



Rapport från Centrum för lärande och undervisning

NR 8:2006

Det tar vi sen, i en annan kurs

**Talet om mångfald i kursplanerna inom det allmänna
utbildningsområdet i lärarutbildningen**

Susanne Jämvi och Lill Langelotz

Det tar vi sen, i en annan kurs

Talet om mångfald i kursplanerna inom det allmänna utbildningsområdet i lärarutbildningen

Susanne Jämsvi och Lill Langelotz

FÖRORD

Målet med en magisteruppsats i pedagogik är att, om än i ringa mängd, bidra till kunskapsutveckling, såväl den egna som den samhälleliga. Hur gör vi det då på bästa sätt utifrån den kunskapssyn vi står för?

Den här undersökningen har vi genomfört tillsammans då vi anser att undersökningsprocessen stärks genom den ständiga dialog vi måste upprätthålla med varandra i den här studien. Att skriva tillsammans innebär att funderingar och idéer blöts och stöts dubbelt. Man måste ständigt finlipa sina argument och tankar tillsammans med medskribenten under processens gång. Intar man dessutom Bakhtins (1981) synsätt som innebär att vår själva existens är dialogisk till sin karaktär, får det en avgörande betydelse vid valet att samarbeta. För Bakhtin är människor i hela sitt varande beroende av andra.

livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv (Bakhtin, 1981, s318).

Vi har båda en bakgrund som lärare i svenska som andraspråk och i svenska och genom detta ett genuint intresse för språkets grundläggande betydelse för hur man lär sig och utvecklar kunskap. Vi menar att med en konstruktionistisk syn på kunskap och lärande spelar språket en avgörande roll. Kunskap skapas genom språket och tankar utvecklas och synliggörs genom ord. Har man som vi, dessutom en interaktivistisk utgångspunkt skapas kunskap också i ett socialt samspel, genom interaktion. Detta sker till exempel genom att en individs kunskap speglas och rekonstrueras i ett samspel med andra. För oss innefattar begreppet samspel en ömsesidighet i interaktionen och innebär dialog mellan individer.

En människa definieras genom sitt förhållande till andra, och därför använder människan inte språket för att i första hand ge uttryck åt sig själv utan för att kommunicera, befinna sig i en dialog. Detta är grunden i Bakhtins dialogism. (Dysthe, 1996, s63).

Då en annan person tvingar dig att tänka igenom det du nyss sagt (eller tidigare skrivit) kan du tänka klarare och utveckla dina tankar. Vi menar att självtillit är en förutsättning för att man ska kunna gå in i en genuin dialog-situation, tillit och respekt mellan parterna i dialogen är en annan. Det var enligt Platon och Sokrates det interaktiva i dialogens karaktär (den muntliga) som gjorde den överlägsen skriften som en väg till kunskap. Om den muntliga dialogen är överlägsen låter vi stå osagt då vi precis som till exempel Dysthe (1996) menar att man kan gå i dialog också med det skrivna

ordet. Dysthe skriver om ett utvidgat dialogbegrepp som alltså innefattar skrivandet som dialogiskt. Förutom att diskutera med varandra och andra går vi var och en även i dialog med det stoff som bearbetas, det vill säga både andras och varandras texter samt med det egna skrivandet.

Alvesson och Sköldberg (1994) menar att ett sätt att bedriva reflekterande kvalitativ forskning är att två forskare med "en gemensam grundsyn – något som är nödvändigt i forskningssamverkan" (s367) samarbetar. För oss innebär det att eftersom vi har en liknande syn på hur kunskap konstrueras såväl på individuell nivå som på kollektiv, blir ett samarbete fruktbart. Både när vi går i dialog med texterna och med varandra bär vi med oss olika erfarenheter och kunskaper. Vi tror att detta gagnar arbetsprocessen och att kvaliteten i den slutgiltiga produktionen inte bara höjs utan också blir annorlunda jämfört med om vi var och en genomfört undersökningen på egen hand.

Den här uppsatsen är skriven med begreppet mångfald i fokus. För oss innefattar mångfald både olikhet vad gäller människors egendefinierade identitet och bakgrund och olikhet i kunskapssyn. Vi har under uppsatsarbetets gång emellanåt mötts av skepsis och ifrågasättande av vårt samarbete. Detta förvånade oss och i början förstod vi över huvud taget inte varför man ifrågasatte samarbete på magisternivå. Men kanske handlar det om att fostra oss in i en akademisk "enfald" där individualitet och individens prestationer är det som premieras. Möjligen gör vi ett misstag som hävdar vår ståndpunkt, men vår kunskapssyn får inte bara konsekvenser för vår undervisning och vårt eget kunskapsbildande, utan också förhoppningsvis för det kollektiva kunskapsbildandet i form av denna uppsats.

Vi vill tacka vår handledare Jörgen Dimenäs som, efter viss tvekan till vårt samarbete, uppmuntrat och stöttat oss till fullo. Den förmåga som vi utvecklat till reflektion och kritiskt tänkande hade inte varit möjligt utan honom! Vi vill också tacka vänner och kollegor, både på Högskolan i Borås och på Göteborgs universitet, som har läst manus, kritiserat och ifrågasatt både innehåll och vårt samarbete. Det har bidragit till självrannsakan. Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott, stimulerande och roligt samarbete.

Susanne Jämsvi och Lill Langelotz

Borås juni 2006

INNEHÅLL

FÖRORD

SAMMANFATTNING	7
----------------------	---

ENGLISH SUMMARY	11
-----------------------	----

INLEDNING	15
-----------------	----

ETT MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE.....	16
----------------------------------	----

UTBILDNINGENS ROLL I DET MÅNGKULTURELLA SAMHÄLLET	17
---	----

SYFTE	19
-------------	----

UPPSATSENS DISPOSITION	21
------------------------------	----

MÅNGFALD, UTBILDNING OCH ETT MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE.....	23
--	-----------

KULTUR – SKAPAS OCH OMSKAPAS I SAMSPEL MELLAN MÄNNISKOR	23
---	----

<i>Kultur som kapital och klass</i>	24
---	----

<i>Kultur som etnicitet</i>	26
-----------------------------------	----

<i>Mångkulturell och interkulturell</i>	27
---	----

<i>Mångkulturalism</i>	30
------------------------------	----

VÄRDEGRUND, DEMOKRATI OCH MÅNGFALD.....	32
---	----

EN NY LÄRARUTBILDNING – EN BAKGRUNDSBESKRIVNING	34
---	----

<i>Ett nytt läraruppdrag?</i>	34
-------------------------------------	----

EN FÖRNYAD LÄRARUTBILDNING	36
----------------------------------	----

<i>Innehåll i utbildningen</i>	37
--------------------------------------	----

<i>Allmänt utbildningsområde (AUO)</i>	38
--	----

<i>Kursplaner som genre</i>	39
-----------------------------------	----

SPRÅKET BERÄTTAR NÅGOT OM VÅR VERKLIGHET	41
---	-----------

SOCIALKONSTRUKTIONISM & POSTSTRUKTURALISM.....	41
--	----

KRITISK TEORI.....	42
--------------------	----

DISKURSANALYS	43
---------------------	----

<i>Dekonstruktion</i>	45
-----------------------------	----

<i>Diskursanalysen från vår horisont</i>	45
--	----

<i>Det eviga dilemmat med en verklighetsuppfattning som ovanstående</i>	46
---	----

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT I UNDERSÖKNINGEN	47
--	----

RESULTAT	49
-----------------------	-----------

EN MÅNGFALD AV KURSPLANER	49
---------------------------------	----

<i>Den eviga retoriken och frånvaro av mångfald</i>	50
---	----

EN MÅNGFALD AV DISKURSER	52
--------------------------------	----

<i>Mångkulturell ett handikapp</i>	52
--	----

<i>De Andra</i>	54
-----------------------	----

<i>Bakgrunden i fokus</i>	57
<i>Språknormen är enspråkig och svensk</i>	58
<i>Värde(av)grunden och demokratin</i>	60
DISKUSSION - MÅNGFALD OCH ENFALD	63
MORGONDAGENS LÄRARE	64
<i>Värderingsdisciplinering eller demokrati?</i>	65
MÅNGFALDEN INOM AUO OCH AVSLUTANDE ORD	66
<i>Det tar vi sen, i en annan kurs</i>	67
LITTERATURLISTA	69
ELEKTRONISKA KÄLLOR	72
BILAGA 1	73

SAMMANFATTNING

Det är mångfaldsbegreppet i kursplaner för lärarutbildningens allmänna utbildningsområde, AUO, som är i fokus i den här studien. AUO är obligatoriskt för alla lärarstudenter och ska omfatta 60 p. I propositionen, 1999/2000: 135, uttrycks det att den nya lärarutbildningen skall utbilda lärare för en mångkulturell skola och ett samhälle som präglas av mångfald.

Syftet med den här studien är att synliggöra diskurser, sätt att uttrycka sig kring och tala om begreppet mångfald samt att synliggöra i vilka sammanhang det talas om mångfald i kursplanerna för AUO inom lärarutbildningarna i Sverige. Med mångfald avser vi här klass, kön/genus och etnicitet, dock ligger fokus i studien på klass och etnicitet. Mångfald förknippas i utbildningssammanhang ofta med värdegrundsfrågor och värderingar, i form av värdegrund, sätts ofta i samband med demokratibegreppet. Hur man talar om värdegrund och demokrati relaterat till mångfaldsbegreppet synliggörs därför även i studien. Genom att synliggöra på vilka sätt man talar om mångfald inom lärarutbildningen möjliggör man en diskussion kring vilken läraridentitet och vilken kollektiv lärarkunskap som kan konstrueras i den diskursiva domän som mångfaldsbegreppet inom lärarutbildningens allmänna utbildningsområde utgörs av.

I studien ingår 177 kursplaner inom AUO från 22 lärosäten i Sverige. Utgångspunkten för vårt sätt att närma oss kursplanerna är att det i sociala sammanhang finns ett antal dominerande diskurser, sätt att uttrycka och förhålla sig till mångfalden i utbildningen. Det här kan också innebära att det finns mindre dominerande sätt och dessutom uteslutna sätt att uttrycka detta, så kallade motdiskurser.

Genom att fokusera kursplaner där man nämner kön, klass, etnicitet, demokrati och värdegrund eller det som kan relateras till dessa begrepp, som exempelvis kultur, språk, livsvillkor et cetera har vi identifierat och definierat olika diskurser. Utgångspunkten har varit att titta på vad som framställs som självklarheter och inte, vad man talar om och inte talar om, när ”talet om” mångfald förekommer och när det inte gör det och på vilka sätt man talar om mångfald. Dels har enskilda ord dekonstruerats genom ett utbyte mot till exempel ett annat närliggande ord eller till dess motsats, för att få syn på innehållsomfånget och vad det kan betyda. Dels har vad ”talet om” mångfald är relaterat till granskats. På så sätt kan man få syn på vad som tas för givet och vilken ideologi som ligger till grund vid kursplaneskrivandet.

Resultatet visar att talet om mångfald är ytterst begränsat och många gånger retoriskt i kursplanerna för AUO. Talet om mångfald förekommer i högst en eller två kursplaner vid varje lärosäte. Ur de kursplaner där det förekommer har vi dock kunnat utläsa en nationell diskurs som är mer eller mindre rådande inom det allmänna utbildningsområdet i lärarutbildningen. Den utgörs av en sorts *disciplinerande mångfaldsdiskurs* där mångfalden görs *enfaldig*. Oavsett om det gäller individer, språk, kulturer eller värderingar handlar det dels om att det finns ett "vi" och "dom", en slags enkelriktning, där "vi" utgörs av ett normativt "svenskt" majoritetsperspektiv. Dels om att homogenisera, det vill säga placera individer, språk, kultur och värderingar i bestämda kategorier, en slags förenkling av en komplex mångfald.

Förutom denna övergripande diskurs har vi funnit ytterligare sätt att tala om mångfald. Dessa har rubricerats enligt följande: *mångkulturell ett handikapp, de Andra, bakgrunden i fokus, språknormen är enspråkig och svensk, värde(av)grunden och demokratin*.

Inom diskursen *mångkulturell ett handikapp* förknippas mångfald med svårigheter och problem. Inte sällan lyfter man mångkulturalitet och specialpedagogik eller barn i behov av särskilt stöd inom samma kursplaner. Inom denna diskurs råder ett bristtänkande.

I många kursplaner är utgångspunkten i talet om mångfald *de Andra*. Det aktualiserar en essentialistisk syn på individer i kursplanerna inom denna diskurs. Man tillskriver individer en viss identitet som om den vore en statistisk del av individen. Detta gäller när man talar om såväl "invandrare" som "uppväxtmiljö" och "bakgrund".

Ovanstående diskurs hänger samman med *bakgrunden i fokus* som också har en essentialistisk utgångspunkt, där man tillskriver individer med liknande bakgrund stigmatiserande identiteter. Inom denna diskurs tillskrivs individer vissa förutsättningar utifrån bakgrund och livsvillkor.

Språknormen är enspråkig och svensk och ett monokulturellt perspektiv genomsyrar kursplanerna. Språk definieras inte och implicit tas svenska språket för givet. Lärarstudenten ses som svenskt enspråkig och flerspråkighet lyfts sällan som ett redskap eller en tillgång. Flerspråkighet hos eleverna associeras med svårigheter - för de blivande lärarna.

Kursplanerna talar relativt genomgående om en enda värdegrund som relateras till demokratin. Denna *värde(av)grund* bygger på en föreställning om att olika värderingar inte ryms inom *demokratin*. Diskursen är normativ och en sorts konsensus verkar eftersträvas.

Vilka blir då konsekvenserna för morgondagens lärare om det inom lärarutbildningen, och inte enbart i kursplanerna inom det allmänna utbildningsområdet, finns en disciplinerande mångfaldsdiskurs? Som vi ser det riskerar blivande lärare att fortsätta att vara med och reproducera ojämlikheter, trots talet om vikten av mångfald, jämlikhet och en utbildning för alla.

Om blivande lärare får en uppfattning om att det finns en enda värdegrund och att den ska gestaltas på ett enda sätt i ett demokratiskt samhälle, finns en uppenbar risk att många elever och familjer kommer att uppleva sig inte bara disciplinerade utan också exkluderade av skolan. Om utgångspunkten i utbildningen är majoritetskulturens värdehegemoni ligger idén om assimilering till grund. Genom att problematisera vad demokratifostran innebär i ett mångkulturellt samhälle samt ifrågasätta begreppet värdegrund så som det framställs i läroplaner och andra styrdokument ges blivande lärare möjlighet att verka för demokrati och inte enbart för konsensus.

Om utbildningen genomsyras av en essentialistisk syn på individen skulle det kunna innebära att morgondagens lärare har olika förväntningar på elevers förutsättningar och prestationer beroende på elevers kulturella bakgrund, livsvillkor/klass och könstillhörighet. Detta kan leda till att lärare inte ser sig själva och eleverna som medskapare i elevernas kunskapande och identitetsskapande. Relaterar man dessutom "ickesvensk" etnicitet och annat modersmål än svenska till problem och bristtänkande finns det en risk att lärare bortser från individens potential och resurser. Detta medför att skolan fortsätter att reproducera ojämlikhet. Genom att problematisera skolans struktur och organisation i ett mångkulturellt samhälle i lärarutbildningen ges blivande lärare möjlighet att vara aktörer i ett utjämnande och rättvisare samhälle.

ENGLISH SUMMARY

Focus of this study is the concept of diversity in the course syllabi in “the general area of education”, AUO, in the teacher training programmes in Sweden. This area in the teacher education is especially interesting since its purpose is to cover what is central knowledge in the teacher profession. AUO is an obligatory part of the education and shall consist of 90 ECTS credits. The governmental bill of 1999/2000: 135 states that the new teacher training programmes shall educate teachers to meet a multicultural school and a society characterized by diversity.

The objective of this study is to disclose discourses, expressions used when talking about the concept of diversity and, equally important, to detect in which contexts diversity is discussed in the course syllabi in AUO in the teacher education. Diversity in this study is defined as gender/sex, class and ethnicity. In focus are, however, class and ethnicity. Diversity is in educational contexts often associated to issues of fundamental values, and these values, as a common value-system, are connected to the concept of democracy. How fundamental values and democracy is talked about in relation to diversity will therefore also be brought to light. Through showing in which ways the concept diversity is expressed within teacher education it is possible to have a discussion about what kind of teacher identity and what common teacher knowledge is constructed in that discursive domain that the concept of diversity in teacher education is constituted by.

In the study 177 course syllabi from 22 universities in Sweden have been scrutinized. The basis in our way of looking at the syllabi is that in social contexts there are a number of dominant discourses, ways of expressing and relate to diversity in education. This may also imply that there are lesser dominant ways and also excluded ways of expressing this, so called counter-discourses.

Through focusing syllabi where gender/sex, class, ethnicity, democracy and values or what is related to these concepts, for example culture, language, terms of living et cetera, we have identified and defined different discourses. The basis has been to study what is described as taken for granted or not, what is articulated and what is not, when “the talk about” diversity occurs and when it does not and in which ways diversity are expressed. Single words have been deconstructed by changing them to for example other semantically related words or to its opposite, in order to catch the extent of content and possible meanings. What “the talk about” diversity is related to has also been scrutinized. In doing so you may spot what is taken

for granted and which ideology is behind the way in which the syllabi are expressed.

The result shows that the articulation of diversity in the course syllabi is most limited and very often of a rhetorical character. “The talk about” diversity exists in one or two syllabi per university/university college. Within the syllabi where diversity occurs it has however been possible to gather a national discourse, more or less prevailing, in “the general area of education”, AUO, in teacher training programmes. It consists of a kind of *disciplinary diversity discourse* where diversity is turned into *monoversity*. Regardless of if it concerns individuals, languages, cultures or values a “us” and “them” exists, a kind of one-sidedness, where “us” consists of a normative “Swedish” majority perspective. It is also about homogenizing, that is to place individuals, languages, cultures and values in predefined categories, a kind of simplification of a complicity in diversity.

