat är däremot en diskussion om hur styrdokumenten kan tolkas som uttryck för de olika typer av ideologi som nämnts ovan, eftersom dessa olika typer av ideologi kan sägas vara adres-

serade till de lärare som har i uppdrag att realisera styrdokumentens innehåll. En sådan diskussion förs därför som en del av detta arbetes bakgrund.

Frågor om lärares uppfattningar om sitt uppdrag kan ses som öppna även utifrån andra perspektiv. Lindensjö och Lundgren (2000) har beskrivit det svenska skolsystemets decentraliserade karaktär, där verksamheten enligt intentionerna ska präglas av målstyrning. Läroplansdokumentet kan alltså inte ses som ett entydigt regeldokument. Samma författare har i ett annat arbete (Lindensjö & Lundgren, 1986) beskrivit den arena där läroplanens intentioner realiseras (*realiseringsarenan*) såsom relativt autonom i förhållande till motsvarande arena där produktionen av själva läroplansdokumentet sker (*formuleringsarenan*). Här förstärks alltså bilden av ett teoretiskt utrymme som gör det möjligt att tänka sig att tolkningen av utgångspunkterna för uppdraget såsom det beskrivs i läroplansdokumentet inte kan förutsägas utifrån dokumentets formuleringar. Av resonemanget följer även att begreppet läroplan i detta arbete skall förstås i enlighet med ett utvidgat läroplansbegrepp, det vill säga som hur principer för stoffurval inte bara föreskrivs i ett konkret dokument utan även uppstår, uppfattas, organiseras och genomförs kontextuellt på olika nivåer i ett utbildningssystem (se t.ex. Englund, 2005; Goodlad, Klein & Tye, 1979; Linde, 2000; Lindensjö & Lundgren, 2000; Lundgren, 1979).

Utifrån ovanstående kan det övergripande problemet i studien sägas vara följande: Hur kan grundskollärares uppfattningar om den kulturella mångfalden och de värden som enligt Lpo 94 ligger i denna förstås i relation till det teoretiska antagandet om att innehållet i skolans undervisning har betydelse för hur maktrelationerna mellan grupper i samhället konsolideras eller transformeras?

Empiriskt studieobjekt och syfte

Vad som här studeras empiriskt kan ges en översiktlig beskrivning utifrån innehållet i följande text i Lpo 94. Den är hämtad ur det avsnitt som har rubriken ”Förståelse och medmänsklighet”:

> *Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten. Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande*

> *behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.*
>
> *Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.* (Skolverket, 2006b, s. 3f)

Denna text kan genom sin placering – den infaller i början av dokumentet, direkt efter det avsnitt som har rubriken "Grundläggande värden" – sägas utgöra en av de mest centralt framskrivna utgångspunkterna för grundskolans kunskaps- och fostransuppdrag. Vi ska här ta fasta på tre av de påståenden som återfinns i texten. *För det första* påstås det att det finns något som benämns *kulturell mångfald*. *För det andra* påstås det att det i den kulturella mångfalden ligger *värden*. *För det tredje* påstås det att de värden som ligger i en kulturell mångfald går att *inse*. Dessa påståenden kan tillsammans ses som utgångspunkt för läroplanens beskrivning av en del av skolans kunskaps- och fostransuppdrag. Detta får i sin tur till följd, att vad som impliceras i dessa påståenden är att detta uppdrag innefattar att grundskolans elever ska komma till insikt om de värden som påstås ligga i en kulturell mångfald.Dessa tre påståenden kan sägas vara av olika karaktär:

- Påståendet om att det finns något som man kallar kulturell mångfald kan i filosofisk mening sägas vara *ontologiskt*. Enligt Brameld (1971) är ontologi benämningen på den gren inom filosofin som undersöker och formulerar kriterier för vad som är verkligt.

- Påståendet om att det i denna kulturella mångfald ligger något som kallas värden kan i filosofisk mening sägas vara *axiologiskt*. Axiologi är benämningen på den gren inom filosofin som undersöker och formulerar kriterier för värden (a.a.).

– Påståendet om att de värden som ligger i den kulturella mångfalden går att inse kan i filosofisk mening sägas vara *epistemologiskt*. Epistemologi är benämningen på den gren inom filosofin som undersöker och formulerar kriterier för tillförlitlig kunskap (a.a.).

Mot bakgrund av ovanstående är *syftet* i detta arbete att *tolka ett begränsat antal lärares utsagor om kulturell mångfald, värden och kunskap med avseende på de ontologiska, axiologiska och epistemologiska antaganden och uppfattningar som där kommer till uttryck*. Detta innebär, att studiens empiriska fokus kan sammanfattas i tre frågor, vilka tillsammans uttrycker innehållet i nämnda syfte:

– Vilka ontologiska antaganden och uppfattningar kommer till uttryck i de i studien deltagande lärarnas utsagor om kulturell mångfald?

– Vilka axiologiska antaganden och uppfattningar kommer till uttryck i de i studien deltagande lärarnas utsagor om de värden som enligt läroplanen ligger i en kulturell mångfald?

– Vilka epistemologiska antaganden och uppfattningar kommer till uttryck i de i studien deltagande lärarnas utsagor om hur elever ska komma till insikt om de värden som ligger i en kulturell mångfald?

Läroplanen som uttryck för ideologi

Den bakgrund som här följer inleds med ett avsnitt där innehållet i den presentation av det övergripande problemet i arbetet som givits i inledningen utvecklas och preciseras. I detta avsnitt presenteras också begreppet ideologi, som kan sägas vara av central betydelse för hur såväl det empiriska materialet i studien som den metodologi som knyter samman arbetets olika delar skall förstås. Därefter följer en presentation av den utbildningsfilosofiska typologi som i korthet berörts i inledningen. Delar av den terminologi som därmed introduceras används i den fortsatta framställningen, vilket är den främsta anledningen till avsnittets placering. Därefter diskuteras läroplanens formuleringar om kulturell mångfald, värden kopplade till denna och de möjligheter som anges för att inse dessa värden. Avslutningsvis redovisas forskning som kan sägas tangera innehållet i studiens empiriska undersökningsobjekt.

Ett spänningsfält mellan social integration och förändring

Den syn på relationerna mellan samhälle och undervisningsinnehåll som kommer till uttryck i detta arbete är till stor del hämtad från Englund (2005). Där problematiseras en tradition inom den pedagogiska och utbildningssociologiska forskningen som kan sägas utgå från Émile Durkheim. Inom denna tradition, till vilken Englund räknar såväl Basil Bernstein som Pierre Bourdieu, ses utbildning i första hand som *reproduktion* av rådande förhållanden och värden. Skolan uppfattas konsolidera de rådande maktrelationerna mellan olika grupper i samhället. I Lindensjö och Lundgren (2000) kan denna syn sägas komma till uttryck inom ramen för följande reflektion:

> *Den moderna skolans, såsom den växer fram under 1900-talet, dilemma är sålunda att den tilldelas två i väsentliga avseenden motstridiga uppdrag. Dels ska den vara anpassad till samhällets och arbetslivets krav på kunskaper – den skall vara nyttig i samhället. Dels ska den skapa en allt större jämlikhet genom att ge alla individer lika möjligheter. Att den ska anpassas till samhället innebär att den återskapar samhällets rådande värderingar och kunskaper. De som har ett kulturellt och socialt kapital, ett kapital som skolan förräntar, har fördelar*

framför de som saknar detta kapital. En totalt jämlik skola är kanske bara möjlig om skolan är helt isolerad från samhället. (s. 58f).

I Englund (2005) betonas snarare den *förändringspotential* i skolans innehåll för vilkens giltighet författaren tycker sig kunna få stöd hos bl.a. John Dewey. Englund menar att den ovannämnda synen i alltför ringa grad beaktar de sinsemellan *olika* och *motstridiga* värderingar som existerar i samhället. Dessa kan ses som uttryck för en kamp mellan olika intressen och sociala krafter. Denna kamp pågår inom olika områden i samhället. Ett sådant område är utbildningen. Ett annat är staten. Denna betraktas, enligt ett synsätt Englund övertagit från Nicos Poulantzas, som en arena för kamp mellan krafter som konkurrerar om kontroll över den makt och det inflytande som statsapparaten möjliggör. Kampen gäller, förutom fördelningen av resurser och makt i samhället, även kontroll av de *ideologiska statsapparater* (Englund har hämtat uttrycket från Louis Althusser) genom vilka staten kan premiera, naturalisera och ge legitimitet åt vissa normsystem och värderingar. Skolsystemet är enligt detta synsätt en del av dessa ideologiska statsapparater, och skolundervisningen kan i linje med detta betraktas som *ideologiförmedling*.

Innehållet i denna ideologiförmedling ses emellertid inte som determinerat i samma utsträckning som i den durkheimianska modell som problematiseras av Englund. Snarare kan innehållet i skolans undervisning förstås som ett utfall av den maktkamp som nämns ovan. Detta utfall ska heller inte ses som något självklart sammanhängande och entydigt, utan beskrivs av Englund som "…ett konglomerat av olika ideologier…" (a.a., 27). I klartext innebär detta att innehållet i läroplaner och andra styrdokument är resultat av kompromisser inom den politiska demokratins ramar: "Den dominerande ideologin är formad av kampen mellan sociala krafter om statsmakten, och om kampen mellan olika ideologier. Den är primärt en sammanhållningsideologi i enlighet med statens övergripande funktion, men den förändras ständigt som ett uttryck för förhandlingskompromisser mellan sociala krafter." (a.a., s. 152). Även inom skolans mer vardagsnära verksamhet finns detta utrymme för alternativa utformningar av innehållet: "Dessutom fungerar skolan som ideologisk statsapparat inom ramen för en relativ autonomi. Detta betyder att ytterst intensiva ideologiska motsättningar kan rymmas inom skolan p.g.a. brytningar i den kår av ideologins funktionärer som bemannar apparaterna [_ _ _]. Dessa funktionä-

rer kan i sin tur höggradigt motverka eller förstärka de strävanden som uttrycks av den dominerande ideologin, vilken de har att tolka." (a.a., s. 151f).

Ovanstående kan sägas utgöra en utveckling av det resonemang om innehållet i skolundervisningen såsom befintligt i ett spänningsfält mellan social integration och förändring som återfinns i inledningen till detta arbete. Det finns skäl att återvända till detta tänkta spänningsfält längre fram i framställningen. Först måste emellertid begreppet *ideologi* diskuteras och ges en precisering.

Begreppet ideologi

Ideologibegeppet har en tvåhundraårig historia, under vilken olika innebörder utvecklats såväl inom som utanför de marxistiska idétraditionerna. Det finns därför ett antal alternativa innebörder av begreppet, men de flesta handlar på något sätt om idéer och föreställningar relaterade till makt och kontroll (se t.ex. Eagleton, 2007; Hawkes, 2003; Liedman, 1989; Thompson, 1990). I marxistisk teoribildning finns i huvudsak två uppfattningar om ideologi: dels att ideologi är föreställningar som legitimerar de dominerande sociala krafternas makt (d.v.s. ett ideologibegrepp som tar fasta på ideologins *funktion*), och dels uppfattningen att ideologi är falska föreställningar om förhållandena i samhället (ett *epistemologiskt* ideologibegrepp) (Eagleton, 2007). I icke-marxistisk teoribildning har ideologibegreppet framför allt fått betydelse som beteckning på specifika idésystem ("politiska ideologier") (se Liedman, 1989).

I Englund (2005) utgår framställningen från ett icke-epistemologiskt ideologibegrepp: "…en enhet av idéer och materialiserade processer länkade till vissa totaliserande världsbildsuppfattningar, med mer eller mindre genomslag i människors tänkande och praktik." (s. 145). Englund har här tagit fasta på en aspekt av ideologibegeppet som framhålls som viktig även i Eagleton (2007), nämligen att ideologi inte bör ses som enbart idéer och föreställningar, utan även levs av människor och sålunda innefattar *praktik* såväl som idéer. Vad som kan ses som problematiskt med denna definition är emellertid att den kan uppfattas som avpolitiserad, i och med att den saknar formuleringar som explicit kopplar ideologi till politik och makt[1]. Englund har också för sin skildring av samhällsorienteringen i den svenska

1 Observera att detta endast gäller den *citerade formuleringen*. I dess *kontext* och som begreppslig utgångspunkt i Englunds framställning får ideologibegeppet en tydligt politikrelaterad innebörd.

skolan under 1900-talet varit i behov av en definition som gjort det möjligt att relatera ideologi till identifierade sociala krafter (främst politiska partier), något som inte är fallet i föreliggande arbete.

Ideologi förstås därför här i enlighet med följande resonemang hämtat ur Eagleton (2007): "…varje betydelsefullt sammanträffande mellan diskurs och politiska intressen." (s. 221; förf. övers.). "Diskurs" ska i detta sammanhang förstås som inkluderande såväl symboliska representationer (texter, bilder, idéer, föreställningar, åsikter, m.m.) som vad som brukar kallas "betecknande praktiker" (eng. *signifying practices*), d.v.s. handlingar som på något sätt genererar eller förmedlar ett symboliskt innehåll (se Hall, 1997). De "politiska intressen" som här främst avses är sådana som kan relateras till studiens övergripande problem, närmare bestämt olika gruppers intresse av att bibehålla, förstärka eller förändra maktrelationer på gruppnivå i samhället. Ideologibegreppet ges härigenom en betydelse enligt vilken såväl ideologi som *understödjer* i samhället dominerande krafter som ideologi *i opposition till* sådana krafter inkluderas. Begreppet uttrycker en av detta arbetes ontologiska utgångspunkter, nämligen att människors föreställningar, yttranden och handlingar måste förstås mot bakgrund av hur maktrelationerna i samhället utvecklas, och att dessa relationer i sin tur påverkas av hur människor tänker, uttrycker sig och agerar. Ideologi är alltså olika typer av diskursiva uttryck för sociala och politiska krafter och intressen.

Noteras bör även att den valda ideologidefinitionen är uttalat *icke-epistemologisk*. Ingen vikt kommer alltså att fästas vid huruvida ideologin är "sann" eller "falsk". Det finns dock skäl att fästa uppmärksamheten på det påpekande som görs i Eagleton (2007) om att ideologi för att kunna vara effektiv alltid måste knyta an till människors föreställningar om vad som är sant, gott och verkligt. Det är också viktigt att uppmärksamma de olika *funktioner* ideologi anses kunna fylla i en dynamisk social ordning. Enligt Eagleton (a.a.) fyller ideologi en rad sådana funktioner: den skapar *enighet* och *handlingsberedskap*, den kan få socialt beteende och sociala förhållanden att *framstå som rationella*, den kan *legitimera* sociala förhållanden och processer och dessutom få dem att framstå som *universella* och *naturliga*. Dessa funktioner – hos Eagleton benämnda "strategier" (a.a., s. 45ff) – gäller såväl för ideologi som understödjer dominerande sociala krafter som ideologi i opposition mot sådana. Därigenom kan ideologi sägas åstadkomma en växelverkan mellan å ena sidan förhållanden och processer på struk-

turell nivå i samhället och å andra sidan den praktik som äger rum bland individer och grupper på aktörsnivå. Ideologibegreppet kan härigenom ses som ett begreppsligt verktyg för att relatera diskursiva dimensioner av skolans praktik till den strukturella nivån i Englunds spänningsfält.

Åter till spänningsfältet

Med reservation för att innehållet i ideologibegreppet alltså ska förstås annorlunda, gäller de huvudsakliga utgångspunkterna i Englund (2005), såsom de redogjorts för ovan, även i detta arbete. Såväl formuleringarna i läroplansdokumentet som innehållet i skolans undervisning – och i de uppfattningar om denna undervisning och dess utgångspunkter som uttrycks av "ideologins funktionärer" –ska betraktas som ideologi. Härigenom bidrar utformningen av detta innehåll till att skolan positioneras i spänningsfältet mellan social integration och förändring. Social integration ska här förstås som gynnsamt för i första hand redan gynnade och dominerande grupper, medan förändring förutsätts gynna missgynnade och underordnade grupper, för vilka social integration innebär underordnade positioner i en etablerad social ordning (jfr. Englund, 2005).

I denna studie undersöks lärares uppfattningar om en del av sitt uppdrag. Därför behövs ett teoretiskt verktyg som kan möjliggöra ett relaterande av dessa uppfattningar till de utgångspunkter som presenterats ovan. Närmare bestämt krävs av ett sådant verktyg, att man med dess hjälp kan positionera de olika uppfattningarna i spänningsfältet mellan social integration och social förändring. Det teoretiska verktyg som valts till detta presenteras i det kommande avsnittet.

Olika ideologiska positioner i ett utbildningsfilosofiskt spänningsfält

En stor del av den teoretiska förståelsegrunden i detta arbete är hämtad från Brameld (1965, 1971). Här ska översiktligt redogöras för utgångspunkterna för och innehållet i de för studien relevanta delarna i den utbildningsfilosofiska typologi som Brameld presenterar. Typologin är funnen relevant för denna studie framför allt därför att den tillhandahåller en förståelsegrund som gör det möjligt att relatera ontologiska, epistemologiska och axiologiska uppfattningar om den kulturella mångfalden och dess värden till studiens övergripande problem.

Brameld benämner sin egen teoretiska ansats *kulturologisk*. Detta förklaras sålunda: ”Detta begrepp syftar till att tolka alternativa teorier om utbildning som grundläggande inriktningar hos *kultur*. Det bygger samtidigt på filosofi – en term som [här] ännu inte definierats tillfredsställande, men som vi kan förutse härrör från och [samtidigt] influerar vår riskfyllda tids kulturella erfarenheter.” (Brameld, 1971, s. 15; förf. övers.). Resonemanget utgår från ett extremt brett och inklusivt kulturbegrepp hämtat från antropologin. Med referens till Edward B. Tylor definieras kultur som ”…den komplexa helhet som inkluderar kunskap, föreställningar, konst, moral, lag, sedvana, och alla andra förmågor och vanor som människan tillägnar sig som medlem i ett samhälle.” (a.a., s. 16; förf. övers.). Kulturen är för Brameld ett begrepp som innefattar alla dimensioner av människans sociala och individuella liv, förutom de rent biologiska. Även institutioner som politik, ekonomi och utbildning ses som delar av kulturen. Det ter sig frestande att utifrån detta betrakta *kulturen* som synonymt med *samhället*, men det gör inte Brameld: enligt honom ska samhället ses som *innefattat* i kulturen (a.a.).

Innehållet i teorin är alltså utbildningsfilosofiskt. Brameld definierar filosofi som ”…en kulturs strävan efter att bli medveten om sig själv – efter att kritiskt och envist möta sina styrkor såväl som sina svagheter, tillkortakommanden såväl som bedrifter, laster såväl som dygder.” (a.a., s. 4; förf. övers.). Filosofi är i enlighet med Bramelds vidare resonemang människans främsta instrument för att bli medveten om och kunna hantera sina egna föreställningar i kampen för att ordna sin tillvaro i kulturen. Eftersom utbildning är ett nödvändigt medel i denna kamp, är filosofi också ett medel för att granska de föreställningar som kommer till uttryck på detta område, och för att värdera dessa föreställningar i relation till de kulturella kontexten. Utbildning definieras som ”…den allerstädes närvarande process genom vilken människors liv [i kulturen] inte bara överförs till varje ny generation, utan blir etablerat, modifierat, eller rentav drastiskt ändrat under förloppet av denna process.” (a.a., s. 5; förf. övers.). Här bör noteras de alternativa utfall av utbildning som definitionen medger.

Bakom ovanstående ligger ett antal antaganden som också kan sägas vara premisser på vilka föreliggande studie vilar:

– Ett av dessa antaganden är att utformningen av och innehållet i utbildning har betydelse för hur förhållandena i samhället utvecklas. Här skulle en invändning kunna resas om att dessa förhållanden

i Bramelds framställning inte återfinns i *samhället* utan i *kulturen*. Även om Brameld inte använder samhällsbegreppet för att kontextualisera dessa förhållanden, är dock dominansförhållanden mellan olika grupper centrala delar av det som benämns "människans liv i kulturen" (a.a.). Preciserat till att gälla sådana dominansförhållanden har alltså antagandet relevans inom ramen för det övergripande problemet i detta arbete. Hur den övergripande kontexten benämns kan i detta sammanhang betraktas som en semantisk fråga.

– Ett annat antagande som ligger i ovanstående är att idéer och föreställningar – i filosofi såväl som i praktisk verksamhet – ska förstås kontextuellt. De uppstår i vissa kulturella och historiska sammanhang och ska även värderas utifrån den betydelse de får i sådana sammanhang. De kan också ses som uttryck för vissa bestämda intressen, och kan därmed betraktas som *ideologi* enligt den definition som presenterades i förra avsnittet[2]. Brameld medger öppet (a.a.) att han låtit sig influeras av den kunskapssociologiska tradition som utgår från Karl Mannheim, vars huvudarbete *Ideology and utopia* från 1936 även kan ses som en av de centrala influenserna i Englund (2005).

– Ett tredje antagande består i att vi människor i de verksamheter vi ägnar oss åt bär på föreställningar om dessa verksamheter, och att dessa föreställningar dels har ett filosofiskt innehåll, dels är av betydelse för hur vi utformar samma verksamheter. "Filosofi […] är oskiljaktig från levd erfarenhet. Om än outtryckt i teknisk-filosofiska termer, finns den alltid i bakgrunden; den hjälper till att forma och formas av de påtagliga medel med vilka vi tar oss an de dagliga sysslor för vilka vi ansvarar. I varje fas av livet – materiell, andlig, lekmanna- eller yrkesmässig – hyser vi vissa föreställningar om de aktiviteter vi utför. Och dessa föreställningar inte bara speglar utan även formar dessa dagliga aktiviteter, vanligtvis i mycket större utsträckning än vi inser." (a.a., s. 43; förf. övers.).

Utifrån de kulturologiska utgångspunkter som redogjorts för ovan upprättar Brameld en typologi, innehållande fyra olika utbildningsfiloso-

2 Jämför med Liedman (1989): "Hela *talet om ideologier* rör i väsentlig ursträckning föreställningars och åskådningars sociala ursprung och sociala funktion." (s. 19).

fiska riktningar. Dessa kännetecknas enligt Brameld av att de grundar sig på sinsemellan väldigt olika antaganden om verklighet, värden och sanning, antaganden som i sin tur härrör från skilda historiska och kulturella sammanhang. Dessa utbildningsfilosofiska riktningar kännetecknas också av bestämda *normativa* uppfattningar om utbildning och om den kontext (kulturen) där denna ingår (Brameld, 1965, 1971).

Brameld introducerar dessa fyra utbildningsfilosofiska riktningar som alternativa svar på problemet om hur människan ska förhålla sig till de kriser och konflikter som existerar i samhället:

1 *Vi kan, på en transmissiv nivå, medvetet och tydligt bekräfta de levnadsvanor och uttryckta föreställningar som hittills varit rådande i den moderna kulturen.* Inom utbildning skulle vi, om vi fastnade för detta val, identifiera oss med det slags utbildningsteori och -praktik som vi skall kalla den *essentialistiska* riktningen.

2 *Eller vi kan, på en moderativ nivå, föredra att revidera våra föreställningar och praktiker ett steg i taget.* Utan att vare sig släpa efter för mycket eller förflytta oss för långt framför graden av förändring i den samtida kulturen, skulle vi inom utbildning välja det program och den doktrin som representeras av den *progressivistiska* inriktningen.

3 *Eller vi kan, på en restorativ nivå, hylla den anda och de principer som var rådande i en tidigare mänsklig ordning, utifrån denna övertygelse även betraktad som en ädlare sådan.* Övertygade om att den samtida kulturen sviker människan, skulle vi inom utbildning insistera på ett återupprättande av de premisser och antaganden som hör till den *perennialistiska* riktningen.

4 *Eller vi kan, slutligen, på en transformativ nivå, föreställa oss och delta i nyskapandet av kulturella mönster.* Övertygade, tillika, om att den samtida kulturen inte längre är tillfredsställande, skulle vi skriva under på de föreställningar och handlingar för utbildning som hör till den *rekonstruktivistiska* riktningen. (Brameld, 1971, s. 62f; förf. övers.).

Dessa fyra riktningar kan alltså, genom det att de för utbildningssystemets räkning medger olika roller i förändringen av kulturen (eller samhället), sägas positionera sig olika i förhållande till det spänningsfält vi resonerat kring tidigare. För denna studie är det emellertid mer specifikt de ontologiska, epistemologiska och axiologiska kännetecknen hos det som utifrån ovanstående kan benämnas transmissiv, moderativ, restorativ respektive transformativ ideologi som är av intresse.

Nämnas bör att Bramelds framställning av innehållet i typologin är gjord utifrån öppet redovisade rekonstruktivistiska utgångspunkter (a.a.), vilket bör finnas med i åtanke vid läsningen av följande.

Uttryck för en transmissiv ideologi: essentialism

Som framgår i citatet ovan intas den transmissiva positionen i Bramelds typologi av den utbildningsfilosofiska riktning som benämns *essentialism*. Essentialismen är egentligen, menar Brameld, en eklektisk sammanvävning av influenser från inbördes ganska olikartade ideologiska och filosofiska utgångspunkter som utvecklats i modern tid. Som exempel kan nämnas att såväl *idealism* som *realism* återfinns bland dessa utgångspunkter. Vad som förenar dessa influenser, och som gör att man enligt Brameld trots allt i utbildningssammanhang kan betrakta dem som en filosofisk riktning, är för det första den roll de spelar i kulturen: "... denna märkliga och stundtals obekväma samhörighet är tämligen förståelig när den bedöms utifrån den kultur de båda [realism och idealism] hjälper till att berättiga och för vilkens skull de båda är villiga att mönstra utbildningens resursarsenal, snarare än utifrån teknisk-filosofiska termer." (Brameld, 1971, s. 182; förf. övers.). För det andra finns det gemensamma ontologiska, epistemologiska och axiologiska nämnare i de olika utgångspunkterna: "Kortfattat uttryckt betraktar den [essentialismen] de etablerade föreställningarna och institutionerna i vårt moderna arv som inte bara verkliga utan också sanna, och inte bara sanna utan också goda." (ibid.; förf. övers.).

Här kommer inte att ges någon utförlig redogörelse för essentialismens bakgrund. Vad som är intressant ur vårt perspektiv är i stället vad som är utmärkande för de principiella kriterier för verklighet, sanning och värde som kännetecknar de olika positioner som intas i spänningsfältet mellan social integration och förändring. Den redogörelse som här följer av de ontologiska, epistemologiska och axiologiska antagandena bakom essen-

tialismen kommer därför att få vara mönsterbildande i dispositionen av skildringarna av de andra utbildningsfilosofiska riktningarna.

Ontologiskt kan essentialismen enligt Brameld sägas kännetecknas av föreställningar om att verkligheten består i en *objektiv ordning* av antingen materiell eller idéell karaktär. Den objektiva *realismen* – som alltså hävdar verklighetens materiella essens – vilar framför allt på två vetenskapliga grundstenar, nämligen den newtonska fysiken och den evolutionära biologin. Enligt Brameld finns också kopplingar till sociologer som Comte och Spencer, som applicerade tankegångar från evolutionsläran på samhällelig utveckling (a.a.). För att bilden av det ontologiska innehållet i den objektiva realismen ska bli tydligare kan även den sociologiska tradition som utgått från Durkheim, med dess betoning på sociala fakta och objektivt uppfattade sociala strukturer (jfr. t.ex. Boglind, 2003; Månson, 2006), ses som en realistisk variant av uppfattningen om verkligheten som en objektiv ordning. Den objektiva *idealismen* – som hävdar att verkligheten i grunden är idéell – kan sägas ha traditioner tillbaka till Platon, men har fått sina moderna grundvalar i och med filosofer som Kant och Hegel. Här ses den objektiva ordningen som bestående av universella idéer och principer snarare än som en materiell entitet. Här finns också föreställningar om det mänskliga subjektet som en reflektion av ett högre, universellt subjekt (Brameld, 1971).

Epistemologiskt utgår essentialismen från föreställningen om att människan kan nå kunskap om verkligheten i den grad som hennes medvetande är i stånd att *spegla* samma verklighet, oavsett om denna ses som i grunden materiell eller idéell (a.a.). Häri ligger alltså ett antagande om att det är möjligt att nå objektiv kunskap om verkligheten, vilket innebär att sanningen om ett objekt ligger i själva objektet. I undervisningssammanhang får denna syn enligt Brameld konsekvenser på så vis att kunskapen om den objektiva verkligheten ses som *förmedlingsbar*, och att sanningshalten i undervisningen bestäms av exaktheten i lärarens förmedling av fakta (Brameld, 1965). För att inlärning av de fakta som förmedlas ska kunna äga rum, måste *betingelser för lärande* upprättas. Brameld ser i detta starka behavioristiska influenser (Brameld, 1965, 1971).

Axiologiskt kännetecknas essentialismen enligt Brameld av att värden, på motsvarande sätt som sanningar, *är rotade i och härrör från en objektiv källa* (Brameld, 1971). De värden som är etablerade i den västerländska civilisationen sedan århundraden är värden just i kraft av att vara *etable-*

rade, och därigenom *prövade* i relation till en objektiv verklighet (Brameld, 1965). Detta gäller värden av etisk och estetisk karaktär, men även sociopolitiska värden: den sociala ordning och de institutioner som är etablerade i kulturen har alltså visat sig vara en *god* ordning i kraft av att vara beprövad (Brameld, 1971). Här menar Brameld att den essentialistiska synen på samhällets klasstruktur är talande: "Essentialisten är *konservativ* eftersom han uppmuntrar acceperande av klasstrukturen såsom given av universums och människans objektiva ordning." (Brameld, 1965, s. 140; förf. övers.)

I utbildningssammanhang står essentialismen i konsekvens med ovanstående för ett *transmissivt* förhållningssätt: utbildningssystemet ska primärt *förmedla* grundläggande färdigheter (framför allt läsning, skrivning och räkning), samt *vidarebefordra* de värden som är *etablerade* i den rådande sociala ordningen. Brameld menar att essentialismens roll i den moderna kulturen därför består i att *upprätthålla* och *stärka* de nedärvda mönstren i densamma (Brameld, 1965, 1971).

Uttryck för en moderativ ideologi: progressivism

Den utbildningsfilosofiska riktning som kallas *progressivism* är enligt Brameld en i grunden liberal rörelse. Den har uppstått som en effekt av de stora omvälvningarna i den moderna tiden: industrialiseringen, individualiseringen, demokratiseringen och framstegen inom den moderna vetenskapen. Brameld ser också progressivismen som ett utbildningsfilosofiskt uttryck för amerikansk kultur, och som intimt sammanlänkad med en filosofisk riktning, pragmatismen, som utvecklats i Nordamerika under 1900-talet (Brameld, 1971).

Ontologiskt kännetecknas progressivismen av pragmatismens skepsis mot uppfattningar om ett sammanhängande kosmos och en absolut, en gång för alla given verklighet (a.a.). I stället definieras verkligheten som *fortlöpande erfarenhet* av naturliga skeenden (Brameld, 1965). Verkligheten är alltså inte statisk. Den *är* inte, utan den *blir*: "Ontologiska föreställningar grundade i erfarenhet kan sägas besitta en starkt evolutionär karaktär. Erfarenhet är kamp. Livet är handling och förändring. Slumpen, det oväntade, det nya och oförutsedda spelar alltid en roll. Människor, liksom andra djur, överlever och avancerar allt eftersom även de förändras och kämpar, utforskar och vågar, sonderar och agerar." (Brameld, 1971, s. 101; förf. övers.).

Erfarenhetens ontologiska dimension har fyra ytterligare kännetecken: den är dynamisk, den är tidsbunden [*temporal*], den är bunden av plats [*spatial*] och den är mångfaldig [*pluralistic*] (a.a.).

Begreppet erfarenhet återkommer i vad som kännetecknar de *epistemologiska* antaganden som återfinns inom progressivismen. Brameld menar att den progressivistiska synen på kunskap och sanning innebär att sanningen – i konsekvens med de ontologiska utgångspunkterna – betraktas som bestämd genom *lösningar av de problem* människan *erfar* i sina *praktiska aktiviteter.* Ytterst bestäms sanningen i en idé alltså av idéns *användbarhet* i kulturen, vilket enligt Brameld är ett tecken på progressivismens nära anknytning till pragmatismen. Idéer om verklighetens beskaffenhet betraktas som en följd av detta *operationellt*, d.v.s de ses som redskap för en vetenskaplig förståelse av verkligheten snarare än som beskrivningar av en objektiv ontologisk ordning. Tillägnandet av kunskap sker i en *process* i vilken människan är en *kreativ aktör.* Denna problemlösningsprocess äger enligt Brameld stor likhet med vad som brukar anses kännetecknа problemlösning i vetenskapliga sammanhang (Brameld, 1965, 1971).

Progressivismens uppfattningar om värden – d.v.s. dess *axiologiska* utgångspunkter – hänger samman med de uppfattningar om sanning som presenterats ovan: "Om idéers bedömningsgrunder ligger i den effektivitet med vilken de kan åstadkomma korrigeringar i den omedelbara erfarenheten, kan man med fog hävda att en idé är sann när den ytterst är god, och god när den ytterst är sann." (Brameld, 1971, s. 110; förf. övers.). Värden kan utifrån detta vara av två slag. Det finns dels värden som kan ses som *ackumulationer av mänsklig erfarenhet*, som människor fortsätter att omhulda som moraliska principer, traditioner eller symboler. Sådana värden, av en mer bestående karaktär, men ytterst alltså grundad i erfarenhet, kallas *inneboende* värden [*intrinsic values*]. Dels finns det också värden som kan ses som nyligen skapade effekter av den mänskliga intelligensens försök att kontrollera livets moraliska aspekter. Sådana värden kallas *instrumentella* värden. Det är emellertid viktigt, menar Brameld, att hålla i minnet att denna kategorisering inte ses som absolut inom progressivismen. Om värden ska betraktas som inneboende eller instrumentella kan ytterst bara avgöras situationellt. Värden som förmedlats i exempelvis en tradition kan heller aldrig ses som en gång för alla fixerade, eftersom deras *mening* måste rekonstrueras i nuet genom individers ständigt pågående erfarenhet av vad tillvaron kräver (a.a).

Den progressivistiska axiologin kan, menar Brameld, illustreras av hur demokrati betraktas som värde:

> *"Dess* [demokratins] *värden är både instrumentella och inneboende. Som rimligt ideal innebär det 'strävan efter lycka', den ständiga mödan med att finna jämkande* [mediating] *medel för att uppnå adekvata mål, men det [demokrati] är också den omedelbara* [immediate] *tillfredsställelse som erfars vid sådant uppnående. Demokratin är såväl individuell som social. Varje personlighet kräver mesta tänkbara möjligheter och frihet för att lösa de problem som är distinktivt hans; men samtidigt behöver han styrkan och erfarenheten hos andra personligheter utan vilka hans egen frihet eller jämlikhet till stor del är en illusion. Demokrati är, slutligen, symboliskt för det överordnade värdet växande. Det är inte ett fixerat mål mot vilket vi strävar, men som vi aldrig kan hoppas nå; det utvecklas varhelst och närhelst under historiens flöde människor kommer samman i ömsesidig respekt."* (a.a., s. 116; förf. övers.).

Den progressivistiska synen på värden kan alltså – om man utgår från Bramelds beskrivning – sammanfattas med att de utvecklas i en process som inbegriper människan som såväl individuell som social varelse. Ytterst är värden avhängiga av människors erfarenheter. De blir värden genom att prövas och erfaras såsom användbara i den mänskliga tillvaron, och genom att de tillåter människan att växa och utvecklas.

