

# Mångkultur – bilder, betydelser och mening

Caroline Ljungberg

”VARFÖR ÄTER MAN SYLT TILL KÖTTBULLAR? Det sägs att man är vad man äter. Så vad är man när man äter kött, brunsås, potatis ... och sylt? Det kan ingen riktigt förklara. Man bara gör det för man alltid gjort det. Man har lärt sig att det är gott. Det är kultur.” (Bakhtiari, 2006:23)

Marjaneh Bakhtiari visar med dessa meningar hur problematiskt det är att sätta fingret på vad kultur är. Det är svårt, för att inte säga omöjligt, att exakt säga vad som är kultur och vad som inte är kultur. Det är på en gång både allt och inget. Emellertid kan det konstateras att föreställningar om kultur och kulturell tillhörighet är verksamma i vår vardag och de får konsekvenser för hur vi uppfattar andra människor och hur vi agerar. Inte minst gäller detta i skolan där olika kulturer möts. Vilken mening finns det med att tala om begreppen kultur, mångkultur och mångkulturalism i relation till utbildning och skola? Det är frågan som följande text tar sin utgångspunkt i.

**BESLÄKTAT MED BEGREPPE MÅNGKULTUR** finns en rad andra begrepp. Ett av dessa är mångfald som möjligen kan framstå som mindre politiskt laddat och kanske inte lika belastat som mångkultur och mångkulturalism. Andra begrepp för att beteckna liknande fenomen är multikulturell och interkulturell (jämför med Lahdenperä, 2004; Westin, 1999). Begreppen signalerar att det handlar om relationer mellan kulturer och därmed mellan individer och framför allt mellan olika grupper. Begreppet mångkultur har i denna text valts för att fokusera på samverkan mellan olika kulturella tillhörigheter

och kanske framför allt föreställningar om kulturell tillhörighet.

Det tidigare talet om den mångkulturella skolan har blivit mer ovanligt och mött en del motstånd. Kanske beror detta på att fler och fler i den politiska sfären övergett tron på det mångkulturella samhället. Ett exempel är då Tysklands förbundskansler Angela Merkel i ett tal som sprids över hela världen säger att det mångkulturella Tyskland är ett misslyckande. Idén om multikulti, där människor lever lyckliga sida vid sida fungerar inte, enligt Merkel. I stället ska immigranter integreras, vilket inklude-

rar ett krav på att lära sig tyska, fortsätter Merkel (www.bbc.co.uk). Merkels uttalande sammanfaller med en retorik som används av öppet invandringsfientliga partier runt om i Europa. En retorik som även används framgångsrikt av Sverigedemokraterna i Sverige som i valet 2010 lyckades ta sig in i Sveriges riksdag. Mångkultur och mångkulturalism kan tolkas, definieras och användas på olika sätt. De är ideologiskt laddade begrepp och måste därför förstås utifrån det sammanhang i vilket de förekommer.

En kort begreppshistorik visar att bruket av begreppet mångkulturalism är relativt sentida, från 1960- och 70-tal. Begreppet uppkom som ett behov inom samhällsvetenskaplig forskning att benämna en företeelse som emellertid inte var ny – samexistens mellan olika etniska grupper inom ett och samma samhälle. Kanada var först med användningen av begreppet och då användes begreppet för att beteckna stater som uppfattades som mångkulturella, oftast afrikanska sådana (Wieviorka, 1998). Som politiskt begrepp signalerar mångkulturalism en vision om integration som har sitt ursprung på den nordamerikanska kontinenten (Castles med flera, 1984).

I Sverige dateras begreppsanvändningen till 1990-talet då bruket av begreppet tog fart. Aleksandra Ålund och Carl-Ulrik Schierups bok *Paradoxes of multiculturalism. Essays on Swedish society* från 1991 spred begreppet. Enligt Nationalencyklopedin betyder mångkulturalism "förekomst av många olika kulturer och kulturyttringar i (positiv) samverkan" (www.ne.se). Värt att notera är att ordet positiv är satt inom parentes. Policybruket av begreppen mång- eller multikulturalism handlar om en vision om en fruktbar samverkan, men begreppen innehåller även dimensioner av konflikt och problem. Dimensioner som även återfinns i berättelser om den mångkulturella skolan.