Beside this overall discourse other ways of talking about diversity have been found. They have been classified as follows: *multicultural a handicap*, *the Others*, *the background in focus*, *the language norm is monolingual and Swedish*, *the value-system chasm and democracy*.

The discourse *multicultural a handicap* diversity is associated to difficulties and problems. Not infrequently multiculturalism and remedial pedagogy or children in need of special support is brought out in the same syllabus. This discourse is characterized by deficiency-thinking.

In many course syllabi the principle in the articulation of diversity is *the Others*. This arises an essentialist view on individuals in the syllabi within this discourse. Individuals are ascribed a certain identity as if it was a static feature of the individual. This applies to “immigrants” as well as “the childhood and adolescence environment” and “background”.

The discourse above is related to *the background in focus*, which also has an essentialist basis, where individuals with similar background are ascribed stigmatizing identities. This discourse ascribes individuals certain chances and prerequisites from their background and their terms of living.

The language norm is monolingual and Swedish and a mono cultural perspective permeate the syllabi. Language is not defined and implicitly the Swedish language is taken for granted. The teacher student is seen as Swedish monolingual and multilingualism is rarely acknowledged as a tool or an asset. Multilingualism among the pupils is associated with difficulties – for the future teachers.

The course syllabi talk relatively consistently about only one common value-system related to democracy. This conception derives from a notion that different values can not cooperate within *democracy*. The discourse is normative and a kind of consensus seems to be attainable.

What are the consequences for future teachers if in the teacher training programmes, and not only in the written syllabi in “the general area of education”, AUO, prevail a disciplinary diversity discourse? There may be a risk that future teacher continue to reproduce inequality, despite the talk about the importance of diversity, equality and an education for everyone.

If future teachers believe that only one single value-system exists and that it can only be interpreted in one single way in a democratic society, there is an apparent risk that many pupils and their families will experience themselves as not only being disciplined but also excluded by the school. If the principle in teacher education is the value of a hegemony of the majority culture, the idea of assimilation is the base. By problemizing what democracy training implies in a multicultural society and by questioning the concept of fundamental values as it is described in curricula and other steering documents future teachers are given the opportunity to work for democracy and not only for consensus.

If the teacher education is permeated by an essentialist view on individuals it could mean that teachers of tomorrow end up with different expectations on the pupils chances and abilities dependent on the pupils cultural background, terms of living/class and gender/sex. This may lead to teachers not seeing themselves and their pupils as co-creators when it comes to forming knowledge and identity. If in addition “not Swedish” ethnicity and another mother tongue than Swedish is related to problems and deficiency-thinking there is a risk that teachers will disregard of the individual potential and assets. This will lead to schools continuing to reproduce inequality. Through problemizing the structure and organisation of the school in a multicultural society in the teacher training programmes, future teachers are given the chance of being participants in an equalizing and more equitable society.

INLEDNING

I den nya läraruppgiften ingår att verka i ett samhälle som präglas av etnisk och kulturell mångfald. ... Nya språkliga, etniska och religiösa grupper medför krav på en vidgad sociokulturell kompetens hos alla medborgare. Medvetenhet och delaktighet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. (Prop. 1999/2000:135, s8f)

I och med regeringens ovan nämnda proposition beslutade riksdagen om en förnyelse av lärarutbildningen i oktober 2000. Den nya lärarutbildningen fick en struktur som består av tre så kallade utbildningsområden. Ett allmänt utbildningsområde, AUO, med de lärargemensamma momenten, inriktningar som anger lärarexamensens profil samt specialiseringar som kan vara en fördjupning eller breddning av tidigare studier.

Det är kursplaner för lärarutbildningens AUO som är i fokus i den här studien. Vi finner det allmänna utbildningsområdet extra intressant i lärarutbildningen eftersom det skall täcka ”för läraryrket centrala kunskapsområden” (Högskoleverket, 2005:17R, s15). AUO är obligatoriskt för alla lärarstudenter och ska omfatta 60 p. I propositionen uttrycks det att den nya lärarutbildningen skall utbilda lärare för en mångkulturell skola och ett samhälle som präglas av mångfald. AUO ska täcka för läraryrket centrala kunskapsområden och verka för en likvärdig utbildning. Då lärarutbildningen idag består av åtskilliga valmöjligheter för den enskilde lärarstudenten är kurserna inom AUO den enda möjlighet som samhället har för att försäkra sig om att de blivande lärarna utbildas i enlighet med dessa intentioner. Dock poängteras det i propositionen att mångfaldsfrågorna ska ha en naturlig plats i lärarutbildningens samtliga utbildningsområden.

2004 utvärderades kvaliteten i den nya lärarutbildningen och en uppföljning av reformen gjordes. Det arbetet resulterade i en rapport som publicerats i tre delar, del 1 Reformuppföljning och kvalitetsgranskning, del 2 Lärosätesbeskrivningar och bedömningar samt del 3 Särskilda studier (Högskoleverket, 2005:17R). I del 1 har bedömargruppen bland annat granskat hur lärosätena har klassificerat innehållet i det som uttrycks som läraryrkets centrala kunskapsområden, hur verksamhetsförlagd utbildning, VFU, fördelas och om examensarbetet ryms inom AUO. Det framgår att såväl utformning som innehåll i AUO markant skiljer sig mellan de olika lärosätena och bedömningsgruppen föreslår att högskoleverket bör ”... initiera en förutsättningslös diskussion av förtjänster och brister med olika modeller för AUO:s utformning och innehåll” (s170).

Med den här studien vill vi komplettera ovanstående rapport genom att synliggöra diskurser, sätt att uttrycka sig kring och tala om begreppet mångfald, som finns representerade i kursplanerna för AUO inom lärarutbildningarna i Sverige. Med mångfald avser vi här klass, kön och etnicitet, dock ligger fokus i studien på klass och etnicitet. Vi är intresserade av att se om och på vilka sätt mångfalden kommer till uttryck samt i vilka sammanhang det talas om mångfald i de kursplaner som ligger till grund för lärarstudenternas undervisning och lärande inom det allmänna utbildningsområdet.

Lärarutbildningen bör vara ett led i att nå målet att garantera en likvärdig skola av hög kvalitet (Prop. 1999/2000:135, s 44). Innan vi närmare beskriver syftet med studien vill vi här i inledningen kort skildra det mångkulturella samhället och den i vårt tycke segregerade skolan, med skolan avses för- grund- och gymnasieskola, i Sverige.

Ett mångkulturellt samhälle

Integrering, assimilering, inkludering, exkludering, kultur, utländsk bakgrund, mångfald, orden och begreppen är åtskilliga och perspektivet är ofta majoritetskulturens. Man menar att det svenska samhället blir alltmer mångkulturellt och heterogent. Eklund (2003) lyfter fram att det som ofta avses då man talar om det svenska samhället som mångkulturellt är en språklig, etnisk, religiös och kulturell mångfald till följd av arbetskrafts- och senare flyktinginvandring. Betydligt mer sällan avses de inhemska minoriteterna, exempelvis samer och romer, samt de kulturella skillnader som alltid funnits beroende på bland annat klasstillhörighet.

Det svenska samhället har, precis som en mängd andra samhällen i Europa, länge bestått av många olika kulturer. Utifrån ett socioekonomiskt perspektiv framträder historiska skillnader i kultur, livsstil, egendom, utbildning, språk och arbete. Det har skapat och influerat de skilda kulturella miljöer som har funnits i många hundra år. Kulturerna ansågs dock aldrig tidigare som likvärdiga men man kan på goda grunder påstå att Sverige sedan länge varit ett samhälle med mångfald och mångkultur (Lorentz, 2004, s10). 1975 beslutade riksdagen om de invandrar- och minoritetspolitiska målen: Jämlikhet, Valfrihet och Samverkan. Det är grunden till det som idag kallas för det mångkulturella samhället, statens intentioner i normativ bemärkelse (Eklund, 2003). Lorentz menar att det centrala i mångkulturalismen som politiskt och ideologiskt samhällsideal, är jämlikhet och rättvisa villkor för samhällets olika medlemmar, oavsett bakgrund. Alltjämnt verkar starka krafter för en nationalstat och Lorentz påpekar att de flesta västeuropeiska länderna hade tills för bara tjugo år sedan en klart uttalad politik där regionala och kulturella olikheter förväntades upphöra, om inte av sig självt så

med hjälp av staten som skyndade på processen med en assimilerande politik. På relativt kort tid har dock de flesta europeiska länder, inklusive Sverige, tagit avstånd från denna politik. Enligt Lorentz finns det flera olika förklaringar till dessa förändringar. En reaktion är till exempel en ökad grad av individualisering på grund av tilltagande europeiseringen och globaliseringen, men givetvis krävs förändringar av de stora ”flyktingströmmar” som genom alla krig både i och utanför Europa har sökt sig till länder i Europa utan krig.

Trots att Sverige sedan lång tid tillbaka är ett mångkulturellt samhälle och trots intentionen med ett jämlikt sådant misslyckas en stor andel elever i det svenska skolsystemet. Elever med utländsk bakgrund¹ eller från socioekonomiskt missgynnade hem, lämnar grundskolan med lägre meritvärde, det vill säga lägre betyg, än elever med svensk bakgrund (Skolverket, 2004). Eklund (2003) menar att ett mångkulturellt samhälle med mångkulturalism som politisk ideologi innebär krav på att skolan ger redskap att leva med och hantera kulturell mångfald.

Utbildningens roll i det mångkulturella samhället

Skolan förknippas med kunskapsförmedling såväl som socialisation. I debatten om det mångkulturella samhället har utbildning och skola kommit att inta en central plats och den ökade mångfalden i samhället har inneburit delvis förändrade krav vad gäller kunskapsinnehåll och socialisationsmål i skolan. Lorentz (2004) menar att tidigare stod skolan för uppfostran där nationalism och patriotism tillhörde de helt naturliga övergripande målen. Det mångkulturella, globaliserade och postmoderna samhället har numera bidragit till ett ökat intresse för innehållet i frågor som berör utbildning och medborgarskap där identitet, mångfald och demokrati betonas.

Behov av utbildning som betonar identitet, mångfald, demokrati och medborgarskap i ”det nya samhället” framstår som störst i mångkulturella lärandemiljöer, så kallade mångkulturella skolor (Lorentz, 2004). Implicit antyder Lorentz att vissa elever i vissa områden är i behov av denna sorts utbildning, i vårt tycke en märklig, dock inte ovanlig åsikt. Han markerar en distinktion mellan ”mångkulturella skolor” och något annat som inte benämns. Det finns alltså en föreställning om mångkulturella skolor och inte mångkulturella skolor och med det får man förmoda en föreställning om att där inte går elever med många kulturer. De reella konsekvenserna av detta, så som vi tolkar Lorenz, blir då att elever i icke mångkulturella sko-

¹ Med elever med utländsk bakgrund avses dels elever som är födda utomlands, dels elever födda i Sverige vars båda föräldrar är födda utomlands. SCB:s definition

lor, ”etniskt svenska” kan man ana, inte har samma behov av undervisning ”som betonar identitet, mångfald, demokrati och medborgarskap”. I en artikel i Skolvärlden (Eriksson, 2006) intervjuas Nihad Bunar om hans och Jenny Kallstenius nyligen släppta rapport² om vilka konsekvenser som Stockholmelevernas frihet att välja grundskola har inneburit. Elever från segregerade förortsområden söker sig till innerstadsskolor, vilket har medfört en del problem. Bunar menar bland annat att innerstadslärare har väldigt ringa kunskap kring hur man arbetar med mångkulturella frågor. Lärarutbildningen bör alltså, i likhet med propositionens intentioner, utbilda alla lärare för en skola präglad av mångfald och mångkultur. Identitet, mångfald och demokrati är av vikt i alla utbildningar och för alla oavsett om man identifierar eller etiketterar skolan med dess elever som ”mångkulturell” eller ej.

Stier (2004) menar att vi lever ”i en mångkulturell vardagsverklighet” och att det därmed ställs ”högre krav på människors förmågor – de måste kunna fungera i internationella och interkulturella miljöer” (s35). 1995 fastslog Utbildningsdepartementet att:

Sverige idag är ett mångkulturellt samhälle, vilket också måste återspeglas inom utbildningen. Utbildning på alla nivåer måste på en och samma gång främja kulturell identitet samt kunskap om och respekt för andra kulturer. (Prop. 1994/1995:100)

Utbildning på alla nivåer kopplat till det mångkulturella samhället lyfts i propositionen och därmed berörs även lärarutbildningen. Det som underförstått ligger i propositionens formulering är att det finns en homogen kultur i Sverige och att *vi* ska lära oss om och respektera *de andra*. Sjögren (2001) kritiserar det svenska skolsystemet och menar att det fortfarande är uppbyggt utifrån nationella strukturer som kulturellt (socialt såväl som etniskt) avvikande elever och lärare har svårt att få plats i. Liknande kritik har de senaste åren riktats från många håll (Runfors, 2003; Carlson, 2002; Lahdenperä, 1997). Sedan 1842 har den svenska folkskolans mål varit att utbilda och uppfostra folket. Genom grundskolereformen 1962 inkluderas alla medborgare inom samma system och trettio år senare blir också gymnasieskolan en institution ”för alla”. Ett system som grundas på att uppfostra likvärdiga medborgare med det svenska som främsta referens får svårt att integrera olikheter (Sjögren).

Elever som inte är födda i Sverige lämnar i större utsträckning än infödda elever skolan med ofullständiga betyg. Det är framförallt elever som invandrat efter 1993 oavsett andra bakgrundsfaktorer som har betydligt lägre

² Rapport på integrationsverkets uppdrag *I min gamla skola lärde jag mig fel svenska*, Nihad Bunar & Jenny Kallstenius, 2006

meritvärde (Skolverkets rapport, 2004). Meritvärde är det samlade värdet av betyg som eleverna får när de slutar grundskolan. Kort tid i Sverige, kort utbildningsbakgrund och kort tid att lära sig svenska språket och förstå det svenska skolsystemet kan givetvis vara faktorer som drar ned meritvärdet för utländska elever, men det finns andra bakgrundsfaktorer som tidigare forskningsresultat visat har betydelse för elevers utbildningsresultat. Dessa faktorer antas inverka på alla elever, oavsett etnisk bakgrund (Skolverkets rapport, 2004, Jönsson et al, 1993). Faktorer som föräldrars socioekonomiska bakgrund, arbetsmarknadsanknytning, utbildningsnivå samt även familjetyp till exempel om eleven bor med båda vårdnadshavarna eller ej, spelar roll för individens skolframgång. Om hänsyn tas till dessa olika bakgrundsfaktorer försvinner mycket av skillnaderna i genomsnittligt meritvärde mellan elever med respektive utan utländsk bakgrund (Skolverket, 2004). Elever med dessa bakgrunder har betydligt lägre meritvärden och därmed färre valmöjligheter vad det gäller att välja gymnasieutbildning och fortsatta studier.

Eftersom studier visar att de viktigaste faktorerna för en elevs studieframgång är den socioekonomiska bakgrunden och utbildningsnivån hos föräldrarna, funderar vi över hur lärarutbildningen hanterar och talar om dessa resultat. Om det är så att de flesta lärare tidigare har utbildats med en monokulturell utgångspunkt (Nordenstam & Wallin, 2002) funderar vi över utgångspunkten i den nya lärarutbildningen. Lärarutbildningen är en del av lärarens väg mot sin profession, dock är vi medvetna om att lärarstudenternas yrkesidentitet även dansas på respektive praktikplatser, av tidigare erfarenheter et cetera. Läraryrket är enligt vår åsikt ett av de absolut viktigaste yrkena ett samhälle besitter. Lärare intar en central roll eftersom ”de fungerar som distributörer av de kunskaper normer och värden som överförs och reproduceras via skolan” (Runfors, 2003, s9). Därför är det av yttersta vikt att den utbildning som morgondagens lärare genomgår är av högsta kvalitet. Det är således angeläget att granska denna utbildning. Nedan beskriver vi syftet med vår undersökning av den nya lärarutbildningen. Vi presenterar också helt kort vilka perspektiv som ligger till grund för den här uppsatsen.

Syfte

För att kunna vara lärare i en mångkulturell skola behöver lärare, som tidigare påpekats, dels utbildas för att möta det mångkulturella i skolan och dels utveckla förmågan att kunna förbereda eleverna för ett liv i ett mångkulturellt samhälle (prop.1999/2000:135). Det allmänna utbildningsområdet, AUO, är den del av lärarutbildningen som samtliga lärarstudenter

läser. Det ska bland annat täcka ”för läraryrket centrala kunskapsområden”. (prop. 1999/2000:135)

Avsikten med studien är att undersöka hur lärarutbildningarna i Sverige har tagit sig an mångfaldsuppdraget, det vill säga att blivande lärare ska utbildas för att möta mångfalden i skolan samt utveckla förmågan att kunna förbereda eleverna för ett liv i ett mångkulturellt samhälle.

Genom att kritiskt granska kursplanerna för det allmänna utbildningsområdet inom lärarprogrammet vid lärarutbildningarna i Sverige, vill vi utvärdera på vilka sätt mångfalden kommer till uttryck. Mångfaldsfrågorna ska ju som tidigare nämnts ha en naturlig plats inom alla utbildningsområden. I mångfaldsbegreppet lägger vi som sagt här in det som kan relateras till kön, klass och etnicitet. Dock är fokus i den här undersökningen etnicitet och klass. Vi är väl medvetna om att dessa tre aspekter samverkar, men då klass och etnicitet särskilt lyfts fram vid Skolverkets senaste undersökningar³ vad gäller elevers skolframgångar menar vi att det är extra betydelsefullt att utvärdera hur talet om dessa båda aspekter ser ut i kursplanerna för AUO. I utbildningssammanhang lyfter man ofta värderingar, i form av värdegrund, i samband med demokratibegreppet. Också mångfalden förknippas med värdegrundsfrågor och har en ”naturlig plats i lärarutbildningens samtliga utbildningsområden” (prop. 1999/2000:135, s17). Hur man talar om värdegrund och demokrati relaterat till mångfaldsbegreppet i lärarutbildningen synliggörs därför även i studien.