Varför menar då Brameld att progressivismen intar en moderativ position? För det första därför att pragmatismens användning av nytta som kriterium för sanning och värde leder till ett förhållningssätt till förändring som bejakar små, kortsiktiga förändringar vars effekter noggrant kan prövas, men som samtidigt innehåller en skepsis till mer radikala och långsiktiga förändringar efter formuleringar av mål som inte är omedelbart pröv- och realiserbara. För det andra därför att progressivismen tenderar att betona betydelsen av individuell erfarenhet framför kollektiv sådan. Den kan därför inte sägas generera en beredskap för att hantera de problem och konflikter som finns på gruppnivå i kulturen (a.a.).

Uttryck för en restorativ ideologi: perennialism

Den utbildningsfilosofiska riktning som Brameld kallar *perennialism* syftar enligt honom till att återinföra de allmänna principer för verklig-

het, sanning och värde som var gällande under antiken och medeltiden. Mer specifikt handlar det om att vårda det filosofiska arvet från Platon, Aristoteles och Thomas av Aquino. I tider då kulturen präglas av kris och motsättning, menar Brameld, "…när behovet av moralisk och intellektuell såväl som ekonomisk säkerhet blir både djupt och kroniskt, är det givet att många medborgare söker förankring i den långsiktigt varaktiga ordningens trygga hamn." (Brameld, 1971, s. 263; förf. övers.). Perennialismens kulturologiska roll är alltså att bestå med ett filosofiskt program för de sociala krafter som verkar för ett *återupprättande* av en samhällelig ordning enligt *förmoderna* principer. Den perennialistiska filosofin har i detta sammanhang sin dragningskraft i det att den framställs som axiomatisk och obunden av såväl tid som plats. Dess principer framstår därmed som eviga och rentav utomvärdsliga (a.a.).

Ontologiskt kännetecknas perennialismen av *föreställningar om en högre, utomvärdslig verklighet* som överordnad den materiella och jordiska. Dessa föreställningar skiljer sig åt till innehållet, beroende på vem av de tre auktoriteterna – Platon, Aristoteles och Thomas – som åberopas, men gemensamt för de olika formerna av perennialism är att verkligheten uppfattas som evig och universell. I föreställningar som utgår från Platon representeras den överordnade formen av verklighet av *idéerna*. Dessa är permanenta, eviga och universella, i kontrast till den tillfälliga och ofullkomliga materien. I den aristoteliska filosofin återfinns föreställningar om verklighetens idéella former inte som det ena begreppet i en dualitet, utan som den ena *polen* i ett *kontinuum* mellan verklighetens *potentiella* former och de högsta, mest verkliga, *aktuella*, formerna. Däremellan återfinns former som Aristoteles benämner *substantiella*. I den kyrkliga skolastiska filosofin, historiskt företrädd av framför andra Thomas av Aquino, ses den *uppenbarade* formen av verklighet som överordnad de former som är rationellt och empiriskt nåbara (a.a.).

I dessa uppfattningar om verkligheten ligger också, enligt Brameld, föreställningar om att exempelvis människor bär på en inneboende, universell och tidlös *essens* som ytterst är vad som gör dem mänskliga. Dessutom finns ett *teleologiskt* inslag i den perennialistiska filosofin, det vill säga de materiella eller substantiella delarna av verkligheten ses som i rörelse mot på förhand givna mål (a.a.).

Att få *kunskap* om verkligheten innebär att upptäcka dess övervärdsliga, essentiella former. *Epistemologiskt* kännetecknas perennialismen av

föreställningar om att de universella och eviga sanningarna betraktas som *evidenta*, det vill säga sanna i och genom sin egen inneboende logik, och att de kan nås via *rationellt tänkande*, d.v.s. genom *deduktiva metoder*. Exempel på en sådan evident sanning är kausaliteten: allt måste ha en orsak. I religiöst färgade varianter av perennialismen motsvaras det rationella tänkandet som väg till de yttersta sanningarna av *tro*. Föreställningarna om sanningen som åtkomlig endast via rationellt tänkande eller tro motsvaras av ett förnekande av att den empiriska vägen till kunskap är framkomlig mer än i ytlig bemärkelse (a.a.).

Dessa epistemologiska utgångspunkter medför att kunskap förutsätter utveckling av de förmågor – framför allt det logiska tänkandet – som människan behöver för att nå insikt om de evidenta sanningarna. I utbildningssammanhang innebär detta att utbildningssystemets främsta uppgift är att tillhandahålla träning av dessa förmågor (a.a.).

Den perennialistiska *axiologin* kännetecknas enligt Brameld, förutom av att de högsta värdena betraktas som *övervärldsligt tillkomna*, *universella* och *eviga*, av att det finns i huvudsak två kategorier av etiska värden; *moraliska* värden och *intellektuella* värden. Av dessa är de intellektuella värdena betraktade som ”högre” än de moraliska. Intellektuella värden relateras till människans rationella sida, d.v.s. de är i aristotelisk mening ett medel för att ta fram den aktuella essensen i människan. Moraliska värden är en del av människans vardagliga och materiella tillvaro (a.a.).

Perennialismens *restorativa* karaktär består enligt Brameld i att dess grundläggande teser ofrånkomligen leder till ställningstaganden *mot* omvälvande förändringar i samhället och *mot* en demokratisk samhällsordning. Makten över de avgörande besluten i samhället bör enligt perennialisterna ligga hos de personer och institutioner som vårdar de eviga sanningarna och idealen. Perennialismen ska alltså ytterst betraktas som en elitistisk riktning (a.a.).

Uttryck för en transformativ ideologi: rekonstruktivism

Brameld är själv förespråkare för den *rekonstruktivistiska* riktningen inom utbildningsfilosofin. Till skillnad från dem som redogjorts för ovan beskrivs denna riktning som *utopibejakande*. Det är, enligt Brameld, en filosofi som ”…riktar sin uppmärksamhet mot de mål som behövs i en period kännetecknad lika mycket av fruktansvärda faror som av hisnande löften.” (Brameld, 1971, s. 346; förf. övers.). Begreppet utopi ska i detta samman-

hang ses som positivt värdeladdat: ”Utopianism, som begreppet används i denna framställning, betyder varje slags konstruktion av fantasin som sträcker sig bortom det förhandenvarande mot realiserbara mänskliga, speciellt kulturella, mål.” (a.a., s. 347; förf. övers.).

Enligt Brameld delar rekonstruktivismen flera av progressivismens utgångspunkter, t.ex. dess skepsis inför att betrakta innebörderna i verkligheten som en gång för alla givna. Man betraktar alltså teorier om verkligheten som operationella, precis som inom progressivismen. Men det som framför allt skiljer de båda riktningarna åt är, enligt Brameld, att rekonstruktivismen är mer *mål-*, *grupp-* och *handlingsorienterad* än progressivismen (Brameld, 1965, 1971).

Ontologiskt är det framför allt beträffande synen på vad Brameld kallar den kulturella verkligheten som rekonstruktivismen skiljer sig från progressivismen. Den mänskliga erfarenheten har enligt rekonstruktivisterna *kulturella determinanter*, d.v.s. den påverkas av vad Brameld ser som kulturella faktorer. Till dessa determinanter hör de *konflikter* och *lojaliteter* som ses som existerande på *gruppnivå* i kulturen. Bland de typer av konflikter och lojaliteter Brameld nämner i detta sammanhang återfinns förvisso nationella, etniska och religiöst grundade, men även socioekonomiskt grundade: Rekonstruktivismen erkänner *klass* som en viktig dimension i kulturen. Olika typer av *skillnader i förhållanden* på gruppnivå ses även som en determinant för människors individuella erfarenheter (Brameld, 1971).

Rekonstruktivisternas uppfattningar om verkligheten kännetecknas enligt Brameld även av att *historien* och *framtiden* ses som delar av verkligheten. Historien ses som närvarande i nuet eftersom de förhandenvarande kulturella mönstren, inklusive filosofiska riktningar och annat tänkande, måste förstås temporalt, d.v.s. som uttryck för de historiska epoker då de uppstått. Även framtiden ses som närvarande i nuet, eftersom de handlingar och val människor utför är framtidsinriktade. Såväl historien som samtiden ses som kännetecknade av en *kamp* mellan *konstellationer av sociala krafter*: Dels de krafter som har ett intresse av att bevara den för ögonblicket rådande ordningen i kulturen och dels de krafter som strävar efter en förändring av densamma (a.a.).

Även de *epistemologiska* uppfattningarna inom rekonstruktivismen beskrivs som närliggande progressivismens antaganden om att sanning och kunskap utvecklas *processuellt* genom de *erfarenheter* människor gör i sina praktiska handlingar. Det finns alltså inga övervärldsliga eller tidlösa käl-

lor till kunskap och sanning. Brameld tillstår öppet att den rekonstruktivistiska epistemologin inte är någon färdigformulerad teoribildning men den går ändock utöver progressivismen i det att den förra betraktar dimensioner som *sökandet efter mål, utopi* och *ideologi* som betydelsefulla i människans kunskapsutveckling. Kunskap ses också i större utsträckning än inom progressivismen som något som utvecklas socialt i *grupp* (a.a.). Sedd i ett tidsperspektiv kan alltså konstruktivismens epistemologi betraktas som tydligt *framåtriktad*.

Rekonstruktivismens *axiologi*, slutligen, d.v.s. dess uppfattningar om värden, är enligt Brameld målrelaterad:

> *Vårt sätt att nalkas värden innebär, framställt i negativa ordalag, opposition mot varje teori som håller värden för att vara på något sätt absoluta och som försöker avgränsa ett område för värden som avskilda och unika entiteter. Framställda i positiva ordalag är värden behovstillfredsställelser rotade i individers och gruppers benägenhet att söka och uppnå mål. (a.a., s. 414; förf. övers.).*

Även här betonas alltså gruppers roll, och även här är den tänkta processen tydligt framåtriktad: värden utvecklas för att människor ska kunna söka, finna och uppnå de mål som ytterst handlar om att lösa de problem och tillfredsställa de behov som kan konstateras i kulturen (a.a.).

Kort reflektion

Av de fyra utbildningsfilosofiska riktningar som här behandlats, kan progressivismen sägas inta en särställning i kraft av den historiska betydelse dess doktriner haft, inte minst i Sverige. Exempelvis menar Liljestrand (2007): ”Pedagogiska målsättningar som avser att utgå från elevens självständiga aktivitet kan uppfattas som typiska för det moderna utbildningssystemet.” (s. 37). Enligt Linde (2000) har progressivismen uppnått en ”hegemonisk acceptans” (s. 41) i den svenska skolan: ”För att vara en respekterad person i skolans värld med rätt att tala och förvänta sig välvilligt lyssnande, så är det knappast möjligt att gå utanför progressivismens credon.” (ibid.). I Lundgren (1979) hävdas att en del av bakgrunden till progressivismens genomslag inom den svenska skolan under 1900-talet ligger i just dess ideologiska innehåll. Lundgrens resonemang går ut på att progressivismen erbjudit en ideologi som gjort det möjligt att dölja de skillna-

der i intressen och värderingar mellan olika samhällsgrupper som uppstått som en följd av den ökade arbetsdelningen i industrisamhället:

> *Det är på sitt sätt en genial lösning Dewey gör sig till förespråkare för när han bygger upp en läroplansteori kring individen. Det grundläggande för en läroplan ligger i värderingen av den enskilde individen. Det är individens behov och intressen som skall styra. Därmed ges konflikten [mellan utbildningens funktioner i samhället och olika gruppers makt och inflytande över utbildningens grundläggande struktur och innehåll] en lösning som för in psykologi som pedagogikens grund och genom kraften av en växande vetenskap kan reducera grundläggande värdeproblem till vetenskapligt mätbara individvariabler.* (a.a., s. 97).

Givet att ovanstående äger riktighet, kan det sägas motivera ett försiktigt antagande om att en moderativ ideologi är framträdande i lärares uppfattningar, och att denna ideologi genom sin individcentrering fungerar legitimerande relativt de sociala skillnader som finns på gruppnivå i samhället.

”…inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”

I Lindensjö och Lundgren (1986) återfinns några läroplansteoretiska termer som bedömts som lämpliga att använda metaforiskt för att presentera och motivera innehållet i detta avsnitt. I nämnda verk introduceras en modell där olika slags läroplansarbete äger rum på vad som kallas olika *arenor*. Den arena där statsmakternas politiska vilja uttrycks benämns *formuleringsarenan*. Utifrån de utgångspunkter som gäller i föreliggande arbete kan den ideologi som materialiseras på denna arena i form av bland annat läroplansdokument sägas vara resultatet av en kamp mellan olika politiska krafter. Vilka dessa krafter är, eller de former som kampen dem emellan tar sig, kommer inte att behandlas i detta arbete. Däremot bedöms det vara av intresse hur den ideologi är formulerad som ska förmedlas på vad Lindensjö och Lundgren (1986) benämner *realiseringsarenan*. Denna term betecknar den arena där det vardagliga arbetet med att iscensätta läroplanernas formuleringar äger rum, eller, för att använda en formulering från Englund (2005), där ideologins funktionärer verkar. I och med att de båda arenorna kan ses som relativt autonoma i förhållande till varandra, kan formuleringarna i läroplanen inte ses som determinerande för innehållet i de uppfattningar som återfinns på realiseringsarenan. Däremot kan texter

från läroplansdokument och andra officiella skrifter ses som ideologiska redskap – eller styrmedel, för att använda en alternativ terminologi – avsedda att påverka innehållet i skolans ideologiförmedling. De innehåller i enlighet med detta också delar av den förståelsegrund och de *normer* utifrån vilken lärares uppfattningar om utgångspunkterna för uppdraget konstrueras. Vad som i detta sammanhang är intressant är då inte så mycket intentionerna bakom läroplanens formuleringar som hur de kan tolkas.

Att läroplanens formuleringar är *en del av* lärarnas förståelsegrund innebär emellertid inte att de utgör *hela* förståelsegrunden. Av utrymmes- och tidsskäl finns här ingen möjlighet att behandla hur frågor om kulturell mångfald och värden framställs på vad som i Lindensjö och Lundgren (2000) benämns *medierings- och transformeringsarenan*. Som antyds av termens språkliga utformning är den en beteckning för den arena där innehållet i läroplanen förmedlas, kommenteras och omtolkas genom olika medier. Enligt författarna har denna arena fått ökad betydelse under de decennier som föregått det anförda verkets utgivning. Att den här inte ges någon uppmärksamhet ska alltså inte tolkas som att den ses som irrelevant.

Här diskuteras alltså det formulerade innehållet i läroplanens skrivningar om kulturell mångfald, de värden som kopplas till denna mångfald, och beskrivningarna av möjligheterna att komma till insikt om dessa värden, främst med avseende på hur de kan tolkas som ideologi. Som verktyg för denna tolkning används den begreppsapparat från Brameld (1965, 1971) som redan presenterats. I enlighet med det utvidgade läroplansbegrepp som presenterades i introduktionsavsnittet riktas uppmärksamheten inte bara mot själva läroplansdokumentet, utan även mot andra texter som kan betraktas som producerade på formuleringsarenan. Det gäller främst det utredningsbetänkande – *Skola för bildning* – som föregick Lpo 94, men även några texter på temat ”värdegrund” som utgivits av Utbildningsdepartementet och Skolverket.

Framställningen är indelad i tre delavsnitt, som behandlar ämnets ontologiska, axiologiska respektive epistemologiska dimensioner i nämnd ordning.

”…kulturell mångfald”

Detta delavsnitt är ämnat att fungera som förståelsegrund för det ontologiska innehållet i lärarnas uppfattningar om kulturell mångfald. Avsnittet innehåller inledningsvis en problematisering av begreppet ”kultur”.

Utgångspunkten för detta är en uppfattning om att kulturbegreppet genom sin komplexitet och mångtydighet förmedlar ett antal konnotationer. Kännedom om dessa är betydelsefull för förståelsen av hur människor kan tolka ett sammansatt begrepp som ”kulturell mångfald”. Med *konnotation* avses här att det aktuella begreppet, kultur, refererar till en bredare symbolisk kontext än den som uttrycks explicit i det yttande i vilket det ingår (se Hall, 1997). Konnotationer kan alltså ses som en slags ”dolda innebörder” som förmedlas av ett begrepp eller ett yttrande. Efter denna inledande begreppsproblematisering följer ett resonemang om de innebörder i begreppet ”kulturell mångfald” som kan uttolkas i dels det formella läroplansdokumentet, dels andra dokument av offentlig eller ”semioffentlig” karaktär, som i sammanhanget kan sägas vara instrument för statens ideologiska styrning av undervisningsinnehållet, och i egenskap av detta intressanta som en del i en bakgrund mot vilken lärarnas uppfattningar kan förstås.

Det finns ett stort antal verk som vittnar om kulturbegreppets innehållsliga komplexitet och mångtydighet (se t.ex. Bennett, 2005; Bocock, 1992; du Gay, Hall, Janes, Mackay & Negus, 1997; Eagleton, 2001; Öhlander, 1994). De flesta av dessa skildringar kan i en eller annan mening sägas utgå från Williams (1988), som kommit att bli standardverket framför andra i ämnet. Samtliga här anförda verk beskriver också kulturbegreppet som mer eller mindre problematiskt som analytiskt begrepp. Som exempel kan framhållas Öhlander (1994), som redogör för den kritik mot kulturbegreppet som formulerats framför allt sedan 1980-talet. Forskare har, menar kritikerna enligt Öhlander, tillskrivit ”kulturen” en *monofoni*, d.v.s. tenderat att beskriva gruppers praktiker, idéer och uttryck som homogena (monofoni = ”en röst”), och sålunda blundat för att samma praktiker, idéer och uttryck kan betyda olika saker för olika människor i olika sammanhang. Eagleton (2001) innehåller en annan vinkling av begreppets problematik, genom påståendet att ”…vi är fångna mellan oanvändbart vidlyftiga och besvärande rigida uppfattningar om vad kultur är…” (s. 45).

I samtliga verk anförda i det föregående stycket utgår problematiseringarna av kulturbegreppet från skildringar av de innebörder som tillskrivits begreppet under skilda historiska epoker. Denna historieskrivning motiveras i litteraturen med att den tillhandahåller en förståelsegrund, och i kausal mening också en förklaring, till den mångfald av betydelser begreppet har idag. I detta ligger också en utgångspunkt för att förstå det argument om begreppets konnotationer som berörts ovan, i och med att betydelser

från skilda epoker och sammanhang kan sägas häfta vid kulturbegreppet på ett sätt som gör att de kan beskrivas som *konnotativa avlagringar*. I dessa historiskt avlagrade skikt ligger en stor del av den komplexitet som anses vara kännetecknande för kulturbegreppet. För att kunna förstå den ideologiska potential som kan sägas ligga i begreppet, har därför begreppshistoriken relevans även här. Enligt Liedman (1989) går det nämligen inte att "…förstå de ideologsikt laddade objektens förmåga att användas på olika, till synes oförenliga sätt utan att förstå något av varje teckensystems notoriska komplexitet." (s. 31).

Det följande resonemanget är till disposition och innehåll baserat på delar av innehållet i Thompsons (1990) begreppshistorik. Thompson skiljer mellan fyra grundläggande uppfattningar om innebörden av kulturbegreppet. Dessa uppfattningar kan situeras historiskt och delvis även till olika användningsområden.

Den äldsta av de fyra uppfattningarna (i Thompson benämnd den klassiska uppfattningen) uppstod under 1700- och 1800-talen. Uppfattningen har rötter i såväl fransk som tysk upplysning, och kan förstås mot bakgrund av spänningarna mellan dessa. Enligt Thompson kan denna uppfattning beskrivas enligt följande: "…kultur är en utvecklande och förädlande process av mänskliga förmågor, en process som underlättas av införlivandet av vetenskapliga och konstnärliga verk och som är länkad till den moderna tidsålderns progressiva karaktär." (a.a., s.126; förf. övers.). Enligt denna uppfattning ses alltså kultur som intellektuell förfining. Uppfattningen kan ses som innefattande både den franska upplysningens syn på kulturen som en universell civilisationsprocess, den problematisering av kulturens föregivna universalitet som gjordes av Johann Gottfried Herder – som var den förste som skrev om kultur*er* i pluralis – och vad som i andra verk brukar kallas den "estetiska" definitionen av kultur (jfr. Bennett, 2005; Bocock, 1992; Eagleton, 2001). Vad som är intressant ur vårt perspektiv är att den klassiska uppfattningen om kultur kan sägas ge en bakgrund ur vilken kulturbegreppets *normativa* konnotationer åtminstone delvis kan härledas historiskt. Det går att se en tydlig koppling mellan å ena sidan dessa tankar om kultur som något förädlande, och å andra sidan *de konnotationer till något som värderas som i grunden positivt, som gör kulturbegreppet så tacksamt att använda för att vinna legitimitet i ideologiska sammanhang* (se t.ex. Eriksen, 1998; Eriksen, 1999). Kulturtanken – speciellt i dess herderska utformning, d.v.s. innefattande föreställningen om en *pluralitet* av kulturer

organiskt förenade med länder och folk – intar också en central plats i de nationalistiska ideologier som fick fäste i Europa för omkring 200 år sedan (Eriksen, 1998).

Det finns ytterligare en aspekt på den klassiska uppfattningen om kultur som är värd att notera. Genom denna uppfattning fick föreställningar om kultur som något i grunden "andligt" och därigenom "frikopplat" från verklighetens "materiella" sidor en spridning. Tillspetsat kan detta uttryckas som att "kulturen" kommit att konnotera till något som representerar högre värden, *oberoende* av de vulgära och solkiga förhållandena inom politik, ekonomi och samhälle (Eagleton, 2001).

Den *deskriptiva* uppfattningen om kultur kan enligt Thompson definieras så här: "…en grupps eller ett samhälles kultur är den samling föreställningar, vanor, idéer och värden, såväl som materiella artefakter, föremål och redskap, som tillägnas av individer som medlemmar av gruppen eller samhället." (Thompson, 1990, s. 129; förf. övers.). Denna uppfattning utgår tydligt från Herders idéer och utvecklades inom framför allt antropologin från slutet av 1800-talet. Enligt Thompson var det antropologiska "…studiet av kultur […] inriktat på att nysta upp vanorna, praktikerna och föreställningarna hos de samhällen som var Europas *Andra*" (a.a., 127; förf. övers.). Dessa samhällen kom enligt Thompson att åtminstone till en del att betraktas utifrån ett evolutionärt perspektiv, vilket kunde legitimera en syn på dem som primitiva (a.a.). Detta kan jämföras med Wolfs (1982) tes om att antropologin länge såg utomeuropeiska samhällen som "historielösa" och därigenom som "samtida förfäder" till moderna människor. Thompsons resonemang kan också ställas i relation till att begreppet *etnicitet* enligt Eriksen (1998) länge betecknade just grupper som kunde betraktas som Andra, antingen i egenskap av att vara minoritetsgrupper i västerländska samhällen, eller i kraft av att vara utomeuropeiska. Vad som då tydligt framträder är en bakgrund till *den starka konnotativa kopplingen mellan kultur och etnicitet*. Ett uttryck som "kulturell mångfald" kan utifrån en deskriptiv kulturuppfattning *i och för sig* syfta på en mångfald av olika *typer* av grupper – klasser, kön, bekännare till olika religioner, människor med olika sexuell läggning, m.fl. – men detta faktum tenderar att skymmas av att kulturbegreppet kommit att bli en nästintill självklar referent till etnicitet och nationalitet (se t.ex. Ålund, 1997).

Även om det kan tyckas paradoxalt har även den deskriptiva kulturuppfattningen sina normativa implikationer. För om "kulturen" är vad som är

karaktäristiskt för en ”grupp” eller ”ett folk”, ligger det nära till hands för politiska kollektiv av olika slag att använda just vad man väljer att betrakta som kultur för att demonstrera den egna gruppens särart i syfte att legitimera sociala och politiska anspråk (se t.ex. Eagleton, 2001; Eriksen, 1998; Eriksen, 1999). Här finns alltså ytterligare en del av bakgrunden till den frekventa användning av kulturbegreppet i ideologiska sammanhang som behandlats tidigare.

I Brameld (1965) görs en intressant iakttagelse beträffande hur kulturbegreppet kommit att användas inom olika utbildningsfilosofiska riktningar. Inom framför allt essentialismen och i viss mån perennialismen betraktas kulturer som objektiva ordningar i den sociala verkligheten, medan man inom progressivismen och rekonstruktivismen snarare vill betrakta kultur som ett operationellt begrepp, d.v.s. som ett av människor konstruerat intellektuellt verktyg för att nalkas en social verklighet. Den förstnämnda synen kan här sägas innehålla en explicit ontologisk uppfattning om kultur, medan den senare uttrycker en viss försiktighet i samma fråga. Huruvida kulturbegreppet *reifieras* eller inte skulle alltså utifrån detta kunna ses som del i en skiljelinje mellan å ena sidan transmissiva och restorativa och å andra sidan moderativa och transformativa uppfattningar om kulturell mångfald. Den deskriptiva kulturuppfattningen, enligt vilken olika samhällen och grupper ses som olika kulturer som delar vissa materiella eller idémässiga kännetecken, kan enligt detta resonemang sägas innebära en reifiering av kulturbegrppet.

Den tredje av de uppfattningar om kultur som kommer att behandlas benämns av Thompson (1990) *den symboliska uppfattningen*. Enligt denna är kultur ”…det mönster av meningar som innefattas i symboliska former, inklusive handlingar, yttranden och meningsfulla objekt av olika slag, genom vilka individer kommunicerar med varandra och delar sina erfarenheter, uppfattningar och föreställningar” (a.a., s. 132). Kultur kan alltså enligt denna uppfattning liknas vid *språk* i vid bemärkelse. Även denna kulturuppfattning har vuxit fram inom samhällsvetenskaper som antropologi och sociologi. Thompson är kritisk mot den symboliska uppfattningen, och menar att den inte i tillräckligt stor utsträckning beaktar de strukturella processer som påverkar de symboliska formerna och deras meningsinnehåll historiskt och socialt. Här kan också noteras att kultur enligt denna uppfattning kan ses som en symbolisk domän, skild från de

mer handfasta dimensionerna av det sociala livet på ett liknande sätt som enligt den klassiska uppfattningen.

Den fjärde uppfattningen om kultur som behandlas i Thompsons framställning presenteras där som ett av författaren formulerat alternativ till de tre ovannämnda. Denna uppfattning kallas av Thompson för *strukturell*. Den kan sägas vara intressant i denna framställning i det att den erbjuder en alternativ förståelsegrund för det ontologiska innehållet i uttrycket ”kulturell mångfald”.

Den *strukturella uppfattningen* om kultur bygger på den symboliska, men adderar en strukturell dimension. Kulturanalys definieras av Thompson som ”…studiet av symboliska former – det vill säga meningsfulla handlingar, objekt och uttryck av olika slag – i relation till de historiskt specifika och socialt strukturerade kontexter och processer inom och genom vilka dessa symboliska former produceras, överförs och tas emot” (a.a., s. 136). Med formuleringen av den strukturella uppfattningen avser Thompson alltså framför allt att konstruera ett operationellt fungerande kulturbegrepp som kan användas för att analysera historiska och strukturella processer och deras betydelse i samhället. Den strukturella kulturuppfattningen är här intressant eftersom den ger utrymme för att förstå kulturella fenomen utifrån andra sociala perspektiv än det etniska, och eftersom den funnits vara kompatibel med de övriga utgångspunkterna i detta arbete. För att förtydliga innebörden av de ”socialt strukterade kontexter” som ges en central plats i definitionen, använder Thompson sig av Pierre Bourdieus begrepp *kapital* (olika typer av resurser som kan användas av individer) och *fält* (ett utrymme av sociala positioner och ”banor”): ”Enskilda individer är situerade i vissa positioner inom detta sociala utrymme och de följer, inom loppet av sina liv, vissa banor. Dessa positioner och banor bestäms i viss utsträckning av omfattningen och fördelningen av skilda slag av *resurser* eller *’kapital’*.” (Thompson, 1990, s. 148; förf. övers.). Utifrån detta kan betydelsen av uttrycket ”kulturell mångfald” öppnas, i och med att den assymetriska fördelningen av resurser – ekonomiska, kulturella och symboliska – mellan *olika slags* grupper i samhället av Thompson ses som betydelsefull för hur symboliska former produceras, överförs och tas emot (a.a.). Thompson exemplifierar detta med hänvisning till de institutioner som opererar på fältet utbildning: ”…dessa institutioner är strukturerade av de systematiska assymetrier och skillnader (t.ex. mellan män och kvin-

nor, mellan vita och svarta, mellan arbetarklass- och medelklassungdomar, o.s.v.) som till en del konstituerar fältets sociala struktur." (a.a., s. 150).

Utifrån Thompsons strukturella uppfattning om kultur kan alltså den kulturella mångfald som läroplanen talar om förstås som en komplex uppsättning av symboliska processer, relaterade till olika typer av sociala skillnader som klass, genus och etnicitet.[3] Här kan vi erinra oss den betoning på konflikter och förhållanden på gruppnivå som enligt Brameld (1971) är kännetecknande för de transformativa ontologiska uppfattningarna inom rekonstruktivismen. Extra intressant i sammanhanget är närvaron av ett klassperspektiv, eftersom klass enligt Brameld (1965) alltid återfinns som en dimension i kulturen. Brameld uttrycker också en explicit syn på vad som skiljer de olika utbildningsfilosofiska riktningarna åt beträffande synen på klass:[4]

> *Perennialismen ses som allierad med ett aristokratiskt levnadssätt – en normativ ståndpunkt enligt vilken den huvudsakliga lösningen på vår tids problem inte står att finna förrän vi lyckas utveckla en elitklass efter Platons modell. Essentialisten är en [enculturative agent] som i det stora hela tror på att överföra klasstrukturens förment objektiva lagar. Progressivisten är operationell i sin användning av klassbegreppet, men tenderar att rygga tillbaka från varje slags marxistisk analys [---], som en följd av sina pluralistiska och operationella benägenheter. Rekonstruktivisten närmar sig också klassbegreppet operationellt, men han speglar mer den marxistiska andan i betraktandet av situationen i världen som en stor mångsidig konflikt mellan kontraktiva och expansiva krafter.* (Brameld, 1965, 139).

Innehållet i Bramelds påstående är helt i linje med vad som redan konstaterats beträffande skillnaderna i de olika utbildningsfilosofiernas uppfattningar om vad som kännetecknar verkligheten. Om klassdimensionen alls återfinns i uppfattningarna om kulturell mångfald, vilket kulturbegreppets konnotationer till etnicitet alltså talar emot, skulle sätten att framställa dess betydelse, betraktade i ljuset av den syn Brameld ger

3 I och med att "kultur" i denna mening inte kan förstås utan referens till dessa typer av sociala skillnader, blir "kulturell mångfald" som språkuttryck här i det närmaste en tautologi.

4 Här bör dock hållas i minnet att Brameld utgår från en deskriptiv kulturuppfattning hämtad från antropologin.

uttryck för, kunna vara till hjälp vid relaterandet av uppfattningarna till de olika ideologiska positionerna i spänningsfältet.

*

Vad som är mest påfallande med formuleringarna om kulturell mångfald i Lpo 94, även om uttryckets innebörd inte ges någon explicit precisering, är att de kontextuella referenserna är tämligen entydiga: kulturell mångfald är framför allt en fråga om skillnader i nationalitet.

För det första finns en tydlig koppling till invandring och internationalisering: "Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald". (Skolverket, 2006b, s. 3f). Det sägs i och för sig inte explicit att invandringen är *orsak* till mångfalden, men väl att den tillsammans med internationaliseringen aktualiserar dess sociala implikationer. De övriga dimensioner av det sociala livet som *skulle kunna* kopplas till kulturell mångfald och som nämns i olika sammanhang i läroplanstexten – jämställdhet mellan män och kvinnor, religiös tillhörighet, sexuell läggning, funktionshinder – hålls däremot utanför sammanhanget. *Klass*[5] nämns överhuvudtaget inte i relation till vad som kallas "Skolans värdegrund och uppdrag" (a.a.)!

Kopplingen mellan kulturell mångfald och internationalisering dyker även upp i ett annat sammanhang i läroplanen, nämligen i redogörelsen för det som benämns "ett internationellt perspektiv". Tolkningen av kulturell mångfald som bestående av skillnader i människors nationalitet förstärks: "Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet." (a.a., s. 6). Detta kan inte tolkas på annat sätt än att den kulturella mångfalden i Sverige här beskrivs som internationell.

För det andra finns en koppling till något som kallas "kulturarvet". Kulturarvet kan enligt läroplanstexten vara såväl specifikt som gemensamt.

5 Eller referenser i någon annan språkdräkt till den typ av problematik som klassbegreppet brukar beteckna, vilket kan vara antingen en ojämlik fördelning av resurser, status och makt mellan olika grupper, eller skillnader i gruppers funktionella status i samhället (se Best, 2005; Chancer & Watkins, 2006; Giddens, 1997).

Via begreppet kulturarv binds ”kulturell mångfald” dessutom samman med en normativ formulering om ”identitet” och social ”förmåga”: ”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.” (a.a., s. 4). Hur detta som beskrivs som både något ”eget” och något som kan vara ”gemensamt” ska förstås får vi däremot inga ledtrådar till, på annat sätt än att kulturarvet i ett annat sammanhang sägs bestå av ”…värden, traditioner, språk, kunskaper”. (a.a., s. 5). En sådan ledtråd ges emellertid i ett annat dokument. I *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 : gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, som utkommit samtidigt som Lpo 94 och som utgår från samma utredningsbetänkande[6], återfinns samma koppling mellan kulturell mångfald och kulturarv, men det senare begreppet kontextualiseras här mer utförligt än i grundskolans läroplan:

> *Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.* (Skolverket, 2006a, s. 3f).

Formuleringen ”det egna kulturarvet” ges här ett sammanhang på ett sätt som svårligen kan medge en annan tolkning än att det handlar om ett *svenskt* kulturarv. *Om* den avsedda innebörden i begreppet ”kulturarv” ska uppfattas som densamma i båda läroplansdokumenten, vilket stöds av att läroplanerna enligt Skolverket ska ”länka i varandra” och uttrycka ”samma syn på kunskap, utveckling och lärande” (Skolverket, odat.), får vi alltså här ytterligare en förstärkning av bilden av kulturell mångfald som något som består av skillnader i människors nationalitet.

Förutom de tydliga likhetstecknen mellan ”kulturell mångfald” och skillnader i människors nationalitet, innehåller texten i Lpo 94 tämligen

6 SOU 1992:94. *Skola för bildning : betänkande från läroplanskommittén*. Mer om innehållet i denna nedan.

få övriga referenser till hur vi ska uppfatta det ontologiska innehållet i uttrycket. Formuleringarna om kulturell mångfald ingår emellertid i en större innehållslig kontext, där olika typer av sociala skillnader nämns i skilda sammanhang. Som bakgrund till hur innehållet i ett uttryck kan uppfattas är en sådan kontext *inte oväsentlig*. Vad som i detta sammanhang kan ses som utmärkande för denna kontext är dels de typer av sociala skillnader som *nämns* (kön, religion, sexualitet, funktionshinder) men också det som *förtigs* i texten: klass (Skolverket, 2006b). I en vidare mening är alltså den mångfald som omtalas i Lpo 94 – vi kan här kalla den *social* mångfald för att skilja den från vad som betecknas av uttrycket ”kulturell mångfald” – en klasslös mångfald.