## Bilder av mångkulturella skolor i Malmö

I samband med mitt avhandlingsarbete, som skedde under 2000-talets inledande fem år, intervjuade jag flera rektorer på olika skolor i Malmö. När jag ställde frågan om hur de uppfattade en mångkulturell skola blev de flesta osäkra och började skruva på sig lite obekvämt. Det blev tydligt att frågan låg inom ramen för ett minerat och svårt område. Rektorerna kämpade för att hitta de rätta orden. Svaren var trevande men den genomgående associationen var att en mångkulturell skola är en skola med många invandrarelever.

[Jag frågar om begreppet den mångkulturella skolan och rektorn inleder svaret med en harkling.] Det är ju så här att det finns några stycken invandrare. Det finns en del invandrare som går här. De flesta utav dem bor inte i stadsdelen utan de kommer, de är vana vid något helt annat. Det är väldigt svårt att vara ambassadör för någonting, att gå i spetsen så att säga. Det finns en risk att man, att man bara är ett bevis på någonting som man är. (Ljungberg, 2005:103)

Rektorns svar pekar på att det finns något problematiskt i kategoriseringen av invandrarelever. De kommer någon annanstans ifrån, de är vana vid något annat, de görs till ambassadörer för någonting, men det är oklart för vad. Det finns en risk att man bara är ett bevis på någonting som man bara är, säger rektorn lite kryptiskt. Fenotypiska kännetecken, det vill säga hur man ser ut, kan bli en markör för en tillhörighet som tillskrivs utifrån. Med andra ord kan utseende medföra att elever klassificeras och etiketteras som exempelvis invandrare. Denna etikett kan då användas som en förklaringsfaktor till vissa beteenden. Samma beteenden hos en elev som uppfattas som tillhörande den etniska majoriteten förklaras ofta istället med

individuella faktorer, ofta psykologiska. Även kollektiva förklaringsmodeller kan i det senare fallet sättas i spel, men då handlar inte förklaringarna om etnisk tillhörighet, utan om till exempel klass- eller könstillhörighet.

Associationer till antalet invandrarelever medför att en del skolor och stadsdelar betraktas som mångkulturella medan andra inte uppfattas som mångkulturella alls. Det finns också en skala där skolor blir mer eller mindre mångkulturella och alla rektorer prickar under intervjuernas gång in olika skolor på denna skala. Skalan är hierarkiskt uppbyggd där skolor som uppfattas som monokulturella har högre status än de som uppfattas som mångkulturella. Det är slående att det råder konsensus kring vilka skolor som är skalans ytterligheter och alla känner till den inbördes rangordningen. Det finns en gemensam kollektiv föreställning om Malmös olika skolor.

I Marjaneh Bakhtiari's bok förekommer en av dessa Malmöskolor. Det är en skola som befinner sig på skalans mångkulturella pol. Efter de inledande meningarna om köttbullar och sylt som en specifik kulturyttring (se ingressen), fortsätter Bakhtiari med att berätta hur klass 7B:s musiklärare bestämmer sig för att ha en kulturdag då alla i klassen ska ta med sig musik hemifrån, från den egna kulturen som läraren uttrycker det. Det får dessutom inte vara musik från MTV eller ZTV. Uppgiften möts av förvirrade frågor. De flesta elever anser sig inte tillhöra någon specifik kultur. De undrar vad läraren menar. "Fick man ta med sig hiphop om det var underground? En kille lyssnade på Sex Pistols, det visades nästan aldrig på MTV, men han var inte från England. Var det okej att ta med sig det ändå?" (Bakhtiari, 2006:23).