Utgångspunkten för vårt sätt att närma oss kursplanerna är att det i sociala sammanhang finns ett antal dominerande diskurser, sätt att uttrycka och förhålla sig till mångfalden i utbildningen. Det här kan också innebära att det finns mindre dominerande sätt och dessutom uteslutna sätt att uttrycka detta, så kallade motdiskurser (Palmer, 2005, s29). Genom att synliggöra på vilka sätt man talar om mångfald inom lärarutbildningen möjliggör man en diskussion kring vilken läraridentitet och vilken kollektiv lärarkunskap som kan konstrueras i den diskursiva domän som mångfaldsbegreppet inom lärarutbildningens allmänna utbildningsområde utgörs av. Vi ämnar blottlägga dessa diskurser och bär med oss följande frågeställningar in i diskursanalysen:

- Hur pratar man om klass, kön och etnicitet?
- Hur talar man om demokrati och värdegrund i relation till mångfald?
- I vilka sammanhang talar man om mångfald?

³ Rapporten från Skolverket 2005, 2006

- Finns det etnocentriska och monokulturella föreställningar och värderingar i kursplanerna?

Vi utgår också ifrån att när man läser en text är man som läsare aktiv medskapare av meningen i texten. Läsaren är alltså inte en passiv mottagare som okritiskt tar emot en text utan är färgad av tidigare erfarenheter och individuella tolkningsramar. Denna utgångspunkt och ovanstående frågor ligger tillsammans med en poststrukturalistisk ansats till grund för den här undersökningen. Man försöker inom poststrukturalismen, i likhet med kritisk teori⁴, destabilisera kategorier och tankesätt och visa hur världen *konstrueras* genom att belysa hur språket utövas i sociala sammanhang.

Uppsatsens disposition

Efter inledning och presentation av syftet med uppsatsen, vill vi i den här första delen av uppsatsen med hjälp av en kort litteraturgenomgång och definition av, eller i alla fall en problematisering kring, ofta återkommande begrepp föra läsaren in i ämnet och förtydliga avsikten med uppsatsen. Därefter ges en kort beskrivning av såväl betänkandet *Lära att leda* (SOU 1999:63) som propositionen *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135) vilka ligger till grund för den lärarutbildning som granskas i föreliggande studie. Slutligen beskrivs kort den nya lärarutbildningens struktur och propositionens intention med det allmänna utbildningsområdet presenteras. Invävt i beskrivningen förekommer även andra röster kring (den nya) lärarutbildningen samt Högskoleverkets kvalitetsgranskning och reformuppföljning (2005:17 R).

I den andra delen presenteras vår vetenskapliga syn, metodologiska övervägande och teoriram samt hur vi har gått till väga med datainsamling och i analysarbetet.

I den tredje och avslutande delen beskrivs resultatet med påföljande diskussion kring vad det kan medföra för morgondagens lärare.

⁴ Närmare presentation av teorierna återfinns under "Språket berättar något om vår verklighet", s41

MÅNGFALD, UTBILDNING OCH ETT MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE

Ett bakgrundsavsnitt ska föra in läsaren i det problemområde som är i fokus i undersökningen. Mångfald, mångkulturell och interkulturell är begrepp som är återkommande i såväl utredningar och betänkanden som propositionen, i kursplanerna för AUO och i det dagliga talet om skola och samhälle. Inledningsvis berördes det mångkulturella samhället och utbildningens roll däri. I detta avsnitt tar vi upp några definitioner och beskriver hur begreppen används inom det pedagogiska fältet. Dessutom är demokrati och värdegrund två begrepp som också är återkommande i ovan nämnda dokument. Vi problematiserar dessa nedan.

Kultur – skapas och omskapas i samspel mellan människor

Stier (2004) påpekar att det är ett samhällsvetenskapens dilemma att ordet *kultur* både är ett ord i vardagsspråket och ett vetenskapligt begrepp. Som vetenskapligt begrepp har det dessutom olika betydelser beroende på akademisk disciplin, teoretiska utgångspunkter och metodologisk tradition. Det är därför komplicerat att ge en entydig och total beskrivning av kulturbegreppet. Det som forskare verkar vara överens om, oavsett fokus i forskningen, är att kultur är något som skapas och omskapas i samspel mellan människor. Individer som delar en viss kultur tillägnar sig denna genom socialisation. Kultur är därmed inget som är statiskt, utan förändras hela tiden, liksom människor förändras (Stier).

Narrowe (2005), bland andra, varnar för en essentialistisk förståelse av kulturbegreppet, eftersom det cementerar uppdelningen i ”vi” och ”de”. Hon menar att man i kulturmötessammanhang först fokuserar ”oss” och sedan ”de” och inte funderar på ett nytt och inkluderande ”vi” eller ett förändrat ”oss” eller ”de”. Hon anser att det finns en tendens till att vilja förstå/lära om/inkludera ”den andre” där man väldigt ofta har ”oss” som utgångspunkt. I detta finns enligt henne en essentialistisk syn på kulturbegreppet. Detta synsätt finns som tidigare nämnts i bland annat propositionen från 1995 (prop 1994/1995:100). Narrowe påpekar dessutom att det finns en tendens till att vilja kulturalisera, det vill säga att snabbt och okritiskt förklara olika idéer och beteenden som kulturella aspekter och på så vis legitimera dem. Hon anser att vi i högre grad bör fokusera kulturella processer. Allt för sällan fokuserar vi det pågående kulturbygget, det som skapar ny kultur.

culture is not a bunch of static beliefs, values and norms which one has as a member of society. Instead, we can view culture as a something one does

– a socially-based response to a particular social and ecological context [...] we must also be able to focus on and identify the new ideas, values which people produce as a response to particular circumstances. In short, we must also view human beings as culture builders. (s142)

Narrowe har en relativt kritisk och tydligt icke-essentialistiskt sätt att förhålla sig till kulturbegreppet och anlägger dessutom ett dynamiskt perspektiv. Vi ansluter oss till hennes sätt att se på begreppet kultur, det vill säga som något som inte är statiskt utan skapas och omskapas i sociala möten. I det nedanstående kommer vi att redogöra för hur kultur kan vara relaterat till klass och etnicitet.

Kultur som kapital och klass

Klass är en samhällsvetenskaplig term som används vid indelning enligt ekonomiska och sociala kriterier. I den här undersökningen är klassbegreppet utifrån enbart ekonomiska kriterier av underordnad betydelse. Av intresse i utbildningssammanhang och i den här studien är det som Bourdieu kallar för *kulturellt kapital* och som innebär ”det kapital som en kultur sätter högt, och som det finns en icke ekonomiskt betingad marknad för” (Gytz Olesen, 2004, s148). Kapitalbegreppet är ett relationsbegrepp, det vill säga det är alltid relaterat till en marknad och någon måste erkänna det som en tillgång (Bourdieu, 1996). Den som anses ha *kulturellt kapital* kan använda det i kampen om makt, prestige och pengar.

Enligt Jönsson med flera (1993) så kan gemensamma mönster urskiljas vad det gäller smak och uppfattning om exempelvis musik, konst och litteratur och detta kan i sin tur relateras till olika sociala klasser. Det finns följaktligen ett kapital som är *kulturellt* betingat. Bourdieu talar också om *kulturellt kapital* som utbildningskapital och som socialt kapital, ”som har att göra med det sociala nätverk människor befinner sig i” (Bourdieu, 1996, s20). Detta *kulturella kapital* tror vi åsyftas när man i styrdokument och rapporter talar om ”livsvillkor” och ”uppväxtmiljöer”. Det handlar då om såväl den socioekonomiska situationen som den utbildningsmässiga. I dag talas det, som vi ser det, inte om elever från arbetarklass i utbildningssammanhang, utan istället om elever från studieovana miljöer och områden med låg utbildningsnivå, alternativt om elever från socioekonomiskt missgynnade miljöer. Detta menar vi enbart är en perspektivförskjutning. En fundering som vi har i detta sammanhang är den kollektiva omvända klassresa som den som är invandrad till Sverige ofta gör. Som vi ser det erkänns sällan tidigare utbildningskapital som den inflyttade bär med sig. Många gånger kategoriseras alla invandrare tillhörande en klass oavsett kulturellt kapital. Andersson (1999) ifrågasätter till exempel i sin roman ”Var det bra så” riktigheten i att klasstänkandet fått ge vika för en problematik byggd på

etnicitet. Jordahl (2003) har också liknande reflektioner och uttrycker följande kring klass och etnicitet

Invandrare är per definition inte i underläge, vilket de ofta framställs som, eftersom alla klasser finns representerade inom begreppet etnicitet. (Jordahl, 2003, s64)

Utbildningskapital och socialt kapital samt socioekonomiska förutsättningar har med klassdimension att göra. Eftersom kultur skapas i socialisation spelar den sociala miljö som individen befinner sig i roll. Klassbegreppet hos Bourdieu kan relateras till "existensbetingelser, livsstilar, smaker och praktiker" (Jönsson m fl, 1993, s25). Vidare menar de att dessa mönster och samhälleliga positioner reproduceras bland annat inom utbildningsområdet. I olika rapporter (Skolverket, 2004; 2005; 2006) och i forskning (Jönsson m fl, 1993; Gytz Olesen, 2004) poängteras att de barn som kommer från socioekonomiskt missgynnade hem presterar sämre resultat i skolan.

En del av de skillnader som finns mellan skolors resultat kan förklaras av att elever har olika förutsättningar i form av sociala och ekonomiska förhållanden, kön och migrationsbakgrund och att skolorna inte lyckas kompensera fullt ut för dessa förutsättningar. Även tidigare studier visar att elevens egna föräldrars utbildningsnivå har ett starkt samband med elevens resultat, att elever som invandrat under skoltiden till Sverige i genomsnitt uppnår lägre resultat i skolan, även om hänsyn tagits till föräldrarnas utbildningsnivå samt att flickor i genomsnitt presterar bättre än pojkar.

Elevers resultat påverkas inte bara av den egna bakgrunden utan också av omgivningen dvs. det finns ett samband mellan elevens resultat och den genomsnittliga utbildningsnivån hos skolkamraternas föräldrar liksom andelen utlandsfödda elever på skolan. (Pressmeddelande, Skolverket, 2006 01 25)

I ovanstående citat poängteras att skolornas resultat beror på elevernas olika förutsättningar i form av bland annat sociala och ekonomiska förhållanden och att elevens föräldrars utbildningsnivå har ett starkt samband med elevens resultat. Dessutom menar man att inte bara den enskilde individens förutsättningar har betydelse utan också dess omgivning. Vidare nämner man att vissa skolor trots detta elevunderlag ändå lyckas och det beror på en mängd faktorer. Gytz Olesen (2004) menar att en ojämlik fördelning av utbildnings- och kulturresurser reproduceras till nästa generation. Det medför bland annat att högutbildades barn går längre utbildningar och lågutbildades barn kortare. Ovanstående pressmeddelande och tidigare undersökningar visar dessutom som sagt att det inte bara handlar om att längden på utbildningen varierar utan också att lågutbildades barns skolresultat skiljer sig markant från högutbildades.

På det sätt man framställer klass i kursplaner för det allmänna utbildningsområdet tror vi har betydelse för den syn som skapas och eventuellt reproduceras i utbildningssammanhang. Om man till exempel tillskriver individen vissa begränsade möjligheter i skolsammanhang utifrån klasstillhörighet riskerar man att reproducera ojämlikhet.

Kultur som etnicitet

För att kunna tala om en viss kultur måste det alltid finnas en motpol, en annan kultur. Det går inte att avgränsa något om det inte finns något att avgränsa mot. I en kultur finns alltid för-givet-tagna och oflekterade föreställningar om det som är normalt – en slags ständigt närvarande etnocentrism. De värden och värderingar vi bär med oss och som vi fått genom socialisationsprocessen i kulturen, blir vi inte medvetna om förrän någon uppvisar ett annorlunda värde. Stier (2004) tar upp det faktum att etnicitet, liksom kultur, även konstrueras i ljuset av sina motsatser. Att man definierar sig som tillhörande en viss etnisk grupp innebär att man inte definierar sig som tillhörande andra möjliga grupper. Viktigt att poängtera är att etnicitet inte enbart konstrueras av medlemmarna inom en grupp utan också av människor utanför gruppen, genom att definiera medlemmarna som just tillhörande en viss etnisk grupp. Viktigt att ytterligare poängtera är att etnicitet inte är något statiskt, utan i ett samhälle med mångkultur och migration skapas över tid nya etniska identiteter. Enligt Haglund (2004) menar Hall att vi har två parallella förståelser av etnicitetsbegreppet, dels en traditionell uppfattning som relaterar etnicitet till nation och ras, del nya etnicitetsformationer med mångfald och olikhet som utgångspunkt.

Vad gäller användandet av kulturbegreppet i vardagsspråket, formulerat som *annan kultur*, har det i svensk massmedial diskussion ofta kommit att användas i sammanhang där det varit tal om människor och grupper av människor som inte kategoriseras som tillhörande ”det svenska”, definierat utifrån ett monokulturellt nationellt perspektiv. Det gäller till exempel vid tal om människor som inte är födda eller uppvuxna i Sverige, invandrare och utlänningar eller vid tal om människor som tillhör religioner som inte historiskt varit i majoritet i Sverige, exempelvis muslimer. Kulturbegreppet har i dessa sammanhang kommit att användas mer eller mindre synonymt med etnicitet och religion. Det är intressant att kulturbegreppet används vid definition av trosuppfattning i ett starkt sekulariserat samhälle som det svenska. Man kan fråga sig om majoriteten av människorna i Sverige definierar sig som tillhörande den lutheranska kristna kyrkan som antagandet implicit är när man påstår att andra är av en *annan religiös kultur*. De gånger människor definieras som tillhörande en *annan kultur* än ”den svenska” och har immigrerat till Sverige är det kanske inte så komplicerat. De allra flesta gångerna rör det sig om människor med en annan etnicitet än ”den

svenska”. Det finns dock även människor med *annan kultur* som inte är invandrare till exempel våra inhemska minoriteter; samer, romer, tornedalingar, sverigefinnar och judar. Problemet, så som vi ser det, med användandet av ett etnifierat kulturbegrepp som i första hand ser bakgrunden är att det omöjliggör ett förhandlingsbart och dynamiskt kulturbegrepp. Man har den bakgrund man har och om man då tilldelas en kultur enbart utifrån bakgrund, erkänner man inte kultur som något föränderligt och att människor själva kan skapa och definiera sin kultur. Fokuserar man enbart bakgrunden ges människor inte möjlighet att själva definiera sig. Då kan till exempel majoritetsbefolkningen i en nation för alltid definiera de som immigrerat som tillhörande en *annan kultur*. Man tar helt enkelt inte hänsyn till att kultur skapas, omskapas, byggs och förändras på olika sätt i olika kontexter för olika människor ständigt.

Stier (2004) beskriver etnocentrism som ”en kulturell skevhet som fungerar sammanhållande för etniska och kulturella grupper” (s119). Denna etnocentrism existerar i alla världens kulturer på ett eller annat sätt, men man får dock komma ihåg att de etnocentriska tankarna varken är medvetna, avsiktliga eller resultat av noggranna överväganden, utan snarare konsekvenser av socialisationsprocesser. Wellros (1998) skriver att socialisationen leder till internalisering, det vill säga att individen inte längre märker den påverkan som personen varit föremål för, utan betraktar sin verklighetsuppfattning som självklar och entydigt rätt. Individen ser de egna värderingarna som personliga uppfattningar och inte som resultat av en socialisation, och egna normbestämda handlingsmönster som uttryck för fria val och inte som inlärdas regelsystem. Ytterligare en konsekvens av internaliseringen är enligt Wellros att den egna kulturen blir osynlig eller att man inte ens inser att man tillhör någon kultur, utan att man bara är ”som vanligt” (s17). I kursplanerna för AUO är det tänkbart att vissa saker tas för givet och sedan förmedlas i den socialisationsprocess som pågår under en lärarutbildning. På så sätt är det möjligt att en viss syn på exempelvis elever med en utländsk bakgrund⁵ internaliseras hos enskilda individer.

Mångkulturell och interkulturell

När man gör en sökning på ordet *mångkulturell* på NE:s hemsida är det tydligt att mångkultur framför allt sammankopplas med etnicitet, migration och religion. Vid sökning (2005-12-16) fick vi 12 träffar där drygt hälften direkt kan kopplas till ovanstående definition. NE (trettonde bandet, 1994) definierar mångkulturell på följande vis:

⁵ Se definition s17

präglad av många livsstilar, språk och erfarenheter. Bostadsområden med stor andel invandrare från olika länder, t.ex. Stockholmsförorten Rinkeby, präglas av mångkulturella upplevelser och värden (s567).

Mångkulturell kopplas här till en specifik plats relaterat till andelen invandrare. I den allmänna diskursen talar man samtidigt om det mångkulturella i hela samhället. Enligt Nationalencyklopedins Ordbok har ordet mångkulturell använts sedan 1974 med en ökad användning på 1990-talet (www.ne.se 2005-12-16).

Mångkulturell består av två ord mång- och -kultur, alltså många kulturer. I de dokument som vi har studerat (SOU 1999:63, prop. 1999/2000:135, kursplaner för AUO) används kultur oftast i betydelsen av etnisk kultur, emellanåt även religiös och således betyder mångkulturell oftast ”många etniska och religiösa kulturer”. Enligt Ljungberg (2005) är det gemensamma, för de olika definitioner som utgör begreppet mångkulturell, att det handlar om ett flertal olika ”etniska” grupper med olika typer av kulturer som samexisterar inom ett begränsat område (s105).

Som vi uppfattat det definieras sällan den sociala bakgrunden som del av det mångkulturella. Genus är inte heller något som anges tillhöra den mångkulturella definitionen. I de dokument vi har granskat, talar man också om en *mångfald* i skolan och i samhället. Ljungberg (2005) menar att mångfaldsbegreppet har kommit efter kritik mot att mångkulturalitetsbegreppet är för snävt som bara fokuserar etnicitet. I mångfaldsbegreppet inkluderas förutom etnisk och religiös bakgrund också genus och klass. Vi har sett att också funktionshinder och sexuell läggning inkluderas i mångfaldsbegreppet i vissa dokument och i vissa sammanhang.