Den utredning som föregick 1994 års läroplaner heter *Skola för bildning* (SOU 1992:94). I denna såväl föregås som problematiseras den innebörd av kulturell mångfald som återfinns i Lpo 94. Det inledande anslaget känns igen: den kulturella mångfalden kontextualiseras i ett resonemang om internationaliseringens konsekvenser. Man konstaterar att Sverige blivit mer ”mångkulturellt”, och som exempel på detta anförs att antalet utrikes födda personer och antalet elever med annat hemspråk än svenska ökat (SOU 1992:94). Men betänkandet innehåller även ett resonemang om innebörden av kulturbegreppet som gör bilden mer komplex:

> *Kultur i vid mening kan ses som medvetande om vad som är gemensamt i en viss krets, men också det omedvetna, som uppfattas som självklart utan att det är formulerat. Alla föds in i denna delvis osynliga och ”naturliga” kultur, och genom livet och livets verksamheter vidareförs, lever och utvecklas detta kulturarv. Människor är och blir på detta sätt både kulturbärare och kulturbyggare. För den enskilde är kulturen odelbar, men i mötet med andra kulturer är den sammansatt. Olika delkulturer hänger samman med sådant som social bakgrund, kön och etnisk tillhörighet. Därför kan vi inte bara tala i abstrakt mening om en kultur, vi måste känna igen olika kulturer som sammanvävs i oika kulturmönster. En identitet som ”kvinna” och som ”svensk” står inte, utom under speciella omständigheter, i motsättning till en identitet som ”europé”. Dessa dubbla eller flerdubbla identiteter är viktiga utgångspunkter när frågorna kring konsekvenserna av det internationaliserade svenska samhället ställs.* (SOU 1992:94, s. 89).

Framför allt *två* aspekter på innehållet i citatet kan här ses som intressanta. *För det första* görs här en tydlig distansering från en uppfattning om kultur som en objektiv och statisk ordning. Avsnittet inleds med att man slår fast att kultur "kan ses som…", vilket kan ses som en markering av att kulturbegreppet används operationellt. Det hade varit något helt annat att i sammanhanget slå an tonen med att skriva att kultur "är…". Det görs också genom formuleringen "lever och utvecklas" en tydlig markering av att kultur ska betraktas som en process i vilken människor ingår och är aktiva. Den uppfattning om kultur som här kommer till uttryck har alltså tydliga drag av de ontologiska uppfattningar som enligt Brameld (1965, 1971) präglar den pragmatiska filosofin inom progressivismen.

För det andra görs här en problematisering av kulturbegreppets "endimensionella" koppling till nationalitet. Detta görs dels genom begreppet "krets", som är tillräckligt vagt för att kunna öppna för ett antal skilda tolkningar, och dels genom den formulering i vilken frasen "social bakgrund, kön och etnisk tillhörighet" intar en central position. "Social bakgrund" torde i sammanhanget referera till klass. Den slutsats man kan dra av detta, är alltså att "kulturell mångfald" här ses som olika slag av skillnader mellan människor, och att dessa *olika slag* av skillnader dessutom måste ställas i relation till varandra.

Avslutningsvis kan konstateras att *Skola för bildning* innehåller en ambivalens i användningen av begreppet kultur. Samtidigt som det finns en ambition att problematisera kulturbegreppet, använder man det frekvent för att referera till nationella och etniska skillnader mellan människor, och *enbart* till dessa typer av skillnader. Ett exempel på detta är när man i anslutning till ett resonemang om vikten av att undervisningen vilar på en respekt för att människor har "olika kulturell bakgrund", påpekar att: "Invandrareleverna själva och också hemspråkslärare är här viktiga personer." (SOU 1992:94, s. 93).

Samma ambivalenta syn på det ontologiska innehållet i uttryck som "kulturell mångfald" som kan konstateras i *Skola för bildning* återfinns i det delbetänkande från Skolkommittén från 1996 som har titeln *Krock eller möte: om den mångkulturella skolan*. Det finns alltså en tydlig ambition att problematisera den konnotativa relationen mellan nationalitet och kultur. Uttryck för denna ambition återkommer i ett flertal sammanhang i betänkandet. Detta innebär också att man uttrycker en syn på "kulturell mångfald" som något bestående av olika typer av skillnader: "Kulturell

mångfald är inget nytt fenomen, även om en ökad invandring har gjort att det framträder tydligare. De skillnader som funnits och finns mellan stad och land, mellan olika kön och olika sociala klasser, mellan olika generationer, mellan människor med olika livserfarenhet och värdesystem är uttryck för kulturell mångfald." (SOU 1996:143, s. 7). I resonemangen om innebörden av begrepp som kultur, mångkulturell och kulturell mångfald finns även en operationell användning av dessa begrepp, d.v.s. man använder dem inte som uttryck för något som uppfattas som objektiva entiteter utan som begreppsliga verktyg (a.a.).

Samtidigt är resonemanget om "den mångkulturella skolan" i långa stycken centrerat kring olika aspekter på relationerna mellan elever med utländsk bakgrund, skolan och andra elever (a.a.). Vilket budskap om det ontologiska innehållet i uttrycket "kulturell mångfald" som kan uppfattas i *Krock eller möte* kan utifrån detta ses som diskutabelt. På en konnotativ nivå kan budskapet mycket väl visa sig vara detsamma som i läroplanstexten, d.v.s. att kulturell mångfald ytterst handlar om nationella skillnader.

Även i den av Skolverket eller Utbildningsdepartementet utgivna litteraturen på temat "värdegrund" ges beskrivningar av eller resonemang om "kulturell mångfald" eller aspekter på "det mångkulturella samhället", där ett ontologiskt innehåll kan uttolkas. Tre exempel kommer här i korthet att presenteras, eftersom ett av syftena med denna litteratur har varit att, för att citera Zackari och Modigh (2000) "…ge skolorna redskap för reflektion och handling." (s. 11). I detta kan de alltså ses som instrument för statsmakternas ideologiska styrning av verksamheten i skolan.

I Zackari och Modigh (2000) används uttrycket "den ökade mångkulturalismen"[7] (s. 45) för att beteckna dels de processer som blivit vanligare i det svenska samhället som en följd av invandringen, dels också den ökande utvecklingen av subkulturella värden och normer. Förutom att man härigenom utifrån en deskriptiv kulturuppfattning vidgar kulturbegreppets betydelse till att innefatta fler typer av grupper än nationella, bör det noteras att "mångkulturalismen" beskrivs som en process. Det är också intressant att notera att i resonemanget om "det mångkulturella Sverige"

7 Valet av uttryck kan förefalla märkligt, eftersom suffixet "-ism" leder tankarna till ideologiska företeelser snarare än till de förhållanden och processer som uttrycket syftar på i det aktuella sammanhanget. "Mångkulturalism" är annars ett begrepp som vanligtvis används som beteckning på en ideologi (se t.ex. Carlbom, 2003; Kincheloe & Steinberg, 1997).

urskiljs förändringar av attityder och värderingar (fortfarande helt i enlighet med en deskriptiv kulturuppfattning). Här urskiljs en utveckling från *kollektivism* mot *individualism* som ett av de viktigaste exemplen på detta (a.a.). Att dimensionen individ/kollektiv på detta sätt nämns är intressant mot bakgrund av att den kollektiva nivån enligt Brameld (1971) finns som en viktig del i en transformativt orienterad ontologi.

I Skolverket (2000) beskrivs barnomsorg och skola som "sociala mötesplatser" för "flickor och pojkar, olika kulturer och olika sociala grupper." (s. 7). Innebörden av "olika kulturer" ges ingen närmare precisering, men av av kontexten att döma refererar det till ett sätt att kategorisera människor. Uttrycket "olika kulturer" problematiseras heller inte, utan man får intrycket av att det handlar om från varandra skilda entiteter i en objektiv social ordning. Detta intryck förstärks i ett annat resonemang, där det talas om att skolor kan vara "kulturellt homogena" (s. 16). Det ligger nära till hands att anta att den "homogenitet" som här åsyftas är en nationell sådan, och att den kan ses som ett objektivt faktum.

Begreppen "kultur" och "mångkulturell" förekommer även sporadiskt i Häger, Kamperin och Toivio (1999), och då uteslutande i resonemang om invandrarrelaterad problematik.

Genomgående i samtliga dokument – från Lpo 94, via de båda betänkandena, till "värdegrundslitteraturen" – finns alltså en stark koppling mellan å ena sidan kulturbegreppet och å andra sidan nationella skillnader i allmänhet och invandringsrelaterade nationella skillnader i synnerhet. På sina håll finns ansatser till problematisering av denna koppling, men tydligt är ändå att uttryck som "kulturell mångfald" och "mångkulturell" ges en funktion som språkliga signaler om att resonemangen ska uppfattas som i någon mening invandringsrelaterade. Denna koppling – eller konnotation – mellan kultur och invandring kan betraktas som ett exempel på vad som i Fairclough (2001) benämns *språkliga konventioner*. Sådana konventioner beskrivs som gängse "sätt-att-tala-om" olika företeelser. De kan därigenom uppfattas som naturgivna, men ska i själva verket enligt Fairclough ses som produkter av de maktförhållanden, eller snarare den maktkamp, som råder mellan olika sociala krafter i samhället. Språkliga konventioner ska i enlighet med detta ses som laddade med *ideologi*. Att just "kultur", och olika uttryck avledda från detta begrepp, valts för att referera till sådant som kan associeras med "invandrare", ges i och med detta en förståelsegrund. Betraktade som instrument för ideologisk styrning be-

höver läroplaner, betänkanden och andra normativa dokument laddas med begrepp och formuleringar som på olika sätt kan *legitimera* de ingående resonemangen och de förhållanden och processer dessa refererar till. I och med kulturbegreppets starka konnotationer till positivt uppfattade företeelser kan det betraktas som ett begrepp avsett att ge sådan legitimitet.

”…de värden som ligger i en kulturell mångfald”

Brameld (1971) skiljer mellan mellan tre olika fält inom vilka värden kan studeras: moraliskt uppträdande, estetiska uttrycksformer och sociopolitiskt liv. Värden kan förstås som kriterier för vad som är gott inom något av dessa tre fält. Detta leder enligt Brameld till att värden kan delas in i tre kategorier: *etiska* värden, *estetiska* värden och *sociopolitiska* värden. I detta avsnitt skall följaktligen presenteras de referenser till dessa värdekategorier som återfinns i anslutning till skrivningarna om kulturell mångfald i främst Lpo 94. Löpande kommer även ett resonemang att föras om hur dessa referenser kan uttolkas.

Vad som är omedelbart slående beträffande formuleringarna om värden i Lpo 94 är att dessa sägs *ligga i* den kulturella mångfalden (Skolverket, 2006b). Detta kan svårligen tolkas på annat sätt än att värdena finns *latenta* i mångfalden. Om denna tolkning kan anses vara giltig kan formuleringen sägas vara ett uttryck för en *transmissiv ideologi*, i och med att värden därigenom kan ses som giltiga i kraft av att vara *etablerade* delar av den kulturella mångfalden, som i sin tur beskrivs som en *objektiv ordning*. Den transmissiva karaktären hos värdebegreppet i läroplanen förstärks också av den koppling mellan de mer allmänna värden som skolan ska *”gestalta och förmedla”* (a.a. s. 3; förf. kursiv.) och ”den etik som *förvaltats av* kristen tradition och västerländsk humanism” (ibid.; förf. kursiv.) som görs under rubriken ”Grundläggande värden”. Under rubriken ”Skolans uppdrag” är den transmissiva ideologin explicitgjord: ”Skolan har i uppdrag att *överföra* grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.” (a.a., s. 5; förf. kursiv.).

Det transmissiva budskapet är emellertid inte entydigt i Lpo 94. Värdebegreppet används nämligen också för att skilja ut en del av det ”kulturarv”, som utbildningssystemet sägs ”förmedla *och utveckla*” (ibid.; förf. kursiv.). Här finns alltså även inslag av en *moderativ ideologi*, enligt vilken det ”kulturarv” av vilket värdena utgör delar betraktas som något som både överförs och *utvecklas processuellt* i verksamheten. Att värden beskrivs som

"liggande" i den kulturella mångfalden kan heller inte entydigt tolkas i transmissiva termer, eftersom det inte kan uteslutas att man med detta uttryck avser de "inneboende värden" som enligt progressivismen kan ses som långsiktigt beständiga ackumulationer av mänsklig erfarenhet (Brameld, 1971).

Läroplanens formuleringar kan alltså tolkas som ambivalenta beträffande karaktären hos de värden som kopplas till den kulturella mångfalden. Det går att uttolka drag av såväl transmissiv som moderativ ideologi i dem. Vad som emellertid kan sägas förstärka, och vara ett förebud om, de inslag som pekar mot en transmissiv tolkning är de kraftigt framskrivna inslag av en sådan ideologi som återfinns i *Skola för bildning*. Värden beskrivs där som "oförytterliga" i bemärkelsen att de "…i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter." (SOU 1992:94, s. 47). Detta bör också ses mot bakgrund av att betänkandet i övrigt innehåller en tydligt framskriven syn på utbildning som kulturreproduktion: "…ur ett kulturvetenskapligt perspektiv hör överföringen av vetande och värden till skolans centrala och ofrånkomliga funktioner." (a.a., 51).

Beträffande *vilka* värden som kan sägas ligga i den kulturella mångfalden är texten i läroplanen inte helt tydlig, vilket också gör det vanskligt att avgöra om de värden som underförstås kan karaktäriseras som etiska, estetiska eller sociopolitiska. Formuleringen om "medvetenhet om det egna och delatighet i det gemensamma kulturarvet…" återfinns i meningen direkt efter påståendet om att det finns värden som ligger i den kulturella mångfalden (Skolverket, 2006b, s. 4), men huruvida detta skall tolkas som ett värde eller som ett medel för att nå kunskap om ("inse") ett sådant är oklart. Hela resonemanget återfinns i ett avsnitt med rubriken "Förståelse och medmänsklighet", vilket skulle kunna tolkas som att det finns två värden; "förståelse" (benämns även "förmåga till inlevelse") och "medmänsklighet", som "ligger i" den kulturella mångfalden. Formuleringarna om "förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar" (ibid.) respektive "Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling" (a.a., s. 3), kan i så fall ses som beskrivningar av dessa värden. Det kan förefalla som att de i så fall är av primärt etisk karaktär, men betraktad som ett uttryck för ideologi kan detta avsnitt av läroplanstexten även sägas underförstå sociopolitiska ställningstaganden. "Medmänsklighet" som värde

innefattar enligt texten flera olika typer av skillnader mellan människor. Socioekonomiska skillnader nämns dock ej. Återigen, precis som i fråga om det ontologiska innehållet i mångfaldsbegreppet, lyser klassperspektivet här med sin frånvaro!

Utifrån vad som diskuterats ovan kan läroplanstextens kopplingar mellan kulturell mångfald och värden ses som uttryck för vad Kincheloe och Steinberg (1997) benämner "pluralistisk mångkulturalism". Uttrycket betecknar en typ av ideologi som står för ett bejakande av just de typer av "kulturella" skillnader som uppmärksammas i läroplanstexten, men som samtidigt ignorerar dessa skillnaders socioekonomiska kontext. Denna ovilja att beakta skillnaders klassdimension grundar sig enligt Kincheloe och Steinberg i att den pluralistiska mångkulturalismen ytterst ska ses som ett uttryck för en ideologi vars funktion är att legitimera och mystifiera effekterna av en globaliserad kapitalistisk ekonomi. I utbildningssammanhang tycker sig Kincheloe och Steinberg se bl. a. följande yttringar av denna ideologi:

> *Mångfald ges inneboende värden och eftersträvas för sin egen skull till en punkt där skillnad exoticeras och fetischeras. Den läroplan [curriculum] som en sådan position ger upphov till insisterar på att förutom att lära elever att inte hysa fördomar gentemot andra, innebär utbildning om mångfald ett lärande om den kunskap och de värden, föreställningar och beteendemönster som avgränsar olika grupper från varandra."* (a.a., s. 15; förf. övers.).

Ovanstående kan ses som en kontextualisering av vad som redan konstaterats i detta delavsnitt, nämligen att värden ses som inneboende i den kulturella mångfalden. Kincheloe och Steinberg kan också sägas erbjuda en modell enligt vilken denna transmissiva syn på värden implicerar motsvarande transmissiva synsätt beträffande verklighet och kunskap, i och med att den pluralistiska mångkulturalismen påstås insistera på ett lärande av vad som betraktas som objektiva skillnader mellan olika grupper. Även de starka konnotativa kopplingar mellan kulturell mångfald och nationalitet i läroplanen och andra dokument som konstaterades i det föregående delavsnittet kan förstås utifrån Kincheloes och Steinbergs resonemang. Valet att kalla mångfalden för en *kulturell* sådan framstår då (förutom att erbjuda formuleringarna normativa konnotationer av positiv karaktär) som en ide-

ologisk strategi med potential att mystifiera och dölja de socioekonomiska skillnader som finns i samhället.

Beträffande innehållet i de skrifter som valts ut som exempel på ”värdegrundslitteratur” (Häger, Kamperin & Toivio, 1999; Skolverket, 2000; Zachari & Modigh, 2000) kommer detta att behandlas i nästa delavsnitt, utifrån att en samlad framställning av de axiologiska och epistemologiska aspekterna på hur värden skildras i denna litteratur har bedömts som lämplig.

”…att inse de värden som…”

Vilka epistemologiska ställningstaganden kan då uttolkas i Lpo 94 beträffande hur människor, mer specifikt skolans elever, ska kunna ”…inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”? Den ”förståelse” och den ”medmänsklighet” som nämndes som tänkbart åsyftade värden i det förra delavsnittet, kopplas i läroplanstexten till formuleringar om skolans ansvar för den enskildes välbefinnande och vikten av att diskriminering inte skall få förekomma. Detta följs av: ”Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.” (Skolverket, 2006b, s. 3). Beträffande ”förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (a.a., s. 4), skall denna uppnås via ”medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet” (ibid.). Dessa sparsamma formuleringar kan tyckas vara väl magra som underlag för en tolkning av hur ”de värden som ligger i en kulturell mångfald” ska tolkas i epistemologisk mening. *Överlag* ger emellertid Lpo 94 uttryck för något som kan tolkas som en transmissiv syn på hur elever ska komma i kontakt med värden. De grundläggande värden som läroplanen talar om ska *förmedlas* till eleverna: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.” (a.a., s. 3). Tillsammans med formuleringen om att människor har en förmåga att ”…inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (a.a., s. 4), ger detta ett starkt intryck av ett transmissivt budskap: Värden är något som finns i objektiv mening, är värden i kraft av att vara etablerade, och kan som sådana förmedlas till skolans elever.

Även i *Skola för bildning* kommer denna transmissiva ideologi till uttryck i beskrivningarna av hur insikt om värden ska kunna uppnås, även om begreppen ”kultur” och ”kulturarv” i sig här är mer problematiserade

än i läroplanstexten. Den tankefigur om att kulturarvet är viktigt dels för den egna identiteten och dels för förmågan att förstå andras villkor, kan här sägas förebådas i än mer transmissiva ordalag: "I ett mer internationellt orienterat samhälle skärps kraven på en *fast förankring* i den egna kulturen, historien och språket. [_ _ _] *Förankringen* i det egna kultur*arvet* är en förutsättning för och skall inte ses i motsättning till internationell solidaritet och förståelse och respekt för andra folk och kulturer." (SOU 1992:94, s. 89; förf. kursiv.). Förutom kopplingen av resonemanget om kultur till begreppet "arv", som i sig kan sägas förmedla associationer till att det handlar om överföring av något konkret och substantiellt, kan även formuleringarna om att människor ska vara inte bara "förankrade" utan rentav "*fast* förankrade" i kulturarv, historia och språk tolkas som att insikt om de värden som här benämns "solidaritet" och "förståelse" förutsätter en överföring av något som ligger objektivt vilande i den "egna" historien.

Texten i läroplanen och *Skola för bildning* tillhandahåller givetvis utgångspunkter för innehållet i de skrifter som här kategoriseras med beteckningen "värdegrundslitteratur". Detta innebär att den transmissiva karaktär som värden ges i läroplan och betänkande (värden är något oförytterligt som skolan ska överföra) kan framskymtas även i andra skrifter. Vad som emellertid främst är av intresse, är att där också ges utrymme för alternativa tolkningar av framför allt moderativ karaktär. Detta tolkningsutrymme framskymtar tydligt i Zackari och Modigh (2000), som därför här valts ut som exempel.

I Zackari och Modigh (2000) är det framför allt två aspekter på beskrivningarna av värden och elevers möjligheter att nå insikt om värden som medger mer moderativa tolkningar än vad som är möjligt beträffande motsvarande innehåll i Lpo 94. Dels betonas den sociala och kulturella kontextens betydelse för *vilka* värden som väljs ut och hur dessa *tolkas*: "Valen och tolkningen av dessa värden beror på människosyn, ideologi och verklighetsuppfattning." (a.a., s. 38). Detta kan tolkas som en relativisering av den syn på värden som något absolut och objektivt givet som kommer till uttryck i läroplanen och *Skola för bildning*. Denna allmänna relativisering ges också ett mer specifikt uttryck i förhållande till vad man beskriver som förhållandet mellan den "svenska" och det "mångkulturella": "Ett aktivt arbete med värdegrunden i skolan förutsätter också att man diskuterar samhällstraditionerna, och inte tar dem för givna. Det gäller också

när den 'svenska' samhällstraditionen, och därmed tolkningsföreträdet av värden, inte längre står i överensstämmelse med de traditioner som finns i det svenska mångkulturella samhället." (ibid.).

Den andra aspekten som kan sägas medge en moderativ tolkning består i den centrala roll som tillskrivs tydligt processuella företeelser som *möten* och *samtal* i arbetet med att realisera värden i skolans verksamhet. Det finns bl.a. ett avsnitt som innehåller redogörelser för elevers uttryck för upplevelserna av "det mångkulturella Sverige", som författarna kopplar till "…antingen brist på möten och demokratiska samtal mellan människor, eller på möten som förstärker ett Vi och ett Dom." (a.a., s. 46). Den moderativa ideologi som kan utläsas i detta framträder i fler sammanhang, liksom den tydliga referensen till *sociopolitiska* värden som ligger i uttrycket "demokratiska samtal" (jfr. de "deliberativa samtal" som diskuteras och förespråkas i t.ex. Englund, 1999, 2004). Intressant är också, att man menar att "kulturer" måste få mötas och *synliggöras*, men att enskilda elever därför inte får pekas ut som "bärare" av "kulturella särdrag" (Zackari & Modigh, 2000). Detta kan kopplas till den diskussion som återfinns i Gutmann (1999), om den problematik som ligger i att i demokratiska samhällen uppärksamma och erkänna kulturella särdrag på gruppnivå. Denna diskussion gäller vad som å ena sidan kan betraktas som gruppers legitima anspråk på erkännande och respekt för sina värden och traditioner, och å andra sidan den liberala demokratins intresse av att tillerkänna alla individer samma rättigheter oberoende av grupptillhörighet. Framför allt i förespråkandet av grupprättigheter kan en transmissiv ideologi skönjas, i och med att resonemanget tenderar att utgå från reifiering av kulturer och en syn på dem som objektiva entiteter i en social ordning.

Tidigare forskning

Denna studie kan legitimeras bland annat genom att den genom sina ideologianalytiska ambitioner kan sägas fylla ett tomrum i den forskning som är riktad mot olika aspekter på den del av skolans uppdrag som utgår från begreppen kulturell mångfald och värde. Överhuvudtaget har begreppet ideologi kommit att bli misskrediterat i och med den "lingvistiska vändning" som ägt rum inom samhällsvetenskapen under de senaste decennierna. Enligt Eagleton (2007) hänger detta samman dels med den epistemologiska skepticism inom postmodernismen som inneburit ett avvisande av empirismen som respresentationsmodell, och dels med den omformule-

ring av relationerna mellan rationalitet, intresse och makt som kommit att bli ett bestående arv efter Foucault. Ideologibegreppet förekommer därför mycket sparsamt som utgångspunkt eller undersökningsobjekt i den nutida forskning som är riktad mot skolrelaterade frågor.

Det stora undantaget från ovanstående kan sägas vara Englund (1986a, 1986b, 2005), som utifrån en läroplansteoretisk utgångspunkt försöker utveckla teoretiska och didaktiska perspektiv på samhällsorienteringen i den svenska skolan. Englunds studie, uppdelad i tre volymer, innehåller dessutom empiriska analyser av hur samhällsorienteringen framställts i läroplaner och läromedel under 1900-talet. Skildringarna av hur olika politiska krafter påverkat det ideologiska innehållet i undervisningen kan sägas vara centrala i Englunds framställning.

En sentida studie som faktiskt innehåller en ideologianalys är Mattlar (2008), där läroböcker i svenska som andraspråk studeras med avseende på just vilka ideologier som förmedlas. Mattlar visar att läromedlen utgör en arena för ideologisk maktkamp, och finner inslag av såväl vad han kallar socialdemokratisk, liberal och konservativ ideologi som samhällskritisk sådan.

Av intresse kan även Carlbom (2003) sägas vara. I denna studie jämförs den mångkulturalistiska ideologins representationer av muslimer med empiriska data insamlade genom ett antropologiskt fältarbete i en stadsdel i Malmö. I studien framförs tesen att mångkulturalismen som ideologi intagit en hegemonisk ställning i den svenska offentligheten, och härigenom verkar som ett hinder för en förståelse av verkliga förhållanden i det mångkulturella samhället.

I Lorentz (2007) undersöks och analyseras hur talet om ”det mångkulturella” inom utbildning och politik artikulerats åren 1973-2006. I studien framkommer hur ”invandrare” och ”de Andra” utgjort de mest framträdande språkliga tecknen i olika diskurser om frågor som ansetts vara ”mångkulturella”. Det språkbruk som blottläggs i studien, kan därmed sägas ha skapat och format ett invant sätt att tala och tänka i sådana frågor. Detta kan kopplas till vissa aspekter på innehållet i Eklund (2003), där interkulturellt lärande studeras, dels utifrån statens intentioner och dels utifrån elevers faktiska lärande. Studien kan bland annat sägas ge ett historiskt perspektiv på de formuleringar om kulturell mångfald som återfinns i Lpo 94. Vad som här är av intresse är att det framkommer att begreppet kulturell mångfald i officiella dokument ersatt begreppet mångkulturali-

tet, som i sin tur växte fram som ett begreppsligt uttryck för människor med icke-svensk etnicitet. I såväl Lorentz som Eklunds studier ges alltså perspektiv på den koppling mellan kulturell mångfald och etnicitet som konstaterats i dokumenten på formuleringsarenan.

Även Lunneblad (2006) kan sägas vara intressant, eftersom slutsatserna i studien innefattar resonemang om hur mångfald osynliggörs genom att arbetet med kulturell mångfald associeras med ”invandrarbarn”, och således blir något som hamnar utanför den vanliga verksamheten. Lunneblad grundar sina slutsatser på en etnografisk studie på en förskola i vad som i titeln benämns som ett ”multietniskt område”. Även i Gruber (2007) presenteras en studie utförd som en etnografisk fältstudie, fast i detta fall på en högstadieskola. Fokus i Grubers undersökning är riktat mot hur etnicitet görs till en central kategori för skolans sociala organisation, och används för att markera skillander. Härigenom ”görs” elever till ”svenskar” och ”invandrare”.

I Nykänen (2008) görs en kritisk granskning av olika skrivningar om värdegrunden utifrån ett moralfilosofiskt angreppssätt. Olika teman som uppfattas som ”värdegrundsrelaterade”, som till exempel mångkulturell fostran och tolerans, granskas. Enligt Nykänen är tolerans ett ofta framhållet positivt värde i mångkulturell fostran, men kan icke desto mindre ses som problematiskt, eftersom vad som skall betraktas som skäl för tolerans och var de legitima gränserna för toleransen skall dras, inte låter sig avgöras på ett enkelt sätt.

Som avslutning kan nämnas Castagno (2009), som innehåller ett försök till syntes av de olika typologier som existerar på det forskningsfält som vuxit fram omkring mångkulturell utbildning. I denna syntes presenteras sex olika idealtypiska ansatser inom utbildning relaterad till kulturell mångfald:

- *Utbildning för assimilation*, som innebär att skillnad endera ignoreras eller ses som ett hot mot den rådande sociala ordningen. Utbildningssystemet har till uppgift att förbereda elever och studenter för en uppgift i det etablerade ekonomiska systemet. Denna ansats ska enligt flera verk till vilka författaren refererar, bl.a. Kincheloe och Steinberg (1997), ses som grundad i en assimilationsideologi som privilegierar en vit[8] och manlig medelklassnorm. Inom ramen för

8 Kontexten är amerikansk, vilket antagligen inte behöver påpekas.

denna ansats förespråkas även, enligt författaren, att utbildningssystemet skall förmedla vad som kan betraktas som etablerade och delade värden, antaganden, historieskrivningar och föreställningar. Författarens beskrivning av vad som kallas utbildning för assimilation kan jämföras med vad Brameld (1971) benämner den *essentialistiska* riktningen inom utbildningsfilosofin, och som enligt samma källa ser utbildning i första hand som ett medel för att överföra och stärka etablerade värden och institutioner i kulturen.

- *Utbildning för sammansmältning*[9] betonar vad olika grupper har gemensamt och kan ses som strävanden efter att minska fördomar och förbättra relationerna mellan olika grupper. Ytterst handlar denna ansats om att målet för utbildningen är att grupperna skall just "smälta samman" till något nytt.
- *Utbildning för mångfald*, som har som mål att skapa en kontext i vilken skillnad bejakas. Denna ansats kan alltså ses som normativ i det att mångfalden ses som ett värde i sig. Här ter sig en jämförelse med de i Sverige nu liggande läroplanerna, som talar om "…de värden som ligger i en kulturell mångfald…", som tämligen osökt (se t.ex. Skolverket, 2006b, s. 4).
- *Utbildning för interkulturell*[10] *kompetens* ställer enligt författaren krav på att studenter tillägnar sig de kunskaper och färdigheter som behövs för att de skall kunna fungera i såväl sina egna som i varandras respektive kulturer. I beskrivningen av denna ansats påstås det emellertid att vad som inte tas i beaktande är de strukturella villkor som påverkar grupper på olika sätt.
- *Utbildning för kritisk medvetenhet* betonar vikten av en ökad förståelse för de strukturella förhållanden, innefattande makt, privilegier och förtryck, som utövar påverkan såväl inom som mellan grupper. Studenter ska lära sig att genomskåda och ifrågasätta rådande

9 Även här lyser den amerikanska kontextualiseringen igenom. Begreppet "amalgamation" refererar mycket tydligt till vad som brukar kallas den amerikanska smältdegelsmodellen.

10 Författaren använder begreppet "cross-cultural". Den i sammanhanget mest relevanta svenska termen torde vara "interkulturell". Jämför. t.ex. Eklund (2003).

maktförhållanden och kunna identifiera exempelvis rasism, sexism och homofobi.

- *Utbildning för social handling* betonar också medvetenhet om strukturella förhållanden, men ställer enligt författaren dessutom krav på att studenter agerar för att åstadkomma sociala förändringar.

Innehållet i artikeln är intressant, eftersom det kan sägas placera innehållet i utbildning i ett teoretiskt spänningsfält liknande det som utgör utgångspunkten i denna studie.

Metodologi och datainsamlingsmetod

Studiens syfte ger uttryck för en ambition att förstå vad som karaktäriserar olika aspekter på innehållet i de uppfattningar om kulturell mångfald som uttrycks av ett antal lärare verksamma i grundskolan. De data som samlats in är därför av nödvändighet *kvalitativa* till sin karaktär, eftersom det är den åsyftade karaktäristikens *meningsinnehåll* snarare än dess numerära fördelning som är intressant i sammanhanget. Enligt Åsberg (2001) är just detta den avgörande skillnaden mellan kvalitativt och kvantitativt i vetenskapliga sammanhang. Utifrån innehållet i syftet är också Silvermans (2006) resonemang med referens till Hammersley intressant. Den sistnämnde menar att kvalitativt orienterad forskning uppvisar en preferens för att skildra verkligheten utifrån de studerade personernas synvinkel (se även Bryman, 1997). Att denna studie fokuserar på respondenternas uppfattningar kan till en del sägas vara uttryck för en sådan preferens. Men bara delvis! För att klargöra vad denna reservation innebär och vad den refererar till, måste begreppet *uppfattningar* ges en kort problematisering och ställas i relation till ett annat begrepp, nämligen *ideologi*.

De uppfattningar som uttrycks av respondenterna i undersökningen betraktas som socialt konstruerade. Här innebär detta att ett av de antaganden som undersökningen vilar på är att människor när de uttrycker uppfattningar använder sig av vad Silverman (2006) kallar ”tillgängliga kulturella resurser” (s. 144; förf. övers.). Uppfattningar är alltså i denna mening inte ”personliga”, utan måste förstås mot bakgrund av de idéer, värderingar, försanthållanden och ”kulturella historier” (a.a., s. 137; förf. övers.) som cirkulerar på olika nivåer i samhället. Uppfattningar kan ses som konstruerade *representationer*, där delar av detta kulturella allmängods ingår.[11] De är i denna bemärkelse alltså överindividuella. Det är just utifrån detta antagande som lärarnas uppfattningar kan sättas i relation till det övergripande problemet i studien, eftersom uppfattningar i linje med detta även kan sägas innehålla ideologi. Enligt exempelvis Eagleton (2007) är det karaktäristiskt för ideologi att den är en organiserande social kraft som ”… aktivt konstituerar mänskliga subjekt invid rötterna av deras levda erfarenheter och som strävar efter att utrusta dem med former av värden och fö-

11 Observera att detta på intet sätt är en värdering av huruvida uppfattningar ska ses som uttryck för en personlig ”övertygelse” eller ej. Människor kan mycket väl känna en stark övertygelse om idéer de delar med andra.

reställningar relevanta för deras specifika sociala uppgifter…". (s. 222; förf. övers.). Detta är helt i linje med Silvermans resonemang om de "kulturella resurser" som används när olika uttryck för uppfattningar konstrueras.

Ideologibegreppet har redan avhandlats och preciserats på annat håll i framställningen. Att det lyfts fram i detta avsnitt beror på att det i teoretisk mening kan sägas koppla ihop den *aktörsnivå* (och den redan nämnda subjektivistiska ansats som hör ihop med denna) mot vilken studiens empiriska fokus är riktat med den kamp om makt och resurser som pågår på en *strukturell* nivå i samhället. Antagandet att ideologi som begrepp är mäktigt att fylla en sådan sammankopplande funktion får stöd i Eagleton (a.a.): "…fastän ideologi är subjektcentrerad, är den inte *reducerbar* till frågan om subjektivitet. Några av de mest kraftfulla idelogiska effekterna genereras av institutioner som den parlamentariska demokratin; opersonliga politiska processer snarare än subjektiva tillstånd." (s. 223; förf. övers.). Valet att använda ideologibegreppet är i och med detta också avhängigt en ontologisk utgångspunkt i studien, enligt vilken strukturella processer ses som objektivt existerande, och enligt vilken mänskliga och institutionella aktörer genom olika former av handling har möjlighet att påverka samma strukturella processer inom områden som exempelvis politik och utbildning. Den sociala verkligheten är alltså präglad av *konflikt* mellan olika krafter snarare än av koncensus, och kan ses som ett *blivande* snarare än som ett varande. Ideologi kan i detta sammanhang såväl *legitimera* dominerande krafters maktanspråk som att den kan användas för att *mobilisera* till motstånd mot samma anspråk (se a.a.). Vad som på annat håll i framställningen kallats för transmissiva, moderativa, restorativa respektive transformativa uppfattningar om ontologi, epistemologi och axiologi ska ses som begreppsliga verktyg för att möjliggöra ett urskiljande av olika ideologiska positioner.

Fastän studiens empiriska ansats kan ses som subjektivistisk, är den genomgående metodologin bakom framställningen alltså snarare att betrakta som *dialektisk*, i det att den utgår från en ambition att relatera uppfattningar på aktörsnivå till processer på strukturell nivå (se t.ex. Månson, 2006). *Metodologi* ska i detta sammanhang förstås som totaliteten av de val på vilka studien vilar, inklusive dess ontologiska och epistemologiska utgångspunkter (jfr. Silverman, 2006).