Bakhtiari's träffande illustration visar hur en välmenande lärare med de bästa av intentioner kan stöta på problem och det blir inte riktigt så bra som

det var tänkt. Läraren försöker förtvivlat förklara vad hon menar: "Alltså när jag säger att det inte ska vara musik som visas på MTV eller ZTV, så menar jag att det inte ska vara modern musik. Förstår ni? Eller det kan vara modernt. Dragan, du till exempel. Vad lyssnar du på hemma?" (Bakhtiari, 2006:23). Dragan svarar tvekande att det är blandat och läraren fortsätter med att försöka fiska fram exempel på musik ifrån Dragans hemland Jugoslavien, varpå Dragan rättar henne lite irriterat med att betona att han faktiskt kommer från Serbien, och nej, han tänker inte ta med sig någon serbisk folkmusik, eftersom det är sådan musik hans pappa lyssnar på (Bakhtiari, 2006).

Utdraget ur Bakhtiari's bok visar hur kulturella föreställningar kan vara verksamma i skolans vardag. Eleverna tillskrivs en musikgenre som de inte identifierar sig med. Lärares välmenande initiativ leder till en dräplig situation på flera sätt. Dragan ser sig inte som jugoslav utan som serb, vilket visar hur svårt det som lärare kan vara att ha insikt om vilka kulturella tillhörigheter och uttryck som eleverna anser vara relevanta. En faktor som försvårar detta ytterligare är att kulturell identifikation inte är statisk utan i ständig rörelse och beroende av sammanhang. Det är inte en essentiell kärna i identiteten som man alltid bär med sig, utan den konstrueras och görs i relation till andra (se diskussion i Johansson, 1999).

Brist på insikt och inifrånperspektiv medför att associationer om det mångkulturella ofta blir stereotypa och onyanserade. Två motsatta diskurser finns representerade i stereotypa berättelser, dels den negativa, bristdiskursorienterade och dels den positiva, resursorienterade. Om vi startar med den förstnämnda så kommer den i spel i exempelvis talet om bristande svenskunkaper och invandrarföräldrars brist på engagemang. Den senare kan handla om att kulturella erfarenheter eller språk-

kunskaper ses som en resurs, men det kan också handla om en exotisering och romantisering av invandrarskapet. Inom det positivt orienterade förhållningssättet finns en vänsteressentiell inställning som kan vara problematisk, eftersom den medför att människor som positioneras längre ner på en traditionell statushierarki, exempelvis svarta, barn, kvinnor och arbetarklass, ses som per definition moraliskt överlägsna, vilket enbart innebär att statushierarkier inte problematiseras utan enbart vänds upp och ner (Ljungberg, 2010a).

### **Föreställningar, förhållningssätt och förväntningar**

Associationerna om den mångkulturella skolan handlar som sagt ofta om elever med invandrarbakgrund och deras föräldrar. Lahdenperä har i sin studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund lokaliserat två olika typer av förhållningssätt från skolans sida; ett kategoriserande och ett icke-kategoriserande. Det kategoriserande hamnar i antingen en bristretorik eller i ett tal om invandrarerfarenheten som en resurs, vilket omtalats ovan. Det icke-kategoriserande förhållningssättet delar Lahdenperä in i tre olika kategorier; neutralt, reciprok och interkulturellt. Det neutrala är likgiltigt och distanserat. I åtgärdsprogrammen omtalas eleverna i tredje person som han eller hon. Det reciproka bygger på inlevelse och individualisering, vilket innebär att eleverna omtalas i andra person, alltså i du-form. Det interkulturella förhållningssättet präglas av en medvetenhet om kulturell positionering. Eleverna framstår som aktörer med inflytande och omtalas i jag-form, vilket innebär att de själva kan vara med och utforma texten i åtgärdsprogrammen (Lahdenperä, 1997:72ff).