De invandrapolitiska målen Jämlikhet, Valfrihet och Samverkan är, som tidigare nämnts, en grund till det som idag kallas för det mångkulturella samhället (Eklund, 2003) och som en konsekvens tillsattes den så kallade Språk- och kulturarvsutredningen (SKU). I SKU:s huvudbetänkande Olika ursprung – gemenskap i Sverige (SOU 1983:57) förs begreppet interkulturell undervisning fram. Termen ska svara mot att det finns ett behov av att uttrycka ett nytt sätt som vi, det vill säga svenskar och invandrare, ska förhålla oss till varandra i skolan. I utredningen föreslås också att interkulturell undervisning ska vara ett enskilt moment i all utbildning av personal i skolan, där lärarutbildarna utgör en nyckelgrupp för att förverkliga innehållet i begreppet interkulturell undervisning.

Lahdenperä (1997) menar att interkulturalitet handlar om ett fokusskifte från elevers invandrarbakgrund och etnicitet till lärares medvetenhet om den egna kulturbakgrunden och vetskap om att beskrivningar och relationer rör en individ, med en annan etnisk bakgrund än den man själv har. Ett in-

terkulturellt förhållningssätt bygger också på ett mer jämlikt förhållande mellan aktörer, där ingen av aktörerna har makten att definiera den andres kultur eller etnicitet.

Genom 1985 års riksdagsbeslut är termen interkulturell undervisning sanktionerad eftersom man då beslutat att all undervisning i alla skolformer ska präglas av ett interkulturellt synsätt och att interkulturell undervisning gäller alla elever (Eklund, 2003). Det är följaktligen inte tal om ett ämne utan om ett förhållningssätt som ska tillämpas i alla ämnen. Det handlar om att skolan ska skapa förutsättningar för ömsesidig respekt och förståelse. Lorentz (2004) definierar vad ett interkulturellt lärande kan vara:

När lärande i en mångkulturell miljö genom social interaktion och interkulturell kommunikation påverka kunskapsinnehållet och lärandesituationen, kan vi tala om interkulturellt lärande. (s14)

Den interkulturella undervisningen har också stöd i ett flertal internationella konventioner men trots det har det interkulturella synsättet inte kommit till uttryck i speciellt hög grad i undervisningen vare sig i Sverige eller i övriga Europa (Eklund, 2003). Gundara (2005) varnar för att vi sitter fast i etnocentrisk undervisning så länge vi associerar mångkulturalism med ”den Andre” och ”den som inte tillhör”.

In most European countries the term multiculturalism is only used to explain the existence of 'The Other', the 'stranger' who does not belong. (s103)

Han menar att vi bevarar ett tänkande i ”vi” och ”dom” och att vårt värdesystem dessutom är kopplat till Europa. Han frågar sig hur vi ska komma bort från eurocentriska⁶ kursplaner och erkänna värdet hos kunskaper, tanke-traditioner och språk i andra delar av världen än Europa. Gundara är övertygad om att man kan möta dessa frågor genom att utveckla en interkulturell lärarutbildning. Han argumenterar för att en väl integrerad interkulturell utbildning säkerställer att den här typen av frågor inte marginaliseras.

An accredited teacher competence which [...] includes an integral intercultural dimension is essential to ensure that what is at the core an essential educational issue is not marginalised. In this sense intercultural education for teachers is not an issue relevant to urban culturally diverse schools alone, but to all schools in Europe, including rural schools. (s110)

Gundara poängterar på detta vis att interkulturell kompetens inte är något som bör vara förbehållet skolor i områden som definieras som mång-

⁶ För definition av begreppet eurocentrism se s30

kulturella, utan som berör alla inom lärarutbildningen. Han betonar också att det är viktigt att vi människor utvecklar ett inkluderande samhälle, och där ser han lärarutbildningen som en av aktörerna för att nå dit. I detta sammanhang framhåller han bland annat att Sverige och Storbritannien, så som medlemmar i EU, bör utbilda människor ”*who have a critical understanding and engagement so that they do not uncritically accept a 'Fortress Europe'*” (s115). Gundara lyfter hela tiden fram vikten av att de perspektiv som förs fram är mångfacetterade, har lika värde och inte enbart är europeiska.

Ljungberg (2005, s26) kritiserar det interkulturella begreppet, så som Lahdenperä (1997) för fram det, och menar att det tenderar att ha ett ”vi” och ”dom” perspektiv. Hon menar att majoritetens och minoritetens, till exempel invandrades, relationer fokuseras och att man glömmer bort relationer mellan minoriteter och inom minoritetsgrupper. Hon menar vidare att också begreppet mångkulturalism kan beskriva och belysa relationer och ojämlika maktförhållanden samt att mångkulturalism kan ha olika ideologiska perspektiv.

Mångkulturalism

Ljungberg (2005) menar i likhet med Kubota (2004) och von Brömssen (2005)⁷ att man kan förhålla sig till mångkulturalism på flera olika vis och att begreppet inte kan reduceras till en enda ideologisk tolkning. Nedan följer en genomgång av olika typer av mångkulturalism.

En *konservativ/korporativ mångkulturalism* innebär att universalism och universella värden förespråkas. Ett exempel från skolans värld kan vara en kanon av litteratur som eleverna ska tillgodogöra sig för att föra det nationella arvet vidare. Strategierna är monokulturella. Enligt Ljungberg bygger den konservativa mångkulturalismen på en samhällsmodell med assimilation som idé. Alla samhällsmedlemmar skall sammansmälta i en hegemonisk kulturform. Kubota lyfter på liknande sätt fram att en *konservativ mångkulturalism* försvarar eurocentriska tankesätt⁸ samtidigt som den ser mångkulturalism som orsaken till samhällelig splittring (s31).

Den *liberala mångkulturalismen* baseras på begreppet jämlikhet och föreställningen om alla människors lika värde. Den liberala grundidén om individualism och om varje individs naturliga likhet med andra genomsyrar

⁷ Föreläsning vid Göteborgs universitet våren 2005 i forskarkursen *Svenska som andraspråk ur utbildnings- och samhällsperspektiv*, 5p

⁸ Eurocentrism kan förstås som att man bedömer och ser på kulturer utifrån ett europeiskt tankesätt med en europeisk måttstock. ”Eurocentrismen grundar sig på ett hierarkiskt tänkande som rangordnar kulturer” (Ajagán-Lester, 1999, s131)

denna syn på mångkulturalism (von Brömssen). Kubota riktar kritik mot detta ideologiska förhållningssätt och menar att den tenderar att dölja de verkliga förhållandena av makt och privilegier som hänger samman med vit medelklass. Även Ljungberg poängterar att idén om att alla människor oavsett kön, ras, sexualitet och klassbakgrund har samma möjligheter i samhället är ett sätt att dölja faktiska orättvisor och lyfter bland annat fram att olika studier har visat att inte alla är lika inför lagen till exempel. Kubota menar att *liberal mångkulturalism* inom utbildningar använder sig av en mångkulturell terminologi utan förklaringar som en slags innehållslös politisk korrekthet. Ljungberg lyfter ytterligare ett exempel som hon kallar *pluralistisk mångkulturalism* och som i hög grad påminner om den liberala. Dock framhävs här olikhet där den liberala mångkulturalismen hyllar likhet. Båda inriktningarna kritiserar dock för att existerande normer och maktstrukturer inte utmanas utan likhet och olikhet endast används som ett alibi för att behålla de befintliga strukturerna.

En vänster-liberal mångkulturalism erkänner kulturella skillnader som viktiga. Och kan på så sätt bidra till att "exotisera" annanhet och bortse från skillnadernas historiska och kulturella situerade kontexter menar von Brömssen. Ljungberg kallar denna inriktning för vänsteressentialistisk mångkulturalism eftersom kritiker framhåller att detta synsätt inte tar hänsyn till att kulturella skillnader och kulturell tillhörighet är historiska konstruktioner och inte permanenta eller statiska delar av en individ.

what is celebrated tends to be superficial aspects of culture, such as artefacts, festivals , and customs, and they are treated in decontextualized and trivialized manners divorced from the everyday life of people and the political struggle to define cultural identity. [...] very little attention is paid to issues such as the legacy of slavery, oppression, discrimination, inequality among people, exploitation in the global economy, international power relations, and so forth. In focusing on only the customs and traditions of different people, the culture of the Other is often exoticized and reduced to neutral objects for one to respect and appreciate (Kubota, s35)

Ett förenklat synsätt dominerar och precis som von Brömssen menar Ljungberg att man med detta förhållningssätt anser att människor som har erfarenhet av exempelvis förtryck därmed är moraliskt överlägsna andra. Därmed kan en person ur majoritetsgruppen aldrig kritisera en individ tillhörande en minoritet. Detta perspektiv romantiserar vissa etniska eller kulturella tillhörigheter.

Till sist menar von Brömssen att en *kritisk/radikal mångkulturalism* kritiskt vill granska och bryta upp kulturbegreppets "essentialistiska logik". Kubota visar att det handlar om att fokusera social rättvisa och jämlikhet istället för att anta alla är (o)lika.

aims for social transformation by seeking social justice and equality among all people rather than merely celebrating differences or assuming a priori that all people are equal. (ibid. s37).

Kritisk mångkulturalism erkänner att social och ekonomisk ojämlikhet existerar och granskar detta kritiskt genom att undersöka hur ojämlikhet och orättvisa produceras och vidmakthålls i relation till makt och privilegier. Det handlar därmed om att fokusera kollektivt förtryck snarare än individuellt. Även Ljungberg poängterar att detta synsätt eftersträvar en kamp mot sociala orättvisor och en förändrad samhällsstruktur. Hon menar vidare att självreflektion och självkritik står i fokus, med detta förhållningssätt, för att uppnå en vidgning och förändring av de egna perspektiven. Kritiken är bristen på konkreta handlingsmöjligheter och svårigheten att förändra maktstrukturer som vi alla medvetet eller omedvetet upprätthåller.

Vi menar att det är av godo med självreflektion och självkritik, för en lärarutbildning som förespråkar demokrati i ett mångkulturellt samhälle. Vad det gäller demokrati och värdegrundsbegreppen följer en reflektion kring detta innan vi beskriver den nya lärarutbildningen.

Värdegrund, demokrati och mångfald

En lärarstudent ska för att erhålla examen bland annat kunna ”förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund” (UFB, 2004/05, s100). Begreppet värdegrund är centralt i läroplaner från 1994 men exakt vad eller vilka särskilda komponenter skolans värdegrund består av är inte helt klart. Värdegrund finns för övrigt inte i Svenska Akademiens Ordlista (SAOL, 2002). Enligt Ljungberg (2005) är värdegrunden något som grundskolerektorer upplever som svårt att få grepp om och problematiskt men den associeras med demokratibegreppet och är ”höjt över andra värden” (s76). Linnér (2005) lyfter fram det som den tyske filosofen Apel beskriver som en etisk paradox.

Å ena sidan känns behovet av en universell etik, som är bindande för hela mänskligheten, allt mer angelägen i en värld som 'krymper' genom globalisering, datorer, elektroniska nätverk, miljöproblem etc. Å andra sidan känns en gemensam värdegrund allt mera utopisk i ett vetenskapsinriktat och mångkulturellt samhälle som ger mångtydiga signaler. De visioner om demokrati, jämlikhet, delaktighet och solidaritet som bär upp idén om välfärdsstaten kan i det perspektivet förefalla avlägsna (s16f)

Linnér påpekar att det finns forskare inom det samhällsvetenskapliga forskningsområdet som poängterar att värdegrundsfrågor mer och mer har hamnat hos individen till skillnad mot kollektivet. I ett samhälle präglad av individualism blir frågor som har med värderingar att göra differentierade.

Sannolikheten att en viss uppsättning värden ska bilda ett sammanhängande mönster minskar därmed i takt med att värdesystemet blir allt mer differentierat. (Linnér, 2005, s16)

Värdegrunden och demokratibegreppet lyfts ofta tillsammans och häri tror vi att det ligger en problematik. Om demokratin förutsätter en gemensam värdegrund och att den är oomtvistlig omöjliggör detta att olika värdegrunder möts i demokratins namn. Om den formella socialisationen i lärarutbildningen tar avstamp i mångfalden av samtidigt existerande kulturer kan ur dessa skapas något nytt. För detta krävs kommunikation och ett ömsesidigt givande och tagande. Habermas menar, enligt Alvesson och Sköldberg (1994) att skolan kan medverka till ett mer demokratiskt samhälle genom att skapa förutsättningar för kommunikation och diskussion kring vad som är väsentligt i ett samhälle präglad av mångkulturalitet och värdemässig pluralism. Detta förutsätter att man erkänner att andra har något att säga. Vid en tidigare undersökning (Langelotz, 2005) framgick det i ett samtal med en muslimsk lärarstudent, som bar slöja, att när diskussioner i studiegruppen blev för ”känsliga” och där studenten fick representera ”den muslimske invandraren” klämde ”de svenska studenterna” till med demokratibegreppet, ”det har med demokratin att göra”, och därmed tog diskussionen slut eftersom studenten upplevde sig tystad av demokratins helighet. Vi tolkar det som att lärarstudenterna upplevde att den muslimska kvinnan i slöja hade värderingar som utgjorde ett hot mot en förmodad universell syn på demokrati. Ljungberg (2005) menar att ett ifrågasättande av den västerländska demokratin i den svenska skolan är tabu. I en intervju med Torbjörn Tännsjö (Lindgren, 2004) uttrycker Tännsjö sitt ogillande över den gällande läroplansskrivningen om skolans gemensamma värdegrund.

Jag är djupt kritisk till skrivningen om en gemensam värdegrund. Tanken bakom denna skrivning är förmodligen att vi inte kan ha en fungerande demokrati, om vi inte också har gemensamma värderingar. [...] Endast i ett totalitärt samhälle är det möjligt att ha gemensamma grundläggande värderingar. Och även där är det svårt, då inte ens en totalitär regim har full kontroll över hur medborgarna tänker och känner. Men vi kan mycket väl ha en fungerande demokrati, trots att våra grundläggande värderingar skiljer sig åt. [...] det är just sådana grundläggande värdeskillnader som gör demokratin levande. Och det är framför allt på grund av dessa skillnader, som vi behöver demokratin (s15)

Sigurdson (2002) poängterar att demokrati inte enbart är en procedur, utan framför allt handlar om ett sätt att leva med ansvar och respekt för andra människor och att frågan om demokratisk fostran är såväl skolans som samhällets vision. Han, i likhet med Roth (1998), talar om vikten av att förstå att olika traditioner kan tänkas fostra på olika sätt utan att de för den sakens skull hamnar i konflikt med varandra.

Om Sverige verkligen är eller skall bli ett mångkulturellt samhälle innebär det oundvikligen att landets institutioner kommer att förändras. Det kan ligga i den svenska demokratins intresse att inse att dess värdegrund låter sig gestaltas på ett antal olika sätt. (Sigurdson, 2002, s142)

Uppgiften för den demokratiska fostran blir då, enligt Sigurdson, att lära sig att leva i ömsesidig respekt utan krav på konsensus i varje läge.

Den demokratiska fostran [...] måste bli ett sätt att lära sig att leva med människor som har andra perspektiv på tillvaron, perspektiv som kan stå i konflikt med mitt eget. Framför allt blir den demokratiska fostran ett sätt att lära sig leva med konflikter utan att ta till våld. (s148)

I ett mångkulturellt samhälle är det därmed av vikt hur man talar om, tolkar och gestaltar värdeskillnader. Vi har sett att man i utbildningssammanhang ofta lyfter värderingar, i form av värdegrund, i samband med demokrati-begreppet. Också mångfalden förknippas med värdegrundsfrågor och har en ”naturlig plats i lärarutbildningens samtliga utbildningsområden” (prop. 1999/2000:135, s17). Hur man talar om värdegrund och demokrati relaterat till mångfaldsbegreppet i kursplanerna inom AUO i lärarutbildningen är av betydelse och synliggörs därför i studien.

En ny lärarutbildning – en bakgrundsbeskrivning

Nedan gör vi en beskrivning av diskussioner om ett nytt läraruppdrag som delvis legat till grund för den nya lärarutbildningen. Kort beskrivs den nya lärarutbildningens struktur varefter det allmänna utbildningsområdet skildras mer ingående.

Ett nytt läraruppdrag?

Redan 1996 diskuteras att skolans uppgift är att finna en avvägning mellan att bidra till en viss kulturell konsensus, det som delas och är gemensamt, och samtidigt öka förmågan att leva med en alltmer påtaglig kulturell mångfald (SOU 1996:143, s112). En entydigt nationell kulturell identitet är inte given, och har aldrig varit det beroende på vem man frågar, men medvetenheten om att så är fallet och att vi lever i ett mångkulturellt samhälle är på agendan. Migration har på ett sätt bidragit till att samhället karakteriseras av kulturell mångfald, vilket leder till ökande krav på förståelse och respekt för olika kulturella identiteter. I betänkandet talar man därför om att ”[n]ya språkliga, etniska och religiösa grupper medför förväntningar på en vidgad socio-kulturell kompetens hos samhällsmedborgare i allmänhet och hos yrkesutövare med samhällsuppdrag, såsom lärare, i synnerhet” (SOU 1999:63, s50). Det är ungefär samma sak som Stier (2004) påpekar när han säger att vi lever ”i en mångkulturell vardagsverklighet” och att det därmed

ställs ”högre krav på människors förmågor – de måste kunna fungera i internationella och interkulturella miljöer” (s135). För att kunna vara lärare i en mångkulturell skola behöver lärare således dels utbildas för att möta det mångkulturella i skolan, dels utveckla förmågan att kunna förbereda eleverna för ett liv i ett mångkulturellt samhälle.