Den empiriska datan har samlats in genom intervjuer. Motiven bakom att välja intervjuer som datainsamlingsmetod beskrivs ofta som ambitioner

att blottlägga respondenternas "erfarenheter" eller "känslor" (se t.ex. Kvale, 1997; Silverman, 2006). Så är emellertid inte fallet i denna studie, som inte gör anspråk på att studera någon förment objektiv verklighet eller autentisk subjektivitet bakom de antaganden och uppfattningar som kommer till uttryck. Respondenternas utsagor ses i stället som intressanta utifrån hur de antaganden och uppfattningar som kommer till uttryck kan förstås som uttryck för olika ideologiska positioner, och utifrån vad de därigenom kan sägas implicera i relation till det övergripande problemet i studien. Här har muntliga samtal befunnits vara den metod som är bäst lämpad att producera den typ av innehållsrika utsagor som krävs för att en analys ska vara möjlig. Valet kan också sägas få stöd i bl.a. Kvale (a.a.), som menar att ett intervjusamtal "…kan fånga en mängd olika personers uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld." (s. 14).

Intervjusvaren är utifrån studiens problem och syfte i första hand intressanta utifrån en innebördsaspekt (se Bergström & Boréus, 2005b). Enligt såväl Bergström och Boréus (a.a.) som Silverman (2006) bör emellertid även vad som kan benämnas en situationell aspekt tas i beaktande när språkliga yttranden som intervjusvar ska analyseras. Ur ett konstruktivistiskt perspektiv är intervjusvar något som konstrueras i en bestämd situation, där såväl de tillgängliga kulturella resurserna som den upplevda relationen mellan forskare och respondent spelar in (Silverman, 2006). I ljuset av detta skulle metodologin i studien kunna uppfattas som problematisk. Om uppfattningar bara är giltiga för stunden och i de specifika situationer då de uttrycks, kan det förefalla tveksamt att samma uppfattningar också påverkar hur människor utför exempelvis sitt arbete. Men frågan är om inte detta vore att driva det konstruktivistiska argumentet in absurdum. Enligt Bergström och Boréus (2005a) äger idéer, i bemärkelsen föreställningar om verkligheten, beständighet över tid. Om ideologi ska ses som en kraft som både organiserar människor i sociala sammanhang och bidrar till att konstituera dem som subjekt (Eagleton, 2007), kan den samtidigt svårligen förstås som något flyktigt som "byts ut" från en situation till en annan. Den språkliga term som Liedman (1989) använder för att beteckna underliggande och dolda innebörder i representationer – *latent* ideologi – antyder också beständighet. Här kommer uppfattningarna således att förstås som beständiga i den mening som redogjorts för i ett tidigare avsnitt med referens till Brameld (1971), nämligen att de föreställningar människor har om

de verksamheter i vilka de ingår har betydelse för hur dessa verksamheter utformas. Den ideologi som kommer till uttryck i lärarnas uppfattningar förutsätts således komma till uttryck även i pedagogisk praktik.

Metodvalet ska alltså inte ses som helt oproblematiskt. Validiteten i studien kan i och med valet av intervju som datainsamlingsmetod sägas vila på ideologibegreppets uppfattade förtjänster enligt resonemanget ovan. Alternativet – en etnografisk studie av hur ontologiska, epistemologiska och axiologiska uppfattningar om kulturell mångfald kommer till uttryck i pedagogisk *praktik* – hade i och för sig kunnat betraktas som säkrare ur validitetssynpunkt, men bedömdes vara för tidskrävande inom studiens ramar. Utifrån detta kan en undersökning utförd genom intervjuer i syfte att undersöka samma uppfattningar sägas erbjuda den för studien mest framkomliga vägen i metodologisk mening.

Datainsamlingsmetodens utformning

Intervjuerna kan sägas ha varit semistrukturerade till sin utformning. De har alltså genomförts utifrån en manual (se bilaga 1) som innehållit ett antal öppna och ickestandardiserade frågor, och kan därmed sägas representera vad som i Patton (2002) benämns ”intervjuguideansats” (s. 349; förf. övers.). Motiven till att välja denna typ av intervju kan sägas ha varit två: dels att innehållet i intervjuerna varit strukturerat i tre olika teman, och dels en ambition att styra samtalet om vart och ett av dessa teman från att starta i respondenternas teoretiska förståelse av de centrala begreppen (kulturell mångfald, värden, kunskap om värden) till att successivt övergå till att handla om hur det uppfattade innehållet i dessa begrepp tar sig uttryck i den konkreta pedagogiska verksamheten.

Denna strukturering av innehållet – från ”abstrakt” till ”konkret” – överensstämmer inte med de råd om intervjuers genomförande som ofta ges i forskningsmetodisk litteratur. Där brukar framhållas det kloka i att börja med något konkret och enkelt för att få respondenten att slappna av och ”komma igång” (se. t.ex. Denscombe, 2000; Patton, 2002). Den har ändå valts, efterson alternativet – att starta i hur kulturell mångfald, värden och arbetet med att utveckla kunskap om värden tar sig uttryck i respondenternas praktiska pedagogiska verksamhet – bedömts ge en alltför snäv ingång till varje tema.

Utifrån studiens syfte kan det förefalla en aning märkligt att frågor om olika aspekter på respondenternas praktiska verksamhet ställts under

intervjuerna. Ambitionen i studien är ju att se vilka uppfattningar respondenterna ger uttryck för, och inte att erhålla tillförlitlig kunskap om hur de utformar den pedagogiska verksamheten. Utgångspunkten för att på detta sätt bredda innehållet i intervjuerna har hämtats från Eagleton (2007), där det framgår att ideologi alltid måste bedömas i relation till en social kontext (se även Liedman, 1989). De aktuella frågorna har alltså ställts för att respondenternas utsagor om kulturell mångfald, värden och kunskap inte ska komma att bli språkliga yttranden utan annan kontext än själva intervjusituationen. Uppfattningar om kulturell mångfald, värden och kunskap antas för övrigt komma till uttryck inte bara när respondenterna resonerar kring själva begreppen, utan även i resonemang om den praktiska verksamheten.

Urvalet av respondenter

Urvalet av de i studien deltagande lärarna har gjorts utifrån en ambition att hitta en *variation* i uttryckta uppfattningar, antaganden och i sista hand i ideologiska uttryck. I och med att respondenterna inte varit kända i förväg, och deras uppfattningar således inte kunnat göras till föremål för några förutsägelser, bedömdes den mest framkomliga urvalsstrategin vara vad som i Patton (2002) benämns "urval med maximal variation" (förf. övers.). Konkret har detta inneburit att variation eftersträvats ifråga om skolform (respondenterna har hittats på såväl kommunala skolor som skolor med enskild huvudman), skolornas läge (skolor i två olika stadskärnor, två skolor i utkanten av en stad liksom en skola i ett mindre samhälle finns representerade), respondenternas könstillhörighet (urvalet har kommit att innehålla sex kvinnor och fem män), tid i yrket (variationen sträcker sig här från ett och ett halvt till fyrtiofem år), nivå i grundskolan (bland respondenterna återfinns lärare verksamma från förkoleklass upp till skolår nio) och undervisningsämne (såväl klasslärare, ämneslärare i olika teoretiska ämnen och lärare i praktisk-estetiska ämnen finns representerade).

Konkret gick urvalet till så att inledningsvis valdes sex skolor ut och kontaktades (se bilaga 2). Skolorna är belägna i två olika kommuner i Mellannorrland. Två av skolorna, en i respektive kommun, har enskild huvudman. De övriga fyra är alltså kommunala. Därefter valdes två lärare per skola ut för att utgöra själva respondenturvalet. Beroende på typ av skola valdes medvetet representanter från olika lärarkategorier (från skola A, som är en F till 9-skola, valdes exempelvis en lärare i förskoleklass och de

tidiga skolåren och en ämneslärare; från skola B, som är en 7 till 9-skola, var det ursprungligen tänkt att en SO-lärare och en lärare i praktisk-estetiska ämnen skulle ingå; o.s.v.). Här inhämtades uppgifter om namn och undervisningsämne från skolorna innan urvalet gjordes.

De tilltänkta respondenterna kontaktades därefter genom e-post och informerades om sammanhang och innehåll i undersökningen. Deras deltagande beskrevs här som frivilligt, och garantier för att de själva och deras arbetsplatser skulle avidentifieras gavs (se bilaga 3). Därefter togs kontakt per telefon för att få respondenternas samtycke till att delta. Då bestämdes även tid och plats för respektive intervju.

Några av av de från början tilltänkta respondenterna avböjde att delta med motiveringen att deras arbetsbörda var för stor inför det jullov som stundade. Kontakt togs då med andra på förhand utsedda lärare verksamma vid samma skolor som de som avböjt. I några av fallen innebar detta att andra ämneskategorier än de på förhand avsedda kom att bli representerade. Urvalet innefattar alltså några, närmare bestämt fyra, fall av tillgänglighetsurval.

En av de tilltänkta respondenterna insjuknade innan det överenskomna intervjutillfället, så den faktiska undersökningsgruppen kom att uppgå till elva personer.

De deltagande lärarna

Undersökningsgruppen har som redan nämnts bestått av elva respondenter, fördelade på sex grundskolor i två olika kommuner i mellersta Norrland. Respondenterna och skolorna är avidentifierade, och i de koder som här kommer att användas är bokstäverna beteckningar för de olika skolorna och siffrorna används för att kunna särskilja de respondenter som är verksamma på samma skola (A1 betecknar således respondent 1 på skola A). Koderna kommer i den fortsatta framställningen att användas som referenser till respektive transkribering.

A1 Kvinna verksam som lärare i förskoleklass och skolår 1 på en friskola med kristen värdegrund i en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun var hon inne på sitt sjätte år som lärare i grundskolan. Hon har tidigare arbetat som förskollärare under några år. Intervjun genomfördes den 3 december 2009.

A2 Kvinna verksam som lärare i matematik, naturorienterande ämnen, teknik och hemkunskap på en friskola med kristen värdegrund i en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun var hon inne på sitt tredje läsår på den aktuella arbetsplatsen. Tidigare har hon även arbetat på en kommunal skola i en grannkommun. Totalt har hon varit verksam som lärare i sju år. Intervjun genomfördes den 10 december 2009.

B1 Man verksam som lärare i idrott och matematik i skolår 7, 8 och 9 på en kommunal skola i en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun hade han arbetat ett och ett halvt år som lärare, hela tiden på samma arbetsplats. Intervjun genomfördes den 8 december 2009.

B2 Man verksam som lärare i musik och svenska i skolår 7, 8 och 9 på en kommunal skola i en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun hade han arbetat i tio år som lärare. Han var vid samma tillfälle inne på sitt sjätte år på den aktuella arbetsplatsen. Intervjun genomfördes den 7 december 2009.

C1 Man verksam som lärare i hemkunskap på en friskola i en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun hade han arbetat sex och ett halvt år som lärare, varav fyra och ett halvt år på den aktuella arbetsplatsen. Han är utbildad 1 till 7-lärare inom framför allt naturorienterande ämnen, och har tidigare undervisat förutom i hemkunskap även i matematik och NO-ämnen. Intervjun genomfördes den 3 december 2009.

C2 Kvinna verksam som lärare matematik, NO och teknik på en friskola i en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun hade hon arbetat som lärare i två och ett halvt år, hela tiden på den aktuella arbetsplatsen. Intervjun genomfördes den 7 december 2009.

D2 Kvinna verksam som klasslärare i skolår tre på en kommunal skola i en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun hade hon arbetat som lärare i undefär tre år, hela tiden på den aktuella arbetsplatsen, där hon tidigare även tjänstgjort som fritidspedagog under ett år. Intervjun genomfördes den 10 december 2009.

E1 Man verksam som lärare i samhällsorienterande ämnen och engelska på en kommunal skola i ett mindre samhälle, beläget i mellersta Norrland några mil från närmaste stad. Vid tillfället för intervjun hade han varit verksam som lärare i mellan tio och elva år, hela tiden på den aktuella arbetsplatsen. Intervjun genomfördes den 7 december 2009.

E2 Kvinna verksam som klasslärare i skolår 4 på en kommunal skola i ett mindre samhälle, beläget i mellersta Norrland några mil från närmaste stad. Vid tillfället för intervjun var hon inne på sitt fyrtiofemte år som lärare (hon är utbildad folkskollärare). På den aktuella arbetsplatsen har hon varit sedan 1980. Intervjun genomfördes den 9 december 2009.

F1 Man verksam som klasslärare i skolår 4 på en kommunal skola i utkanten av en stad i mellersta Norrland. Han har arbetat som behörig lärare sedan 1985, men hade redan innan sin examen vikarierat i ett antal år. Vid tillfället för intervjun var han inne på sin första termin på den aktuella arbetsplatsen. Intervjun genomfördes den 9 december 2009.

F2 Kvinna verksam som lärare i svenska i skolår 6 och 7 på en kommunal skola i utkanten av en stad i mellersta Norrland. Vid tillfället för intervjun hade hon arbetat som lärare i ungefär femton år, varav sex år på den aktuella arbetsplatsen. Intervjun genomfördes den 16 december 2009.

Genomförande

Intervjuerna genomfördes under december månad 2009. I samtliga fall ägde de rum på respondenternas respektive arbetsplatser, och i lokaler som valts av respondenterna. Intervjuerna kunde genomföras i avskild miljö. Vid endast ett tillfälle inträffade en störning, när några elever knackade på dörren till lektionssalen under pågående intervju. Detta har inte bedömts påverka innehållet i samtalet i någon negativ mening.

Vid respektive intervjutillfälle repeterades den information om sammanhang och innehåll i undersökningen som delgivits respondenterna via e-post. Respondenterna informerades även en andra gång om att deras deltagande var frivilligt, att de när som helst kunde välja att avbryta un-

dersökningen och att de och deras skolor skulle avidentifieras. Samtliga respondenter gav sitt samtycke till att intervjuerna fick spelas in.

Intervjuernas längd varierade från 20 upp till 39 minuter. Under själva samtalet satt intervjuare och respondent ganska nära varandra, i de flesta fallen vid ett bord. Samtalen spelades in digitalt med hjälp av en diktafon som var placerad mellan intervjuare och respondent.

Efter avslutad intervju informerades respondenterna om att intervjuerna skulle bli föremål för transkribering och att de därefter skulle ges möjlighet att kontrollera att samtalen återgivits korrekt i transkriberingarna.

Bearbetning av insamlad data

De övergripande utgångspunkterna för databearbetningen har hämtats ur Liedman (1989). Där finns som ett grundantagande att människors handlingar – till vilka såväl tal som text räknas – kan avvinnas en *betydelse* genom *tolkning*. Liedman gör vidare en distinktion mellan det *manifesta* och det *latenta* i ideologi. Med termen manifest avses de delar av ideologin som är explicita, d.v.s. vad som ”syns på ytan”. Med att beteckna andra delar av ideologin som latenta avses att de är ”ligger på djupet” och sålunda är dolda vid ett första påseende. *En ideologianalys innebär sålunda enligt Liedman att det latenta görs manifest*, m.a.o. dras upp till ytan och explicitgörs.

För att de latenta delarna i ideologin ska kunna synliggöras måste en ideologianalys enligt Liedman göra det möjligt att urskilja tre olika dimensioner:

1 Själva ytan, det vill säga vad som uttrycks i till exempel en text. Liedman menar att detta ”… utgör ett meningsfullt mönster, ett ’språk’, alltså något som kan göras till föremål för tolkning.” (a.a., s. 33).

2 Den verklighet som texten handlar om.

3 Ett socialt sammanhang, genom vilken texten kan sägas vara riktad ”… mot vissa klasser, grupper, institutioner och individer och *för* andra.” (a.a., s. 34).

Dessa tre dimensioner kommer här att motsvaras av två tolkningsled. Det *första* tolkningsledet görs utifrån arbetets syfte. Resultatet i studien kan därmed sägas vara ett utfall av de tolkningar som görs i detta led. Det utgår från respondenternas utsagor, d.v.s. motsvarigheten till vad Liedman

talar om som språkliga yttranden eller text. Tolkningen i detta led syftar till att skriva fram respondenternas uppfattningar och antaganden om vad Liedman kallar verklighet – kulturell mångfald – men också om de värden som de kopplar till denna och de möjligheter de ser att forma kunskap om dessa värden. Här kommer ett antal uppfattningskategorier att skrivas fram utifrån var och en av arbetets syftesfrågor. I det *andra* tolkningsledet kommer dessa uppfattningskategorier att diskuteras utifrån den teoretiska förståelsegrund som presenterats tidigare i arbetet. I denna diskussion kommer lärarnas uppfattningar att ställas mot de fyra ideologiska positionerna i det teoretiska spänningsfält som utgör arbetets utgångspunkt. Detta tolkningsled kan därför sägas handla om det sociala sammanhang som utgör Liedmans tredje dimension.

För att göra det möjligt att tolka respondenternas utsagor som text har intervjuerna transkriberats. Enligt Kvale (1997) innebär transkribering alltid en översättning från en muntlig diskurs till en skriftlig sådan, och transkriberingen kan därför sägas utgöra en förtolkning inför de två led som nämnts ovan. Vid transkriberingen har en ordagrann återgivning av samtalet eftersträvats, vilket bland annat innebär att det talspråk som präglat intervjuerna även kan sägas vara återgivet i utskrifterna. Tankepauser, suckar, m.m. har markerats. Däremot har inte intonationer markerats, och ingen vikt har heller fästs vid talspråkets dialektala dimensioner.

Transkriberingarna har i samband med det som ovan kallats det första tolkningsledet lästs igenom i sin helhet tre gånger. Den första genomläsningen har gjorts för att kunna besvara den första syftesfrågan, som handlar om vilka ontologiska antaganden om kulturell mångfald som kommer till uttryck i respondenternas uppfattningar. Utifrån denna del av syftet har tre operationella frågor formulerats, mot vilka läsningen varit riktad:

- Hur beskrivs den kulturella mångfalden?
- Hur beskrivs den kulturella mångfaldens betingelser?
- Vilka sociala dimensioner inkluderas respektive exkluderas i den kulturella mångfalden?

Den andra genomläsningen har gjorts för att kunna besvara den andra syftesfrågan, som handlar om vilka axiologiska antaganden om värden som kommer till uttryck i respondenternas uppfattningar. Läsningen har även här varit riktad mot tre operationella frågor:

– Hur definieras begreppet värde?

– Hur beskrivs de värden som kopplas till den kulturella mångfalden?

– Hur uppfattas dessa värden ha tillkommit?

Den tredje genomläsningen har gjorts för att kunna besvara den tredje syftesfrågan, som handlar om vilka epistemologiska antaganden om kunskap som kommer till uttryck i respondenternas uppfattningar. Läsningen har här varit riktad mot två operationella frågor:

– Hur beskrivs formeringen av kunskap om de värden som kopplas till den kulturella mångfalden?

– Hur beskrivs lärarens respektive elevernas roller i denna formering?

I samband med läsningarna har systematiska anteckningar gjorts utifrån de operationella frågorna. Med utgångspunkt i dessa anteckningar har därefter ett antal *kategorier av uppfattningar* konstruerats. Härvid har eftersträvats vad som i Patton (2002) benämns "intern homogenitet" och "extern heterogenitet", d.v.s. att innehållet i varje kategori ska kunna beskrivas som sammanhängande samt att kategorierna ska skilja sig åt sinsemellan (s. 465; förf. övers.). Det är också viktigt att framhålla att det är uppfattningarna och inte de individuella respondenterna som kategoriserats. Individers uppfattningar förutsätts alltså inte vara homogena och konsekventa, utan utsagor från en och samma individ kan förekomma i flera olika kategorier.

Vid framskrivningen av de olika kategorierna har den använda terminologin inte begränsats till de språkliga uttryck som återfunnits i respondenternas utsagor. I stället ska de beskrivningar av dessa kategorier som återfinns i nästa kapitel ses som en typ av översättningar, i enlighet med vad som beskrivs i Bernstein (2000):

> *Jag skulle […] vilja påstå att principer för beskrivning konstruerar vad som ska räknas som empiriska relationer och översätter dessa relationer till begreppsliga relationer. Ett språk för beskrivning [language of description] konstruerar vad som ska gälla för en empirisk referent, hur sådana referenter relaterar till varandra för att producera en specifik text, och översätter dessa referensrelationer till teoretiska objekt eller potentiellt teoretiska objekt.* (s. 133; förf. övers.).

De olika kategorierna och de antaganden och uppfattningar som återfinns i dessa har alltså beskrivits med en terminologi delvis hämtad från arbetets teoretiska delar för att underlätta de tolkningar som gjorts i det andra ledet.

Det andra tolkningsledet, som kan sägas utgöra analysen av de olika kategorierna, antagandena och uppfattningarna som skrivits fram i resultatet, kommer att presenteras som en del av arbetets diskussionsdel. Skälet till detta är att framställningssättet kommer att vara diskuterande. Ambitionen har varit att härigenom undvika en rent deduktiv ansats. Blumer (1954; se även Bryman, 1997) argumenterar övertygande för att samhällsvetenskaplig forskning bör undvika att framställa de begrepp som används för att analysera insamlad empiri som absoluta och definitiva. I stället bör begreppen ses som att de erbjuder en vägledande referensram, och kan därför betraktas som *sensiterande begrepp* [eng: *sensitizing concepts*]. Någon operationalisering av de olika ideologiska positioner som beskrivs i bakgrunden har därför inte gjorts, utan analysen kommer i stället att innehålla en argumentation för hur resultatet kan tolkas.

Validitet och reliabilitet

Enligt Kvale (1997) handlar *validitet* om "… den utsträckning i vilken en metod undersöker vad den är avsedd att undersöka…". (s. 215). Denna studies validitet i relation till det övergripande teoretiska problemet har redan berörts i samband med diskussionen kring metodvalet (se ovan, s. 34f). Här kan det emellertid vara på sin plats att rekapitulera vad som då konstaterades, nämligen att validiteten i metodvalet kan sägas vila på antagandet om att lärares uppfattningar om det verkliga, sanna och värdefulla i den kulturella mångfalden också kommer till uttryck i deras undervisning. Om studien endast skulle handla om hur respondenternas privata uppfattningar kan tolkas ideologiskt, skulle den inte ha någon som helst validitet i relation till det övergripande teoretiska problemet.

Vad som då återstår att diskutera kring metodens validitet är metodverktygets utformning, urvalet av respondenter och formerna för databearbetningen. Beträffande utformningen av intervjuerna kan denna sägas vara uttryck för en ambition att locka respondenterna att kontextualisera sina uppfattningar genom skildringar av den egna praktiska verksamheten. Detta ska *inte* ses som ett försök att komma åt de "autentiska" undervis-

ningssituationerna via respondenternas utsagor, något som vore tveksamt utifrån såväl ett validitets- som ett reliabilitetsperspektiv, utan som ett sätt att låta respondenternas *uppfattningar* om kulturell mångfald, värden och kunskap komma till uttryck *i en kontext*, eftersom ideologi enligt såväl Eagleton (2007) som Liedman (1989) alltid måste förstås i relation till en sådan. Detta kan alltså ses som ett försök att öka metodverktygets validitet.

Beträffande urvalet kan bredden i detta (se ovan, s. 35f) sägas vara uttryck för en förhoppning om att respondenternas utsagor ska komma att innehålla en variation i de uppfattningar som kommer till uttryck. Valet att ta med lärare från såväl kommunala skolor som skolor med enskild huvudman samt lärare verksamma vid skolor beläget centralt i respektive stad såväl som lärare verksamma vid en skola i ett mindre samhälle ska alltså ses som försök att finna respondenter verksamma på skolor med olika typer av social sammansättning i elevunderlaget. Även detta har bedömts som viktigt för validiteten i studien, eftersom den kvalitativa ansats som uttrycks i syftet förutsätter en variation i uppfattningar bland respondenterna.

Det har även bedömts vara en fördel ur validitetssynpunkt att ämnet för intervjuerna torde vara bekant för respondenterna.

Validiteten i den metod för databearbetning som valts kan framför allt diskuteras i relation till vad som kunde ha varit ett möjligt alternativ. Så kallad kritisk diskursanalys togs under övervägande, men valdes bort, med tanke på att denna form av analys utgår från ett ideologibegrepp i vilket enbart diskursiva formationer till stöd för dominerande sociala krafter innefattas (Fairclough, 2001). Eftersom Liedmans utgångspunkter för ideologianalys bedömdes vara mer kompatibla med den ideologidefinition som gäller i detta arbete, har valet av dessa bedömts öka validiteten i den empiriska delen.

Beträffande *reliabiliteten* i studien kan denna lämpligen diskuteras med utgångspunkt i Silverman (2006). Där sägs reliabilitet i icke-kvantitativa sammanhang handla om framför allt två saker:

- Genomskinlighet i undersökningsprocessen.
- Teoretisk genomskinlighet.

Den första av dessa punkter handlar om att läsaren ska ges möjlighet att ta del av hur de olika leden i undersökningen är utförda. I detta arbete kan en strävan efter att uppfylla detta krav sägas komma till uttryck i de beskrivningar av intervjuverktygets utformning, principerna för urvalet av

respondenter, intervjuernas genomförande och datans bearbetning som återfinns ovan. Intervjumanualen och de brev som e-postats till skolledare och informanter finns också bifogade som bilagor.

Undersökningen kan också sägas karaktäriseras av vad som i Silverman (a.a.) benämns *low-inference descriptions,* d.v.s. att de beskrivande delarna i studien ska vila på en så låg grad som möjligt av egna slutledningar. Vad som är viktigt att framhålla i detta sammanhang är att samtliga intervjuer spelats in, att ljudkvalitén i inspelningarna i samtliga fall varit god, att databearbetningen gjorts utifrån ordagranna transkriberingar och att kategoribeskrivningarna innehåller realtivt långa citat från respondenternas utsagor för att läsaren ska kunna ta del av såväl det som beskrivningen utgår från som den kontext i vilket detta yttras. Beskrivningarna – eller översättningarna, för att använda den terminologi som används i Bernstein (2000) – har också gjorts utifrån en ambition att i så stor utsträckning som möjligt relatera till de infogade citaten.

Den *teoretiska* genomskinligheten kan sägas vila på tydligheten i de beskrivningar av utgångspunkterna för studien som återfinns på olika ställen i arbetet. Huruvida en sådan tydlighet verkligen är uppnådd bedöms antagligen bäst av en utomstående granskare, men arbetet har i alla fall präglats av en ambition till att de teoretiska utgångspunkterna ska vara tydligt återgivna.

Uppfattningar om kulturell mångfald, värden och kunskap

Detta avsnitt – presentationen av studiens empiriska delar – är indelat i tre underavsnitt, som behandlar det ontologiska, axiologiska respektive epistemologiska innehåll som kan ses som resultat av tolkningen av respondenternas utsagor. Varje underavsnitt innehåller *några uppfattningskategorier*. Var och en av dessa består av *uppfattningar* som tolkats som att de utgår från ett gemensamt *grundantagande* om verklighet, värde eller möjligheter att nå kunskap. Kategorierna har givits rubriker som uttrycker innehållet i de grundantaganden från vilka de kan sägas utgå.

Ontologiska antaganden i respondenternas uppfattningar om kulturell mångfald

Bland de uppfattningar som uttrycks av respondenterna kan i huvudsak tre kategorier konstrueras. Dessa kategorier är:

- Den kulturella mångfalden uttryckt som en enkel objektiv ordning.
- Den kulturella mångfalden uttryckt som en komplex objektiv ordning.
- Den kulturella mångfalden som ett begreppsligt uttryck för skillnader i människors levda vardagserfarenheter.

Åtminstone de två förstnämnda av de tre kategorierna innehåller dessutom en tematisk variation utifrån de ontologiska grundantaganden som legat till grund för kategoriseringen. Denna variation kommer därför också att presenteras och exemplifieras.

Den kulturella mångfalden uttryckt som en enkel objektiv ordning

Uppfattningar om kulturell mångfald som kan tolkas som att denna utgör en objektiv ordning, betingad av en enda eller några få faktorer, uttrycks av några av respondenterna. Ett grundläggande ontologiskt antagande verkar här vara att det i objektiv mening *finns* olika kulturer. Detta uttrycks också mer eller mindre explicit av respondenterna. Här följer ett par exempel där detta antagande kommer till uttryck:

Ähm… för mig är det väl olika sorters kulturer, att det finns olika sätt… [tankepaus] att se på olika [skrattar] jaa… kulturell mångfald… Olika kulturer och hur olika kulturer ser ut och förståelsen för … eller lära sig om olika kulturer. (A2, s. 2).

Kulturell mångfald för mig betyder att man… alltså, personer har olika former av kultur, alltså… där dom kommer ifrån, vi har en svensk kultur och det finns en norsk kultur och det finns en finsk kultur, och det är liksom lite grand vad som danar oss som människor, när vi kommer ut… (B1, s. 1).

I båda dessa citat kommer antagandet om den kulturella mångfalden som en enkel objektiv ordning till uttryck i deskriptiva termer. Det finns emellertid även en klart uttryckt normativ variant av samma antagande, som här exemplifieras med följande två citat:

Jaaa… det är ju otroligt stort. Äääh, men, för mig så är det, [tankepaus] ett samhälle med mycket kulturell…, alltså man får… man tar gobitarna från alla kulturer, om man säger så, man… ett samhälle byggs upp av en massa olika, ja, olika kulturer… delar av kulturer… och man… att…nu är det inte alltid så, men i den bästa av världar så får man bara gobitarna, naturligtvis finns det både plus och minus med alla kulturer… (C1, s. 2).

I: Ja… okej… Det här… det här ordet mångfald… vad…
R: Det är positivt för mig.
I: … vad står det för… det är positivt?
R: Det är positivt för mig…
I: Jaa… vad kan det betyda mer, än att det är nånting positivt?
R: Besvärande.
I: Kan det vara besvärande också? [skrattar]

R: Jaa, inte för mig, men jag förstår att m… det kan… folk kan uppfatta om man inte… om man är för olik, tycker olika, så… så är det jobbigt. (E2, s.3).

Att den kulturella mångfalden antas bestå av olika distinkta kulturer som existerar i objektiv mening kan ses som förståelsegrund för några andra intressanta uppfattningar som kommer till uttryck i intervjuerna. För det första handlar det om en uppfattning om att kulturer kan förstås och

beskrivas i termer av fakta. När respondent C1 resonerar om de värden som han uppfattar som kopplade till den kulturella mångfalden, och hur man kan arbeta med dessa värden i undervisningen, explicitgör han denna uppfattning:

> *…desto bättre blir dom att…, ja, man måste ju träna på det också, men att… att bilda sig uppfattningar, dom får chansen att omvärdera sina egna tankar och åsikter och så vidare. Värdet i det… så har man bara… har man bara en viss mängd fakta… "så här är det i min kultur", oavsett om det beror på vilken del av Sverige man bor i, eller vilken religion eller vad det är, har man bara en viss del fakta, då är det ju så… då har man ju ingen möjlighet att göra nåt eget val eller ha några egna tankar, utan då finns det ju bara… ett fakta…*(s. 5).

För det andra återfinns även uppfattningar om att den objektiva ordningen med olika distinkta kulturer motsvaras av karaktäristika hos de människor som uppfattas ingå i kulturerna. Mest tydligt kommer detta till uttryck här:

> *R: Ja, hur vi är som människor, som… från Sverige, för vi har ju några… egenskaper…*
> *I: Ja, just det…*
> *R: Vi är ju som väldigt noggranna och… plikttrogna och lojala och… det här att vi alltid litar på en myndighet… som ska bestämma saker… det är en kultur, en svensk kultur, om man säger så…*(B1, s. 3).

Ett av kännetecknen hos de olika kulturerna i den objektivt existerande ordningen är alltså att deras medlemmar kännetecknas av distinkta sätt att leva (se även A2) och tänka (se även E2).

Detta leder fram till en *tredje* uppfattning, som verkar vara mer allmänt utbred[12], som innebär att människor i allmänhet, och alltså även elever, kan *representera* sina respektive kulturer (B1, C1, E2), eftersom kultur antas vara något som *formar* människor och som människor *har* (B1; se citat föreg. sida). Respondent C1 menar att det på hans arbetsplats inte finns så många olika kulturer – ett uttryck han använder för att beteckna i första hand olika religioner – och att denna brist medför begränsningar i hur den kulturella mångfalden kan gestaltas pedagogiskt:

12 Denna uppfattning återkommer i nästa kategori.

Naturligtvis… jag som jobbar med hemkunskap, alltså, där har man ju framför allt då man pratar om mattraditioner [tankepaus] *blir det ju en del av hemkunskapen… och då kan man ju göra samarbeteten med religion, SO eller så vidare beroende på hur man vill göra… men man måste ju ta med det här och då kan man ju använda sig av dom elever som man har. Nu är det tyvärr så att vi har ju inte så jättemånga olika kulturer… eller religioner på den här skolan, men man kan ju använda sig av dom som man har för att, ja men, prata om det, om olika… olika matkulturer till exempel då.* (C1, s. 3).

Vi kommer att få anledning att återkomma till denna uppfattning, bland annat eftersom epistemologiska implikationer kan härledas utifrån den.

Den objektiva kulturella ordningen beskrivs som betingad av ett fåtal faktorer. En sådan faktor är *religion*. Respondent C1 återkommer flera gånger till religionens betydelse för andra företeelser han uppfattar som kulturella:

I: Okej… ähm… Jaa… Vad är det som gör… nu kommer vi till en svår grej här… vad är det som gör den här mångfalden till en kulturell mångfald?
R: [tankepaus] *Jaaa, alltså, just att, alltså, man har ju olika, på grund av religion och olika saker så har man ju olika kultur i olika länder… och* [tankepaus] *religion och kultur, det har ju mycket med deras, eller, våra… eller om man pratar dom och vi, eller hur man nu pratar, äääh… lagar och regler, eller, äääh… moraliska lagar och regler. Det är mycket sånt som hör ihop med kultur och …*
I: Mmm …
R: … religion … och … [tankepaus] *nu har jag tappat frågan lite …*
I: [skrattar]
R: [skrattar]
I: Ja, nä men alltså det är ju, det jag frågade om, vad är det som gör den här mångfalden kulturell? Ja, vad det ytterst handlar om är väl vad… det ligger för betydelse i det här begreppet kultur då som…
R: Mmm… Alltså kultur är ju egentligen allting… som vi gör… alltså kultur är ju, tycker jag, alltså, mycket hör ju ihop naturligtvis med religionen och sånt där som jag sa, men det finns ju också, äh, olika

matkultur, äh, musikkultur, vilket ju också hör ihop med religionen på sätt och vis, alltså, att vissa saker äter man i vissa religioner och i vissa kulturer och vissa saker äter man i andra kulturer eller är vanliga och så där… så att egentligen så… kultur för mig är ju ett stort begrepp… men… men mycket är ju kopplat till religion tror jag. (C1, s. 2f).

En annan variant av antagandet om den kulturella mångfalden som en relativt enkel objektiv ordning är den beskrivning av geografins betydelse som respondent E2 ger:

R: Ja, jag tänker mig att olika… [tankepaus] vi har med… beroende på var vi är uppväxta nånstans har vi med oss olika saker som… ja, kulturella saker som vi bär med oss och som är olika… ähm, är vi uppväxta långt ifrån varann så skiljer det sig mycket och… [tankepaus] och i närområdet så kan det vara mer likartat…
I: Jaa… vad kan det vara för saker du tänker på då?
R: Ja, traditioner…
I: Okej…
R: … språk…
I: Mmm…
R: … ähm, musik av olika slag…
I: Mmm…
R: … sätt att tänka… kan ju också vara med…
I: Okej… mmm.
R: Religionen hör ju också till kultur, kan man väl säga… (E2, s. 2).