I mina samtal med Malmö-rektorer är det generellt två förhållningssätt som visar sig (inom ramen för ett icke-kategoriserande). Bland rektorer som

ansvarar för skolor med en hög andel elever med invandrarbakgrund är det en reciprok, inkännande retorik och bland rektorer på skolor med en låg andel elever med invandrarbakgrund så är det ett mer neutralt och distanserat förhållningssätt. Förhållningssättet som Lahdenperä benämner interkulturellt, vilket även skulle kunna benämnas som mångkulturellt, är dock generellt sett frånvarande och rektorerna reflekterar inte över den egna kulturella positionen och ser därmed inte att etnicitet eller invandrarskap skapas eller görs i mötet, där deras eget förhållningssätt och agerande också blir avgörande för situationen. Istället förklaras ofta situationen i termer av den andres brister, agerande eller annorlundahet.

Våra samtal handlar om eleverna men ofta glider samtalen över till att handla om elevernas föräldrar. Det är ofta hos föräldrarna som rektorerna söker förklaringar till elevers handlingar och skolprestationer (Ljungberg, 2005). Flera tidigare studier (bland andra Bouakaz, 2007; Bunar, 2001; Eyrumlu, 1998; Lahdenperä, 1997; Sjögren, 1996; 1997; Tallberg Broman, 2007) handlar om relationen mellan skola och föräldrar med invandrarbakgrund. Forskningen visar att föräldrarna på olika sätt upplevs som problematiska. Det kan handla om att de upplevs som oengagerade, dåliga på svenska och att de har en bristande insikt i och kunskap om det svenska samhället i allmänhet och den svenska skolan i synnerhet.

Studier där forskarna intervjuat föräldrarna visar att även föräldrarna själva uttrycker det som ett problem att de inte kan kommunicera på svenska eller att de inte är tillräckligt insatta, men de påtalar också att de upplever diskriminering och rasism från skolpersonal. Bland annat säger de att lärarna inte förväntar sig att de ska kunna tillföra något till skolan (se exempelvis Bouakaz, 2007). En del föräldrar upplever att skolan strävar efter att fostra och

disciplinera dem (Tallberg Broman, 2007).

Ett uttryck för en diskurs om att föräldrarna behöver fostras in i sin roll som goda föräldrar och förebilder är Lennart Grosins broschyr med titeln *Alla föräldrar kan! Hemmets läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn ska klara sig bra i skolan* (2001). Texten är moraliserande och disciplinerande. Bland annat uppmanas föräldrar att gå till biblioteket med sina barn eftersom "[de] som jobbar på barnbibliotek älskar att hjälpa ovana besökare" (citerat från Grosin, 2001:6 i Ljungberg, 2010b:67). I vissa delar av texten blir målgruppen invandrade föräldrar extra tydlig. Till exempel skriver Grosin om föräldrar som invandrat från jordbruksområden och därför behöver kunskap om att utbildning behöver skötas utanför hemmet och att skolan kan hjälpa minoritetsbarn att komma in i samhället (Grosin, 2001). Texten bygger på dikotomier och föreställningar om ett agrart/ociviliserat samhälls- och levnadssätt kontra ett industrialiserat/modernt (jämför med Said, 1993; 1997). Denna typ av förenklade tankefigurer är olyckliga eftersom de kategoriserar människor och nyanserna riskerar att försvinna. Majoritetssamhället ges tolkningsföreträde och minoritetstillhörighet begränsar handlingsutrymmet. Skolan och lärarna vet då bäst, vilket motverkar en interkulturell eller mångkulturell relation.

### Utbildningens uppdrag och ansvar

För att återvända till Bakhtiaris bok *Kalla det vad fan du vill* så kan frågan ställas om vad 7B:s musiklejare kan göra annorlunda? Hon menar ju så väl i sin strävan efter att inlemma elevernas olika kulturella bakgrunder i undervisningen. Ett enkelt sätt är att bjuda in eleverna i lektionsplaneringen. Vad är kultur för dem? Hur anser de att kulturella uttryck ser ut inom musiken? Detta skulle innebära att läraren intar en, med Lahdenperäs språkbruk, interkulturell hållning. Eleverna erhåller då inflytande