”Möjligheterna att förutsäga vad som är nödvändig och central kunskap för en blivande lärare blir allt svårare. Inte minst med tanke på att lärarutbildningen både skall ligga i tiden – dvs. följa gällande läroplaners krav på kompetens – och tillgodose framtida behov.” (SOU 1999:63, s49)

Vad som dock kan konstateras är att en förmåga som är viktig att utveckla är förmågan att möta förändringar i samhället. I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) noteras att samhället ställer allt större krav på de lärare som arbetar på grundskole- och gymnasienivå. Kommittén påpekar att man faktiskt kan tala om ett nytt läraruppdrag. Som lärare ska man bland annat kunna möta ett samhälle som håller på att förändras socialt och kulturellt och kunna verka i en mångkulturell skola. Vi ställer oss något undrande till att detta uttrycks som nytt i läraruppdraget. Lärarens uppdrag har väl under lång tid inneburit att kunna möta ett samhälle i förändring. Redan under 60- och 70-talet var det till exempel stor arbetskraftsinvandring till Sverige. Möjligen ser migrationsströmmarna idag annorlunda ut och människor kommer i högre grad från andra världsdelar än då. Det talas också om att det behövs lärare som kan komplettera varandra och som kan samverka. Man konstaterar även att det krävs en lärarutbildning som utbildar en mångfald av olika lärare som dels har en gemensam kärna av kunskaper, det som kom att bli AUO, dels har många olika kunskapsprofiler, det som kom att kallas för inriktning och specialisering.

Lärarutbildningen ska svara för att studenterna får kunskaper om varför vissa elever får svårigheter och andra lyckas i skolan. När lärarutbildningskommittén tar upp denna problematik talar man om elevernas förutsättningar i termer av ”fysiska funktionsnedsättningar, kognitiva möjligheter, sociala förhållanden, etnicitet, religion och genus” samt ”svårigheter som verksamheten själv åstadkommer” (SOU 1999:63, s93). Granskar man detta kritiskt kan konstateras att det är intressant att kommittén väljer att räkna upp ”sociala förhållanden, etnicitet och genus” som förutsättningar för människor som kan leda till *skolsvårigheter*. Vi tycker oss kunna se en essentialistisk syn bakom denna kategorisering av eleverna i vilken man kan befara ligger en implicit syn på att människor med vissa sociala bakgrunder, från vissa etniska grupper och med ett visst kön kommer att få svårigheter i skolan. Om så är fallet kan man fråga sig varför kommittén inte explicitgör detta tydligare. Om så inte är fallet kan man fråga sig varför kommittén över huvud taget räknar upp ett antal förutsättningar. Det hade

kanske räckt med att konstatera att, som de fortsättningsvis skriver, utbildningen ska ”ge kännedom om hur lärare planerar utifrån att barn och ungdomar är olika och behöver olika insatser [...] för att lära och utvecklas” (s93).

Vi har i en annan undersökning⁹ granskat drygt 70 uppsatser skrivna på B-nivå av lärarstudenter, inom det allmänna utbildningsområdet. Vad vi därur bland annat har kunnat konstatera är lärarstudenternas svårigheter att kritiskt granska de rapporter et cetera som ligger till grund för deras undersökningar. Studenterna konstaterar att om man bor i ett visst område, ’invandrartätt’ med ’låg’ social status, så medför detta vissa skolrelaterade problem och så är det. En förhållandevis deterministisk syn präglar många av dessa uppsatser. Vi menar att det häri ligger en fara att man fortsätter att reproducera ojämlika strukturer i samhället om såväl lärarutbildningskommittén som lärarutbildningen, genom ovan nämnda uppsatser, inte problematiserar och nyanserar denna bild. Vi låter Ljungberg (2005) avsluta detta avsnitt, innan vi i nästa beskriver lärarutbildningens struktur, med följande citat:

När stadens och skolans rum etnifieras, rasialiseras och beskrivs eller föreställs i termer som vitt, svart, rent, smutsigt, bättre och sämre, så får det konsekvenser som kan betecknas som anti-demokratiska, i form av att människor marginaliseras och i realiteten inte längre har lika värde. Detta går stick i stäv med skolans samhälleliga roll som demokratiförmedlare, och därför åligger det skolan – alla skolor – att på allvar utmana dessa föreställningar. (s141)

Om man vill ha en lärarutbildning som på allvar vill förmedla demokratiska värden och verka för ett mångkulturellt samhälle är ovanstående något man måste förhålla sig till.

En förnyad lärarutbildning

En reformerad lärarutbildning föreslogs i propositionen *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000:135) där en ny lärarexamen skulle ersätta åtta av de existerande lärarexamina. Den nya lärarexamen har olika längd beroende av lärarverksamhet. En lärarexamen omfattar idag 120, 140, 160, 180 eller 220 poäng. De kortaste utbildningarna har inriktning mot förskola och fritidsverksamhet, grundskola med inriktning mot de lägre åldrarna. De längre utbildningarna, examen med 180 eller 220 poäng, krävs för att arbeta med äldre elever i grundskolan eller inom gymnasieverksamheten. Ut-

⁹ Datasamling för ett pågående tvärvetenskapligt forskningsprojekt vid Göteborgs universitet och Linköpings universitet *Lärarutbildningen i 'MångfaldsSverige'*; projekt finansierat av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén. Projektledare: Annika Rabo, docent i socialantropologi

bildningen ska för alla lärarstudenter oavsett längd på utbildningen omfatta tre integrerade utbildningsområden:

- det allmänna utbildningsområdet (AUO) om 60 poäng
- en eller flera inriktningar om minst 40 poäng mot ett ämne eller ämnesområde (som anger lärarexamens profil)
- ett utbildningsområde med en specialisering om minst 20 poäng

Innehåll i utbildningen

Lärarytbildningskommittén (SOU 1999:63)) påpekar att det är väsentligt att alla lärare har en gemensam kompetens som lägger grunden för samverkan samt beredskap för livslångt lärande. En viktig förutsättning för detta är att lärarstudenter ”i en betydande del av utbildningen får samverka och möta frågor om lärande, socialisation och värdegrund” (s123). I propositionen (1999/2000:135) betonas dessutom vikten av att alla (blivande) lärare ska kunna skapa sociala och kulturella möten och kunna verka i en mångkulturell skola och kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle. I bilaga 1 i samma proposition poängteras dessutom att

en viktig dimension i yrkeskunskapen är att den har ett interkulturellt perspektiv, som bör integreras i utbildningen. Blivande lärare bör få kunskap om att segregation och integration inte enbart handlar om kulturkrockar utan också om maktfördelning och socioekonomiska förhållanden. (s83).

Denna passus är intressant. Det finns ett antagande om att lärarstudenter tror att segregation och integration handlar om kulturkrockar. Man konstaterar att segregation inte *enbart* handlar om kulturkrockar utan också om maktfördelning och socioekonomiska förhållanden och att lärarstudenter *bör* få kunskap om detta som om det vore en väl förborgad hemlighet. Kulturkrockar med *den Andre* tas för givet och synliggörs samtidigt som ett interkulturellt perspektiv poängteras. Dessutom kan man ifrågasätta ur vilket perspektiv man tänker sig integration i relation till segregation. Väldigt lite handlar om klass i de texter vi läst men man kan tolka ovanstående ”socioekonomiska förhållanden” som ett uttryck för en klassdimension.

Jämställdhet har ett eget kapitel i propositionen (1999/2000:135, s68f) där regeringen konstaterar att alla högskolor bör anlägga ett könsteoretiskt perspektiv på lärarytbildningen, och att lärarstudenternas medvetenhet och kunskap om jämställdhetsfrågornas betydelse är något som utbildningen bör utveckla. Trots att kön/genus inte är i fokus i den här undersökningen är det ändå av vikt och något vi inte vill förringa. Vi tror att såväl kön som

klass och etnicitet har inbördes relationer och betydelse för individen i samhället, i det här fallet i utbildningssammanhang. Men vi har ändå, som tidigare påpekats, valt att fokusera klass och etnicitet då detta är de aspekter som tydligast lyfts i de rapporter och styrdokument som bland annat ligger i vår bakgrundsdel.

Kommittén konstaterar också att det finns ytterligare ett antal kunskapsområden med övergripande karaktär som ska utgöra förhållningssätt eller perspektiv under hela utbildningen. De områden man räknar upp är inflytande; demokrati och värdegrund (där mångfald poängteras som en del av innehållet); jämställdhet och könsteori; att arbeta med mål, uppföljning och utvärdering; projektarbete; entreprenörskap; IT som pedagogiskt hjälpmedel samt kultur och konstnärliga uttrycksformer.

Som vi nämnde inledningsvis i kapitlet består lärarutbildningen av tre områden. I den här undersökningen lämnar vi specialisering och inriktning åt sitt öde och fokuserar i stället AUO vilket beskrivs närmare härnäst.

Allmänt utbildningsområde (AUO)

Det allmänna utbildningsområdet ingår i alla lärarstudenters utbildning. Det ska inte uppfattas som ett initialt basblock utan snarare fördelas över utbildningen som helhet. Det ska ge alla lärarstudenter möjlighet att utifrån egna erfarenheter och perspektiv bearbeta frågor som är angelägna för alla lärare samt ge förutsättning för att möta *alla* elever. Det ska omfatta 60 poäng, varav minst 10 poäng ska vara verksamhetsförlagda. Verksamhetsförlagd utbildning innebär att utbildningen sker på någon skola, till skillnad från högskoleförlagd utbildning som sker på högskolan. AUO består av två lika stora delar, *de centrala kunskapsområdena* och *de tvärvetenskapliga ämnesstudierna*. De för läraryrket centrala kunskapsområdena rör:

- lärande
- socialisation (hur man arbetar för att barns och elevers känsla för demokrati, samhörighet och solidaritet utvecklas, kunskaper om barns och elevers livssituation och uppväxtvillkor och om vuxna studerandes livsvillkor)
- värdegrund och yrkesverksamhetens samhällsuppdrag (grundläggande värderingar ifråga om demokrati, etik, moral, jämställdhet och jämlikhet)

Det åligger lärosätena att uppläggning och innehåll i de tvärvetenskapliga kurserna inom AUO ”skall befrämja den blivande lärarens förutsättningar att möta alla elever” (prop. 1999/2000:135, s19).

Inom båda dessa områden lyfts den mångfacetterade skolan fram, att den består av individer med varierande social och etnisk bakgrund samt av olika kön och att de blivande lärarna behöver förberedas för att arbeta i ett samhälle som kännetecknas av kulturell mångfald (SOU 1999:63). Tillsammans är det tänkt att de centrala kunskapsområdena och de tvärvetenskapliga ämnesstudierna ska leda fram till att studenterna förstår de grundläggande principer som gör att lärare i samverkan lyckas organisera den pedagogiska verksamheten på ett sådant sätt att *alla* elever lär och utvecklas.

Som tidigare nämnts har en utvärdering och reformuppföljning av den nya lärarutbildningen gjorts (Högskoleverket, 2005:17R) och däri får bland annat AUO kritik. Det konstateras att AUO:s utformning skiljer sig markant mellan de olika lärosätena, man ifrågasätter likvärdigheten och om de intentioner som återfinns i propositionen (1999/2000:135) blir verklighet. Man föreslår regeringen exempelvis att ”initiera en förutsättningslös diskussion av förtjänster och brister med olika modeller för AUO:s utformning och innehåll. Bland annat bör de tvärvetenskapliga studiernas yrkesmässiga relevans granskas.” (s170). Vidare menar man att de tre *centrala kunskapsområdena*, se punktlista ovan, är något som de flesta lärosäten anknyter till i sina kursskrivningar inom AUO. Men utrymmet för läraryrkets centrala kunskapsområden, varierar kraftigt och omfattar endast 10p på vissa lärosäten. Vilket knappast räcker till alla de uppgifter som propositionen lägger på dessa kurser.

Genom denna reformuppföljning är vi medvetna om att skillnaden i utformning och innehåll är stor mellan lärarutbildningarna. Vi är i den här undersökningen inte intresserade av enskilda lärosäten utan vi vill synliggöra en bild av den svenska lärarutbildningens olika representationer av mångfaldsbegreppet så som det uttrycks i kursplanerna.

Kursplaner som genre

Kursplaner är en typ av officiella dokument som måste räknas till en textgenre.

Genren officiella dokument [...] uppvisar som förväntat saklighet och logiskt konsistent resonemang. [...] officiella skrivelser förutsätter också att det råder konsensus om de påståenden som görs, och de författas i en förhållandevis opersonlig stil, vilket förstärker ett intryck av neutralitet. En ton av självklarhet ger även uppfattningen om ett visst övertag i argumentationen. Inte heller syns någon egentlig författare till i den tryckta texten, vilket ger en anonymitet som ökar den normativa kraften (Carlson, 2002, s92f)

Trots det till synes neutrala i exempelvis kursplaner är man med ett diskursanalytiskt förhållningssätt medveten om att bakom ”neutraliteten” ligger ideologier. Det finns en risk att det som ter sig självklart inte ifrågasätts i officiella dokument och därmed ökar den normativa kraften hos dessa. Ingen text står isolerad utan ingår i ett nät av relationer till andra texter. Med en litteraturteoretisk term kallas detta för intertextualitet. Kursplaner ingår i en kontext som är styrd av högskolelag och högskoleförordning samt påverkade av varje lärosätes egna intentioner och prioriteringar.

För varje kurs ska det finnas en kursplan. Kursplanen anger vad kursen innehåller samt vad målet med kursen är. Kursplanen fastställs av rektor eller på rektors delegation. (www.hsv.se/hogskolan/ordlista)

Dessa styrfaktorer och andra, till exempel betänkanden och propositioner, ligger till grund för kursplaneskrivandet och är ideologiskt färgade. Det här syns exempelvis i högskoleförordningen, bilaga 2. Där finns det ramverk som omgärdar lärarutbildningen uttryckt i mål för lärarexamen. Där står det bland annat att studenten ska kunna:

- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas,
- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänskliga frågor, ekologiska livsbetingelser och förändringar i omvärlden,
- inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet,

Kursplaner är styrdokument som påverkar innehåll och förhållningssätt i en utbildning. Detta medför att den ideologi som genomsyrar dessa officiella texter bör synliggöras anser vi och problematiseras, så att inte innehåll och förhållningssätt okritiskt anammas.

I nästa kapitel redogör vi för vår kunskapssyn och den teoribildning som ligger som ett raster genom studien. Därefter beskrivs tillvägagångssättet för datainsamling och analys.

SPRÅKET BERÄTTAR NÅGOT OM VÅR VERKLIGHET

Vägen till val av analysmetod har varit vinglig. Vi började inom hermeneutiken och trodde att vi här hade fångat vårt sätt att se på verklighet, sanning och kunskap. Men ur vårt ibland grumlige tänkande och i långa diskussioner har det emellanåt uppstått ”aha-upplevelser”. Dessa upplevelser och vår kunskapsutveckling hade varit, om inte omöjlig, så mycket mer svårfångad om vi inte hade varit två. Genom att gå i dialog med varandra har vi såväl för oss själva som för den andre kunnat klargöra och formulera våra intentioner, vår kunskapssyn et cetera.

Den forskarutbildningskurs¹⁰ vi deltog i under våren 2005 gav oss fördjupade perspektiv på språkets betydelse. Vi fick tillsammans med övriga i kursen, såväl föreläsare som kursdeltagare diskutera och problematisera teoretiska utgångspunkter. Detta gav oss värdefull förståelse för hur teorier som socialkonstruktionism och poststrukturalism har med språket att göra. Detta har också påverkat vårt analytiska perspektiv.

Vi har som tidigare nämnts båda en bakgrund som lärare i svenska som andraspråk och svenska. Vi har ett genuint intresse för språket och dess betydelse för individen och samhället. Genom språket uttrycker vi oss och utvecklas, genom språket konstrueras kunskap. Dock är inte språket något neutralt utan makt och hierarkiska positioneringar uttrycks genom språk. I det här avsnittet presenterar vi den teoretiska ram som ligger till grund för undersökningen. Vi beskriver såväl vår vetenskapliga syn som den teoretiska ram vi använt vid analysen av dokumenten. Vi har valt att använda oss av ett diskursanalytiskt perspektiv när vi undersöker kursplanerna i AUO. Nedan kommer vi att ge en närmare bild av vår tolkning av diskursanalysen som metod men först presenteras den kunskapssyn vi ansluter oss till, eftersom den har betydelse för undersökningen.

Socialkonstruktionism & poststrukturalism

För att använda sig av diskursanalys som teori och metod bör man som forskare ha klargjort vissa ställningstaganden kring till exempel sin verklighetsuppfattning, sin syn på kunskap och människan. Detta gäller givetvis oavsett vilken teori och metod man ger sig i kast med. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) innebär valet av diskursanalysen som metod

¹⁰ *Svenska som andraspråk ur utbildnings- och samhällsperspektiv*, 5p, fakultetsövergripande kurs för D-studenter och doktorander på humanistisk, utbildningsvetenskaplig och samhällsvetenskaplig fakultet, Göteborgs universitet, kursansvarig: Marie Carlson, FD

en ”paketlösning” (s10). Detta paket består av filosofiska premisser angående språkets roll i den sociala konstruktionen av världen, teoretiska modeller, metodologiska riktlinjer och till sist specifika tekniker för språkanalys (ibid.).

Den här undersökningen är gjord med en konstruktionistisk syn på kunskap, en postmodernistisk kunskapssyn. Kunskap ses inte som något universellt utan uteslutande något som skapas mellan människor i kommunikativa sammanhang.

Socialkonstruktionism kan såsom Winther Jørgensen och Phillips (2000) påpekar ses som en bredare kategori som poststrukturalismen är en del av. De mest framträdande dragen inom poststrukturalismen är framförallt; *språkets betydelse och ifrågasättandet av forskningens auktoritet*. Man försöker inom poststrukturalismen, i likhet med kritisk teori, destabilisera kategorier och tankesätt och visa hur världen *konstrueras* genom att belysa hur språket utövas i sociala sammanhang, där binära oppositioner alstrar betydelser. Enligt det sätt som Eriksson et al. tolkar Derrida (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn, 1999) är förhållandena mellan dessa oppositioner i språket inte jämlika. Det ligger över- och underordning i orden och detta skapar och upprätthåller sociala hierarkier till exempel man – kvinna, och asymmetrier mellan sociala grupper i allmänhet. Språket ses inte isolerat utan i ett större sammanhang och nära knutet till identitet och makt i samhället. Just betoningen av maktperspektivet samt vikten av att blottlägga diskurser och maktstrukturer för att åtminstone få syn på dem och kunna lyfta dem till diskussion ser vi som styrkan i poststrukturalismen. Detta är inte, som vi tolkar det, en utopisk idé om att man kan hitta lösningar som leder till avskaffandet av makt och underordning. Men kanske leder blottläggandet av maktstrukturer till en viss förändring i människors förhållningssätt. Framför allt kan det öka förståelsen för hur man är delaktig i processer där subtilt förtryck kan förekomma och man kan som individ lättare välja om man vill delta i detta eller om man vill försöka utjämna maktförhållandena något.