Respondenten lägger lite senare till *livsbetingelser* till de företeelser som är avhängiga av var man är uppväxt (a.a.), och menar vidare att den kulturella mångfalden som en följd av hennes skolas geografiska läge saknas i alltför stor utsträckning där hon arbetar:

R: Jag skulle önska att vi hade… att vi hade större mångfald så att… så att dom elever vi har här… fick ta del utav andra kulturer och andra uppfattningar, andra… ja, människotyper, för att se att… att vi är olika men vi kan umgås och vi kan förstå varann… och vi kan lära av varann.
I: Mmm. På vilket sätt… på vilket sätt menar du att… att… man är lika då, på den här skolan? Dom elever som går här?
R: [suckar] *Jaa, man är uppväxt här, och man… det kommer inte så*

mycket inflyttningar som kommer från annat håll… från andra länder, med andra… andra saker i sin ryggsäck.
I: Ja… ja, just det. Det är ett mindre samhälle…
R: Jaa… det är väl egentligen ett snävt… snävt tanke… ähm, ja, -utbyte, kan vi säga… (a.a., s. 4).

Platsen som betingelse för det som uppfattas som kultur berörs även av respondenterna C1 och E1, även om de inte tillmäter den samma betydelse som i exemplet ovan.

En tredje variant är uppfattningen om att den kulturella mångfalden som objektiv ordning är *historiskt* betingad:

I: Ja, just det… vad är det… vad är det som gör den här mångfalden kulturell då?
R: Ja, alltså, den här mångfalden kan ju visa sig på många sätt, men just ur kulturellt syfte så är den ju den kultur som vi bär med oss ifrån vårat… från våran… som vi liksom har ärvt… av våra… förfäder… just den här kulturen, den är en typisk svensk kultur, när vi gör saker… det finns ju en… som sagt en norsk kultur… alltså hur vi är som människor, om man säger så… (B1, s. 2).

Notera att respondenten talar om kulturen som ett arv. Samma respondent kopplar även ihop detta historiska arv, denna gång uttryckt som kulturell bakgrund, med människors identitet i ett resonemang om hur han ser på elever som iakttar kravet på fasta under Ramadan:

… alltså, jag ska ju inte… kan ju säga "Nej, men det får ni inte ha!". Det känner jag, då är jag ju helt ute och cyklar utan då får jag ju liksom acceptera, eller acceptera… jag får… ja, jag respekterar och accepterar det. Jag tycker att det är helt okej för att dom har ju sin identitet i sin kulturella bakgrund [ohörbart] *så att det gäller att man är väldigt… jag känner själv att jag måste vara väldigt öppen för andra… och det är jag ju också, väldigt öppen för andra kulturer och så vidare… och så, tycker jag själv.* (a.a., s. 3).

Den kulturella bakgrunden, på detta sätt uppfattad som ett historiskt arv, uppfattas också som en förklaring till skillnader i elevers *prestationsförmåga*. Olika länder uppfattas ha olika "nationalsporter", vilket får till följd att elever med utländsk bakgrund presterar sämre i de idrotter som är vanliga här i Sverige (a.a.).

Yttranden som kan tolkas som uttryck för uppfattningar om att det *parallellt* med den objektiva ordning som utgörs av den kulturella mångfalden även kan finnas *andra* ordningar, återfinns i några utsagor. När respondent C1 försöker definiera begreppet värde, använder han sig av begreppen kön och genus för att exemplifiera skillnader mellan människor, vilket han däremot aldrig gör i resonemangen kring innebörden av uttrycket kulturell mångfald:

> *Ja, alltså, jag ser väl* [tankepaus] *hela… om man ser till hela läroplanen så oavsett om man pratar om kön, religion, eller genus eller, ja, alltså, genus, religion eller vad det nu handlar om så… så värde för mig, alltså, lika värde pratar man ju mycket om också, och det… alltså… för mig så är det ju oavsett om det är nån tyst stackars pojke eller flicka eller nån högljudd, så alla har lika mycket värde, alla har rätt att synas lika mycket, och få lika stor plats, vilket ju gäller då även om det är olika religioner att man ska ha samma förutsättningar och samma möjligheter…* (C1, s. 4).

Respondent B1 är mer explicit. Att tjejer och killar pratar om olika saker tas upp som exempel på vad som *inte* är kulturellt:

> *Ja, jo, litegrand, att föräldrarna kan hjälpa till där, men också att skolan kan jobba med det, eller ska jobba med det i skolan också… att vi liksom uppmärksammar det, både strikt… det var det jag tänkte på, att vi har så lite tid, men alltså att man strikt bara jobbar då med en sån sak, och det behöver inte vara… det behöver inte vara kulturellt, alltså, eller… det kan bara vara en… bara ska jag inte säga, men det kan bara vara en tjej… tjejer och killar som pratar om olika saker… man har tjejerna för sig och killarna för sig och pratar liksom om hur man är mot varandra i en killgrupp och hur man är mot varandra i en tjejgrupp.* (B1, s. 10; kontexten utgörs av ett resonemang om hur elever kan få kunskap om värden).

Samma respondent kommer i slutet av intervjun in på bredden på det han kallar ”elevklientelet” på sin skola, och använder sig då av begreppet *klass*. Eftersom begreppet, eller något annat uttryck som kan tolkas som en synonym till klassbegreppet, inte nämns vid något annat tillfälle, till exempel under resonemanget om kulturell mångfald, kan detta tolkas som

att klasskillnader inte ses som en dimension i den kulturella mångfalden, utan utgör en ordning *parallell* med denna:

> *Nej, inte direkt… just den här skolan är ju speciell genom att vi har sån väldig bredd på… elevklientelet, vi har ju från alla… i stort sett alla samhällsklasser, vi har alla möjliga nationaliteter, så man ser ju det också, att… att det är en väldig, väldig bredd på eleverna, den är väldigt stor, dom är väldigt spretiga, det är några som är i topp och några som verkligen är i botten som inte kan nästan nånting, dom kommer hit med nästan inga förkunskaper alls i många ämnen, så där på det viset så har vi väldigt mycket att göra. Så har vi allt där emellan, och det är det jag tycker känns… det känns kul och utmanande, men det känns också ibland väldigt jobbigt… när det blir som… när det liksom blir så spretigt…* (a.a., s. 12).

Den kulturella mångfalden uttryckt som en komplex objektiv ordning

Ett antal av respondenterna ger uttryck antaganden om kulturell mångfald som kan tolkas som att denna utgör en objektiv ordning kännetecknad av *komplexitet*. Den ontologiska grunduppfattningen om att det finns olika kulturer återfinns även här, men samtidigt innehåller uppfattningen reservationer för att den kulturella mångfalden är komplex och flerdimensionell.

Denna komplexitet uttrycks med delvis olika innehåll av olika respondenter. För det första uttrycks en uppfattning om att den kulturella mångfalden innehåller flera *olika typer av grupper* (A1, B2, F2). Här vill man uppenbarligen problematisera vad man betraktar som en förenklad syn på kulturell mångfald:

> *Ja… kultur är, som Hasse och Tage en gång sa nästan allting* [skratt] *alltså kulturell mångfald* [tankepaus] *ja, det innebär ju dom kan man säga gruppera det vi människor skapar… jag skulle kanske läst på så jag kunde ha formulerat det bättre, men, ähm, ja olika grupper eller kulturer, det vi har tillsammans, att vi skapar nånting tillsammans och vi enas om och sen betyder nåt i vår lilla krets, det kan ju vara som att vi som… eller, om man säger… som jag som då tillhör en kyrka, vi har ju en viss kultur, och jag tillhör en frikyrka, då finns det en slags frikyrkokultur i våra kretsar, sen kan det finnas andra kyrkor som*

har andra kulturer där man har traditioner och normer som man har, liksom, värderat på ett visst sätt som gör att man känner att man har en gemenskap eller känner en gemensam… har en gemensam utgångspunkt… lite dåligt beskrivet eftersom jag inte har läst på och förberett mig… Och det gäller ju samma, det kan ju finnas inom olika grupperingar, det kan ju vara tros… olika det här med religion, det kan vara olika kulturer som man kommer från olika delar i världen, det kan vara olika samhällsklasser med olika kulturer, det finns ju grupperingar inom alla… i samhället… på alla olika sätt… olika kulturella… så det är väl vad kulturell mångfald innebär för mig, olika människor… olika grupper där människor har kommit överens om saker som betyder nåt för dom, det är väl nån slags kultur, hur vi är tillsammans. Kultur är väl odling egentligen, betyder det, vad vi odlar i vårt liv, eller vad vi gör… (A1, s. 2).

I ovanstående kan noteras, förutom det som kan tolkas som ett framhållande av komplexiteten i den kulturella mångfalden, det *koncensusperspektiv* som kommer till tydligt uttryck. Kultur är vad man *kommit överens* om.

Att skillnad kan finnas såväl *inom* som mellan grupper framhålls av några respondenter. Som exempel kan tas den problematisering av svenskhet som uttrycks av respondent E1:

R: Mmm. [tankepaus] *Och rent historiskt är det väl också nånting som… som vi varit relativt duktiga på ändå, att… tagit del av den kulturella mångfalden… vi kanske är sämre nu än vad vi kanske var tidigare…*
I: "Vi", då menar du Sverige, eller…?
R: Ja, precis, jag generaliserade lite grovt där, men… ja, Sverige.
I: Jaa…på vilka sätt har vi tagit tillvara den?
R: [skrattar] *Den kulturella mångfalden?*
I: Jaa.
R: Ja, tittar vi på dom traditioner och på det sätt vi lever idag så är ju väldigt mycket är ju hämtat från andra traditioner och kulturer, och… så är det ju… sånt som vi kanske idag förknippar med typiskt svenskt, men… ja…
I: Mmm…
R: … men det är också vår förmåga att… den här processen, va, att

vi ser och lär från andra länder, och även om vi gör om det lite grand, men vi har ju ändå blivit inspirerade och hämtat… godbitar härifrån, då… blandat till vår egen lilla kaka som vi…
I: Mmm…
R: … och det hade ju inte gått om vi sagt "Nej, nej, nej, vi vill inte veta av det, vi vill inte se nånting av det!", jag menar… då hade vi kunnat bromsa utvecklingen ganska starkt. (E1, s. 6f).

Nationella kulturer kan alltså enligt detta byggas upp av kulturellt material som hämtats utifrån. I exemplet tangeras också ett annat sätt att framhålla komplexiteten, nämligen att beskriva de kulturella förhållandena som *föränderliga*. Respondent B2 är här mycket tydlig. Han ser tillbaka på sin egen skolmiljö och konstaterar att den präglades av relativ homogenitet:

R: Jag kan tycka att den klassen som jag gick i, när jag gick på högstadiet, till exempel, så var alla ifrån det här lilla brukssamhället, ähm, vi hade en som läste modersmål i finska…
I: Mmm…
R:… och så hade vi en klasskompis som var adopterad, men det var nog den enda på hela skolan, i övrigt så var alla liksom hade sin mormor och morfar på hemmet bredvid skolan och farmor och farfar och… så långt jag kunde liksom se då så var det ungefär ganska… alla konfirmerade sig, alla spelade ishockey, alla… gick på miniorer, alla… alltså, det är klart det fanns undantag, men alltså i det stora hela… nu, så tittar man i en klass idag så är det ju tre som konfirmeras och det är två som spelar fotboll och en gör ingenting, och tre spelar LAN, data, då… jag menar, det är… det fanns väl inte samma utbud heller, men det var… alla var mer eller mindre stöpt i samma form på nåt… kändes det som. (B2, s. 8).

Respondenten tycker sig alltså se en förändring från homogenitet till heterogenitet.

En fjärde variant på temat komplexitet är påpekanden om att kultur också kan utgöras av exempelvis estetiska uttrycksformer:

… hur man ser på… allt möjligt, alltså om ska vara… jaa, kulturer… religion… jaa… det är ju en slags kultur… men det kan ju vara… Jag tänker nog mer på… religion, ähm, nationalitet, och i nationaliteten

så finns det ju religioner, det finns olika musikstilar, det finns konstformer… och så vidare… (a.a., s. 2).

Här följer ytterligare ett exempel:

R: Jag vet inte, det är ju svårt, jag menar… säger man "kulturell mångfald", läser man i media och den biten och det begreppet används då tänker man kanske på, som du säger, olika kulturer och från andra länder och den biten, men jag tänker minst lika mycket på kulturell mångfald som att… ja, olika kulturutbud och den biten också… förstår du?
I: Mmm…
R: Att komma i kontakt med… kultur är sedvänjor och…
I: Estetiska former och…
R: Estetiska former, musik, konst, teater, det finns ju…
I: Mmm…
R: Mycket att dom ska få känna på och prova olika estetiska uttryck både inom, kanske, litteratur och konst och… ja… (E1, s. 10).

En femte variant av hur komplexiteten uttrycks kan exemplifieras av följande:

Jaa… [tankepaus] just i svenskan så blir det ju väldigt mycket läsa… vi har ju liksom skönlitteraturen som arbetsmetod här, så vi läser ju en tre fyra böcker tillsammans i klassen varje år, och då försöker vi ju välja böcker som belyser såna saker som är aktuella. Det kan vara en bok som heter "Det finns inga skridskor i öknen" som handlar om en flicka som är muslim vars pappa är jätte-, jätte-jätte, jätte- [suckar] muslimsk om man får säga så då… och Koranen är liksom… har han i handen hela tiden, och då är konflikten hon har liksom mellan sin verklighet i skolan och sin verklighet hemma, och så får man läsa om det, och sen räcker det bara inte med att läsa, utan man måste liksom reflektera kring det och "hur skulle du ha gjort om du var i den situationen?" (B2, s. 10).

Individers kulturella tillhörighet kan alltså uttryckas som konfliktfylld, vilket kan ses som ytterligare en dimension i komplexiteten.

Sammantaget ger detta en bild av den kulturella mångfalden som en objektiv ordning med flera olika dimensioner, där kulturen dels kan innebära olika saker, och dels vara något som förenar människor inom olika

grupper, men även uppvisa skillnader såväl inom som mellan samma grupper. Mot bakgrund av detta kan det därför te sig en aning paradoxalt att respondenterna, när de ska resonera utifrån konkreta exempel på den kulturella mångfaldens yttringar, och när de ska kontextualisera densamma i skildringar från respektive skola, i stor utsträckning lyfter fram nationella och etniska skillnader. Som exempel kan utsagor från respondent D2 framhållas. I dessa återfinns ett påpekande om att kulturell bakgrund inte bara handlar om "varifrån man kommer":

> *Jaa, jag vet inte hur jag ska säga vad jag har för uppfattning om det, mer än att det kan innebära så många olika saker… alltså en kultur är så mycket mer än bara varifrån man kommer, alltså… så… och…* [tankepaus] *jag tror också att det bli ett större… alltså, man kan ju göra det till ett problem och sen kan man också göra det till en vinst, alltså man kan leka med det på olika sätt, om man säger…* (D2, s. 2).

Samtidigt är det just den nationella dimensionen som lyfts fram i beskrivningen av hur man arbetar på den aktuella skolan:

> *R: Mmm.* [tankepaus] *Men… sen är det väl också upp till skolan att… att… ifall man har en skola som är väldigt… kulturstark för den svenska kulturen…*
> *I: Okej…*
> *R: … då tror jag att man kan möta ett större… problem än om man har en skola som försöker jobba för att blanda olika kulturer.*
> *I: Mmm.*
>
> *R: Förstår du hur jag menar? Vi har… våran största happening här… det vi firar störst, det är en internationell kväll. Där lägger vi vårat krut på den här skolan.* (D2, s. 3)

Mönstret att tala om den kulturella mångfalden som en blandning av nationaliteter trots att denna uppfattning redan problematiserats återkommer i fler utsagor än denna (F1, F2), vilket gör det svårt att betrakta exemplet ovan som en isolerad företeelse. Hur mönstret ska förstås finns det skäl att återkomma till.

Antagandet om att den kulturella mångfalden är en komplex objektiv ordning uttrycks i såväl deskriptiva som normativa termer. Som exempel på den *deskriptiva* varianten kan respondent F1 citeras:

> *R: Ja, för mig innebär det att du har… man har ett samhälle där… där det finns representanter från olika kulturer.*
> *I: Mmm…*
> *R: Och… inslag från olika kulturer.*
> *I: Mmm.*
> *R: Och att det inte bara är några, utan… mångfald låter ju liksom som att det är… flera.* (F1, s. 2).

I det antagande som här kommer till uttryck finns alltså ingen värdering inlagd. För att illustrera den *normativa* varianten av samma antagande har följande citat från intervjun med respondent F2 valts ut:

> *R: Jaa… ähm… kulturell mångfald för mig, ähm… personligen är väl att man har möjlighet, ähm… i mötet med andra människor från andra kulturer så får man… ähm, så mycket mer… till sig, man får… man får, man upptäcker så mycket mer, man får ta del av så mycket mer än om… om man bara träffade… ähm, vad ska jag säga… människor från samma… från samma kultur, och samma miljö…*
> *I: Mmm…*
> *R: … som man lätt kan kanske gör. Nu kan man ju resa också och träffa på lite… ähm, kulturell… kulturell mångfald när man… när man besöker andra länder och så där, men jag tycker att… om man lever med det i vardan så blir det mer en del av… en del av sitt liv [tankepaus] tror jag…* (F2, s. 3).

Den kulturella mångfalden uppfattas här som något i grunden berikande och positivt.

Inom ramen för uppfattningen om den kulturella mångfalden som en komplex objektiv ordning återkommer den uppfattning som också skildrades i det föregående avsnittet, om att kulturer i egenskap av objektivt existerande kollektiva enheter kan representeras av enskilda människor, till exempel elever och föräldrar. Utsagor från respondent F1 kan sägas illustrera denna uppfattning i följande resonemang om hur man på hans

arbetsplats arbetar för att eleverna ska utveckla kunskap om de värden som enligt läroplanen ligger i den kulturella mångfalden:

> *R: Ähm, ja, det jag tänker direkt på konkret så här, det är ju när vi firade FN-dagen här…*
> *I: Ja…*
> *R: … när vi plockade fram dom elever som kommer från andra länder… och dom fick berätta lite grand om hur dom hade det…*
> *I: Okej…*
> *R: …i sitt förra land, hur skolan fungerar där, och hur… ja, föräldrarna fixade lite grand, så vi fick lite att äta, och…*
> *I: Mmm.*
> *R: … att man… ökad förståelse och ökad kunskap.*
> *I: Mmm.*
> *R: Dom är som representanter för sina kulturer, och det måste vi, ähm, uppskatta och använda.* (F1, s. 9).

Kulturen verkar här uppfattas som något som finns i ett kollektiv, och därigenom kan uttryckas av varje medlem av kollektivet. Det finns en annan, närbesläktad uppfattning, som också kommer till uttryck i intervjumaterialet, som på en gång förstärker bilden av kultur som något som existerar objektivt, oberoende av individerna, och samtidigt innebär en problematisering av synen på individens möjligheter att representera sin kultur. Respondent D2 menar att människor kan vara mer eller mindre bundna av sin kultur:

> *Mmm… men då lever man… alltså man lever ju mer eller mindre… mer eller mindre också efter sin kultur, vi har ju dom som är väldigt kulturellt bundna… alltså som, ja, både svenskar och in… inte svenskar som är så, och tycker att det ska var på ett visst sätt i skolan, så är det ju alltid. (D2, s. 5)*

Kulturen är alltså ens egen även om man inte följer dess normer och levnadsregler i särskilt stor utsträckning, och måste alltså i konsekvens med detta uppfattas som något överindividuellt. Så långt harmonierar detta med uppfattningen om människor som kulturens representanter. Men:

> *I: Är det barnen som tycker det eller föräldrarna?*
> *R. Jaa, det är väl för… alltså det är ju föräldrarna, och barnen också till viss del, beroende på hur stora dom är… känner jag, att kulturen*

blir starkare… det är viktigare ju äldre barnen är, känner jag… alltså, för dom själv…
I: Okej…
R: Därför att dom är mer medvetna över hur det brukar vara. Det är inte säkert att en sexåring vet hur det brukar vara den artonde augusti varje år heller… medans en som går i sexan till exempel eller femman… (ibid.).

Barn kan alltså enligt detta synsätt inte förväntas vara lika fullvärdiga representanter för sina kulturer som vuxna, som hunnit lära sig sin och barnens kultur i större utsträckning.

Den objektivt uppfattade kulturella mångfalden kan existera parallellt med andra samhälleliga ordningar i såväl den komplexa som i den enkla varianten. I uttalanden gjorda av respondent D2 antyds åtminstone att det kan finnas en mångfald av annat slag än den kulturella:

R: Ja, mångfalden, den… jaa… [tankepaus] [suckar] *ja, alltså, i, just här då, om vi tänker där vi jobbar, så har vi ju en mångfald… alltså vi har ju en social mångfald och vi har alltså en mångfald på… ja, vad ska man säga…* [tankepaus] *jaa, vi har ju… alltså, hur ska man säga utan att det blir fel… alltså, vi har ju ett område här där… där det bor olika slags… väldigt blandade slags människor…*
I: Mmm…
R: … så kan man väl säga också, mångfalden alltså, det blir ju en… vi har villabarn, om man säger så då… läkarfamiljer och sånt… och sen har vi ju… [namn på väg i området där skolan ligger] *här uppe, och nu säger vi det, men där det är… alltså sociala har lägenheter…*
[avsnitt som strukits för att avidentifiera väg, bostadsområde och skola]
R: … och där blir det ju… det är ju också en mångfald… som kanske inte är kulturellt styrd, då…
I: Mmm…
R: … men det är ju den man märker mest av. (D2, s. 4).

Detta har här tolkats som att de socioekonomiska skillnader, eller klasskillnader, om man föredrar den termen, som åberopas i citatet inte skall inkluderas i det som respondenten uppfattar som kulturell mångfald. I den komplexa varianten finns emellertid *också* uttryck för en annan uppfattning, där den kulturella mångfalden omfattar skillnader mellan so-

cioekonomiskt definierade grupper. I respondent A1:s uttalanden nämns samhällsklasser som exempel på de typer av grupper hon ser som ingående i den kulturella mångfalden:

> *Och det gäller ju samma, det kan ju finnas inom olika grupperingar, det kan ju vara tros… olika det här med religion, det kan vara olika kulturer som man kommer från olika delar i världen, det kan vara olika samhällsklasser med olika kulturer, det finns ju grupperingar inom alla… i samhället… på alla olika sätt… olika kulturella… så det är väl vad kulturell mångfald innebär för mig, olika människor… olika grupper där människor har kommit överens om saker som betyder nåt för dom, det är väl nån slags kultur, hur vi är tillsammans. Kultur är väl odling egentligen, betyder det, vad vi odlar i vårt liv, eller vad vi gör…* (A1, s. 2).

Även i respondent F2:s beskrivning av den kulturella mångfalden inkluderas klassdimensionen:

> *R: Jaa, kultur. När man tänker på bara kultur… ähm, begreppet kultur, då tänker jag på… på film, teater, ähm… ja, olika sätt att gestalta sin samtid på ett intressant sätt…*
> *I: Okej…*
> *R: … kanske, eller historiska händelser… vad man nu väljer. Det är väl kanske kultur, men man har ju olika kulturer i olika… ja, i olika… länder och olika… samhällsskikt och… det är ju så mycket som spelar in.*
> *I: Okej…*
> *R: Det är inte bara en etnicitet eller en tillhörighet, nån nationalitet som man tillhör, utan… det är ju så mycket mer.*
> *I: Vad kan det vara mer?*
> *R: Jaa, det kan vara… himla mycket, det kan vara socialgrupp… det finns ju socialgrupper i alla typer av samhällsskikt… ähm, ja, som jag sa tidigare, det kan vara religionen som påverkar… religionen, familjen, samhället i stort, media har ett ganska stort ansvar att forma en… Ett samhälle. Så det är ju… väldigt mycket, tycker jag…*
> *I: Mmm…*
> *R: … som är… i det där begreppet kulturell mångfald.* (F2, s. 3f).

Samma respondent använder för övrigt socioekonomiska skillnader som ett av flera exempel i ett resonemang som kan tolkas som att olika dimensioner i den kulturella mångfalden kan vara *synliga* i olika utsträckning:

> *R: Jaa, det tycker jag… överhuvudtaget den mångfald som finns i en klass, för det är ju en socialgruppsmångfald och det finns… ähm, akademisk… ja, det har vi väl knutet till utbildning, men det är ju en stor spridning i en vanlig… om man nu får uttrycka sig så, i en klass där man inte har några elever som…*
> *I: Jaa…*
> *R: … ja, har annat modersmål än svenska då, så är det ju också en mångfald, men det blir så synligt kanske om man kommer från ett land där det syns på en. Man bä… om man har en pappa som dricker sprit och en mamma som är psykiskt sjuk, då kanske man inte ser det på utseendet…* (a.a., s. 6).

Här är alltså ytterligare en aspekt på den komplexitet som kännetecknar denna kategori av uppfattningar. Vissa dimensioner i den objektiva kulturella ordningen kan uppfattas som mer synliga är andra. Noterbart är, att i det yttrande av respondent D2 som anförts i ett exempel ovan, hävdas att det är de socioekonomiskt grundade skillnaderna som märks tydligast i skolvardagen, även om dessa inte inkluderas i den kulturella mångfalden.

Den kulturella mångfalden som ett begreppsligt uttryck för skillnader i människors levda vardagserfarenheter

En av kategorierna består av uttryck för uppfattningar som återfinns nästan uteslutande i utsagor från en enda respondent (C2). I resonemangen i dessa utsagor *byts* uttrycket kulturell mångfald *konsekvent ut* mot formuleringar som uttrycker ett antagande om att människor är olika genom att de har *olika erfarenheter*. Här uttrycks alltså inte något som kan tolkas som att olika ”kulturer” är objektivt existerande enheter. Att uttrycket ”kulturell mångfald” byts ut mot ett annat uttryck eller begrepp – ”erfarenhet” – kan i stället tolkas som att det uppfattas som ett *begrepp* som kan användas för att operationellt strukturera, förstå och förmedla intryck av den sociala omgivningen. Utsagorna innehåller också uttryck för en distans till de objekt som betecknas av begrepp som ”kultur” och ”mångfald”:

I: Mmm. Vad är det som gör mångfalden kulturell då?
R: Jaa, det är ju det som är det svåra, då! Men… men just det här att… om man nu sätter kultur som… den vardag som jag lever i så som jag gör… då blir det ju just det här att man har olika bakgrund, då är ju det kultur… (C2, s. 5).

"Om man nu sätter kultur som…" har här tolkats som att respondenten vill markera att kulturbegreppet går att fylla med olika innehåll, och att just hon valt att låta det beteckna människors vardagserfarenheter.

Antagandet om den kulturella mångfalden som skillnader i människors levda erfarenheter återkommer i olika sammanhang i de nämnda utsagorna. På ett ställe talas om de språksvårigheter som kan uppträda bland barn med utländsk bakgrund:

R: Jaa… alltså, det som jag har upplevt nu när jag jobbat det är ju att man kan liksom inte utgå från att alla har samma förkunskaper… och… då är det inte att de kommer från olika skolor och att dom hunnit gjort olika mycket utan… ähm, till exempel ordspråk och sånt där, som dyker upp i matteböckerna… när vi ska göra så här så dyker det upp uttryck och alla svenskar vet exakt vad det betyder, är man inte svenskfödd så man inte har den bakgrunden så måste man sitta och gå igenom hela texten och förklara…
I: Mmm…
R: … vad det faktiskt innebär, för att dom förstår inte orden och förstår inte situationen. Så det är ju liksom det första… man måste vara lite mera [tankepaus] uppmärksam på såna saker… mycket mer än vad jag hade förväntat mig. (a.a., s. 2).

Denna omständighet ges lite längre fram en förklaring i termer av just erfarenhet:

I: Ja, just det. Men… dom här eleverna som du pratar om då…
R: Mmm…
I: …det är alltså… dom är alltså då elever som kommer från andra länder…
R: Ja, eller har föräldrar som inte är svenskfödda då, och som kanske pratar ett annat språk hemma som vi har, dels språksvårigheter men även att dom helt enkelt inte, även om man förklarar orden och dom förstår varje ord, men dom kan inte sätta ihop det till ett sammanhang

därför att det sammanhanget förekommer inte naturligt i deras hemmiljö, så att dom har liksom ingen erfarenhet, utan här är det första gången dom stöter på det.
I: Mmm…
R: Och… [tankepaus] det ställer ju till problem, för dom kanske kan räkna, men dom förstår inte vad dom ska göra… (a.a., s. 3).

Erfarenheter kan alltså skilja sig mellan barn med svensk respektive utländsk bakgrund. Vissa utlandsfödda barn har också specifika erfarenheter som svenska barn uppfattas sakna:

R: Jaa, svenskarna har inte samma erfarenhet som invandrare…
I: Ja just det…
R: … och åt andra hållet också. Då kan man kanske diskutera krig med dom på ett annat sätt än med svenskar…
I: Mmm…
R: … för att dom har kanske sett krig på riktigt då…
I: Ja…
R: … eller fattigdom… eller… ja, slakt, eller vad man nu håller på med… (a.a., s. 6).

Erfarenheter kan också skilja sig mellan olika svenska barn. Här ges ett konkret exempel på hur den kulturella mångfalden uttryckt som vardagserfarenhet kan yttra sig i skolvardagen:

I: Vi har en elev som är bondpojke, han har massor med erfarenhet och tyckte ekologin var barnsligt enkel då dom andra kämpade som djur för att klara av den, och han tyckte… det var ju hans vardag!
I: Mmm!
R: Så att… ähm, det är ju liksom inte bara att dom inte kommer från Sverige, utan det här att dom har olika uppväxt… bakgrund. Det syns skillnad.
I: Ja. Är det också nånting du skulle vilja… placera in under det här uttrycket?
R: Kulturell mångfald? Jaa, det tycker jag, därför att är man uppväxt på landet, är man uppväxt som bonde, då har man vissa saker med sig… man är uppväxt i en viss kultur, man har umgåtts med vissa människor, man gör på vissa sätt…
I: Mmm…

R: Är man uppväxt i stan… man kanske har… ja, man har aldrig sett en fyrfoting som är större än en katt, till exempel… då har man en helt annan bakgrund… och… det… just det här att vi har några elever då som är icke svenskfödda, det gör det ju väldigt tydligt, därför att man ser på dom att här så måste man kanske ta det lite försiktigt, man hör att dom pratar annorlunda, men dom frågar därför att dom förstår inte ord, men… och då… har det ju liksom blivit så att man måste titta lite mer på dom svenskfödda också.
I: Mmm.
R: Så det tycker jag att man ska göra. (a.a., s. 4).

I "det var ju hans vardag!" återkommer alltså en uppfattning som vi redan sett exempel på, nämligen att kulturskillnader kan betraktas som skillnader i människors *vardags*erfarenheter. Den kulturella mångfalden uttryckt på detta sätt kan i och för sig bli synlig i mer högtidliga sammanhang – "vissa elever är lediga för högtider som andra inte firar…" (a.a., s. 5) – men det är alltså genom vardagserfarenheterna som människor *formas*.

Ovanstående kan svårligen tolkas på annat sätt än de skillnader som kan kopplas till uttrycket kulturell mångfald kan vara av olika slag. Det handlar om skillnader mellan svenskar och människor med utländsk bakgrund, men också om skillnader mellan olika svenskfödda med olika erfarenheter, till exempel barn uppväxta på landsbygden och stadsbarn. *Klass* nämns inte, men i ett annat sammanhang inkluderas *kön* i komplexiteten. I resonemang om värden kopplade till den kulturella mångfalden förs en diskussion utifrån såväl kön som stigmatiserande utseende. Vissa barn kan bli utsatta i den *konfliktfyllda* mångfald som ryms i skolmiljön:

R: Och det är… två grupper som det där dyker upp med lite grand… den första gruppen är bland tjejer generellt… dom får för sig att den där tjejen är nånting som dom inte vill umgås med och då måste man mobba ut henne för att…
I: Okej…
R: … ähm…
I: … och det är generellt, alltså?
R: Ja, det är så där lite en… tjejgrej [skrattar]…
I: Jaha!
R: … och sen är det det här… ja… att man har ett utseende som gör att man utmärker sig som utlänning då…

(a.a., s. 11f)

Arbetet med de värden som kopplas till kulturell mångfald innebär alltså ett arbete inte bara med att hantera upplevda skillnader mellan svenskar och utlandsfödda, utan också med de sociala konfliktprocesser som uppträder bland andra grupper, i det här fallet flickor. Dessa uppfattningar grundar sig alltså på ett val att betrakta den kulturella mångfalden som ett begrepp med ett komplext snarare än som ett enkelt innehåll, ett innehåll som hela tiden utgår från människors vardagserfarenheter, och som dessutom innehåller ett konflikt- snarare än ett koncensusperspektiv.

Uttrycket erfarenhet, eller formuleringar som kan tolkas i denna riktning, används i resonemangen om olika aspekter av den kulturella mångfalden på ytterligare några ställen i utsagorna. Vid samtliga tillfällen sker det emellertid helt flyktigt. Respondent B1 yttrar följande:

> *… så att, men… nä, men det märks ju, och det är såna grejer som… alltså det finns ju vissa som… alla kan ju på nåt vis springa och hoppa och så där… dom där grundrörelserna klarar dom flesta, men så fort det kommer in till exempel skridskor är en fantastisk titt på, det är det ju väldigt viktigt att man har förkunskaper för att man ska klara av det. Där är det en väldig bredd på dom, och simning också så där, där är det ju några som inte kan simma och några som är jätteduktiga. Sånda där grejer, som är väldigt utpekande till om man är bra eller dålig… dom är ju… där kan man ju göra det ännu mer tydligt på vilka förutsättningar man har när man kommer hit och… har man liksom aldrig sett is förut och så kommer man hit och ser "vad är det här för nånting, regnar det vitt här?"…* (B1, s. 11).

Detta kan ses som en problematisering av den uppfattning om "nationalsporters" betydelse för elevers prestationsförmåga som tidigare kommit till uttryck i samma utsagor. Även bland uppfattningarna om den kulturella mångfalden som en komplex objektiv ordning återfinns ett yttrande som där kan tolkas som en anomali:

> *Och dom* [elever med annat hemspråk än svenska] *kan ju bidra med hemskt mycket… ähm, intressant till gruppen, precis som alla andra individer gör… men att det också får komma fram, att dom inte bara är… är gäst här och att dom ska lära sig saker och ting på svenska och hur… hur vi gör i den svenska skolan, utan vi ska ju också ha möjlig-*

het att lära oss "Hur är det… hur var det när du bodde där, och hur har du det hemma?" Att man pratar om det i klassen. (F2, s. 4).

Detta kan tolkas som uttryck för en elevcentrerad syn, där elevernas egna erfarenheter av sin vardag i sina respektive hemländer uppfattas som utgångspunkt vid utvecklandet av kunskap om andra kulturer.

Axiologiska antaganden i respondenternas uppfattningar om de värden som kopplas till kulturell mångfald

Bland de uppfattningar om värden som uttrycks av respondenterna kan i huvudsak tre kategorier konstrueras. Dessa kategorier är:

- Värden uttryckta som övervärldsligt formade och kulturellt förmedlade utgångspunkter för människors handlingar.
- Värden uttryckta som konfliktfyllda normativa utgångspunkter för människors handlingar, tillkomna genom kamp och under ständig omförhandling.
- Värden uttryckta som något som genereras av den kulturella mångfalden, uttryckt som en objektiv ordning.