och aktörskap, vilket i sig kan ge lektionsinnehållet mening. En interkulturell hållning innebär en medvetenhet om att kulturella relationer ständigt är närvarande och att kultur inte enbart kan reduceras till en kulturdag med olika maträtter, danser och flaggviftande. Att det mångkulturella ofta hänvisas till just kultur- eller temadagar har emellertid flera studier påvisat. Ett exempel på en sådan studie är Sabine Grubers avhandling *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik* där Sara, en nyanställd lärare, säger så här: "Det är svårt med det mångkulturella, man vet inte riktigt hur man ska bära sig åt och fyrtio minuter går så fort, man hinner inte med att få in det" (Gruber, 2007:102). Gruber menar att detta är ett vanligt resonemang bland de lärare hon möter. Det mångkulturella ses som något som ligger utanför den ordinarie undervisningen och blir därför något som måste pressas in (Gruber, 2007).

Både Sara i Grubers avhandling och 7B:s musiklejare i Bakhtiaris bok behöver redskap för att stå emot ett reduktionistiskt förhållningssätt och för att kunna skapa medvetenhet om sina egna föreställningar för att i förlängningen kunna utmana och ifrågasätta dessa. Som enskild lärare är det emellertid svårt att verkligen göra skillnad. Strukturen och kulturen sätter upp ramar och gränser. En policynivå kan legitimera och förespråka en interkulturell eller mångkulturell hållning men skolkulturen kan sätta hinder i vägen för att realisera den.

Flera studier har visat att det har varit problematiskt att överföra policyretorik till en vardaglig praktik i skolan (se Bunar, 2010). Det inkluderande och nyanserade förhållningssätt som återfinns i styrdokumentet kan vara svårt att praktisera i konfliktfyllda situationer. Tidigare forskning har påpekat att detta inte handlar om enskilda individer med för lite kunskap eller en fördomsfull människosyn, utan snarare om ett system, en kultur eller

en diskurs som dominerar hela samhället (Bunar, 2010). Kulturer och diskurser kan emellertid se olika ut, vilket jag mött i mitt läraruppdrag.

Under mina år inom olika högskoleutbildningar har jag noterat skillnader i tal och förhållningssätt mellan olika studentgrupper samt skillnader över tid. Under 2006 och 2007 höll jag föreläsningar om etnicitet, diskriminering och rasism i två olika utbildningar – en utbildning där majoriteten var förskollärestudenter och en socionomutbildning med mångkulturell inriktning. Jag höll samma föreläsning men mottagandet bland studenterna såg helt olika ut.

Reaktionen bland blivande förskollärare var stark och stämningen blev uppjagad. Flera studenter tyckte att det gått för långt med invandrades rättigheter. Som exempel på detta nämndes diskussionen om att hålla skolavslutningar i kyrkan, grisfritt alternativ i skolbespisningen, deltagande i simundervisning och duschning efter gymnastiken. En del provocerades av påståendet att det finns rasistiska strukturer i det svenska samhället och menade att det var överdrivet och till och med falskt att hävda att det fanns någon rasism i Sverige. På den mångkulturellt inriktade socionomutbildningen möttes istället resonemangen av nickningar och bifall. Diskussionen bland studenterna var snart i full gång och den handlade om den utbredda rasismen, västerlandets dominans och den moraliska skyldigheten att gömma flyktingar.

Jag har funderat mycket på studenternas mottagande och de markanta skillnader jag upplevde. Det visar tydligt hur olika diskurser dominerar i olika grupper. Några studentgrupper präglas av bristdiskursen och andra av resursdiskursen. Oavsett vilken diskurs som dominerar så sätter den gränser för vad som blir möjligt att säga, vilket verkar hämmande på diskussionen. Parallellt med upplevelsen av variation mellan olika studentgrup-

per har jag också tyckt mig märka att retoriken hårdnat och att det idag är mer tillåtet att uttala rasistiska åsikter jämfört med 2005 då jag dispute-erade. Det är denna diskursiva rörelse som kanske gör det möjligt för Angela Merkel att uttrycka det mångkulturella projektets misslyckande.