Kritisk teori

Kritisk teori (KT) kan sägas vara en kombination av en tolkande ansats och ett kritiskt ifrågasättande. Teorin bygger på antagandet att samhällsförhållanden inte är naturliga, neutrala eller ofrånkomliga, utan att de istället bör ställas i relation till historiska sammanhang, makt och särintressen samt att samhället är möjligt att förändra (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det faktum att KT gärna vill fungera som en motvikt till reproduktion av till exempel för givet tagna förhållanden, anser vi passar väl in på det sätt vi avser närma oss de texter vi ska granska. Att just ha reproduktionens kraft i

åtanke vid granskningen av dokumenten kan till exempel visa på hur viktiga orden man använder är. Kritisk teori kan på så vis väcka medvetenhet om fenomen som i viss språklig form har en klart reproducerande roll.

Utifrån det vi har förstått av Habermas samhällskritik i Alvesson och Sköldberg (1994) där avgränsade rationella lösningar utan reflektion av vidare konsekvenser i samhället utgör en bas, kan vi dra paralleller till vår studie. Om man antar att en motsats till avgränsade rationella lösningar kan utgöras av ett synsätt där helheten tas i beaktande, skulle man kunna granska kursplanerna just utifrån detta. Det är ju tänkbart att det även på denna nivå har skett en liknande avgränsning. I propositionen (1999/2000:135) uttrycks som tidigare påpekats att mångfaldsfrågorna ska ha en naturlig plats i lärarutbildningens samtliga utbildningsområden (s17). När det gäller komplexa frågor som exempelvis mångfaldsfrågorna, är det möjligt att sådana rationella lösningar görs i lärarutbildningen.

Man kan som vi uppfattar det närma sig diskursanalysen med ett ”eget” paket och ovanstående teorier har inspirerat oss i denna undersökning och ligger i linje med ett diskursanalytiskt förhållningssätt som vi alltså har använt vid analysarbetet av kursplanerna.

Diskursanalys

Diskurser är socialt konstruerade betydelsesystem som kunde ha varit anorlunda (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s28). I diskursanalys är det just diskursen som är föremål för analysen. Det handlar om att analysera det som har skrivits (eller sagts) för att utröna mönster i utsagorna och påvisa sociala konsekvenser som olika diskursiva framställningar av verkligheten får. I detta ligger ett intresse för att avslöja självklarheterna, det vill säga hur en del utsagor helt ”naturligt” accepteras som sanna och andra inte. Utgångspunkten för att kunna använda diskursanalys som teori och metod är att man inte ser våra sätt att uttrycka oss på i tal och skrift som något som neutralt avspeglar vår omvärld, våra identiteter och sociala relationer. Istället ser man att våra uttryckssätt i tal och skrift spelar en aktiv roll i skapande och förändring av omvärld, identiteter och sociala relationer. Enligt Winther Jørgensen & Phillips (s68) bidrar inte diskursen bara till att forma och omforma sociala strukturer och processer utan avspeglar dem också. Diskursteorins diskursbegrepp handlar inte enbart om språkliga fenomen, utan också om sociala. Liksom det finns en strävan mot att språkliga tecken ges entydiga och fasta betydelser inom en diskurs, finns samma strävan vad gäller sociala handlingar. Enligt diskursteorin uppför sig människor som om den sociala verkligheten har en fast och entydig struktur, som om samhället, de grupper vi tillhör och vår identitet vore objektivt givna (ibid., s40). Diskursanalysens syfte är, i ett sådant scenario, att un-

dersöka hur vi människor skapar denna verklighet så att den framstår som objektiv och självklar. Fokus i den här undersökningen är text i form av kursplanedokument. Text, som vi tolkar det, är en social handling. Den skapas och omskapas av skribent och läsare och eftersom den är språkligt uttryckt kan man närma sig den med diskursanalytiska ögon. Det man där- emot inte kan uttala sig om efter ett diskursivt närmande enbart av texterna är hur dessa gestaltas i undervisningen. Man kan dock ha ett antagande om att det sätt som man talar om mångfald i styrande dokument påverkar undervisningen.

Med hjälp av ett diskursanalytiskt förhållningssätt vill vi som sagt försöka synliggöra och beskriva de mer eller mindre för givet tagna föreställningar som finns i kursplanerna för det allmänna utbildningsområdet i dagens lär- rarutbildning. Utgångspunkten för vårt sätt att närma oss kursplanerna är att det finns ett antal dominerande diskurser, sätt att uttrycka och förhålla sig till det mångkulturella samhället och mångfalden i skolan. Det här kan ock- så innebära att det finns mindre dominerande sätt och dessutom utslutna sätt att uttrycka detta, så kallade motdiskurser (Palmer, 2005, s29).

Grundvalen i Laclau & Mouffes diskursteori, så som Winther Jørgensen och Phillips (2000) för fram den, är att allting är kontingent, möjligt men inte nödvändigt. Alla diskurser och artikulationer kan alltid vara och bli annorlunda. Detta innebär att allt samhälleligt också kan vara annorlunda och därför går att förändra. Detta har de fått kritik för, då det finns de som menar att de överskattar möjligheten till förändring. Foucault, en av dis- kursanalysens främsta namn, lyfter fram relationen mellan diskurser, kun- skap och makt och att diskurserna på många sätt styr vårt sätt att tänka och handla (Palmer, 2005). Chouliaraki & Fairclough, refererade i Winther Jørgensen och Phillips (ibid.), menar att alla inte har samma möjligheter att artikulera element¹¹ på nya sätt och därmed skapa förändring. De hävdar att människors diskurs ofta är underkastad starka begränsningar som inte har med den diskursiva nivån att göra, utan kommer ifrån strukturella förhål- landen som rör till exempel beroendeställningar. Viktiga strukturella för- hållanden som kan begränsa människors möjlighet att påverka kan till ex-empel vara klass, etnicitet och kön. Vi menar att det då är av yttersta vikt att man i styrdokument så som exempelvis kursplaner är extra uppmärksam på hur man uttrycker synen på grupper i samhället som kan tänkas ingå i dessa strukturella förhållanden, där man eventuellt inte kan påverka och förändra i så hög grad. Dessa strukturella förhållanden är enligt vårt sätt att se också resultat av diskursiva sammanhang och därmed föränderliga.

¹¹ Enligt Laclau & Mouffes begreppsdefinition är element de ord/begrepp som är mångtydiga och inte slutgiltigt fått sin mening fixerad. Artikulation innebär att man sätter dessa ord/begrepp i ett sammanhang och därmed ges de en mening. (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s34f)

Dekonstruktion

Hegemoni är en kontingent sammanknytning och motsatsen är dekonstruktion (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Dekonstruktion innebär en nedmontering av det som i en text syns på ytan, för att försöka se vad som döljer sig bakom fasaden. Det handlar om att blottlägga andra sätt att se på det texten påstår sig säga, med andra ord att synliggöra motsägelser mellan vad som synes vara författarens intention och vad texten alternativt säger. En text kan därmed alltid tolkas på olika sätt. Alvesson och Sköldberg (1994, s254f) visar att Martins sätt att använda sig av dekonstruktion kan avslöja ideologiska antaganden som är extra viktiga för marginaliserade grupper. Genom att påvisa textens mångfaldiga tolkning undergrävs eventuella anspråk på sanning, vilket ofta stödjer dominerande föreställningar. Genom dekonstruktionen kan vi lättare få syn på diskurserna och då också dra slutsatser kring vilka eventuella konsekvenser dessa diskurser får. Palmer (2005) lyfter fram Canellas teorier om att det inte bara är kontradiktioner, dikotomier och outtalad betydelse som kan blottläggas i en text utan det är också textens ”tystnad”, uteslutna diskurser som berättar något. En dekonstruktion kan aldrig göras på samma sätt två gånger och kan liknas vid en oupphörlig ström av multipla läsningar i olika sammanhang där inga gränser finns för vilka betydelser som kan framträda (Palmer). Alltså även läsningen av den här undersökningen blir något som är upp till varje läsare och vi kan inte förutsätta att texten förstås på det sätt som vi avsåg då vi formulerade den.

Diskursanalysen från vår horisont

Vårt sätt att använda oss av ett diskursanalytiskt förhållningssätt har, som ovanstående visar, sin bakgrund i poststrukturalistisk språk teori där man som sagt hävdar att människans tillträde till den sociala verkligheten går genom språket. Det betyder inte att verkligheten inte finns, utan att den får betydelse genom språket i en diskurs. En händelse kan visserligen ske oberoende av människors tal och tankar, men så fort människor försöker sätta in händelsen i ett meningsgivande sammanhang befinner den sig i en diskurs. Detta innebär inte att diskursen är entydigt given för en viss händelse vid en given tidpunkt, utan olika människor kommer att tillskriva händelsen olika mening, det vill säga bygga sitt betydelseskapande på olika diskurser, jämför exempelvis terrorist – frihetskämpe. Inom socialkonstruktionismen ses språket inte bara som en förmedlingskanal utan också som en aktiv enhet som konstituerar den sociala verkligheten. Detta gäller också för konstituerandet av sociala identiteter och sociala relationer.

Målsättningen med diskursanalys är att bedriva kritisk forskning. Med detta menas, enligt en sammanfattning av Winther Jørgensen och Phillips (2000),

att man vill utforska och kartlägga maktrelationer i samhället, formulera normativa perspektiv varifrån man kan kritisera dessa relationer och peka på möjligheter till social förändring (s8). I den här undersökningen ser vi kursplaner som en social konstruktion, som är påverkad av sin tid och som påverkar sin tid. Dessa är bestämda och utformade i den anda som är rådande exempelvis i samhället eller på det lärosäte där de är gällande. Att lärarstudenters identitet formas i och utav mängder av olika situationer både framåt och bakåt i tiden, är vi helt medvetna om. Dock antar vi att de diskurser som präglar kursplanerna och som ligger till grund för undervisningen i AUO till viss del bidrar till dessa studenters läraridentitet.

Det eviga dilemmat med en verklighetsuppfattning som ovanstående

Poststrukturalismens misstro mot att språket kan avbilda en verklighet och ge den mening leder till att forskares och forskningens auktoritet problematiseras. Om språket är bärare av så mycket mer än vad som sägs hur kan/ska det då tolkas? Och vem har rätt att tolka och förmedla ”sanningar”?

Forskarens roll i en socialkonstruktionistisk vetenskapssyn är problematisk, eftersom man ser kunskap som en representation av världen/verkligheten av åtskilliga tänkbara. Därför måste man som forskare medge att det alltid finns andra positioner varifrån den sociala verkligheten skulle se annorlunda ut. Med detta utgångsläge är det därför extra viktigt att försöka göra sin undersökning så transparent som möjligt och redogöra för hur man står i förhållande till de diskurser man undersöker, och vilka konsekvenser som det egna bidraget till den diskursiva produktionen av omvärlden kan få. Man måste bära i minnet att det inte finns någon entydig sanning, utan sanningen själv är en konstruktion, en diskursiv sådan. Diskursanalytikerns resultat är därmed ”en kontingent artikulation av element som reproducerar eller ifrågasätter de gällande diskurserna i det eviga spelet om att definiera världen” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s57).

I Laclaus diskursteoretiska perspektiv lyfts det fram att de diskurser som är så fast etablerade att man glömmer bort deras kontingens betecknas som *objektiva* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s43f). Objektivitet är alltså beteckningen för det som framstår som givet och oföränderligt, det som till synes inte får sin betydelse genom att skilja sig från något annat. Men det är bara till synes, och därför sätter diskursteorin likhetstecken mellan objektivitet och *ideologi*. Utgångspunkten är ju att all betydelse glider och att alla diskurser är kontingenta. Objektiviteten döljer de alternativa möjligheterna för oss och är därmed ideologiska. Det som i exempelvis kursplaner framställs som objektivt innehåller trots sin ”objektivitet” en ideologi.

Winther Jørgensen & Phillips påpekar att det som forskare ofta är extra svårt att distansera sig från den objektivitet som man själv delar och se kontingensen. Därför anser vi att det finns en styrka i att genomföra den här undersökningen tillsammans. På så sätt kan vi hjälpa varandra att se vår egen ideologi. Svagheten med samarbetet är att vi har liknande professionella bakgrunder som lärare i svenska som andraspråk. Vi representerar en vit, västerländsk medelklass. Likartade bedömningar och tolkningar i den här undersökningen beror eventuellt på att vi delar språkliga konventioner och att vi emellanåt har samma förutfattade meningar. Dock är vi två individer med skilda insikter och erfarenheter vilket bidrar till att de resultat vi presenterar har analyserats dubbelt.

Tillvägagångssätt i undersökningen

Vi har valt att göra en nationell undersökning av kursplanerna inom lärarutbildningens allmänna utbildningsområde. Detta innebär att vi under höst-vintern 2005/2006 samlat in 177 kursplaner inom AUO från 22 lärosäten¹². Både kursplaner för de tvärvetenskapliga kurserna och de för läraryrket centrala kunskapsområden ligger till grund för studien. Saknas i vår studie gör Lunds universitet, Idrottshögskolan i Stockholm, Konstfack och Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Dessa lärarutbildningar är specifika och antalet studerande vid dessa fyra lärosäten motsvarar sammanlagt 460 HÅS¹³ av totalt 26 322 HÅS för nya lärarutbildningen (Högskoleverket, 2005:17R, s76f).

Kursplanerna har samlats in genom sökningar på respektive lärosätes hemsida och där vi försökt utröna vilka kurser i lärarutbildningen som ingår i AUO. Vi har även kontaktat vissa lärosäten, via e-post, och bett om hjälp med att fastställa vilka kurser som är relevanta för undersökningen. I kölvattnet av reformuppföljningen har en revidering av kursplanerna inom AUO pågått vilket lett till att det emellanåt varit oerhört svårt att få tag i aktuella kursplaner. De kursplaner som samlats in har systematiserats i en tabell (bilaga1) för att underlätta överblicken. Av tabellen framgår att vid vissa lärosäten utgörs det allmänna utbildningsområdet inte enbart av gemensamma obligatoriska kurser, utan vissa kurser är valbara inom AUO. Detta innebär att kursutbudet inom AUO utgörs av mer än 60p, till exempel vid Linköpings universitet, men för den enskilde lärarstudenten är 60p all-

¹² Följande lärosäten ingår i studien: Göteborgs universitet, Högskolan i Borås, Högskolan i Dalarna, Högskolan i Gävle, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Jönköping, Högskolan i Kalmar, Högskolan Kristianstad, Högskolan i Skövde, Högskolan Väst, Karlstad universitet, Linköpings universitet (Linköping och Norrköping), Luleå tekniska universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola, Mittuniversitetet, Mälardalens högskola, Södertörns högskola, Umeå universitet, Uppsala universitet, Växjö universitet samt Örebro universitet.

¹³ Hås är en omräkning till antalet helårsstudenter

tid obligatoriskt. Vid exempelvis Malmö Högskola är en del av kurserna inom AUO integrerade i ämneskurserna därmed ser det ut att fattas kurser men så är inte fallet. I undersökningen har vi inte tittat på de delar av AUO som ligger integrerade i andra ämnen. Vi har inte skiljt på de kurser som är obligatoriska och de som är valbara i vår analys, utan samtliga kursplaner som vi samlat in har ingått i en första genomläsning.

Under insamlingen av kursplaner har var och en av oss var för sig granskat alla kursplaner och noterat likheter och skillnader. Genom att fokusera kursplaner där man nämner kön, klass, etnicitet, demokrati och värdegrund eller det som kan relateras till dessa begrepp, som exempelvis kultur, språk, livsvillkor et cetera har vi identifierat och definierat olika diskurser. Utgångspunkten har varit att titta på vad som framställs som självklarheter och inte, vad man talar om och inte talar om, när ”talet om” mångfald förekommer och när det inte gör det och på vilka sätt man talar om mångfald. Kursplanerna har sedan granskats flera gånger och ur dessa har vi därefter plockat citat till resultatdelen, för att synliggöra vad som ligger till grund för vår tolkning. De kursplaner som inte nämner dessa begrepp är ett resultat i sig men har inte legat till grund för ytterligare granskningar. Vi har dels dekonstruerat enskilda ord genom att byta ut dem mot till exempel ett annat närliggande eller till dess motsats, för att få syn på innehållsomfånget och vad det kan betyda. Dels har vi granskat vad ”talet om” mångfald är relaterat till. På så sätt kan man få syn på vad man tar för givet och vilken ideologi som ligger till grund. Därefter har vi tillsammans diskuterat, skrivit och analyserat. Många gånger har vi suttit tillsammans, ibland har vi skickat uppsatsen via e-post. Vi har grönmarkerat det nya i texten och lila markerat det vi vill diskutera. Överallt i texten har vi båda skrivit, gjort tillägg och förändringar. Vi har ringt varandra, diskuterat på vår gemensamma arbetsplats och gått hem var och en för sig och fortsatt tänka och skriva.

I nästa kapitel skildras de resultat vi efter denna långa, mödosamma och otroligt stimulerande process har kommit fram till.

RESULTAT

Först beskrivs här det resultat man kan utläsa genom att granska kursplanernas uppläggning och jämföra hur man på lärosätena valt att fördela poängen et cetera därefter presenteras hur man talar om mångfald inom det allmänna utbildningsområdet i lärarutbildningen. Avslutningsvis diskuterar vi resultatet och vad det möjligen kan innebära för morgondagens lärare.