Värden uttryckta som övervärldsligt formade och kulturellt förmedlade utgångspunkter för människors handlingar

Ett av de tydligaste axiologiska antaganden som uttrycks i respondenternas utsagor innebär att värden uppfattas ha sitt ursprung i en *övervärldslig* verklighet, i och med att de är skapade av en *gudom*:

I: Ähm… [tankepaus] *vad är det som gör just dom här grejerna till värden då? Hur har dom blivit värden?*
R: [hostar] *Människovärdet och kunskapen?*
I: Mmm.
R: Ähm, ja det kan man faktiskt diskutera. Det är ju nån slags tradition det också. För mig som har en kristen tro i botten så är det ju… jag tror ju att… att… Gud har en plan… att det är viktigt att… vi människor har ett uppdrag att förvalta den här jorden på ett bra sätt och att människor ska ha ett, som man säger… på det sättet… nu kan jag tala, dels genom att jag har läroplanen, det är jag ju tvungen att

följa, men om man ska tänka rent personligen, och hur det har blivit så i läroplanen kanske också är för att vi kommer… har en… ett samhälle som är uppbyggt förr i alla fall utifrån en kristen värdegrund. På så vis kanske det hänger ihop, att det är därför det har hamnat… för grundskolans läroplan har fortfarande… fortfarande har dom väl kvar det här med kristen… att det bygger på en kristen… är det fortfarande kvar i Lpo, jag… (A1, s. 7).

Vad som kommer till uttryck här, förutom att värdena är en del av Guds plan, är att de också är *förmedlade* av kristendomen och att de som ett resultat av denna förmedling kommit att uttryckas i grundskolans läroplan.

Men de övervärldsligt skapade värdena har även förvaltats av *andra* religiösa traditioner:

Nä. Ähm… så på så vis är det… och det är väl därifrån det kanske ytterst stammar, tror jag, att… och… där…och på samma sätt även i många andra religioner… många religioner har ju samma liksom grundtanke att människan är skapad av Gud och det är Gud som har satt dess värde så att säga, och… eftersom Gud är den störste och den som… störste av oss alla, då… renderar ju människan ett högt värde och då, utifrån det så är det ju viktigt för oss att förvalta så att människan har det bra, utvecklas och kan göra det bästa av sitt liv. Det här med kunskap då, till exempel, ja men att det… det kan utveckla teknik, det kan utveckla läkarvetenskap, det blir… jorden blir en bra plats för alla människor att leva på. (ibid.)

Denna framställning av värden såsom havande ett gemensamt ursprung och parallella kulturella förmedlingskanaler kan tolkas som uttryck för en uppfattning om värden som *universella*. Det avsnitt i läroplanen som respondenten refererar till ges i och med detta även en tolkning, som innebär att "kristen tradition och västerländsk humanism" (Skolverket, 2006b, s. 3) inte ges ensamrätt till att ha förmedlat dessa universella värden. De kan även återfinnas inom andra religiösa traditioner.

Att värden på detta sätt har förmedlats av människor genom historien kan kopplas till en annan sak som uttrycks i utsagor från samma respondent, nämligen att värden är något som *skyddas* och *tas om hand* av människor:

> *I: Vad är ett värde för nånting?*
> *R: …är så ostrukturerad och…* [hostar] *Ja, ett vääärde…* [tankepaus] *Jaa, betyder nåt som är värt nånting, ja precis, ja nånting som… har en stor betydelse, kan man väl säga, eller hur mycket betydelse det har för en eller hur viktigt det är för en kan man väl säga… att det är en stark markör… jag menar, en…* [tankepaus] *saker har ett värde, att vi är beredda att skydda det eller ta hand om det eller det är viktigt på nåt sätt, och på samma sätt människovärdet, att det är nånting vi är beredda att skydda, att det betyder mycket för oss…*
> *I: Mmm…*
> *R: Ähm… ja… att man… skyddar och lyfter upp det och samtalar om det, att det är en viktig del…*
> *I: Mmm…*
> *R: …ja, det kanske var en dålig förklaring, att det är nånting som vi… och som ligger till grund för vårt handlande då på något sätt. Om jag… utifrån vad jag värderar… påverkar ju mitt sätt att handla. Är mina saker så att säga värdefulla, är tingen värdefulla, då kanske jag skyddar dem i första hand. Brinner mitt hus springer jag och räddar min* [skrattar] *stereo snarare än barnen, men är en människa värdefull, betyder den mer för mig så att säga då kanske det är de jag i första hand… så på så vis styr det mina handlingar vad jag tycker är viktigt …* (A1, s. 5)

Människan utövar alltså vad som skulle kunna kallas för ett förvaltarskap över värdena. Huruvida detta innebär att värdena ska bevaras intakta eller kan utsättas för mänsklig revidering framgår inte. I citatet framkommer emellertid även en annan aspekt på den aktuella uppfattningskategorin som här bedömts som viktig, nämligen att värden uttrycks som *normativa utgångspunkter för människors handlingar.* Respondenten söker ord för detta, och uttrycker det på tre olika sätt: värdena *ligger till grund* för vårt handlande, de *påverkar* handlandet och *styr* detsamma.

Flera specifika värden identifieras inom ramen för denna uppfattningskategori. *Kunskap* uttrycks som ett värde, och mångfalden framhålls som en *kunskapskälla*:

> *Ähm… ja alltså… den här mångfalden… dels kan jag koppla den till ett värde just kunskapsmässigt, för jag tror att det finns inget som utvecklar, om man nu ska ta det, kunskapsuppdraget också… som*

utvecklar förmågan att lära sig, som att möta olika saker, få olika inblickar från olika håll och se saker från olika människor… och se att man kan göra saker på olika sätt, och se att man kan formu… för då… hela tiden när nån ny kunskap kommer in och stöts mot den gamla, då måste ju det på nåt vis… ähm… bearbetas, man måste fundera vad är rätt och vad är fel och hur är det här egentligen, att det bryts mot varandra på nåt vis, så måste du förhålla dig till det och ska din egen kunskap och på så vis är det ett värde som faktiskt är otroligt utvecklande för individen, det är den ena delen… ähm…som gör att det är viktigt. (a.a., s. 5f)

Vidare framhålls alla människors *lika värde* och *rättigheter*:

Sen är det naturligtvis också att vi har ett uppdrag… att… förmedla människors lika värde och rättigheter, och då är det ju viktigt att se att det finns många olika sorters människor med olika sorters traditioner och bakgrund och att alla är lika mycket värda och betyder lika mycket… ähm… det spelar ingen roll var man kommer ifrån, vem man är, om man är kvinna eller man eller hur man ser ut eller… ja, vad man har för sexuell läggning eller vad som helst… att… och… där finns också den möjligheten att man ser många olika… ähm, människor i sin vardag, eller flera olika i alla fall, så många kanske vi inte är här. (a.a., s. 6)

I ett annat sammanhang uttrycks detta med delvis annat ordval: "alla ska vara viktiga och värdefulla och man respekterar varandra och lyssnar på varandra" (a.a., s. 8). Detta kan tolkas som att det handlar om främst ett *etiskt* värde. Värden får emellertid även en *sociopolitisk* innebörd i en utsaga där respondenten kopplar resonemanget till skolans demokratifostransuppdrag:

Just för att vi ska kunna bygga ett samhälle… ähm, som fungerar så småningom. Och det uppdraget har vi ju också, delvis, ja, förutom den här kunskapsbiten då. Att dom ska fungera sen i vårt demokratiska samhälle. (a.a., s. 8)

I ett resonemang som berör arbetet med att eleverna ska utveckla kunskap om de värden som är kopplade till den kulturella mångfalden görs också referenser till företeelser som rättvisemärkta varor och till politiskt

laddade historiska händelser som kristallnatten och förintelsen (a.a.), vilket förstärker bilden av att värden även kan vara sociopolitiska till sin karaktär.

Värden uttryckta som konfliktfyllda normativa utgångspunkter för människors handlingar, tillkomna genom kamp och under ständig omförhandling

En annan kategori av uppfattningar, utgående från ett axiologiskt antagande om att värden är tillkomna historiskt genom mänsklig kamp, framträder tydligt i utsagorna. Värden är värden i kraft av att vara *normativa utgångspunkter för handling*, vilket uttrycks på ett sätt som dessutom inte medger några tvivel om att resonemanget handlar om bland annat *sociopolitiska* värden:

> *I: Vad är ett värde?*
> *R: Det är nånting som betyder nånting för… alltså, man kan säga saker och så försvinner det för det var inte betydelsefullt, men nånting som är värdefullt har ett värde… och det är ju nånting som man jobbar med eller tänker på eller har med sig hela tiden…*
> *I: Mmm…*
> *R: … så det tycker jag nog att värde betyder, att det är en sak eller en företeelse eller ett begrepp som på nåt vis är värdefullt för mig då.*
> *I: Mmm… du sa att det var betydelsefullt, på vilket sätt då?*
> *R: Ja.* [tankepaus] *Jaa…* [tankepaus] *ett exempel på nåt som inte verkar vara värdefullt det är ju när dom säger "ja, vi ska satsa på barnen, barnen är viktiga", och sen så drar man ner på skolan, man drar ner på… man sparar lärare därför att där är det enklast att spara, dom skriker minst…*
> *I: Mmm…*
> *R: … då känns det inte som att dom som säger att barnen är värdefulla har lagt nåt värde i det, utan det är ju bara nånting man säger därför att det ska låta bra. Ähm…*
> *I: Man agerar inte därefter…*
> *R: Nej, precis! Utan, alltså, det… det är lätt att säga men det händer ingenting. Men om man däremot skulle då verkligen mena att det var viktigt med barnens framtid och deras utbildning, då skulle man ju kanske omprioritera pengar och kanske inte skulle ha byggt* [namn på

äventyrsbad] *utan behållt* [namn på nedlagd skola] *i stället…* (C2, s. 7f)

Värden måste alltså bekräftas genom handling för att kunna sägas vara giltiga. De ges därigenom en socialt instrumentell karaktär, i och med att de endast kan existera i kraft av att tas i bruk i sociala sammanhang. Värden beskrivs även som tillkomna i sociala sammanhang:

I: Ja, just det… Hur… hur har värden blivit värden? Hur blir värden värden?
R: [suckar] *Jaa… det är en bra fråga!* [tankepaus] *Ähm…* [tankepaus] *människor som inte tycker om att bli behandlade på ett visst sätt dom sätter ju ett värde i att inte bli behandlade på det sättet, som till exempel… det är ju där som besluten om dom mänskliga rättigheterna kommer… "man ska inte behandla varann på det här sättet, för att det är inte värdigt…"*
I: Okej…
R: "… därför att det är inte så kul att bli behandlad på det här sättet… man ska inte vara slav… man ska inte sälja människor… till exempel… för att det är inte så kul att vara den som blir såld…"
I: Mmm…
R: Och… om man tittar på dom värdena till exempel då har ju det varit en ganska lång kamp genom mänskligheten historia, så att vi är där vi är idag… men… samtidigt så är det ju nånting som måste återvinnas varje år… varje generation… för att… det är ju inte nånting som är medfött, utan det måste vi lära oss… och det lär man sig av sina föräldrar, av det samhälle man växer upp i, av skolan man möter och vuxna man möter… så det är inte nåt som är medfött… nedärvt.
I: Inte en gång för alla given, menar…
R: Nä! Utan det är nånting som måste… förhandlas varje ny generation… "det här menar vi…" (a.a., s. 9).

Nyckelordet i detta långa citat kan sägas vara *kamp*. Detta uttrycker inte enbart att värden kommer till genom sociala processer, utan markerar dessutom ett tydligt *konfliktperspektiv*. Kampen har ju förts inte enbart mot naturkrafter, utan kanske framför allt mot andra människor. Kampen är heller inget människan lämnat bakom sig i det förflutna, utan fortgår i och med att värdena ständigt måste *omförhandlas*.

Konfliktperspektivet kommer till uttryck även när de två värden som uppfattas som kopplade till kulturell mångfald identifieras:

I: Mmm. Vilka värden uppfattar du som kopplade till den här kulturella mångfalden då?
R: [suckar] *Människors lika värde… det var ju en av punkterna där, dom där oförytterliga… punkterna där…*
I: Mmm…
R: Ähm… och så individens integritet… det hör ju väldigt mycket ihop med det… för att om man inte får vara den man är, då… får man ju veta att man är sämre.
I: Okej… och där har du kopplingen mellan det här med integritet då…
R: Ja!
I: … och den här mångfalden som du pratade om…
R: Jaa, precis!
I: Det här med människors lika värde då, hur ser kopplingen ut där… till den här mångfalden?
R: Ähm… [tankepaus] *ja… alltså… alla människor är lika mycket värda vilket innebär att man kan liksom inte lägga nån… värdering på vilken kultur som är bäst… och då måste ju alla kulturer få finnas… på nåt vis… då blir det mångfald…*
I: Mmm…
R: … så det hör ju ihop.
I: Mmm…
R: Men samtidigt finns det ju en konflikt där, för att mellan integriteten och sen individ och alla människors lika värde så kan det ju stå en ganska stor konflikt beroende på vad man har för tankar och åsikter som individ.
I: Mmm…
R: Dom mest extrema, det är ju när elever tycker att dom blir kränkta av att nån kommer in i klassrummet.
I: Mmm…
R: Till exempel. (a.a., s. 9f).

Det kan alltså finnas konflikter inom och mellan värden, vilket innebär att arbetet med att realisera värdena i skolan inte handlar så mycket om att

undvika konflikter som att utveckla en förmåga hos eleverna att *hantera* dem:

> *R: Ja, alltså man behöver ju inte tycka om alla… det är ju viktigt… att man… man måste faktiskt inte tycka om alla… men man måste respektera alla och acceptera att dom finns och kanske inte säga saker åt dom bara för att dom finns utan… man kan inte tycka om alla människor, en del människor stöter man sig bara med… så är det bara.*
> *I: Mmm…*
> *R: Men… det betyder inte att man inte ska kunna sitta i samma rum, eller att man inte ska kunna jobba tillsammans, man behöver inte älska varann för det, utan… nånstans så måste det liksom finnas en acceptans för att… "ja, okej, jag är kurd, och han är iranier…"*
> *I: Okej…*
> *R: "… då behöver inte vi slåss för det, utan… vi gillar inte varandras åsikter privat, men vi kan sitta bredvid varann, vi kan jobba med varann utan att slåss…"* (a.a., s. 10f).

Citatet kan även sägas utgöra ett exempel på att värden inte bara uttrycks som sociopolistiska utan även som *etiska*.

Det som uttrycks explicit i dessa uppfattningar om värden kan alltså sammanfattas med att de antas vara tillkomna genom konfliktfyllda sociala processer och att de även till sin karaktär är konfliktfyllda. Innehållet i detta tangeras också i en annan utsaga, i ett resonemang om vad som gör värden till värden. I denna utsaga leker respondenten först med tanken på att värden kan vara något som skapats av Gud – " … är man religiös så kom väl några värden till på det där berget, kan jag tänka…" (B2, s. 6) – men kommer till slut fram till att de nog ändå måste betraktas som till stora delar mänskliga påfund:

> *så då kommer dom här lagarna till, då… om man ska liksom läsa Bibeln och tro att det hände… men… men sen bara för att man kom på några regler så löser man inte alla problem… och det är ju tio budord som… som även i och för sig man kan göra säkert ganska allmän-… liksom allmän… ähm… mänskliga och få in många olika saker i, men jag tror att vi har väl… människan är väl ganska utvecklad, så att vi klarar av att lära oss saker av misstag och… har lärt sig att… vilket system som fungerar bäst, då…* (a.a., s. 6f).

"Att lära sig saker av misstag" innebär – på samma sätt som att inte tycka om att bli behandlad på ett visst sätt och utifrån detta genomföra förändringar – att människans *erfarenhet* tas i anspråk, vilket är vad som kan sägas förena den uppfattning som flyktigt kommer till uttryck i denna utsaga med det som tidigare redogjorts för inom ramen för denna uppfattningskategori.

Värden uttryckta som något som genereras av den objektiva ordning som verkligheten uppfattas utgöra

I flera utsagor uttrycks uppfattningar om värden som kan tolkas som att de utgår från ett antagande om att sådana genereras av en verklighet som uppfattas som en objektiv ordning. Följande yttrande kan sägas innehålla uttryck för en sådan uppfattning:

> *I: Ähm… om vi tar det här som du nämnde nu då, till exempel det här med alla människors lika värde…*
> *R: Ja…*
> *I: … hur har det blivit ett värde? Varför är det ett värde? Hur kommer det sig att vi ser det som ett värde?*
> *R: Ja, nu är vi i Sverige väldigt gärna styrda utav vad andra… vad myndigheter säger… det här… dom har skrivit ned nånting som säger "det här är vad som gäller", och då anammar vi, accepterar vi det ganska bra, men det är ju mycket också för att vi är ganska upplysta i Sverige… vi ser ju liksom vad som händer i resten av världen. Vi har ju tillhört ett industriland som har det ganska stor bra koll ändå på vad som händer i övriga världen, och vi är ju ändå statligt styrda…* [skrattar] *medier har vi ju också som… också, så att… vad ska jag säga… ähm, att det har blivit ett värde deet är för att vi på något vis så är vi ju… människan är ju… i grunden ganska egoistisk, men på något vis så har vi under… både under uppväxtåren och under skolans år jobbat fram… dom flesta människor har någon form av empatisk förmåga att kunna se in i nån annans… att kunna känna hur nån annan kan känna, och… se misären och eländet, och ändå förstå då att även fast det är elände så har dom ett lika stort värde som mig fast jag är på andra sidan jorden.* (B1, s. 6).

Principen om alla människors lika värde har alltså föreskrivits oss av våra myndigheter. Men svaret på frågan om varför likvärdighetsprincipen

upphöjts till värde läggs i än högre grad i de möjligheter "vi i Sverige" har att skaffa oss kunskap om "vad som händer i resten i världen". Genom vår "empatiska förmåga" destilleras ett värde fram via kunskapen om denna objektiva verklighet.

Det finns fler exempel i utsagorna där möjligheterna att få kunskap om en objektiv verklighet framhålls som värdegenererande:

> *I: Mmm. Mmm! Vilka värden uppfattar du som kopplade till den här kulturella mångfalden då, som läroplanen talar om?*
> *R:* [tankepaus] *Åh, det var en svår fråga!* [tankepaus]
> *I: Det sägs i läroplanen att det ligger värden i en kulturell mångfald!*
> *R: Ja…alltså det är ju… just det här värde… det är lite grand det jag pratade om förut att man kan dra nytta av det och få, alltså, att få, att ta det bästa av, alltså, att man drar nytta av dom olikheter som finns.*
> *I: Mmm…*
> *R: Det värdet ser jag på det området.*
> *I: Mmm… Just det.* [tankepaus] *Hur ser kopplingen ut då mellan… mellan dom här värdena och den kulturella mångfalden? Varför… varför är dom här värdena värden, så att säga, inom ramen för en kulturell mångfald? Vad är det som gör att det här blir värdefullt?*
> *R:* [lång tankepaus] *Ja… alltså, dels att… att man… dels är det ju värdefullt att få kunskap om det ser ut på andra ställen. Och hur det är på andra ställen… det är ett värde i sig…* (C1, s. 5).

Kunskapen om hur det *är* ses alltså som ett värde i sig. I samma utsaga använder sig respondenten vidare av ordet *fakta* för att beteckna det han tycks betrakta som en objektiv verklighet:

> *desto bättre blir dom att…, ja, man måste ju träna på det också, men att… att bilda sig uppfattningar, dom får chansen att omvärdera sina egna tankar och åsikter och så vidare. Värdet i det… så har man bara… har man bara en viss mängd fakta… "så här är det i min kultur", oavsett om det beror på vilken del av Sverige man bor i, eller vilken religion eller vad det är, har man bara en viss del fakta, då är det ju så… då har man ju ingen möjlighet att göra nåt eget val eller ha några egna tankar, utan då finns det ju bara… ett fakta…* (ibid.).

Fakta är ett ord laddat med en stark ontologisk innebörd, vilket kan sägas stärka den tolkning som här gjorts. Enligt denna betraktas alltså vär-

den som något som har en objektiv förankring i verkligheten. När nämnda resonemang ska kopplas till hur innehållet i läraruppdraget kan uppfattas, spinns kunskapstråden allt längre:

> *R: … och där har man ju… där är det ju en väldigt stor del i det här med… det här med olika värden… värderingar av olika slag… och där tror jag också, ju mer kunskaper dom har ju bredare synfält dom får, desto större chans är det att dom kan lära sig att acceptera alla som dom är, det är en stor del… alltså det här att alla ska kunna må bra, alla ska kunna umgås med varann, och det är klart att om jag gör nånting speciellt, om jag beter mig på ett speciellt sätt i skolan så kan ju det leda till att jag blir utsatt på nåt vis men…*
> *I: Mmm…*
> *R: …om folk i allmänhet, eller om eleverna, dom andra vet om att den här personen gör så här därför att… det finns en anledning… då är det inte… då är det mycket lättare att strunta i det där…* (a.a., s. 6).

I försöken att här uttrycka det som i Lpo 94 kallas ”förståelse och medmänsklighet”, används alltså uttrycket *acceptera*. Att detta inte bara handlar om en osäkerhet i ordvalet tyder det som uttrycks i det avslutande yttrandet på: om man får veta de objektiva orsakerna till en persons handlande, så kan man strunta i detta handlande, det vill säga acceptera det. Kunskap om den kulturella mångfalden som en objektiv ordning kan alltså här sägas generera *acceptans* som ett värde.

Ordet acceptans förekommer i fler utsagor:

> *I: Mmm…* [tankepaus] *Ähm, vad… om du sätter dom här värdena i relation till vad ditt uppdrag som lärare omfattar…*
> *R: Jaa… det som jag känner där det är ju att vi… jag skulle vilja… eller vi… skolan skulle vilja jobba mycket mycket mer med värdegrunden och värdegrundsarbete, och det kan man göra i ämnena, men ämnena är ju ganska… alltså ganska inrutade på just det man håller på… det som står i kursplanen… att det som är i kursplanen, dom målen man ska nå. Men sen så skulle man ju vilja jobba utöver det också… med värdegrunden, med… alltså acceptans av andra… alltså, just den här förståelsen för att det finns olikheter. Men det tycker jag vi får, eller vi har, eller vi tar, eller vad man ska säga… oss alldeles för lite tid till… för det skulle man ju… jag skulle känna att det skulle vara mycket*

roligt, jätteroligt att kunna jobba med det också utöver ämnena… att man tillsammans med sin klass då som man är mentor för till exempel… (B1, s. 7).

Även här kopplas alltså förståelsen för att det *finns* olikheter ihop med begreppet acceptans. Här följer ytterligare ett exempel:

Ähm, för mig innebär det, inte regler… men just värdegrund… alltså, vi vill… vi vill… nu har vi ju kristen värdegrund på den här skolan… nu är ju inte jag så himla… alltså jag går inte i kyrkan och så där, jag är gift i kyrkan, men… för mig är en… våran värdegrund att man ska acceptera alla som dom är och… man ska ta sitt ansvar… ähm… just med mångfalden att man ska acceptera varandras olikheter och så vidare. (A2, s. 6f).

Ovanstående kan sägas uttrycka uppfattningar om kunskap, förståelse och acceptans som *etiska* värden. Men utsagorna innehåller också en reflektion som kan sägas ge detta värde även en annan dimension:

…man får en bättre [tankepaus] *vad ska man säga? Det blir ett bättre litet samhälle i skolan, alltså, och det tar dom ju… det är tanken att dom ska ta med sig det ut sen och… och kunna acceptera alla och kunna tänka sig vad som ligger… alltså, att dom ska kunna se bakomliggande orsaker till saker och ting. Och det är ju inte bara sånt här med kultur naturligtvis, det finns ju andra… det finns ju andra saker som kan vara bakomliggande, men det här är ju en del av det.* (C1, s. 7).

Den acceptans som uppfattas som grundad i kunskap om en objektiv verklighet ska alltså gälla även i samhällslivet.

Det finns en *variant* på de uppfattningar om värden som kommer till uttryck ovan, som kan sägas skilja sig från framför allt resonemanget om acceptans som ett resultat av kunskap. I ett antal utsagor tas antagandet om värden som något som *kommer ur* den kulturella mångfalden som utgångspunkt för resonemang om att kulturell mångfald har ett värde i att den kan leda till *utveckling, förståelse, respekt* eller *förmåga att ta personlig ställning.* Även här spelar kunskap en roll, men den uppfattas leda till värden som kan sägas vara mer *dynamiska* till sin karaktär än vad som är fallet beträffande acceptans.

Detta kan sägas få sitt tydligaste uttryck i följande utsaga där värden för det första är något som uttrycks som formade av den kulturella miljön:

I: Mmm… Hur blir… hur blir värden värden?
R: Jaa, det är ju den kulturella miljön… så… värderar man olika saker olika… beroende på ekonomiska omständigheter, religiösa… miljöer [tankepaus]… och andra traditioner…
I: Okej…
R: … så blir det så att man tycker att olika saker är olika mycket värda. (F2, s. 4).

När de värden som formats i olika kulturella miljöer *möts* sker en *syntes*:

I: Och… vilka värden uppfattar du som kopplade till den kulturella mångfalden?
R: Ja, alltså… ähm, [tankepaus] *ett värde med mång… en kulturell mångfald, det är ju att… ja, att det är olika människor som möts… att det blir en… syntes…*
I: Okej…
R: Om en elev ska… när en människa ska utveckla sina tankar, så gör man ju det bäst i ett samtal med en människa som [suckar] tänker på ett annat sätt.
I: Okej…
R: Om du och jag sitter och pratar och vi tänker exakt likadant, då blir det ingen utveckling… men om jag kan resonera med någon som har en annan bakgrund, som har andra erfarenheter, så… växer ju båda. Kunskapen blir ju… kunskapens borg blir större och rundare om man får bolla den med nån som har en annan bakgrund… (a.a., s. 5).

Mötet leder alltså till en *utveckling* och till en *kunskapstillväxt*. Något liknande uttrycks även i en annan utsaga. Där beskrivs värden som något som "sitter i samhället" (E1, s. 5) och som värderingar som "förts vidare" (ibid.). Den blandning av sådana värderingar som den kulturella mångfalden uppfattas innebära kan vara *berikande*:

I: Mmm… Okej. Ähm, vilka värden uppfattar du som kopplade till den här kulturella mångfalden då?
R: Jaa… vilka värden… ja, värdena… att kulturell mångfald är nånting bra, det är ju ett värde…
I: Okej…

R: … tycker jag det känns som… och att man ska visa på dom möjligheter som den kulturella mångfalden innebär…
I: Okej… vilka är dom?
R: Vilka möjligheter?
I: Mmm.
R: Ja, möjligheter till att berika… berika oss som människor, och berika vårt samhälle, jaa… berika oss i många avseenden… både kulturellt, politiskt, ekonomiskt, socialt…
I: Mmm… och dom möjligheterna finns i den kulturella mångfalden, menar du? Eller…
R: Jaa…
I: … eller den kulturella mångfalden innebär dom möjligheterna, sa du…
R: Ja, innebär, det finns dom möjligheterna där, definitivt. (a.a., s. 5f).

En uppfattning om att mångfalden innehåller ett värde i sig i och med att den tillåter värderingar att brytas mot varandra och därigenom leder till utveckling kommer även till uttryck i följande utsaga:

R: Ja, på a… att man måste vä… alltså man måste hela tiden… det är som att diskutera med nån… alltså, om man inte diskuterar sina åsikter med nån…
I: Mmm…
R: … och väger sin egen åsikt mot nån annans och kanske hittar en ny väg…
I: Mmm…
R: … så utvecklas man inte. Men om man hela tiden möter andras syn och värden och… om vi pratar om det… då måste man… utmana sig själv. ”Står jag för det här som jag tycker, eller är det bara nånting som jag tycker?”
I: Mmm…
R: ”Och hur ska vi bygga upp en grund som passar för alla så att det ska bli en… jämn… alltså, en jämn grund… för alla?”, liksom. (D2, s. 7).

Individen utvecklas alltså. Andra aspekter på detta som uttrycks är *förståelse* (E2), *växande* (B1), *förmåga att undvika konflikter* (a.a.) och *upptäcka och ta del av mer* (F2). I en av utsagorna uttrycks något som kan tolkas som att mångfald ger individer möjlighet att utveckla förmågan att *göra och mo-*

tivera personliga ställningstaganden. Avstamp tas i beskrivningen av respondentens egen uppväxtmiljö som kulturellt homogen, och därefter växlar respondenten över till de sammanhang som de egna barnen växer upp i:

> *R: Och det var väl en trygghet i sig då, men sen så lärde vi ju oss, vi… det är ju lätt att man blir ganska insnöad och tror att om man går utanför det här lilla liksom samhället eller den verkligheten man… så tror man att det är likadant överallt*
> *I: Mmm…*
> *R: Så var det… Så det här… det kan det… det här tycker jag att… man pratar ju om att dom ska kunna argumentera och värdera och… jag tycker att tycka saker det ska man ju få göra, men man måste ju liksom kunna säga varför i så fall också och… och då har man ju kommit nån bit… på vägen. Jag gillar ju inte det här med… vegetarianer, jag har två småbarn hemma så jag bävar bara den dan Stina eller Kalle kommer hem och får för sig att dom ska vara vegetarianer eller veganer, för jag tycker det verkar inte så… sunt… men då hörde jag en som argumenterade väldigt bra… och då, då kan man ju köpa det, liksom… för annars får man ju bara höra "djuren får lida", och, ja, det kan man ju föra en diskussion om också i och för sig, men då hade den här människan en… argument att tjugofem procent av den här växthusgasen kommer ut från tamboskap och husdjur.* (B2, s. 8).

Detta sista exempel visar också att individuell utveckling även kan förstås som något inte alltigenom konfliktfritt.

Epistemologiska antaganden i respondenternas uppfattningar om hur kunskap formas om de värden som kopplas till kulturell mångfald

Bland de uppfattningar om kunskap som uttrycks av respondenterna kan fyra kategorier konstrueras. Dessa kategorier är:

- Kunskap om värden förmedlas eller formas genom *förebildlighet*.
- Kunskap om värden formas genom att individer *representerar* sina "kulturer".

– Kunskap om värden ges beskrivningar som präglas av *ambivalens* mellan *beskrivningar* av *processinriktade metoder* och en *terminologi* där *förmedling* av värden beskrivs.

– Kunskap om värden formas genom att människor *reflekterar, drar egna slutsatser* och *gör ställningstaganden* utifrån vad som uppfattas som kunskap om en *objektiv verklighet*.

Kunskap om värden förmedlas eller formas genom förebildlighet

Bland de utsagor som innehåller uppfattningar om hur kunskap om värden formas avtecknar sig en kategori med ett innehåll som på några olika sätt uttrycker ett antagande om att kunskap överförs från vissa människor till andra eller formas processuellt genom något som kan betecknas som förebildlighet. I några utsagor beskrivs respondenternas personliga sätt att vara och agera som ett sätt att förmedla kunskap om framför allt etiska värden:

> *I: … hur… hur…* [tankepaus] *hur kan dina elever få kunskap om det?*
> *R: Om dom värderingarna?*
> *I: Ja.*
> *R: Ähm… mitt sätt att vara…*
> *I: Okej…*
> *R: … det har väl väldigt väldigt stor betydelse att jag… kan visa för mina elever att alla är lika mycket värda. Sen är det ju ett arbete hela tiden med eleverna, hur dom är mot varandra…* (A2, s. 7).

> *I: Mmm… mmm. Ja, just det. Finns det… finns det några andra liksom uttryck som det här kan ta sig i din undervisning, just det här att… ge elever… eller jobba så att elever på nåt vis får kunskap om den här typen av värden? Än att undervisa om det här med olika religioner som du…*
> *R: Ja, det är mitt sätt att vara, naturligtvis.*
> *I: Du som föredöme?*
> *R: Jag som föredöme…*
> *I: Mmm…*
> *R: … försöker jag ju… att visa på.* (E2, s. 6).

En uppfattning uttrycks också om att skolpersonalens sätt att bemöta *varandra* återspeglas hos eleverna:

R: Sen tror jag det här stor betydelse hur vi vuxna är mot varandra… för det speglar ju av sig på hela skolan… det… och sen att man visar hela tiden att… mycket vuxna ute bland barnen, och att man hela tiden pratar med dom om vad som är rätt och fel…
I: Okej…
R: … det… det tror jag… men… om man har en… taskig miljö på skolan, hur pedagogerna är mot varandra till exempel, om det är en dålig stämning och så vidare, det märker ju dom av på en gång…
I: Mmm…
R: … så att… men mitt sätt att vara och mitt sätt att bemöta eleverna tror jag är superviktigt och sen kan vi ju jobba med en klass jättemycket… om man bara tar en klassituation, både mentor… beroende på hur den här klassen är…
I: Mmm… [tankepaus] *mmm, så att har inte ni respekt för varann bland personalen så får inte dom nån…*
R: Ja, då speglar det ju hos eleverna. (A2, s. 8).

I en av utsagorna uttrycks något som kan tolkas som en förklaring av den tankegång som ligger bakom dessa föreställningar om förebildlighet:

I: …den här värde… om jämställdhet är ett sånt här värde…
R: Ja…
I: … som du beskriver det, va, ähm… vad är då avgörande för om man tar till sig det här eller inte… det är ganska intressant!
R: Ja, det är ju lite svårt att säga, men jag… eftersom dom tillbringar så mycket tid i skolan, så mycket tid på dagis, på fritids…
I: Mmm…
R: … så känns det som att det är mycket som kommer därifrån…
I: Mmm…
R: … och där, ja, då har dom ju sina favoritfröknar… det är mest fröknar!
I: Mmm.
R: Dom har mest haft fröknar… och… det märks ganska tydligt… en del saker kan man nästan höra, att det här har nån dagisfröken sagt. När man träffat dom på utvecklingssamtal så man hör hur personerna

är så kan man höra det när man kommer hem sen att…
I: Okej…
R: …"det här kommer därifrån", så att det är väldigt viktigt med dom vuxna som man träffar.
I: Mmm.
R: Och… man hoppas ju att dom ska börja tänka själv snart… [skrattar]
I: [skrattar]
R: … och inte bara härma det dom hör… (C2, s. 14).

Barn (i exemplet små barn) antas alltså *imitera* vuxna. I utsagan utvecklas också resonemanget till att gälla även hur lite äldre elever socialiseras i olika sammanhang:

I: Jaa… Dom elever du har är ju lite äldre…
R: Jaa.
I: … hur kan dom få kunskap då om dom här värdena som är kopplade till den här kulturella mångfalden?
R: Jaa, ähm…
I: Handlar det också om att dom ska… ta efter och… eller vad…
R: Dom har ju ett mycket större nätverk med kompisar, och dom här idrottar ju väldigt mycket, så dom har ju sina idrottsföreningar, så dom är ju väldigt viktiga och… i den här åldern och lite äldre än så, så är ju tränarna väldigt, väldigt viktiga. Det vet jag, eftersom jag är tränare själv, så ser man direkt vilka man har påverkan på och inte…
I: Mmm…
R: … och… [tankepaus] *det syns ganska tydligt vilken kultur dom har i den idrottsföreningen som dom tränar i. Är det så där grabbigt… tufft och det ska köras över och så, då är dom så… då är dom, då beter dom sig så, det är väldigt tydligt på idrotten.*
I: Okej…
R: Är dom lite mera… alla ska ha plats och alla har rätt att vara med och så, då beter dom sig så också, och det är… [tankepaus]
I: Det är skillnad på sporter, menar du?
R: Jaa, det är det, och det är en väldigt stor skillnad på individuella idrottsföreningar också, vilken kultur dom har i den föreningen…
I: Okej…

R: … om dom är elitsatsande eller… mer som kul… [ohörbart] (a.a., s. 14f).

Det bör noteras att det inte uttrycks explicit i detta exempel att respondenten talar om förebildlighet eller imiterande av vuxnas beteende. Denna tolkning ligger emellertid nära till hands, i och med att resonemanget är en fortsättning på vad som återgavs i det föregående exemplet.