Det är viktigt att stå emot den retoriska svängning som Angela Merkel ger uttryck för. Vi är vana vid att dylika krav på assimilering förekommer på den politiska högerkanten men Merkel visar att diskursen flyttar in mot den politiska mitten och därmed blir den också mer allmänt accepterad av en större mängd människor – som ett uttryck för ett slags sunt förnuft. Utbildning i allmänhet och lärarutbildning i synnerhet har ett särskilt ansvar att problematisera fördomar och generaliseringar. Det är därför det är viktigt att tala om och diskutera kultur, mångkultur och mångkulturalism inom ramen för en lärarutbildning. Att problematisera ställningstaganden, att kritiskt reflektera över samhälle och strukturella förhållanden samt att visa på mod och inte undvika svåra och tabubelagda ämnen om exempelvis ideologi och moral ligger inom utbildningens uppdrag.

I skrivande stund har flera människor i Norge nyligen mist livet till följd av ett ideologiskt motiverat massmord, där förövaren uttrycker sitt ställningstagande mot ett mångkulturellt samhälle. Denna tragiska händelse visar på vikten av att inte backa och att olika utbildningsinstitutioner tar sitt ansvar när det gäller att utmana rasistiska föreställningar och exkluderande ställningstaganden. Med andra ord finns det en väsentlig mening med att tala om kultur, mångkultur och mångkulturalism i relation till skola och utbildning.

## Referenser

Bakhtiari, Marjaneh (2006). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront.

- Bouakaz, Laid (2007). *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö University.
- Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten*. Stockholm/Eslöv: Symposion.
- Castles, Stephen, Booth, Heather och Wallace, Tina (1984) *Here for good. Western Europe's new ethnic minorities*. London: Pluto.
- Eyrumlu, Reza (1998). *Iranska familjer i Sverige*. Uppsala: Invand-lit.
- Grosin, Lennart (2001). *Alla föräldrar kan! Hemmets läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn ska klara sig bra i skolan*. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Studies in Art and Science.
- <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-11559451>  
Merkel says German multicultural society has failed, hämtad 2011-07-20.
- <http://www.ne.se/sve/mångkulturalism>, hämtad 2011-07-20.
- Johansson, Rune (1999). *Gemenskapens grunder. Etnicitet som konstruktion och process*. I: Olsson, Erik (red) *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag
- Lahdenperä, Pirjo (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Studies in International Migration and Ethnic Relations / Linköping: Studies in Art and Science.
- Ljungberg, Caroline (2010a). *IMER – vetenskap eller ideologi?* I: Wigerfelt, Anders och Peterson, Tomas (red) *IMER. Möjligheter och gränser*. Festskrift till Björn Fryklund. Malmö: Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare.
- Ljungberg, Caroline (2010b) *"Hemmets läroplan" – ett exempel på föräldraförstran*. I: Qvarsebo, Jonas och Tallberg Broman, Ingegerd (red) *Från storslagna visioner till professionell bedömning*. Malmö: Rapporter om utbildning.
- Said, Edward W. (1993). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Said, Edward W. (1997). *Covering islam. How the media and the experts determine how we see the rest of the world*. London: Vintage.
- Sjögren, Annick, Runfors, Ann och Ramberg, Ingrid (red) (1996). *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt. En antologi inom projektet Språk och miljö*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Sjögren, Annick (red) (1997). *Language and environment. A cultural approach to education for minority and migrant students*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009). *"No parent left behind". Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet*. I: Educare. Nr 2–3. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Westin, Charles (1999). *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell migration och etniska relationer*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Wieviorka, Michel (1998). *Is multiculturalism the solution?* I: *Ethnic and Racial Studies*. Volume 21, Nr 5. London: Routledge.
- Ålund, Aleksandra och Schierup, Carl-Ulrik (1991). *Paradoxes of multiculturalism. Essays on Swedish society*. Aldershot: Avebury.