En mångfald av kursplaner

Vi kan i likhet med reformuppföljningen (Högskoleverket, 2005:17R) konstatera att AUO är, om inte väsensskilt mellan lärosätena så åtminstone mycket olikt vad det gäller upplägg och innehåll. En mångfald av kursplaner utgör det allmänna utbildningsområdet. Vi har funnit 177 kursplaner vid de 22 lärarutbildningar som ingår i undersökningen. Det har varit svårt att över huvudtaget hitta kursplaner för AUO på lärosätenas hemsidor. Det finns inte någon gemensam struktur eller ett gemensamt upplägg på dessa hemsidor vilket medför att man, i alla fall som utomstående besökare, har svårt att orientera sig. På en del lärosäten finns kursplanerna inte tillgängliga över huvudtaget. I de fall det har varit så har vi emellertid fått utomordentlig hjälp via e-post av administrativ personal på respektive lärosäte.

Vid 13 lärosäten, har samtliga kurser inom AUO varit obligatoriska. Totalt 107 av 177 kurser inom AUO är obligatoriska, alltså drygt hälften. Dock vet vi som tidigare nämnts inte huruvida de 22 omarkerade kurserna är obligatoriska eller ej. I andra fall har det funnits ett stort mått av valfrihet för lärarstudenterna och många kurser har varit valbara. Detta i sig är intressant med tanke på intentionen, att AUO ska täcka för läraryrket centrala kunskapsområden. Utifrån detta kan man utläsa att man varken enats nationellt eller inom knappt hälften av lärosätena kring vad som är centrala kunskapsområden för läraryrket.

Det har också varit svårigheter med att utläsa om kurserna är obligatoriska eller valbara, 22 stycken kurser är omarkerade i tabellen vad gäller detta eftersom det inte syns vilken status inom AUO de har. Några kurser är heller inte nivåplacerade eftersom det inte framgår om kursen ligger på A-, B- eller C-nivå.

Vid elva lärosäten (GU, DU, HH, HIK, HKR, HIS, HV, MIUN, SH, VXU, ÖRU)¹⁴ är AUO tydligt strukturerat och indelat i tre nivåer, A- B- och C-nivå om vardera 20p. Det innebär att vid resterande lärosäten, hälften, ver-

¹⁴ Vilket lärosäte som avses med vilken förkortning framgår av tabell 1, se Bilaga 1, s73

kar progressionen inom AUO otydlig och på flera lärosäten erbjuds ej mer än högst B-nivå. Vid ett par lärosäten består AUO främst av valbara alternativ på A-nivå (KAU, UU). Förutom att utrymmet för läraryrkets centrala kunskapsområden, varierar kraftigt och endast omfattar 10p på vissa lärosäten (Högskoleverket, 2005:17R) verkar också möjlighet till fördjupning i området bli ringa när moduler om 5p på främst A-nivå utgör kursutbudet.

Den verksamhetsförlagda delen, VFU, av utbildningen utgör en del av AUO. Den ska bestå av minst 10 poäng men precis som det övriga innehållet i AUO skiljer det sig åt mellan lärosätena hur man har fördelat dessa poäng över AUO:n. En del har fördelat VFU:n i moduler om 1p och några har valt att ha två gånger fem poäng, i vad verkar vara en sammanhållen VFU-period.

Vi har tidigare nämnt Habermas samhällskritik (Alvesson & Sköldberg, 1994) där avgränsade rationella lösningar utan reflektion av vidare konsekvenser i samhället utgör en bas och vi kan dra paralleller till den här studien. När vi har granskat kursplanerna utifrån ett övergripande perspektiv verkar det ha skett en liknande rationell avgränsning som Habermas beskriver. Ett förhållningssätt som man vill ska genomsyra hela utbildningen har ofta lagts som en kurs om 5 eller högst 10p. Mångfaldsfrågorna ska som bekant ha en naturlig plats genom hela utbildningen men talet därom återfinns i ett begränsat antal kursplaner inom AUO.

Den eviga retoriken och frånvaro av mångfald

Styrdokument kan till sin natur vara retoriska då de ska återspegla en politisk intention. Retorik handlar i grunden om att övertyga och har i långa tider använts av politiker (Hägg, 1999; NE femtonde bandet, 1994) Vad vi har sett i kursplanerna, som ju är en form av styrdokument, är att de har en retorisk prägel. Med detta menar vi att de finns tecken på en vilja till att möta det som, för tillfället, är politiskt gångbart och därmed inte riskera att få kritik för avsaknad av detta. Det kan liknas vid den retoriska frågan som ju är en fråga som inte avses bli besvarad (SAOL, 2002). Kubota (2004) menar att *liberal mångkulturalism* inom utbildningar använder sig av en mångkulturell terminologi utan förklaringar, som en slags innehållslös politisk korrekthet. Vi ser ett liknande förhållningssätt när det gäller mångfaldsområdet inom AUO. I kursplanerna finns begrepp som *kön/genus*, *klass*, *etnicitet* uppräknade utan närmare förklaring av vad som avses i den aktuella kursplanen. De är uppräknade som om de vore entydiga och väldefinierade begrepp. Det kan till exempel vara formulerat som att *genus-aspekter* ska diskuteras/behandlas, men ingen närmare information ges, varken i innehållsbeskrivning eller i målbeskrivning av kursen.

Jämlikhetsaspekter skall beaktas i innehåll, litteratur och examination (GU, LAU100)

Jämlikhets- och jämställdhetsaspekten skall beaktas i innehåll, litteratur och examination (GU, LAU250)

Genusperspektiv beaktas vid kursens upplägg, genomförande och utvärdering (HKR, AAUC01)

Det ser vi som att talet om mångfald fått en retorisk prägel. Dels för att dessa aspekter finns med för att de står på den politiska agendan och en avsaknad av dem skulle eventuellt leda till kritik. Dels för att de inte är definierade i den kontext de står i och därför lätt kan ses som ett utslag av politisk korrekthet.

Det finns en svaghet i denna argumentation och den hänger samman med att det är just kursplaner som är föremål för analysen. Det verkar råda en praxis inom denna genre som innebär att kursplaner ska vara kortfattade och därmed ges inte några närmare förklaringar av vad som döljer sig bakom de begrepp som används. Kursplaner¹⁵ är ju officiella dokument. Detta innebär att talet om mångfald finns med i enlighet med styrande villkor, och emellanåt inte mer utvecklat än vad som står föreskrivet. I mål för lärarexamen står till exempel att ”studenten ska kunna förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund” (UFB 3, 2004/05). Samhällets och demokratins värdegrund framställs som definierad och att detta sen retoriskt upprepas i kursplaner är kanske därför inte så konstigt. Begreppen får troligtvis sin innebörd definierad först i den praktiska undervisningssituationen. Det är därmed svårt att anlägga ett diskursanalytiskt förhållningssätt på talet om mångfald då de har en retorisk prägel. Det är helt enkelt svårt att dekonstruera i ett så knapphändigt tal.

I de flesta kursplaner för AUO finns inget tal om kön, klass eller etnicitet utan talet därom är koncentrerat till en eller ett par kurser per lärosäte. När ”talet om” mångfald dock förekommer har vi kunnat urskilja olika nivåer där man berör mångfalden och förhåller sig till den. Dels ligger det på ett individrelaterat plan och dels ligger det på en nivå där man diskuterar språk och värderingar. Några av dessa diskurser är inom lärarutbildningen av mer eller mindre nationell karaktär. I nästa avsnitt beskrivs hur man inom AUO ”talar” om mångfalden.

¹⁵ Se ”Kursplaner som genre”, s39

En mångfald av diskurser

Diskursanalys handlar om att försöka synliggöra det som vid en första anblick kan te sig självklart och naturligt och att exponera det som inte får eller kan sägas. Vi har kunnat urskilja flera sätt att tala om mångfalden och inom vissa diskurser råder en så kallad diskursiv kamp, men det finns en diskurs som är av nationell karaktär.

Den nationella diskurs som är mer eller mindre rådande inom det allmänna utbildningsområdet i lärarutbildningen är en sorts *disciplinerande mångfaldsdiskurs* där mångfalden görs *enfaldig*. Oavsett om det gäller individer, språk, kultur eller värderingar handlar det dels om att det finns ett ”vi” och ”dom”, en slags enkelriktning, där ”vi” utgörs av ett normativt ”svenskt” majoritetsperspektiv. Dels om att homogenisera, det vill säga placera individer, språk, kulturer, bakgrunder/livsvillkor och värderingar i bestämda kategorier, en slags förenkling av en komplex mångfald (jfr Haglund, 2004).

Nedan presenteras de sätt man talar om, eller snarare skriver om, mångfald som vi har kunnat utläsa ur kursplanerna för AUO vid lärarutbildningarna i Sverige i skiftet mellan 2005 och 2006. De citat vi valt att använda för att exemplifiera vår analys ska ses som just exempel, vilket innebär att det finns liknande formuleringar i andra kursplaner som vi inte citerat. De utvalda exemplen utgör inte de enda exemplen inom de funna diskurserna.

Mångkulturellt ett handikapp

Då resultaten främst är avhängigt faktorer som skolan ej har kontroll över - typ föräldrarnas utbildning och socioekonomiska status, antalet utomvästeuropeiska invandrare etcetera måste man vikta 'handikappfaktorer' och kanske jämföra skolor med samma handikappgrad (Alvesson, 2006)

Ovanstående citat är hämtat ur DN (webben) och är ett inlägg av professor Mats Alvesson i debatten om auktorisering av bland annat läraryrket. Det som i tidigare samhällliga debatter kallats mångfald, social, kulturell och eventuellt etnisk bakgrund buntar Alvesson ihop till ”handikappfaktorer”. Detta är något som implicit också kan återfinnas i kursplanerna för AUO på flera lärosäten, dock uttrycker man det inte lika abrupt som Alvesson.

Inte sällan lyfter man mångkulturalitet och specialpedagogik eller barn i behov av särskilt stöd inom samma kurser (exempelvis UMU, PEAA02; HH, LNY 203). Också problem förknippas med mångkulturalitet.

Kursens syfte är vidare att belysa problem förknippade med pedagogiskt och didaktiskt arbete med mångkulturella barn/elever och särskilt flerspråkighetsutveckling (HB, LDVA10).

”Mångkulturella barn/elever” förknippas med didaktiska och pedagogiska problem, enspråkighet blir en norm då flerspråkighet hos eleven framställs som ett problem för läraren i det didaktiska och pedagogiska arbetet. Detta ”bristtänkande” är något som tidigare forskning lyft fram (t ex Carlson, 2001; Sjögren, 2001, Lahdenperä, 1997) Man kan vidare undra över hur ”mångkulturella barn/elever” identifieras. Det finns en tydlig risk att man med ett sådant förhållningssätt tillskriver enskilda individer en viss identitet, tänkbart också förknippad med problem.

Särskild vikt ska läggas vid kulturbegreppets betydelse i den multietniska skolan. De studerande skall utveckla förståelse för vikten av identitetsarbete med barn i behov av särskilt stöd samt få redskap för att utveckla den egna identitetsprocessen såväl som elevernas. (UMU, PEAA02).

I ovanstående kursplan skriver man om ”multietnisk skola” i nästan samma andetag som ”barn i behov av särskilt stöd”. Det är då inte orimligt att anta att det finns en risk för att den etnicitet som inte anses svensk, kommer att förknippas med *särskilt* stöd. Man kan då anta att utgångspunkten är att det finns ett upplägg som är allmänt stödjande och därutöver behövs det *särskilt* stöd.

Begreppet specialpedagogik kopplas emellanåt ihop med etnicitet. I delkursen ”Specialpedagogik/Undervisning för alla barn” (HH, LNY203) nedan är målet att den studerande ska ha kunskap om de praktiska konsekvenser som utländsk bakgrund kan medföra.

- *utveckla kunskaper om undervisning av barn med särskilda behov utifrån deras olika psykologiska, sociala och fysiska förutsättningar*
- *utveckla kunskaper om kulturella och språkliga skillnader på grund av utländsk bakgrund m.m.*
- *utveckla kunskaper om praktiska konsekvenser av elevers kulturella och språkliga skillnader.*
- *praktiskt kunna visa hur olika svårigheter kan bemötas inom klassens ram*

Många gånger nämns olika former av funktionshinder och svårigheter tillsammans med kulturella skillnader och språkliga skillnader på grund av utländsk bakgrund. För övrigt kan man undra över vad som ryms i *utländsk bakgrund m.m.* Är det så att ”med mera” även innefattar klass och kön eller inbegriper det något annat? Det behövs enligt denna och andra kursplaner specialpedagogiskt kunnande när det handlar om elever med annan kultur och annat språk än det svenska.

I en kurs där ”frågor om villkor för allas lärande sätts i fokus” kopplar man specialpedagogik till genus, etnicitet och klass.

förändring och reproduktion av livsvillkor utifrån genus, etnicitet och klass och hur dessa kan relateras till specialpedagogiska perspektiv (VXU, GAP520).

Av allt att döma anknyter man specialpedagogik till förändringsbara och reproducerande livsvillkor, som något som har med kön, klass och etnicitet att göra. Man kan fundera över utgångspunkten i ett sådant läge, då kön, klass och etnicitet är något vi alla kan tillskriva oss, olika i olika kontexter. Det intressanta blir då hur det kommer sig att det relateras till specialpedagogik. Det är möjligt att denna utgångspunkt är ett utslag av pluralistisk mångkulturalism (Ljungberg, 2005) som bygger på att lyfta fram olikheter. I och med att dessa olikheter kopplas till specialpedagogik och individuella förutsättningar kommer man kanske aldrig åt strukturella ojämlikheter. Därmed blir risken att befintliga strukturer bevaras trots den lovvärda intentionen att problematisera såväl förändring som reproduktion.

Ovanstående ligger också i linje med en specialpedagogisk inriktning inom AUO som vi tolkar innebär en form av pedagogik som kan möta alla elever oavsett "livssituation och uppväxtvillkor". Detta kan antas vara ett av lärarutbildningens sätt att förbereda blivande lärare för uppdraget *en skola för alla*. Det intressanta i sammanhanget är att man etiketterar det som *specialpedagogik*. I detta ligger att det finns något som inte är *special*, något som kanske är *normalpedagogik*. Då kan man fundera över vad det är som gör att just elevers livssituation och uppväxtvillkor är det som ska vara i fokus, och inte skolan som organisation och institution och de villkor skolan kan skapa för lärande. På så sätt hänskjuter man förklaringsmodeller för individens lärande till den sociala situation de befinner sig i och inte till hur skolan som institution ser ut.

De Andra

På Johannesskolan hade musikläraren Carina bestämt att man skulle ha en kulturdag då eleverna skulle ta med sig musik hemifrån, från "den egna kulturen". Sådant som man inte kunde se på musikkanalerna. Problemet var bara att dom flesta i klass 7B inte ansåg sig komma från andra kulturer (även om många av dom skulle ändra inställning senare i framtiden). (Bakhtiari, 2005)

Ovanstående citat är hämtat ur "Kalla det vad fan du vill" (Bakhtiari, 2005) och där författaren beskriver hur huvudpersonen "blev invandrare" i skolan eftersom hon där tillskrevs denna identitet. Hon lyfter också fram den exotiserande¹⁶ bilden av invandraren som en musiklärare i all välmening lyckas förmedla genom sina ihärdiga försök att få eleverna att ta med musik från

¹⁶ För närmare förklaring, se "Mångkulturalism", s30

”den egna kulturen”. Denna exotisering kan man finna i den vänsteressentialistiska mångkulturalismen (Ljungberg, 2005; von Brömssen, 2005, Gundara, 2005).

Det artikuleras även en essentialistisk syn på individer i kursplanerna för AUO där individer benämns som invandrare, flerkulturella et cetera men begreppen definieras inte närmare. Man tillskriver individer en viss identitet som om den vore en statisk del av individen, och buntar ihop dessa individer i en grupp, invandrargruppen. Det som är tydligt är att det handlar om *de Andra* (jfr Gundara, 2005).

Lärarstudenterna ska fördjupa sina kunskaper om/färdigheter i [...] barn, ungdomar och vuxna med invandrarbakgrund i förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning (HIK, LPA 200)

I en kursplan kan man läsa att lärarstudenter behöver en sorts *beredskap* inför främlingsfientlighet och rasism samt mötet med barn och ungdomar med olika bakgrund.

utveckla en beredskap för arbete mot främlingsfientlighet och rasism grundläggande en beredskap för att möta barn och ungdomar med olika bakgrund (KAU, LUT003).

Ordet beredskap har åtminstone två olika betydelser. Dels att man ska vara redo, dels i samband med någon form av hot eller fara. Det ser vi som en relativt skarp formulering. Frågan är om detta är befogat i samband med främlingsfientlighet och rasism då detta kan utgöra hot eller fara för en demokrati. Vidare kan man undra vilka olika bakgrunder som upplevs hotfulla eller som lärare och skola behöver vara redo för. Genom att skriva *olika bakgrund* poängterar man att det finns något specifikt, något *Annat*, hos en del barn och ungdomar. Det intressanta i sammanhanget är att fundera över utgångspunkten samt vem som definierar begreppen och *olika bakgrund*.

I en del kursplaner tillskriver man *de Andra* både vissa livssituationer, bakgrunder och förutsättningar.

Flerkulturellas ekonomiska, politiska och sociala situation (HJ, LKMB03)

Här kan man ställa sig frågan vad *flerkulturellas* i ovanstående citat betyder, men i denna kontext där man för övrigt skriver om ”språklig mångfald”, ”ökande kulturell mångfald” och ”internationella och interkulturella perspektiv” kan man anta att man med det menar personer som inte anses svenska. Oavsett vad det betyder finns det en föreställning om en grupp personer som explicit görs och som har en viss ekonomisk, politisk och social situation. Att man belyser den ekonomiska, politiska och sociala *situationen* är möjligen ett sätt att förhålla sig till ”flerkulturellas” med ett kri-

tiskt mångkulturalistisk perspektiv (Ljungberg, 2005; Kubota, 2004). I detta kan ligga en problematisering av samhälleliga strukturer. Dock ingår i ovanstående kurs ”ett ämnesövergripande fördjupningsarbete om invandrarres bakgrund och livssituation”. Invandrare har alltså en karaktäristisk bakgrund och en specifik livssituation (jfr Andersson, 1999). Tydligt är att man tillskriver vissa personer en liknande identitet där såväl bakgrund som nuvarande livssituation är likartad och detta kan inte härledas till kritisk mångkulturalism, utan snarare en vänsteressentialistisk¹⁷, som vi uppfattar det.