Föreställningar om förebildlighet går att skönja även i följande exempel:

Ähm… ja, jag tror mycket på ordets makt. Samtal, diskussioner, och att man faktiskt… det vi värderar som viktigt och låter det ta mycket tid, vi vuxna, jag tror inte det är ointressant… det vi lägger pengar och tid på, det förstår våra barn är viktigt. (A1, s. 9).

Enligt exemplen ovan innebär förebildlighet att kunskap om värden förmedlas via vuxnas roll som positiva eller negativa förebilder. Barns värden speglar de värden som uttrycks av vuxna. I ett par utsagor vinklas emellertid resonemangen om förebildlighet så att det kan tolkas som att det handlar om ett *förhållningssätt* i *relationerna* med eleverna, som innebär att dessa ges möjlighet att *erfara* värdena snarare än att betrakta och reflektera hur de representeras. I en utsaga menar respondenten att vuxnas ställningstaganden är viktiga, men inte därför att barn behöver något att imitera:

I: Okej. [suckar] *Det här med kunskap… om värden… ähm… hur får man kunskap om värden? Du sa det här om vad som är rätt och vad som är fel när vi pratade om värden… hur får man den typen av kunskap?*
R: Förhoppningsvis så får man det ju tidigt för att då testar man ju gränserna när man är liten och utvecklas och… då vill man ju försöka psyka sönder sina föräldrar… det gör dom ju inte för dom är onda utan det är ju för dom vill kolla hur man gör och så här. Jag tror att redan där så börjar man känna av… ”hur blev det nu, när jag gjorde så där, det var ju inget bra”… eller… Då gäller det ju att man får nån uppbackning hemifrån, att man har föräldrar som engagerar sig och uppfostrar barnen och är vuxna, vilket… inte alla är, märker man ju nu, det kan ju vara lite tufft om man får en trettonåring här och ska börja prata om normer och värden och värdegrundsarbete när dom inte har gjort just nånting i tolv år. Där tror jag man sätter liksom… tonen

nånstans, att det ska finnas en… ett intresse av att… [tankepaus] *ja, att det ska bli rätt, på nåt sätt…* (B2, s. 8f).

Det som kan sägas bli beskrivet i detta exempel är hur barn själva är *aktiva i* formandet av kunskap om värden, genom att "testa" de vuxnas reaktioner och dra slutsatser utifrån dessa. Förebildligheten tenderar därigenom att beskrivas som del av en *process* snarare än som förmedling. I en annan utsaga förs ett resonemang om kollektiva beteenden på skolor som i förstone kan tolkas som att det handlar om förebildlighet genom förmedling:

R: Sen behöver ju inte det… ja, sen kan ju miljön påverka en bra eller dåligt. Är det ett… har man en tydlig värdegrund… ähm, med respekt och hänsyn och trygghet och sånt där i fokus på en skola, då smittar ju det av sig till alla som jobbar där… och vice versa!
I: Mmm…
R: Är det en miljö där man… man gapar åt varann så… så smittar det också av sig, tyvärr. (F2, s. 7).

I det fortsatta resonemanget i samma utsaga beskrivs emellertid förebildligheten som ett relationellt förhållningssätt snarare än som förmedling:

R: Ja, nä men alltså inte direkt, det som är intressant kan man tycka, det är när man frågar elever själv det här med respekt som är ganska centralt begrepp och en nyckel för att på nåt sätt… nå elever… att man lyssnar på dom och respekterar dom, och inte bara snäser av dom, så säger dom själv om man pratar med dom att det… ja, om det är en bra lärare som lyssnar, så blir det också lättare att jobba i den… hos den individen då, eller det blir lättare att förstå, eller… man blir liksom på ett annat sätt. Och dom är så ganska kloka tycker jag, och ger kloka svar… ja, det är ganska… väldigt banalt, egentligen…
I: Mmm…
R: Jag kan ju inte förvänta mig att dom, om jag inte lyssnar på dom barnen oavsett kultur och… så kan jag ju inte förvänta mig att få… att dom ska lyssna på mig hela tiden. (a.a., s. 8).

Respekt uppfattas här generera respekt, inte som något som imiteras, utan genom att underlätta för eleverna att *jobba med* eller *hos* de berörda

lärarna. Även här kan alltså en referens till en föreställning om förebildligheten som *process* skönjas.

Kunskap om värden formas genom att individer representerar sina ”kulturer”

R: Ähm, ja, det jag tänker direkt på konkret så här, det är ju när vi firade FN-dagen här…
I: Ja…
R: … när vi plockade fram dom elever som kommer från andra länder… och dom fick berätta lite grand om hur dom hade det…
I: Okej…
R: …i sitt förra land, hur skolan fungerar där, och hur… ja, föräldrarna fixade lite grand, så vi fick lite att äta, och…
I: Mmm.
R: … att man… ökad förståelse och ökad kunskap.
I: Mmm.
R: Dom är som representanter för sina kulturer, och det måste vi, ähm, uppskatta och använda. (F1, s. 9).

Det som här kommer till uttryck i klartext är ett antagande som återfinns i flera utsagor. Individer – elever, föräldrar och lärare – kan genom att *representera* sina ”kulturer” förmedla kunskap om den kulturella mångfalden som en objektiv ordning och därigenom bidra till att kunskap formas om de värden som uppfattas ligga i denna. Detta antagande innehåller således inte enbart epistemologiska aspekter utan även ontologiska och axiologiska sådana. Här kommer emellertid endast de epistemologiska aspekterna att behandlas.

Ovanstående är långt ifrån det enda exemplet på uttryck för detta antagande. Att individer i kraft av att vara representanter för sina kulturer kan illustrera olika typiska kännetecken hos dessa kan även sägas komma till uttryck hos till exempel en utsaga från B1:

R: Ja… ja, alltså, det… man… alltså, återigen så är det ju svårt… väldigt svåra grejer att ta ställning till och hitta exakta svar på, kan jag säga, men, ja, alltså i mitt… just i idrottsämnet som jag har, där är det väldigt stor skillnad på eleverna från olika kulturella bakgrunder, så där måste man ju verkligen fundera ibland på hur man ska lösa, eller

hur man ska göra… ta badet, till exempel. I Sverige är det ju så att man ska kunna simma i årskurs fem, och vi har ju som en "simnings-kultur", inom citationstecken, i Sverige…
I: Mmm…
R: … men det finns ju inte i andra länder. Där är det inte lika… alltså, om man kommer från ett annat land där… eller dom som kommer från andra länder dom har ju som inte haft den kulturen att simma ska vara speciellt viktigt. Det är ju liksom en sån där grej som man verkligen får jobba hårt med för att då måste man få dom på extra simning, man måste liksom ta sig tid till såna saker…
I: Mmm…
R: … och det måste man också kunna försöka få dom här eleverna som har haft hela tiden att förstå att det… det är liksom inte självklart att man lär sig simma… att mamma och pappa skjutsar en till simhallen i alla… i alla länder, utan… på det viset kan man ju också lägga in andra… jag menar, det man håller på med under lektionstid som i idrotten så har jag ju… i fjol hade jag en tjej som var från Turkiet som hade turkisk dans med alla elever… Bara en sån sak, dom hade aldrig haft det förut, hon ville ha en egen lektion: "Jag kan köra turkisk dans." "Ja, självklart!"
I: Mmm…
R: Då blir det liksom en grej där också, att dom kan se att det finns andra saker att göra…
I: Mmm…
R: ... nationalsporter i andra länder, kan man säga, finns det ju också… som dom liksom gärna kan visa att dom… ja, dom har ju liksom olika kunskaper från olika ställen… för här i Sverige är vi mycket på vinteridrotter, skridskor, skidor och även fotboll och innebandy och… alltså dom här stora… bollidrotterna och även dom individuella idrotterna i form av skidåkning, det är ju vi jätteduktiga på. Men vi kanske är mycket sämre när det gäller redskapsgymnastik och badminton och såna grejer. Vi har ju elever från andra kulturer som har det som… "det har vi hållit på med sen vi var små"… och då får man liksom plocka in… det är därför till exempel som det är bra med den här kulturella mångfalden och värdet är att se att andra människor har olika saker att komma med… (B1, s. 7f).

Det som föreställs som typiskt i detta exempel är alltså "nationalsporter". Andra varianter på samma tema är att föräldrar till barn med utländsk bakgrund lagar vad som uppfattas som typiska maträtter från sina hemländer (D2, F2) eller att lärare med anknytning till ett annat land visar kläder därifrån (F2). Vad man strävar efter att uppnå med detta är förståelse för vad som uppfattas som ett värde i att blanda olika "kulturer":

> *R: Mmm.* [tankepaus] *Men… sen är det väl också upp till skolan att… att… ifall man har en skola som är väldigt… kulturstark för den svenska kulturen…*
> *I: Okej…*
> *R: … då tror jag att man kan möta ett större… problem än om man har en skola som försöker jobba för att blanda olika kulturer.*
> *I: Mmm.*
> *R: Förstår du hur jag menar? Vi har… våran största happening här… det vi firar störst, det är en internationell kväll. Där lägger vi vårat krut på den här skolan.*
> *I: Jaja…*
> *R: Då får både svenska familjer och även andra familjer bidra med det som är typiskt för sin kultur…*
> *I: Mmm…*
> *R: … alltså, vi har kläder som utställning, vi har mat och musik och… och så. Det är liksom våran happening, det är inte en stor julfest eller det är inte en stor påskfest eller… nånting, utan det är det.* (D2, s. 3f).

Hur menar man då att eleverna ska *tillägna sig* kunskap om värden utifrån dessa presentationer av vad som betraktas som typiskt för olika kulturer? Ingenstans i intervjumaterialet återfinns något som tyder på att föreställningen om att individer kan representera sina respektive kulturer dessutom innebär att man föreställer sig att värden därigenom överförs eller förmedlas per automatik. Däremot finns det exempel på att respondenterna betraktar dessa tillfällen då elever, föräldrar och i ett fall också lärare, berättar om sina bakgrunder, lagar mat, demonstrerar vad som uppfattas som typisk musik från sina kulturer eller visar upp kläder, som möjliga utgångspunkter för ett processuellt arbete för att elever ska utveckla kunskap eller insikt om värdet av mångfald. I en utsaga från respondent E2 – som vid upprepade tillfällen beklagar att mångfalden är vad hon betraktar som

svagt representerad på hennes skola – uttrycks att en ökad mångfald skulle kunna ge möjligheter till *träning*:

> *R: Vi har inte… behövt konfronteras… med dom här…* [tankepaus] *ja, dom som bor i invandringstäta områden har ju… känner ju till problematiken på ett annat sätt, den känner inte vi till, vi kan nästan inte ha en uppfattning om det… vi kanske tror att vi är så fördomsfria som bara den, och så om vi skulle…*
> *I: Det är väl ingen människa egentligen, helt fördomsfri?*
> *R: Nä, men det finns väl grader av det hela. Nä, men jag menar om vi hade lite… lite mer blandat här så skulle möjligheterna att få träffa lite… träna och få lära oss mera vara större.* (E2, s. 9).

Träning är utan tvekan ett utryck som betecknar ett processuellt lärande. Detsamma kan sägas gälla de *debatter och diskussioner* som respondent C1 nämner:

> *Jag… tror att, alltså, naturligtvis så, man kan ju som lärare stå framme och mässa om saker och ting att, "så här är det på det stället i Sverige", eller, men det som jag tror är viktigast, att ha möjlighet att prata och diskutera med varann… eeeh… att kunna ha antingen diskussioner eller debatter med… ja… antingen om man… det bästa är ju att man har… om det nu ska handla om… om olika kulturer, att man har elever från olika kulturer som kan… är villiga att bjuda på sig själv… att… att… ha debatter eller diskussioner… alltså, det lär man sig ganska mycket av, tror jag…* (C1, s. 7).

Kunskap om de värden som ligger i, eller rättare sagt uppfattas ligga i, den kulturella mångfalden verkar alltså kunna formas processuellt.

Kunskap om värden ges beskrivningar som präglas av ambivalens mellan skildringar av processinriktade metoder och en terminologi där förmedling av värden beskrivs

I ett par uppsättningar av utsagor beskrivs formerandet av kunskap om den kulturella mångfaldens värden med en terminologi som i hög grad präglas av uttryck som *förmedla* och *visa*. Samtidigt innehåller dessa utsagor beskrivningar av aktiviteter som kan sägas vara tydligt *processuella* till sin karaktär.

De utsagor som lämnats av respondent A1 kan generellet sägas uttrycka en sådan *ambivalens* i förhållande till förmedling och process. Här används uttryck som "lyfta fram" (A1, s.3), man menar sig ha ett uppdrag att "förmedla människors lika värde och rättigheter" (a.a., s. 6), man beskriver arbetet med värden som att man "lyfter upp" och "visar" dessa för eleverna (a.a., s. 9) och man menar sig "hela tiden" försöka "förmedla och komma in på det här med människovärdet" (a.a. s. 10). Samtidigt är de aktiviteter och arbetsmetoder som beskrivs tydligt processuella! När respondenten ska ge uttryck för sin uppfattning om kunskap som värde och mångfalden som kunskapskälla säger hon:

> *Ähm… ja alltså… den här mångfalden… dels kan jag koppla den till ett värde just kunskapsmässigt, för jag tror att det finns inget som utvecklar, om man nu ska ta det, kunskapsuppdraget också… som utvecklar förmågan att lära sig, som att möta olika saker, få olika inblickar från olika håll och se saker från olika människor… och se att man kan göra saker på olika sätt, och se att man kan formu… för då… hela tiden när nån ny kunskap kommer in och stöts mot den gamla, då måste ju det på nåt vis… ähm… bearbetas, man måste fundera vad är rätt och vad är fel och hur är det här egentligen, att det bryts mot varandra på nåt vis, så måste du förhålla dig till det och ska din egen kunskap och på så vis är det ett värde som faktiskt är otroligt utvecklande för individen, det är den ena delen… ähm…som gör att det är viktigt.* (a.a., s. 5f).

Man måste alltså bearbeta den nya kunskapen, ta den som utgångspunkt för funderingar och ta ställning till den. Detta kan sägas vara en process. Även i en annan uppsättning utsagor återfinns uppfattningar som kan sägas ge uttryck för en processuell syn på lärande i resonemang om förståelse som värde:

> *I: Ähm, känner du… när du undervisar om det här, du beskrev religion nu, judendom och kristendom, att dom får den här förståelsen som du beskriver? Alltså, jag ifrågasätter inte…*
> *R: Nää, nää, nää…* [tankepaus] *ja, förhoppningsvis… att så småningom att… att det lägger sig… om dom behöver den här kunskapen nån gång så finns den att plocka fram… "Jaha, det var så, ja men nu minns jag, det var så…" Det är ju ingenting…* [tankepaus] *kanske på*

dagen, utan det är nånting som kan finnas tillgängligt… när… situationer uppstår…
I: Mmm…
R: … så har man… den här insikten att ta fram… "Ja men det var ju så här, då förstår jag ju varför det här blev…" (E2, s. 6).

Här framställs alltså kunskapen om mångfalden som något som ska omvandlas till kunskaper om värden genom reflektion och slutledning i en situation som ligger längre fram i tiden. Samma respondent har emellertid tidigare explicit beskrivit sina ambitioner i termer av förmedling:

R: [tankepaus] *Alltså jag känner att jag vill… ähm, ge mina elever förståelse för… att andra människor kan tänka på ett helt annat sätt, och att det inte har med… med bra eller dåligt att göra, utan det är bara en… ett annat sätt att tänka och se…*
I: Mmm…
R: Det är nog det störs… det största som jag vill förmedla till mina elever… att få förståelse för att alla tänker inte som… som du och jag, utan… och… kunna se vad… vad finns det för värden i hur andra tänker och förståelse… (a.a., s. 5).

Även här kan alltså en ambivalens mellan förmedling och process konstateras.

Kunskap om värden formas genom att människor reflekterar, drar egna slutsatser och gör ställningstaganden utifrån vad som uppfattas som en objektiv verklighet

De ontologiska uppfattningar om den kulturella mångfalden som en komplex objektiv ordning som kunnat konstateras i intervjumaterialet kan sägas utgöra bakgrund till ytterligare en epistemologisk kategori. I några utsagor verkar sådana uppfattningar utgöra utgångspunkt för epistemologiska antaganden om att kunskap om värden formas genom att människor reflekterar, drar egna slutsatser och tar ställning.

En utsaga från respondent E1 kan sägas innehålla en sammanfattning av vad denna kategori innehåller, och får därför inleda beskrivningen av densamma. När respondenten ställs inför frågan om vad den kulturella mångfaldens värden innebär i relation till läraruppdraget, svarar han:

R: Mmm… ja, men det är många uppdrag. Dels är… ingår ju det här att man ska… man ska ju förmedla dom demokratiska värden rent allmänt, va… det är ju så… och det är ju respekt för oliktänkande, olika kulturer, och… det ingår dels i det uppdraget, det tycker jag… sen också att visa… ja, jag vet inte hur jag ska förklara, men jag tycker att det ändå ingår i mitt uppdrag att visa möjligheterna med den kulturella mångfalden.
I: Mmm.
R: "Ja, det här finns", sen får man ju var och en ta ställning till… så är det ju, men om man inte vet vad det finns, då vet man ju inte hur man ska ta ställning för och emot heller, va, så att… inte säga att det är bättre eller sämre, men säga att "det här finns, så här ser det ut"… (E1, s. 7).

Kunskapen om värdena formas alltså genom att eleverna *aktivt tar ställning* till den objektiva kunskap ("det här finns, så här ser det ut") som *förmedlas* ("visa", "säga att") av läraren.

Samma respondent resonerar för övrigt om att kunskap kan förekomma i olika former, och att den kunskapsform han återfinner i läroplanen i anslutning till värden – insikt – förutsätter att människor *upplever* dessa värden. Denna upplevelse är starkt kopplad till reflektion och egna slutsatser :

R: Kunskap, det beror ju på… jag menar, läroplanen säger ju känna till, kunna, reflektera, förstå, inse… det är ju olika grader där, va.
I: Ja…
R: Och just att inse, om vi pratar om det, få insikt, då tror jag att man måste nog uppleva dom… att verkligen få den här insikten… visst, man kan lära sig om det, man kan… ja, prata om det, man kan diskutera det, och… för att få kunskap, det är ju helt okej…
I: Mmm…
R: … men insikt, jaa, då måste man ju också i hög grad reflektera liksom och dra slutsatser och känna, tror jag också, man måste… jaa… (a.a., s. 8).

I en annan utsaga kommer samma antagande till uttryck genom en talande metafor:

I: Mmm… finns det… finns det fler värden som ligger i en kulturell mångfald? Om du flyttar in dina tankar nu i skolans värld, så att säga, vad hand… vad kan den här typen av värden handla om när du sätter det i relation till ditt uppdrag som lärare?
R: Ja, det som jag sa förut att skolan är en miniatyr av samhället…
I: Jaa…
R: … så är det ju en poäng med att det finns representanter från hela samhället i skolan…
I: Okej… på vilket sätt kan det vara ett värde?
R: Ähm, ja… information om… liksom… ähm… [tankepaus] *förståelse… ähm, att… förebygga rädsla för det an… det som är annorlunda.*
I: Mmm.
R: Om man har… om man har kompisar i klassen som kommer från olika länder, så tycker man inte att det är så främmande och otäckt att konfronteras med människor från dom länderna…
I: Okej…
R: … utanför skolan sedan.
I: Mmm… okej.
R: Så det… skolan blir som ett laboratorium, en förberedelse för samhällslivet. (F1, s. 6).

I ett *laboratorium* äger *experiment* rum. På grundval av dessa dras *slutsatser*. Det som alltså även här kommer till uttryck är en epistemologisk uppfattning där lärandet ses som en process. Laboratoriemetaforen kan sägas få ett konkret innehåll:

I: … ähm… hur kan elever få kunskap om dom värden som ligger i en kulturell mångfald?
R: Ja, det måste man ju organisera… tror jag. Därför… man kan ha en muslim i klassen i flera år och… men aldrig pratar om nånting annat än "Vad ska vi göra på rasten?", och… alltså…
I: Okej…
R: Man måste nog lyfta det på ett intellektuellt plan där man får berätta om sina olikheter och där… där man gör grupparbeten där det behövs… där det krävs att man plockar fram sina olikheter…
I: Mmm…
R: … så det… vi måste… det måste ju pedagogerna konstruera.

I: Mmm… vad innebär det här, tycker du, det här att plocka fram olikheter? Vad kan… vad kan det innebära rent konkret?
R: [tankepaus] *Jaa… det kan ju ingå i en gruppuppgift, att man… ähm… att man tar… plockar fram sina åsikter och sina värden och sina värderingar…*
I: Mmm…
R: … ähm, rent allmänt, men det kan ju också vara specifikt: "Hur var det när du var liten?"
I: Mmm…
R: Och att man… ja, konstruerar uppgifter där… där man måste plocka fram sina egna…
I: Mmm…
R: … sin egen bakgrund. (a.a., s. 8).

Här får vi alltså, om än i något vaga ordalag, en beskrivning av vad som kan hända i "laboratoriet" när elever från olika bakgrunder får arbeta med sina egna erfarenheter som utgångspunkt. Enligt respondenten är olika bakgrunder något som underlättar kunskapsutveckling och kunskap om den förståelse som han uttrycker som ett värde:

R: Jaa, det är ju… jag tror att det är lättare att utveckla kunskap om man utvecklar den i en miljö där man har olika bakgrund.
I: Jaa. Och sen när vi relaterade det till läraruppdraget så var du också inne på det här med förståelse…
R: Jaa… och jag säger… jag rangordnar dom inte, utan det är två… det är två poänger… det ena är… att det är bra för… intellektuell kunskapsutveckling att man är olika, och det andra är att man… ökad förståelse och ökad kunskap om andra sorts människor.
I: Mmm. Ja, just det. Mmm…
R: Och jag tycker inte att det är… jag tycker att båda dom sakerna… både kunskapsutvecklig och förståelse, ähm… vad det in… det äger rum både i skolan och utanför. (a.a., s.6f).

Även i andra utsagor återfinns tydliga uttryck för antaganden om att kunskap om värden formas processuellt. Först ett exempel ur intervjun med D2:

I: Hörrö du…
R: Ja.

I: [hostar] *… hur får man kunskap om vad som är värdefullt då?*
R: [tankepaus] *Man lever!* [skrattar]
I: Man lever… [skrattar]
R: Ja, men det är ju precis så. Man lever, man… är uppmärksam på vad man ser, man diskuterar med andra, man… tittar på vad som hän… alltså konsekvenser, gör analyser sen "Vad är det som har hänt", och så… (D2, s. 9).

I en annan utsaga uttrycks detta mer konkret:

I: Vilka andra konkreta uttryck kan det här ta sig i din undervisning?
R: Jaa… [tankepaus] *just i svenskan så blir det ju väldigt mycket läsa… vi har ju liksom skönlitteraturen som arbetsmetod här, så vi läser ju en tre fyra böcker tillsammans i klassen varje år, och då försöker vi ju välja böcker som belyser såna saker som är aktuella. Det kan vara en bok som heter "Det finns inga skridskor i öknen" som handlar om en flicka som är muslim vars pappa är jätte-, jätte-jätte, jätte-* [suckar] *muslimsk om man får säga så då… och Koranen är liksom… har han i handen hela tiden, och då är konflikten hon har liksom mellan sin verklighet i skolan och sin verklighet hemma, och så får man läsa om det, och sen räcker det bara inte med att läsa, utan man måste liksom reflektera kring det och "hur skulle du ha gjort om du var i den situationen?" och "vad skulle du ställa för fråga?" och… det finns en massa såna arbetsmetoder i det arbetssättet som vi använder oss av. "Reflekterande läsning" kallas det för. Sen i musiken så… dom gillar ju pop- och rockmusik, och där får man ju göra klart för dom att hade det inte varit för slaveriet så hade vi ju suttit här med knätofsar och Mozart fortfarande.*
I: Ingen blues!
R: Nä! Och… att man kan göra återkoppling så… ähm… ja, jag vet inte hur… och sen försöker man under handlederiet då när man har dom grupperna och jobbar med sånt där… ja, värdegrundsarbetet som det heter och så gör man nånting… men många gånger så läggs… lägger man ju inte ner tiden på det som man gör i det här "viktiga" arbetet. Förstår du vad jag… min ironi?
I: Mmm. Jag tror jag förstår… (B2, s. 10).

I en utsaga från respondent F2, slutligen, används uttrycket "learning by doing" när respondenten ska beskriva vad som i hennes fall framstår som en uttrycklig epistemologisk övertygelse:

> *R: Då blir det ju lite mer en… en riktig upplevelse. Det är väl därför jag… förespråkar gärna såna här undervisningsmodeller som storyline och integrerat arbetssätt… det tycker jag är trevligt. Och jag vet själv… jag har blivit utsatt för det, om jag ska använda det ordet, men jag har fått varit med om det i min egen skolgång. Då kallades det väl inte storyline, men learning by doing…*
> *I: Okej…*
> *R: … och då gjorde vi hemskt mycket… ähm, vad heter det… ja, vi fick lära oss hur det var i det forna Sydafrika, när det var apartheid och… och det var ju otroligt intressant att få göra det…*
> *I: Varför var det bra?*
> *R: Va?*
> *I: Varför var det bra då?*
> *R: För att då fick jag känna… för jag fick ju givetvis då på mitt… mitt pass eller min identitetsbricka så blev ju jag givetvis då svart… eller om det var färgad…*
> *I: Ja…*
> *R: … och då, jag vet inte hur dom som… det var ju några få då som fick representera boerna och var vita och fick givetvis bättre ställt och mer fördelar, och hur dom upplevde det, men jag som då fick vara på den sidan där det var besvär och bekymmer och man hade inte alls nåt lika värde som dom andra, upplevde det som väldigt traumatiskt…*
> *I: Mmm…*
> *R: … men jag tyckte det var… och jag minns ju inte alla dom dagar jag satt och, för det hände väl också, och fyllde i svenskaböcker med… "Vilket ord saknas här?"… det var väl inte det jag minns…*
> *I: Okej…*
> *R: … det var väl inte det som gjorde avtryck, utan det var dom här temaarbetena. Och pratar man med andra elever från den tiden idag så… så är det ju just dom här… extra… ja, när man fick lära… lära in med alla sina sinnen, som… liksom… det man minns.* (F2, s. 10).

De uppfattningar som kommit till uttryck i samtliga exempel ovan kan sägas utgå från grundantagandet om att kunskap om de värden som gene-

reras av den objektivt existerande kulturella mångfalden kan genereras i processer där människor, och mer specifikt elever, är aktiva genom att dra slutsatser av möten med olika uttryck för mångfalden.

Diskussion

I detta avsnitt kommer inledningsvis några erfarenheter från undersökningens genomförande att diskuteras. Därefter presenteras resultatet av vad som tidigare kallats det andra tolkningsledet, det vill säga en diskussion om vilka uttryck för ideologi som utifrån den teoretiska förståelsegrunden kan uttolkas i innehållet i de uppfattningskategorier som tidigare presenterats. Ett försök till kontextualisering av dessa uttryck kommer dessutom att göras, för att koppla utfallet av de tolkningar som gjorts till studiens teoretiska utgångspunkter. Avsnittet avslutas med några kortfattat presenterade idéer för fortsatt forskning inom problemområdet.

Några erfarenheter från undersökningen

Den empiriska undersökningen har i stort sett kunnat genomföras på det sätt som från början var tänkt. I efterhand kan emellertid några saker konstateras, som kan kasta nytt ljus över hur validiteten och reliabiliteten i undersökningen ska betraktas.

Den variation i uppfattningar som eftersträvades genom bredden i urvalet av respondenter kan i och med de kategorier, antaganden och uppfattningar som presenterats sägas vara åtminstone delvis uppnådd. Skolornas olikhet beträffande läge social sammansättning i elevunderlaget kan sägas ha bidragit till detta, liksom respondenternas olikartade erfarenheter sinsemellan. Huruvida variationen kan sägas vara ”mättad” i fenomenografisk mening har här inte bedömts vara av primär betydelse, utan vad som är avgörande för uppfattningarnas validitet är hur de kan tolkas i relation till de typer av ideologi som presenterats i arbetets bakgrund. Det finns alltså skäl till att återkomma till detta efter att resultatet av det andra tolkningsledet presenterats.

Förhoppningarna beträffande reliabiliteten kan också sägas vara delvis infriade, i och med att samtliga respondenter gav vad som bedömts som genomtänkta och seriöst hållna svar på de frågor som ställdes under intervjuerna. Kvalitén på inspelningarna visade vara god, varför intervjuerna kunnat transkriberas med relativt hög reliabilitet.

På förhand hystes en förhoppning om att ämnet för intervjuerna skulle vara välkänt för respondenterna, något som antogs stärka validiteten i undersökningen. Så var också fallet beträffande de frågor som handlade om

kulturell mångfald och om möjligheterna att få kunskap. *Värden* visade sig däremot vara ett abstrakt och svårt begrepp. Flera av respondenterna "genade" till att identifiera specifika exempel på vad de uppfattade som värden, när de ställdes inför att försöka definiera innebörden i begreppet värde. Detta bör tas i beaktande när validiteten i resultatet bedöms. Vikten av att i förväg värdera intervjufrågornas abstraktionsnivå har också bedömts som en viktig erfarenhet inför framtida undersökningar.

Under genomförandet av intervjuerna infann sig också en upplevelse, hos intervjuaren, av svårigheten med att ställa vissa frågor så att valet av de ingående begreppen kom att bli "neutralt" i förhållande till positionerna i det spänningsfält som analysen utgår från. Som exempel kan nämnas att frågan om hur kunskap kan erhållas, eller utvecklas, eller förmedlas, eller fås, eller hur insikt kan erhållas, utvecklas, förmedlas eller fås, svårligen låter sig formuleras neutralt. En av respondenterna påpekade också, med en referens till läroplanen, att kunskap kan förekomma i flera olika former, och att han upplevde det som oklart vilken kunskapsform som avsågs med frågan. Exemplet kan sägas illustrera svårigheten i att hitta en neutral position, språkligt såväl som med avseende på egen ideologisk preferens, i förhållande till ett ideologiskt spänningsfält. Detta bör också finnas med i åtanke vid bedömningen av reliabiliteten i det presenterade resultatet.

Respondenternas uppfattningar tolkade som ideologi

Här kommer de uttryck för restorativ, transformativ, transmissiv och moderativ ideologi som kunnat uttolkas i innehållet i de antaganden och uppfattningar som tidigare presenterats att diskuteras. En disposition har alltså valts som innebär att strukturen i avsnittet utgår från den ideologiska typologin, och inte från de olika kategorierna i resultatet. Motivet härtill står att finna i en ambition att rikta framställningens fokus på respektive ideologityp.

Restorativ ideologi

Bland de uppfattningskategorier, antaganden och uppfattningar som framträder som ett resultat av det första tolkningsledet är inslagen av vad som kan tolkas som uttryck för en restorativ ideologi begränsade till vad som utgår från det axiologiska antagandet om att värden är övervärldsligt formade och kulturellt förmedlade utgångspunkter för människors hand-

lingar. I och med att värden beskrivs som en del av "Guds plan" och som universella i kraft av att ha förvaltats och förmedlats av flera olika religösa traditioner, överensstämmer innehållet i denna uppfattningskategori med vad som enligt Brameld (1971) karaktäriserar den perennialistiska axiologin. Om värden uppfattas som övervärldsligt formade och som något som endast kan tas om hand eller förvaltas av människan, är det också svårt att tänka sig att det finns ett utrymme för att de kan förändras.

Bland de ontologiska och epistemologiska kategorierna, antagandena och uppfattningarna finns inget som kan tolkas som uttryck för restorativ ideologi. Som en konsekvens härav måste nog den restorativa ideologi som kommer till uttryck av lärarna beskrivas som fragmentarisk. Den innehåller exempelvis inga referenser till ett restorativt sociopolitiskt program, och det som konstaterats ovan – att människan inte uppfattas kunna förändra de övervärldsligt formade värdena – kan sägas legitimera ett bevarande av de i samhället rådande värderingarna snarare än en bakåtriktad förändring av desamma. Slutsatsen måste därför bli att endast fragment av en restorativ ideologi kan uttolkas i respondenternas utsagor.

Transformativ ideologi

Det enda i materialet som kan tolkas som uttryck för en transformativ ideologi är de uppfattningar som utgår från det axiologiska antagandet om att värden är konfliktfyllda normativa utgångspunkter för människors handlingar, tillkomna genom kamp och under ständig omförhandling. Här återfinns delar av vad som enligt Brameld (a.a.; se ovan s. 26, 33f) kännetecknar rekonstruktivismen. Det konfliktperspektiv som kommer till uttryck är ett sådant kännetecken. Ett annat är att värden beskrivs som historiskt tillkomna i kamp, och att denna kamp utgår från mänsklig erfarenhet och syftar till problemlösning och behovstillfredsställelse.

Den transformativa karaktären hos dessa uppfattningar kan emellertid inte ställas bortom all diskussion. Det axiologiska antagandet om värden som tillkomna genom kamp motsvaras inte någonstans i materialet av vare sig ontologiska eller epistemologiska antaganden eller uppfattningar av transformativ karaktär. Det finns heller inget i utsagorna som beskriver värden som målrelaterade, vilket enligt Brameld (ibid.) är ett centralt tema i den rekonstruktivistiska axiologin, och tillika ett nödvändigt innehåll ifall ideologin skall kunna mobilisera till genomgripande förändringar av de sociala relationerna i samhället. Referenser till förhållanden på grupp-

nivå saknas, vilket innebär att varken klass- eller genusperspektiv kommer till uttryck i skildringen av hur värden formas historiskt genom kamp. Liksom fallet är med inslagen av restorativ ideologi, kan därför den transformativa ideologi som kommer till uttryck sägas vara fragmentarisk. Detta kan också ses som en av studiens slutsatser.

Transmissiv ideologi

En tydligt transmissiv ideologi med en brett innehåll går att uttolka i resultatet. Båda de kategorier av uppfattningar som utgår från det ontologiska antagandet om att det i objektiv mening *finns* olika kulturer, och enligt vilka den kulturella mångfalden följaktligen betraktas som en objektiv ordning, har här tolkats som uttryck för transmissiv ideologi. Det främsta argumentet för denna tolkning återfinns i det faktum att ett sådant antagande kan sägas innebära en reifiering av begreppet kulturell mångfald, och att det därför enligt de utgångspunkter som hämtats från Brameld (1965, 1971) kan betraktas som uttryck för en essentialistisk ontologi. Verkligheten betraktas enligt en sådan som en objektiv ordning i antingen realistisk eller idealistisk mening.

Inom den uppfattningskategori där den kulturella mångfalden betraktas som en *enkel* objektiv ordning går det också att hitta fler argument för att de uppfattningar som ryms inom kategorin kan tolkas som uttryck för transmissiv ideologi. Den kulturella mångfalden är objektivt ordnad, antingen historiskt, i rummet (platsens betydelse) eller i tanke och tradition (religion). Människor uppfattas tillhöra någon av de olika kulturer som enligt detta antagande finns, de blir formade av sina respektive kulturer, och kan därför agera som deras representanter i olika sammanhang. Förutom att detta kan sägas innebära ytterligare reifieringar av såväl kulturbegreppet som människors bakgrund (kulturell bakgrund kan beskrivas i termer av att människor har vissa egenskaper) implicerar själva uppfattningen om *tillhörighet* som något objektivt existerande också att den kulturella ordningen uppfattas som *statisk*. Den transmissiva ideologin kan i så fall sägas *naturalisera* de sociala förhållanden som uppfattas som rådande.

Att den objektiva ordning som den kulturella mångfalden uppfattas utgöra antas vara en enkel sådan, kan i sig ses som ett argument för att detta kan tolkas som uttryck för en transmissiv ideologi. Om man utgår från den strukturella kulturuppfattning som förespråkas i Thompson (1990) blir resultatet av en sådan *exkludering* av sociala dimensioner som klass och

genus i beskrivningen av den kulturella mångfalden nämligen en tydligt rationaliserande och legitimerande transmissiv ideologi.

Även inom den uppfattningskategori där den kulturella mångfalden betraktas som en *komplex* objektiv ordning går det att finna mönster som kan tolkas som uttryck för en transmissiv ideologi. Att mångfalden uppfattas som *komplex* och *dynamisk* kan i och för sig tolkas som ett uttryck för *moderativ* ideologi, liksom uppfattningen om att kulturell tillhörighet kan vara något *konfliktfyllt*, som människor måste arbeta *processuellt* med. Men vad som kan sägas utgöra det starkaste argumentet för att den ideologi som tydligast kommer till uttryck i denna uppfattningskategori är transmissiv, är det mönster enligt vilket den uttryckta komplexiteten kan sägas implodera när respondenterna skall kontextualisera resonemangen om kulturell mångfald och ge konkreta exempel på hur denna tar sig uttryck på deras respektive arbetsplatser. Då är det i stor utsträckning nationella skillnader resonemangen kretsar kring. Här kan man erinra sig det resonemang om språkliga konventioner som förs i Fairclough (2001). Att man på detta sätt mot sin egen uttryckta förståelse av begreppet, associerar kulturell mångfald till nationalitet, kan då tolkas som att den ideologibärande språkliga konventionen, enligt vilken kulturbegreppets konnotationer leder resonemangen till att utgå från skillnader i nationalitet, är en effektiv sådan. Och effekten är uppenbart ideologisk, om man återigen utgår från den strukturella kulturuppfattning som beskrivs i Thompson (1990): vissa dimensioner av den sociala verkligheten ”zoomas in”, medan andra skyms. Vad som då framträder är en tydligt transmissiv ideologi.

Även i en av de axiologiska kategorierna går det att hitta inslag som kan tolkas som tydliga uttryck för transmissiv ideologi. Antagandet om att värden genereras ur en objektiv verklighet leder för några respondenter till ett resonemang som innehåller ett bejakande av värdet i vad de kallar *acceptans*. Oavsett om den gäller handlingar, förhållanden eller processer innebär acceptans ett erkännande av legitimiteten i det man ställs inför. Häri ligger det främsta argumentet för att detta tolkats som ett uttryck för transmissiv ideologi. Denna får en tydligt legitimerande (det är frestande att tillgripa uttrycket passiviserande) funktion om det värde som eftersträvas är acceptans.

Intrycket av att de diskuterade uppfattningarna uttrycker en transmissiv ideologi förstärks genom att värden antas vara objektivt grundade. Enligt Brameld (1965, 1971) karaktäriseras axiologin inom essentialismen av

att värden ses som rotade i och härrörande från en objektiv källa (se ovan, s. 13). Att kriteriet för vad som är gott på detta sätt bestäms som vad som kan sägas vara verkligt, innebär också att det rådande ges legitimitet.

Det framskymtar även epistemologiska dimensioner i den transmissiva ideologi som kommer till uttryck i resultatet. En av varianterna i den kategori av uppfattningar som utgår från antagandet att kunskap om värden förmedlas genom förebildlighet innehåller uppfattningar som kan tolkas som att denna förebildlighet innebär att barn tar efter vuxna. Detta kan sägas implicera att barnen är passiva mottagare av ett förmedlat budskap, vilket enligt Brameld (1965, 1971) också kännetecknar de transmissiva epistemologiska uppfattningarna inom essentialismen.

På grundval av ovanstående kan en slutsats dras om att en tydligt transmissiv ideologi kommer till uttryck i resultatet, och att denna innehåller antaganden om både ontologi, axiologi och epistemologi. Innehållet i denna ideologi kan sammanfattas med att olika kulturer – till stor del beskrivna i nationella termer – existerar i objektiv mening, objektiv kunskap om dessa kan leda till att värden – till exempel acceptans – omfattas, och kunskapen ges genom förmedling.

Moderativ ideologi

Det finns inslag i resultatet som tämligen oproblematiskt låter sig tolkas som moderativ ideologi. Det kanske tydligaste av dessa återfinns bland de ontologiska kategorierna. Antagandet att kulturell mångfald inte är någon objektiv ordning, utan ett begreppsligt uttryck för skillnader i människors levda vardagserfarenheter, kan sägas utgöra en skolboksillustration av de ontologiska uppfattningar som enligt Brameld (1965, 1971) kännetecknar den pragmatiska filosofi på vilken progressivismen vilar. Det *instrumentella* användandet av kulturell mångfald som ett begreppsligt uttryck som uttolkats i utsagorna kan ses som den typ av undvikande av reifiering av abstrakta begrepp som utmärker progressivismen. Även betoningen av *erfarenhetens* betydelse (kulturskillnader beskrivs som skillnader i människors erfarenhet) kan användas i ett argument för att denna uppfattningskategori ska tolkas som ett uttryck för moderativ ideologi, eftersom erfarenhet är ett centralt begrepp inom den progressivistiska ontologin.

Bland de axiologiska kategorierna är det inte lika oproblematiskt att hitta innehåll som går att entydigt uttolka som moderativ ideologi. Det ut-

trycks förvisso uppfattningar om värden som innebär att dessa ges en dynamisk karaktär. Den kulturella mångfalden uppfattas generera olika typer av utveckling och individuellt växande. Sociala förmågor, liksom kunskap, växer. Detta kan tolkas som bejakanden av förändring, och en association till progressivistiska idéer kan förefalla självklar. Individens utveckling och växande betraktas också enligt Brameld (1971) som ett centralt värde inom progressivismen, vilket stärker trovärdigheten i en tolkning av dessa uppfattningar som moderativ ideologi. Vad som emellertid kan ses som besvärande för en sådan tolkning är att värdena beskrivs som genererade av den objektiva ordning som den kulturella mångfalden uppfattas utgöra, enligt den tolkning som här gjorts. Det ideologiska budskapet kan därför ses som tvetydigt: å ena sidan är värden transmissivt genererade, å andra sidan är innehållet i dessa värden av en moderativ karaktär.

Den ideologiska tvetydighet som nämns ovan är något som återkommer i samband med tolkningen av innehållet i de kategorier som utgår från epistemologiska antaganden. Det går att uttolka en tydligt transmissiv ideologi i antagandet att människor kan agera som representanter för de kulturer som beskrivs som objektivt existerande. Lika tydligt transmissivt kan antagandet att den kulturella mångfalden är en objektivt existerande ordning sägas vara. Detta har också redan diskuterats. Dessa transmissiva ontologiska antaganden kan emellertid sägas utgöra utgångspunkter för epistemologiska uppfattningar som är av en mycket tydlig moderativ karaktär. Kunskapen om de värden som kopplas till den kulturella mångfalden uppfattas här uppstå genom att elever reflekterar, drar slutsatser och gör ställningstaganden utifrån den objektiva verklighet som på olika sätt presenteras eller representeras för dem. Det är alltså ett väldigt tydligt *processuellt* lärande som beskrivs. Det kan därför tolkas som uttryck för moderativ ideologi. Enligt Brameld (a.a.) innehåller nämligen progressivismen epsitemologiska antaganden om att tillägnandet av kunskap sker i en process där människan är en aktiv aktör.

Ett annat tvetydigt mönster är den ambivalens som kunnat konstateras mellan en terminologi som uttrycker uppfattningar om att värden ska förmedlas, och beskrivningar av processinriktade metoder. Det är en tydligt moderativ ideologi som uttrycks i de senare beskrivningarna, i enlighet med samma kriterium som presenterats ovan. Men en lika otvetydig tolkning går att göra av den av förmedlingstänkande präglade terminologin, och resultatet av denna tolkning måste bli att en transmissiv ideologi här

kommer till uttryck. Förmedling är ju enligt Brameld (a.a.) ett nyckelbegrepp inom den essentialistiska epistemologin.

Uppfattningarna inom den andra av de båda varianterna inom den kategori av uppfattningar som utgår från det epistemologiska antagandet om att *förebildlighet* kan leda till kunskap om värden, kan tolkas som ett mer tydligt uttryck för moderativ ideologi. Kunskap om värden uppfattas här formas genom att förebildligheten ger elever något att förhålla sig till i relationell mening. Det som uttrycks om att barn aktivt drar slutsatser efter att ha "testat" vuxna, och om att ett respektfullt bemötande från vuxna genom att underlätta det löpande arbetet genererar respekt hos barn, kan sägas innehålla delar av en progressivistisk epistemologi. Kunskapen om värdena uppfattas här som något som utvecklas processuellt, vilket kan sägas stödja en tolkning av dessa uppfattningar som uttryck för moderativ ideologi, enligt samma kriterium som presenterats ovan.

På grundval av ovanstående kan en slutsats dras om att en tydligt moderativ ideologi kan uttolkas ur resultatet, framför allt med avseende på de ontologiska delarna, där kulturell mångfald antas vara ett begreppsligt uttryck för att beteckna skillnader i människors erfarenhet. Det finns även epistemologiska uppfattningar som kan tolkas som tydliga uttryck för moderativ ideologi, i och med att kunskap antas erhållas processuellt. Samtidigt måste även en slutsats dras om att flera av de moderativa inslagen har tydligt transmissiva utgångspunkter, framför allt i antagandet om att den kulturella mångfalden utgör en objektiv ordning.

Ett försök till kontextualisering av de ideologiska uttrycken

De uttryck för ideologi som diskuteras ovan kan kontextualiseras utifrån tre av de teman som tidigare redogjorts för i arbetet. Det handlar mer specifikt om *de konnotationer som kunnat konstateras hos kulturbegreppet*, om *den ideologi som kommer till uttryck på formuleringsarenan*, och *om progressivismens historiskt starka ställning i den svenska skolan*.

Enligt det resonemang som förts tidigare i arbetet förmedlar begeppet kultur ett antal konnotationer, det vill säga "dolda innebörder". Dessa har här antagits bidra till begreppets effektivitet som ett ideologiförmedlande objekt. En av dessa konnotationer är föreställningen om kulturer som ob-

jektivt existerande, som här beskrivits som ett historiskt idéarv från Herder, förmedlat av en deskriptiv kulturuppfattning inom samhällsvetenskaper som exempelvis antropologi. Denna föreställning kommer här tydligt till uttryck i den transmissiva ontologi enligt vilken kulturell mångfald antas utgöra en objektiv ordning, där människors kulturella tillhörighet reifieras genom att de görs till representanter för vad som ses som deras respektive kulturer.

En annan sådan konnotation är kopplingarna mellan å ena sidan kultur och å andra sidan etnicitet och nationalitet. Att den kulturella mångfalden bekrivs i termer som lyfter fram den nationella dimensionen i förgrunden, på bekostnad av dimensioner som genus och klass, kan ses som uttryck för denna konnotativa innebörd i kulturbegreppet.

En tredje konnotation är de normativa innebörder som förmedlas av kulturbegreppet. Att kultur och kulturell mångfald i enlighet med detta ses som något *i sig* positivt är en förståelsegrund till de normativa varianterna av antagandena om den kulturella mångfalden som en objektiv ordning, men även en grund utifrån vilken den transmissiva ideologi som uttrycks i antagandet om att värden är objektivt grundade i den kulturella mångfalden kan förstås. Från detta antagande utgår en än mer transmissiv uppfattning om acceptans som värde. Förståelse för den kulturella bakgrunden till männniskors handlingar uppfattas leda till acceptans av samma handlingar. Kulturell bakgrund är alltså inte enbart något som beskrivs som en förståelsegrund i deskriptiv mening utan även i normativ sådan.

Kulturbegreppet kan alltså genom sina konnotationer sägas bidra till förmedlingen av en transmissiv ideologi. Denna reifierar människors bakgrund, skymmer viktiga dimensioner av den sociala verkligheten, och framställer andra som positiva och legitima. I enlighet med det resonemang i Eagleton (2007) som tidigare presenterats, kan denna ideologi därigenom sägas *rationalisera* och *legitimera* de rådande sociala förhållandena i samhället. Kulturbegreppet kan utifrån detta betraktas som en effektiv ideologisk rökridå i de sammanhang som här studerats. I enlighet med det ovan förda resonemanget kommer detta till uttryck i de antaganden och uppfattningar som presenteras i resultatet i denna studie.

Tidigare i detta arbete har innehållet i några av dokumenten från formuleringsarenan (framför allt Lpo 94 och *Skola för bildning*) diskuterats med avseende på vad som kommer till uttryck om kulturell mångfald, vär-

den kopplade till denna och möjligheterna att få kunskap om dessa värden. En tydligt transmissiv ideologi kunde konstateras komma till uttryck, framför allt genom att kulturell mångfald så starkt kopplas till nationalitet och invandring, genom att värden beskrivs som etablerade och latenta i den kulturella mångfalden och dessutom som statiska och ”oförytterliga”, och genom den terminologi med vilken möjligheterna för elever att komma i kontakt med värden beskrivs. Dessa möjligheter beskrivs i termer av att värden kan inses och förmedlas.

Denna transmissiva ideologi kan sägas äga sin motsvarighet på den del av realiseringsarenan som här undersökts. Att så är fallet kan knappast betraktas som anmärkningsvärt, eftersom de intervjuade respondenterna tillhör den yrkeskår – de ”ideologins funktionärer” som omtalas i Englund (2005) – som har i uppdrag att realisera innehållet i läroplanen, och följaktligen måste betrakta sig som adressater till de budskap som sänds ut från formuleringsarenan. Denna arena kan alltså ses som normbildande, och det ideologiska innehållet i dess budskap kan därmed även ses som en alternativ eller kompletterande förståelsegrund till flera av de antaganden och uppfattningar som tidigare diskuterats i relation till kulturbegreppets konnotationer. Det finns även andra ideologiska uttryck som kan ges kontext av innehållet i de dokument från formuleringsarenan som tolkats i detta arbete.

Den kulturella mångfalden kopplas till nationalitet i såväl läroplanen som i de uppfattningar som kommer till uttryck i tolkningen av respondenternas utsagor. Detta har redan diskuterats som uttryck för transmissiv ideologi, och det finns här inget skäl att revidera de tolkningar som redan gjorts, utan ideologins kontext kan tvärtom sägas få en *konkretisering* genom att läroplanstexten framträder som en ”kanal” genom vilken kulturbegreppets konnotationer förmedlas. Mot bakgrund av detta ter sig detta uttryck för transmissiv ideologi än mer svårt att värja sig mot, i och med att läroplanstexten till synes bekräftar de föreställningar som ligger i kulturbegreppets konnotativa avlagringar.

I såväl läroplanen som *Skola för bildning* finns framställningar av värden som kan tolkas som tydligt transmissiva. Värden beskrivs som latenta i den kulturella mångfalden, i och med att de sägs ”ligga” i densamma (Skolverket, 2006b), och som statiska och ”oförytterliga” (SOU 1992:94). I samband med tolkningen av respondenternas utsagor kunde ett antagande om värden såsom grundade i den kulturella mångfalden skrivas fram i resul-

tatet. Kontextualiseringen av detta antagande (som tidigare gjorts utifrån kulturbegreppets normativa konnotationer) breddas i ljuset av vad som uttrycks på formuleringsarenan. Här framträder en bild av hur transmissiv ideologi når realiseringsarenan via två olika kanaler: kulturbegreppet och styrdokumenten på formuleringsarenan.

De formuleringar i Lpo 94 och *Skola för bildning* som beskriver hur elever ska erhålla kunskap om de värden som kopplas till kulturell mångfald är till stor del transmissiva till sin karaktär. Värden kan inses och de skall *förmedlas*. Denna *terminologi* känns igen i den av ambivalens präglade uppfattningskategori enligt vilken kunskap om värden å ena sidan sägs bli förmedlad, å andra sidan antas utvecklas genom metoder som beskrivs som processuella. Formuleringsarenans epistemologiska terminologi kan därmed ses som *en del* av den kontext, den del som kan sägas utgöra förståelsegrund för de transmissiva inslagen, mot vilken uppfattningarna i denna kategori kan förstås.

På formuleringsarenan uttrycks alltså en tydligt transmissiv ideologi, vars yttringar även återfinns i de tolkningar som gjorts av respondenternas utsagor.

På formuleringsarenan, i såväl Lpo 94 som i *Skola för bildning*, återfinns även uttryck för en moderativ ideologi, något som redan konstaterats i bakgrunden till denna studie. Dessa formuleringar som problematiserar innebörden i kulturbegreppet, antyder att värden kan utvecklas, och beskriver lärandet som processuellt kan betraktas som uttryck för den starka progressivistiska traditionen i det svenska skolväsendet (se Liljestrand, 2007; Linde, 2000; Lundgren, 1979). De uttryck för en moderativ ideologi som kunnat uttolkas i de antaganden och uppfattningar som återfinns i resultatet (en erfarenhetscentrerad ontologi, en axiologi där individuell utveckling lyfts fram, och en epistemologi som betonar processuellt lärande) kan alltså betraktas i denna dubbla kontext. Även i detta fall kan alltså tydliga inslag av den ideologi som uttrycks på formuleringsarenan återfinnas på den del av realiseringsarenan som undersökts.

Uttryck för såväl transmissiv som moderativ ideologi återfinns alltså på båda arenorna. Det kan därför förefalla naturligt att dra en slutsats om att en ideologisk konflikt kan skönjas på den del av realiseringsarenan som undersökts i studien. En sådan slutsats kan också sägas få stöd i att uttryck för ideologisk ambivalens kunnat konstateras i resultatet. Frågan är dock

om inte en sådan konflikt i så fall i allt väsentligt är skenbar, med tanke på den individcentrering som karaktäriserar de uttryck för moderativ ideologi som kunnat konstateras. Här kan erinras det resonemang som återfinns i Brameld (1971) om att progressivismen genom sin betoning av individuell erfarenhet framför kollektiv sådan inte är i stånd att skapa beredskap för att hantera konflikter på gruppnivå. Detta är helt i linje med den tes som uttrycks i Lundgren (1979) om att progressivismens individcentrering fyllt en ideologisk funktion genom att dölja skillnader i intressen mellan olika samhällsgrupper. Om en moderativ ideologi alls kan sägas vara förändringsbejakande, är det utifrån detta tveksamt om den utifrån ett snävt individperspektiv är i stånd att effektivt utmana den transmissiva ideologi som i sin rekvisita av uppfattningar kan uppvisa såväl reifiering av människors tillhörighet som bejakande av social acceptans. Betraktade på detta sätt skulle de båda ideologierna snarare kunna framstå som varandra kompletterande och understödjande.

På grundval av ovanstående kan en försiktig slutsats dras, om att ett av de antaganden som återfinns bland studiens utgångspunkter blivit bekräftat – nämligen att ideologi binder samman de uppfattningar som återfinns på aktörsnivå med politiska krafter och processer på strukturell nivå. De uttryck för transmissiv och moderativ ideologi som återfinns i formuleringsarenans dokument kan kännas igen bland de antaganden och uppfattningar som kommer till uttryck på den del av realiseringsarenan som undersökts. Att dessa ideologiska uttryck också representeras i de pedagogiska praktiker som äger rum i skolan kvarstår som ett antagande i enlighet med det tidigare presenterade resonemanget om beständigheten i latent ideologi.

Eftersom denna studie innehållit en ambition om att kunna relatera de ideologiska uttryck som kunnat uttolkas i resultatet till de teoretiska utgångspunkter som presenterats i bakgrunden, vore en diskussion ofullständig om den inte innehöll ett resonemang om de endast fragmentariska spår av restorativ och transformativ ideologi som tolkningarna resulterat i. I och med att inga sådana spår återfinns bland vare sig de ontologiska eller de epistemologiska antagandena och uppfattningarna, aktualiseras frågan om huruvida uppfattningarnas variationsbredd verkligen är uppnådd. Vad frånvaron av tydliga och konsekventa uttryck för restorativ respektive transformativ ideologi på såväl formulerings- som realiseringsarenan emellertid kan sägas antyda, mot bakgrund av att ideologi här betraktas som ut-

tryck för sociala och politiska krafter, är att restorativa och transformativa krafter i allt väsentligt saknas på en strukturell nivå i samhället. De verkar åtminstone inte vara tillräckligt starka för att en artikulerad och innehållsrik ideologi med tydliga ontologiska, axiologiska och epistemologiska dimensioner ska kunna tränga igenom den tämligen konfliktfria samexistensen av transmissiv och moderativ ideologi som kunnat konstateras på såväl formulerings- som realiseringsarenan. Denna försiktiga slutsats skall värderas mot bakgrund av att urvalet av respondenter inte är representativt, vilket medför att resultatet inte kan tas som utgångspunkt för generaliseringar utanför den aktuella undersökningsgruppen. Ett annat urval hade rent hypotetiskt kunnat medföra att exempelvis tydligare uttryck för restorativ och transformativ ideologi återfunnits bland antagandena och uppfattningarna, även om den totala avsaknaden av sådana uttryck på formuleringsarenan talar emot detta.

Några idéer om fortsatt forskning

För att vara en studie vars utgångspunkter innehåller bekännelser till en ontologi där verkligheten uppfattas som ett blivande, har den här texten varit ahistorisk på ett sätt som kan tyckas paradoxalt. De grupper, sociala krafter, politiska krafter och processer som omnämns framträder enbart som skuggfigurer på väggarna i Platons grotta. De identifieras aldrig och ges följaktligen aldrig namn och gestalt, och situeras varken strukturellt eller historiskt. Här finns en möjlig utgångspunkt till fortsatt forskning med anknytning till innehållet i denna studie. En undersökning där de ideologiska uttryck som framträder i skolans undervisning relateras till faktiskt existerande och namngivna sociala och politiska krafter ter sig som den självklara fortsättningen på detta arbete. Detta skulle förmodligen komma att bli ett mer omfattande projekt än det föreliggande arbetet varit.

En annan idé om möjlig fortsatt forskning har redan antytts i presentationen av tankarna bakom detta arbetes metodologi. Här har den ideologi som kunnat uttolkas i lärares antaganden och uppfattningar studerats, och denna ideologi har antagits komma till uttryck även i pedagogisk praktik. En etnografisk studie av hur ideologi kommer till uttryck i undervisningen i skolan skulle dels vara mer oproblematisk ur validitetssynpunkt än vad denna varit, och samtigt kunna fyllas med fler kategorier av aktörer.

Ett tredje och sista förslag till fortsatt forskning kan sägas innehålla delar av en projektidé som avbröts till förmån för föreliggande studie. Den

avsaknad av klassperspektiv i läroplanstexten som här kunnat konstateras kan utifrån rekonstruktivistiska utgångspunkter sägas utgöra ett problem. En studie av hur denna avsaknad av föreskrivande formuleringar om klass hanteras, medvetet eller omedvetet, av lärare i samband med realiserandet av de delar av kunskaps- och fostransuppdraget som kan relateras till olika typer av skillnader mellan människor, skulle kunna komplettera de kunskapsbidrag som förhoppningsvis givits i föreliggande arbete.

Referenser

Bennett, T. (2005). Culture. In T. Bennett, L. Grossberg & M. Morris (Eds.). *New keywords : a revised vocabulary of culture and society* (pp. 63-69). Malden, Mass. : Blackwell Pub.

Bergström, G. & Boréus, K. (2005a). Idé- och ideologianalys. I G. Bergström & K. Boréus (red.). *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 149-179). Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (2005b). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.. I G. Bergström & K. Boréus (red.). *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 9-42). Lund: Studentlitteratur.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique* (rev. ed.). Lanham, Md. : Rowman & Littlefield Publishers.

Best, S. (2005). *Understanding social divisions*. London: Sage.

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? /Electronic version/. *American Sociological Review*, 19(1), pp. 3-10. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/2088165 .

Bocock, R. (1992). The cultural formations of modern society. In S. Hall & B. Gieben (Eds.). *Formations of modernity* (pp. 229-268). Cambridge: Polity Press in association with the Open Univ.

Boglind, A. (2003). Strukturalism och funktionalism. I P. Månson (red), *Moderna samhällsteorier : traditioner, riktningar, teoretiker* (s. 25-69). Stockholm: Prisma.

Brameld, T. (1965). *The use of explosive ideas in education: culture, class, and evolution*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Brameld, T. (1971). *Patterns of educational philosophy : divergence and convergence in culturological perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning* (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur.

Carlbom, A. (2003). *The imagined versus the real other : multiculturalism and the representation of muslims in Sweden*. Lund: Dept. of Sociology [Sociologiska institutionen], Lunds Universitet.

Castagno, A.E. (2009). Making sense of multicultural education : a synthesis of the various typologies found in the literature. /Electronic version/. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43-48.doi: 10.1080/15210960902717502 .

Chancer, L.S. & Watkins, B.X. (2006). *Gender, race and class: an overview. Malden*, MA.: Blackwell.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackay, H., & Negus, K. (1997). *Doing cultural studies : the story of the Sony Walkman*. London : Sage in association with the Open Univ.

Eagleton, T. (2001). *En essä om kultur* (övers. S. Hums). Göteborg: Daidalos.

Eagleton, T. (2007). *Ideology : an introduction*. London: Verso.

Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande : intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå Univ. of Technology.

Englund, T. (1986a). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Kap 1-4. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Englund, T. (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svenska skola under 1900-talet*. Kap 5-8. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Englund, T. (1999). Den svenska skolan och demokratin. I SOU 1999:93. *Det unga folkstyret : demokratiutredningens forskarvolym VI* (s. 13-50). Stockholm: Fakta info direkt.

Englund, T. (2004). Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I R. Premfors & K. Roth (red). *Deliberativ demokrati* (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Eriksen, T.H. (1998). *Etnicitet och nationalism* (övers. S. Häggqvist). Nora: Nya Doxa.

Eriksen, T.H. (1999). *Kulturterrorismen : en uppgörelse med tanken om kulturell renhet* (övers. N. Szentiványi). Nora: Nya Doxa.

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Longman.

Giddens, A (1997). *Sociology*. Cambridge: Polite.

Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K. (1979). The domains of curriculum and their study. In J.I. Goodlad and associates (Eds.) *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.

Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad : etnicitet och institutionell praktik*. Norrköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.

Gutmann, A. (red.). (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik* (2 rev. uppl.) (S.-E. Torhell & T. Lindén övers.). Göteborg: Daidalos.

Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.). *Representation : cultural representations and signifying practises* (pp. 13-64). London: Sage

Hawkes, D. (2003). Ideology (2. ed.). London: Routledge.

Häger, A., Kamperin, R. & Toivio, M. (1999). *Gemensamhet i mångfalden : en rapport om 32 skolors arbete med värdegrunden i praktisk tillämpning.* Stockholm: Statens skolverk.

Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open university press.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (övers. S.-E. Torhell). Lund: Studentlitteratur.

Liedman, S.-E. (1989). Om ideologier. I S.-E. Nilsson & I. Nilsson (Red). *Om ideologi och ideologianalys : uppsatser och texter* (s. 7-45). Göteborg: Institutionen för idé- och lärdomshistoria, Göteborgs Universitet.

Liljestrand, J. (2007). *Elevcentrerade undervisningsfilosofier som pedagogisk paradox*. Utbildning & Demokrati, 2007 (3), 37-52.

Linde, G. (2000). *Det ska ni veta!: En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning.* Stockholm: HLS Förlag.

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

Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden : en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag.

Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden : en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? : en ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk* (1995-2005). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Månson, P. (2006). *Båten i parken : introduktion till samhällsstudier* (4 uppl.). Stockholm: Norstedts.

Nykänen, P. (2008). *Värdegrund, demokrati och tolerans : om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Göteborg: Filosofiska institutionen, Götebors universitet.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. ed.). London: Sage.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data : methods for analyzing talk, text and interaction* (3 ed.). London: Sage.

Skolverket (2000). *Med demokrati som uppdrag : en temabild om värdegrunden*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2006a). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 : gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (odat.). www.skolverket.se/sb/d/468 . Online 2009-10-14.

SOU 1992:94. *Skola för bildning : huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1996:143. *Krock eller möte : om den mångkulturella skolan : delbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.

Thompson, J.B. (1990). *Ideology and modern culture : critical social theory in the era of mass communication*. Cambridge: Polity.

Williams, R. (1988). *Keywords : a vocabulary of culture and society*. London: Fontana Press.

Wolf, E.R. (1982). *Europe and the people without history*. Berkeley: University of California Press.

Zackari, L. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken : om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom : kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen : det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 270-292.

Öhlander, M. (1994). Kulturbegreppet, kritiken och praktiken. *Kulturella perspektiv*, 1994 (1), 34-45.

Bilaga 1: Intervjumanual

Presentation. Information om vad intervjun innebär (vad den ska användas till; frivillighet; garanti av anonymitet). Är det OK att spela in intervjun?

- Hur länge har du jobbat som lärare? Hur länge har du varit på din nuvarande arbetsplats / i din nuvarande befattning? Tidigare befattningar? Vilken befattning innehar du nu?
- Introduktion av ämnet för intervjun: hur du uppfattar det som kallas ”kulturell mångfald”, de ”värden” som enligt läroplanen är kopplade till läroplanen, och vilka möjligheter vi har att få kunskap om (att ”inse”) denna mångfald.

1 Kulturell mångfald. Max 15 min, inkl. summering.

- Vad betyder uttrycket ”kulturell mångfald” för dig?
- Vad innebär ”mångfald” i detta sammanhang?
- Vad är det som gör denna mångfald ”kulturell”?
- Vad innebär kulturell mångfald i relation till ditt uppdrag som lärare?
- Finns den kulturella mångfalden representerad på den skola där du tjänstgör? På vilket sätt?
- Summering

2 Värden. Max 15 min. inkl. summering.

- Vilken innebörd lägger du i begreppet ”värden”?
- Vilka värden uppfattar du som kopplade till den ”kulturella mångfald” som läroplanen talar om?
- Kan du beskriva hur du uppfattar kopplingen mellan dessa värden och den kulturella mångfalden?
- Hur har dessa värden kommit att bli värden?
- Vad handlar dessa värden om när du översätter dem till vad ditt uppdrag som lärare omfattar?
- Summering

3 Kunskap om värden. Max 15 min. inkl. summering.

- Hur får man kunskap om värden?
- Hur kan elever få kunskap om de värden som är kopplade till den kulturella mångfalden?
- Vilka konkreta uttryck tar sig detta i din egen undervisning? Hur försöker du arbeta med dessa värden?
- Summering

Avslutning. Fråga om det är OK att jag e-postar transkriberingen för kontrolläsning. Tacka!

Bilaga 2: Introduktionsbrev till skolledarna på de skolor där de i studien deltagande lärarna arbetade vid undersökningstillfället

Hej!
Mitt namn är Lars Sandin. Jag har en bakgrund som lärare i grundskolan i Timrå kommun och som lärarutbildare vid Mittuniversitetet i Härnösand. Just nu läser jag kursen Pedagogik AV (tidigare Pedagogik D) vid Mittuniversitetet.

Att jag kontaktar Dig beror på att jag håller på att genomföra en intervjuundersökning om lärares uppfattningar om den kulturella mångfald man kan läsa om i Lpo 94 och de värden som i läroplanen kopplas till denna mångfald. Jag skulle därför vilja besöka den skola där Du är rektor för att intervjua ett par av lärarna på skolan, och ser det som angeläget att Du är informerad om detta och kan lämna Ditt samtycke till det hela.

Undersökningen fokuserar på innehållet i lärarnas uppfattningar, vilket innebär att det inte är skolan eller de enskilda lärarna som i sig kommer att vara intressanta för mig när jag ställer mina frågor. Givetvis kommer de lärare som deltar i undersökningen liksom de skolor som utgör deras arbetsplatser att vara avidentifierade i min uppsats.

Min målsättning är att kunna genomföra intervjuerna i slutet av nästa vecka samt under vecka 50. Jag kommer att kontakta Dig per telefon nu på fredag (alternativt i början av nästa vecka, på en tid Du själv i så fall får föreslå) för att få bekräftelse på Ditt samtycke. Jag kommer nog också att ha en del frågor rörande mitt urval att ställa till Dig.

Givetvis kan Du kontakta mig om Du har några frågor eller om Du har synpunkter på när det är lämpligt att jag ringer Dig. Du hittar kontaktinformation nedan.

Med vänlig hälsning och förhoppningar om ett gott samarbete
Lars Sandin

Bilaga 3: Introduktionsbrev till de i studien deltagande lärarna

Hej!

Jag heter Lars Sandin. Jag har en bakgrund som SO-lärare i grundskolan i Timrå kommun och som lärarutbildare vid Mittuniversitetet i Härnösand. Just nu läser jag kursen Pedagogik AV (tidigare Pedagogik D) vid Mittuniversitetet.

Att jag kontaktar Dig beror på att jag håller på att genomföra en intervjuundersökning om lärares uppfattningar om den kulturella mångfald man kan läsa om i Lpo 94 och de värden som i läroplanen kopplas till denna mångfald. De data jag får fram i undersökningen är tänkta att användas i en uppsats jag håller på att skriva. Jag har tänkt intervjua tolv lärare fördelade på sex olika skolor i länet, och skulle gärna se att Du är villig att bli en av dessa tolv.

Jag vill redan här informera Dig om att även om jag givetvis gärna ser att Du accepterar att delta i undersökningen, är beslutet helt och hållet Ditt eget. Din medverkan är alltså helt frivillig, och givetvis kommer också de lärare som deltar i undersökningen, liksom de skolor som utgör deras arbetsplatser, att vara avidentifierade i min uppsats. Eftersom undersökningen fokuserar på innehållet i lärarnas uppfattningar, är det heller inte skolorna eller de enskilda lärarna i sig som kommer att vara intressanta för mig när jag behandlar mina resultat.

Min målsättning är att kunna genomföra intervjuerna i slutet av vecka 49 och under vecka 50. Tiden för varje intervju är beräknad till max 45 minuter. Om jag får informanternas medgivande kommer intervjuerna att spelas in.

Jag kommer att ringa Dig i början av nästa vecka för att förhoppningsvis få din bekräftelse på att Du vill vara med i undersökningen, och för att vi ska kunna bestämma tid och plats för intervjun.

Givetvis kan Du kontakta mig om Du har några frågor eller om Du har synpunkter på när det är lämpligt att jag ringer Dig. Jag kan nås antingen via telefon eller e-post: <klipp>

Utgångspunkterna för vårt samtal kan Du hitta under rubriken Förståelse och medmänsklighet i Lpo 94. Där talas det om något man kallar kulturell mångfald, om värden som sägs ligga i denna mångfald, och om människors förmåga att inse dessa värden.

Med vänlig hälsning och förhoppningar om ett gott samarbete
Lars Sandin

Utbildningsvetenskapliga studier

Mittuniversitetet Härnösand
Institutionen för utbildningsvetenskap

Olofsson, Anders (Red). Entreprenörskapsutbildning i skola och samhälle - Formering av en ny pedagogisk identitet? 2009:1

Olofsson, Anders. Entreprenörskap som lokal skol- och samhällsförändring

From, Jörgen. Entreprenörskapsutbildning

Karlsson, Håkan. Utbildning i, om och för entreprenörskap: Fallstudier i gymnasieskolan

Holmgren, Carina. Open for Business?

Nyström, Camilla och Wikström, Anneli. Etablerade och potentiella entreprenörer om entreprenörskap och företagsamhet

Augustsson, Gunnar Konstnärers kompetens uppskattas i arbetslivet – Utvärdering av åtta konstnärers bidrag till meningsskapande reflektioner inom fyra arbetsplatser. 2010:1

Sandin, Lars Några grundskollärares uppfattningar om kulturell mångfald, värden och kunskap tolkade som ideologi. 2010:2