I de återkommande begreppen uppväxtmiljö och livsvillkor tycker vi oss också se en essentialistiska syn på individer, med exotisering som resultat. Lärarstudenter ska göra någon form av studiebesök i verkligheten.

Fältstudier genomförs i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och i olika uppväxtmiljöer (MAH, LL1501)

Man nämner i detta dokument ”stad och landsbygd, olika generationer och olika uppväxtmiljöer” Ett mångfaldsperspektiv är tydligt och vidare poängteras kön, klass och etnicitet som aspekter att ta med i beaktande. Dock känns det något märkligt att lärarstudenter ska bedriva fältstudier i olika uppväxtmiljöer. Man kan undra om dessa fältstudier ska bedrivas på lantgårdar och i villaförorter eller om det är i någon annan miljö fältstudierna ska göras. Vi uppfattar det som att man skiljer på den fysiska uppväxtmiljön, *stad och landsbygd*, och *uppväxtmiljöer*. Man kan undra om *uppväxtmiljöer* då åsyftar den sociala. Oavsett så finns det en risk att man studerar *den Andre* som har en *annan* uppväxtmiljö.

I vissa kursplaner uttrycks det att skolan och dess lärare har ett speciellt sätt att möta elever och föräldrar *med olika bakgrund*.

De studerande skall ges möjlighet att ta del av hur förskola, skolbarnomsorg och skola möter barn och föräldrar med olika bakgrund.(KAU, LUT003)

Fokus ligger på individens bakgrund och inte på mötet med alla barn och föräldrar. Genom att lyfta fram *olika* bakgrund finns det implicit också *lika* bakgrund. Huruvida denna olikhet har med klass, kön/genus eller etnicitet att göra framgår ej. Olikheter finns dock utanför förskola, skola och skolbarnomsorg och tillskrivs enskilda individer, likhet finns, kan man förmoda, inom förskola, skola och skolbarnomsorg.

¹⁷ För vidare utveckling av teorierna se ”Mångkulturalism”, s30

Bakgrunden i fokus

Det är slående hur ofta det i kursplanerna handlar om att de lärarstuderande ska koncentrera sig på att studera olika bakgrunder, olika livssituation och olika livsvillkor i relation till lärande. Trots att socioekonomiska förutsättningar och föräldrarnas utbildningskapital inte är något som explicit görs i kursplanerna, tycker vi oss ana att det bland annat är detta som avses när ”olika bakgrunder” och ”livssituationer” ska studeras. Frågan är om allas livssituation står i fokus eller om det är vissa bakgrunder, livssituationer och livsvillkor som ska studeras. Utifrån talet om individens ”grupptillhörighet” och bakgrund finns en risk att blivande lärare utbildas i en gruppkategoriserande diskurs där elevers *lärande* ses i relation till klass uttryckt som *bakgrund* och *livssituation*.

Den studerande skall ställa frågor kring betydelsen av människors livssituation, kulturmönster och grupptillhörigheter för lärandet (LIU, LAPAB1).

De studerande ska ställa frågor om vad det spelar för roll att elever tillhör en viss grupp, har ett visst kulturmönster eller lever i en viss situation. Utgångspunkten för detta är att det är av betydelse för elevers *lärande*.

I en annan kursplan om verksamhetsförlagd utbildning får blivande lärare lära sig att kön och kulturell bakgrund påverkar vilka *förutsättningar* man har i skolan.

Kursens mål är att studenten [...] får att studenten får ökad insikt om och förståelse för hur barns och ungdomars kulturella bakgrund och könstillhörighet påverkar deras förutsättningar i den dagliga verksamheten (HJ, LVFC03).

Ett liknande förhållningssätt vad gäller förutsättningar i relation till kön, klass och etnicitet uttrycks i en annan kursplan som *utvecklingsmöjligheter*.

I kursen skall de studerande även utveckla förståelse för vilka konsekvenser olika uppväxtvillkor har för det enskilda barnets utvecklingsmöjligheter utifrån kön, klass och etnicitet (UU, PEAA16)

Det finns också kursplaner som kopplar både lärande och *undervisning* till elevers kön, klass och etnicitet.

Den studerande skall utveckla kunskaper om att genusperspektiv, social och etnisk bakgrund har betydelse för lärande och undervisning (KAU, LUI001).

Att lärande och undervisning har med elevernas kön eller bakgrund att göra är mer eller mindre genomgående i flera kursplaner och vid många lärosäten. Ett resultat skulle med ovanstående bakgrundsfokusering kunna bli

att lärandet hänförs till en problematik som hör hemma hos eleverna och inte hos skolan. I och med att man fokuserar bakgrunden relaterat till kön, klass och etnicitet och de förutsättningar det i sin tur medför för lärandet, så finns det risk för att elevernas identitet och förutsättningar cementeras. En individs bakgrund är inte föränderlig och därmed blir inte heller individens klass och etnicitet förhandlingsbara med ett sådant fokus. Dessutom är det en förenkling att tillskriva individer med en viss bakgrund likadan identitet.

Det finns också kursplaner som poängterar vikten av att ta andra perspektiv, bland annat minoritetslevers, och där man fokuserar skolan och dess styrdokument till lärande istället för till individernas bakgrund. Man explicitgör att det handlar om olika perspektiv, till exempel minoritet och majoritet, och granskar kritiskt vad detta kan innebära för olika grupper.

Skolan och mångfalden

- samspelet mellan skolans kultur och familjens kultur

- minoritetslevers upplevelser av skola och lärande

Läroplanens värdegrund och skolans vardagspraktik

- olika perspektiv på den officiella värdegrunden

- läroplanens värdegrund och elevens värdegrunder (LHS, UTV06N)

Utgångspunkten i ovanstående är exempelvis att en kultur inte är för givet tagen. Att inta olika perspektiv kan synliggöra att "vi" också är en del av mångfalden. Därmed kan ett "vi och dom" tänkande förändras till ett nytt inkluderande "vi" (jfr Narrowe, 2005).

Språknormen är enspråkig och svensk

I kursplanerna är man relativt överens om att språk har med identitet, individer och kultur att göra. Det finns dock en stor variation i hur språkbegreppet används. Dels används det som något som är självklart och därmed inte behöver definieras. Dels används det som något som behöver kontrasteras med flerspråkighet, andraspråk och, mer sällan, modersmål. Å ena sidan används språk som om det är väldefinierat och inte kan missuppfattas, å andra sidan är man i andra sammanhang väl medveten om att språk behöver definieras i varje kontext. Det finns med andra ord konkurrerande diskurser vad gäller språkbegreppet.

Det finns en diskurs där de lärarstuderande ska öka sin förmåga att se elevers språkutveckling som en kontinuerlig process och att all språkundervisning ska vara språkutvecklande, att de studerande ska öka förståelsen för språkets betydelse och teorier för barns språkutveckling gås igenom. Det som är karakteristiskt för denna diskurs är att språk inte definieras eller hängs upp i någon kontext som gör det möjligt att förstå språkbegreppet.

Att utifrån olika exempel och arbetsformer ha [...] ökat förståelsen för språkets betydelse Språkets roll i olika sammanhang – alltifrån verktyg till att förstå och lära om naturvetenskap (LIU, LANAA1)

– kunna ge exempel på barns och ungdomars olika sätt att tillägna sig språk, samt kunna redogöra för språkets roll för lärande och begrepps- bildning

– kunna beskriva strategier för att hjälpa barn och ungdomar att utveckla sitt språk i meningsfulla sammanhang (HB, LKFA10)

Här skiljer man inte och framhåller inte heller olika perspektiv på språk. Huruvida man har ett mångfaldsperspektiv på språket eller inte syns inte i kursplanen. Det går därmed inte att uttala sig om ”sitt språk” handlar om modersmål, sociolekt, dialekt eller flerspråkighet. Om det handlar om svenska i ovanstående citat framgår inte utan ligger implicit i texten. Det ligger då nära till hands att anta att språk inte behöver definieras utan är synonymt med svenska.

Målet med kursen är att den studerande skall [...]

tillägna sig kunskap om och färdighet i språket som redskap i den kommande yrkesutövningen

ha insikt i lärarens roll som kulturbärare och språklig förebild

ha förståelse för hur språket speglar individ och samhälle ur genus- ålders- och klassperspektiv (HIK, LPA102)

Man intar ett klass- genus- och åldersperspektiv på språket men nämner inte etnicitet i ovanstående kursplan. Det är inte språk i allmänhet eller alla språk som åsyftas här utan det *svenska språket* med ett begränsat mångfaldsperspektiv. Det tas för givet att lärarstudentens språk är svenska och detta ses som ett redskap i yrkesutövningen. Naturligtvis kan man tycka att svenska i Sverige är ett redskap, men det vi vill poängtera är för givet tagandet och negligeringen av att lärarstudenter kan vara flerspråkiga och att det i sig också är ett redskap i den kommande professionen. Dessutom lär en del elever som lärarstudenterna så småningom kommer att möta vara flerspråkiga. Återigen intar man, om inte ett monokulturellt perspektiv, så i alla fall ett enspråkigt. Sjögren (2001) säger att enspråkigheten är symbolen för en enad nation, men hon menar att det inte längre kan framhävas som det enda logiska systemet i ett samhälle med 140 språk (s132f).

I andra kursplaner har man dock en icke monokulturell syn på språket, man talar om mångfald av språk och ”En-, två- och flerspråkighet”. (HIK, LPA200). Genom att explicitgöra enspråkighet görs inte detta normativt.

Dessa olika perspektiv på språk innebär att det råder en kamp inom diskursen (jfr Winther Jørgensen och Phillips, 2005) kring vilket sätt att se på språk som ska tas för "sanning".

Det finns kursplaner där flerspråkighet hos eleverna associeras med svårigheter¹⁸ för de blivande lärarna.

Kursens syfte är vidare att belysa problem förknippade med pedagogiskt och didaktiskt arbete med mångkulturella barn/elever och särskilt flerspråkighetsutveckling (HB, LDVA10).

Flerspråkighet är något som förknippas med problem och enspråkighet nämns inte i kursplanen ovan. Enspråkighet blir därmed det normala och icke problemrelaterat trots att man idag är medveten om att språkutveckling är något man i skola bör arbeta aktivt med oavsett individens modersmål.

Värde(av)grunden och demokratin

I kursplanerna finner man frågor om värdegemenskap och människors olika värderingar i sammanhang kopplade till demokratin. Frågan om värdegrund är komplicerad och det syns inte minst i att det verkar vara ett svårfångat begrepp i kursplanerna. Det verkar råda en strid kring värderingsfrågor och värdegrunder inom denna diskurs. Det finns några kursplaner som signalerar en pluralistisk syn, det vill säga att det kan finnas flera värdegrunder eller värdekonflikter (GU, LAU300; HIS, PEA143; LHS, UTV06N).

Många gånger uttrycks det som om det handlar om en enda värdegrund. Man formulerar sig i bestämd form singularis.

Kursen skall ge en grund för reflektion kring etik och integrera värdegrunden i studentens tänkande och handlande (HV, MKA060)

Man kan genom detta sätt att uttrycka sig få en uppfattning att *värdegrunden* är något väldefinierat med ett specifikt innehåll. Samma indikation får man när det är formulerat som "samhällets värdegrund", vilket är det absolut vanligaste sättet att referera till värdegemenskapen (HIK, LPA102, LPA200, LPA401; HKR, AAUA02; MIUN, PEAB18). Inom en och samma kursplan kan man tala om "grundläggande värderingar", som ger en öppning för olikhet i värderingar, och samtidigt om "värdegrunden" (HB, LDVA10). Demokrati och värdegrund lyfts tillsammans och man talar om en demokratisk kompetens och "den goda medborgaren".

¹⁸ Jfr med "Mångkulturellt ett handikapp", s52

*Efter avslutad kurs skall den studerande
- kunna värdera, beskriva och bedöma en elevs/ ett barns demokratiska
och kunskapsmässiga kompetens (VXU, GAP 230)*

Vidare behandlar kursens innehåll demokratisk kompetens. Formulerat på ovanstående sätt innebär det att det finns kriterier och standard för hur demokratisk kompetens gestaltas. Ur ett kritiskt perspektiv måste man då ifrågasätta vem som har definierat kriterierna.

Man försöker också i en del kursplaner att exemplifiera vad värdegrunden består av.

samhällets värdegrund som t ex demokrati, hållbar utveckling, jämställdhet och mångfald (HH, LNY101).

I samma kursplan refererar man till ”värdegrunden” och det får då antas att den åtminstone består av de komponenter som exemplifierats. Problemet med att försöka tydliggöra vad värdegrunden anses bestå av, i det här fallet, är att inget av de begrepp som används som exempel är entydiga och väldefinierade. Demokrati och samhällets värdegrund relateras till mångfald. Men inom en diskurs där det finns en värdegrund kan man ställa sig frågande till hur mångfalden får plats. I många kursplaner saknas en öppning för pluralism och mångfald och värdegrunden problematiseras ej utan tas för given, en värde(av)grund.

DISKUSSION - MÅNGFALD OCH ENFALD

I den sista delen av den här uppsatsen diskuteras det resultat och de nationella diskurser vi har kunnat utläsa inom det allmänna utbildningsområdet, AUO, i lärarutbildningen. Vi presenterar här vad det eventuellt kan innebära för lärarstudenternas konstruktion av sin läraridentitet och den kollektiva lärarkunskapen. Vi är som tidigare påpekats väl medvetna om att kursplanerna i AUO endast speglar en liten del av lärarutbildningen i Sverige. Dock menar vi att det kan vara av intresse att diskutera de diskurser som vi synliggjort och relatera dessa till morgondagens lärare.

Finns det en mångfald i kursplanerna för det allmänna utbildningsområdet i den nya lärarutbildningen? På den frågan kan man vid en första anblick snabbt svara ja, men svaret måste utvecklas, det beror nämligen på vad man menar med mångfald. Det vi har kunnat konstatera genom den här undersökningen är att i en bemärkelse är mångfalden stor inom det allmänna utbildningsområdet i den nya lärarutbildningen. De för läraryrket centrala kunskapsområdena representerar mångfalden genom att kursutbudet är ofantligt stort. Det är en enorm variation av innehåll och valbara kurser som morgondagens lärare kan ta del av. Nationellt skiljer sig det allmänna utbildningsområdet markant åt. Kring de för läraryrket centrala kunskapsområdena råder ingen innehållslig konsensus, vilket ur ett mångfaldsperspektiv möjligen är av godo.

I en annan bemärkelse är mångfalden relativt förenklad och karakteriseras inte av en stor variation. Inte heller är det något som förekommer generellt utan oftast i en specifik kurs av många. Vi kan inte påstå att det är något som genomsyrar kursplanerna, vilket är propositionens intentioner (1999/2000:135). Utifrån det diskursanalytiska perspektivet, där begreppet mångfald i form av, klass och etnicitet varit i fokus, finner vi *disciplinerande diskurser*. Vi tycker oss se att man, om inte på alla lärosäten så i alla fall på majoriteten, försöker kontrollera mångfalden genom att inskränka den till talet om *de Andra*, oavsett om det handlar om klass eller etnicitet. Detta kan vara ett utslag av förenkling som kanske görs för att på så sätt få kontroll på den komplexitet som mångfald innebär. Haglund (2004, s383) menar att homogenitet skapar trygghet genom sin förutsägbarhet och då kan det kännas säkert att etikettera och kategorisera människor, kultur och ursprung i vissa bestämda fack. Detta är något som är mer eller mindre genomgående i de diskurser om mångfald som vi kunnat utläsa.

Det är lätt att lockas raljera över motsatsen till *mångfald*, vilken då skulle kunna vara *enfald*. Men så långt vill vi inte sträcka oss att kalla kursplanernas diskurser för *enfald(-iga)*. Däremot finns det, som sagt, en tydlig enkel-

riktning och man uttrycker ett sorts monokulturellt förhållningssätt, både vad det gäller ett västerländskt synsätt och vad det gäller utbildningens inställning till mångfald. I någon kursplan framhålls det till exempel att det främst är det västerländska bildningsidealet som fokuseras (HIK, AAUA02) medan det i de flesta kursplaner inte nämns vilket bildningsideal man relaterar utbildningen till. Att inte nämna det västerländska kan tyda på att detta tas för givet och att man har en monokulturell syn även på bildningsidealet. Bildningsidealet presenteras som något universellt.

Man fokuserar också individens bakgrund och en form av bevarande och reproducerande diskurs syns här. Oavsett om bakgrundsdiskursen fokuserar klass eller etnicitet tycks en konservativ mångkulturalism, (Ljungberg, 2005; von Brömssen, 2005; Narowe, 2005) där universella värden förespråkas, ligga som ideologisk grundsyn i ett flertal styrdokument och vid flera lärosäten.

Det kan vara så att den paradox som vi tycker att mångfaldsbegreppet inom AUO står för beror på kunskapsparadigm som krockar. Fortfarande råder det västerländska bildningsidealet som bygger på de gamla grekernas tro om *en sanning och kunskapen*. Med tungan bekänner man det nya att läraren ska verka för och i mångfald, men i hjärtat lever fortfarande tron på läraren och nationen som enväldiga - en nation, ett folk och ett språk. Det råder en sorts kamp mellan en önskan om ett nationellt och enhetligt samhälle och en mångkulturell verklighet i kursplanerna, som vi uppfattar det. Morgondagens lärare kanske blir frustrerade när de ska hantera denna paradox.

Morgondagens lärare

I propositionen om en förnyad lärarutbildning står att det i den nya läraruppgiften ingår att verka i ett samhälle som präglas av etnisk och kulturell mångfald. Definitionen av etnisk och kulturell mångfald kan i propositionen utläsas som nya språkliga, etniska och religiösa grupper. Nya i förhållande till när och vad framgår dock inte. Det är tydligt att lärarutbildningarna tar detta på allvar och i kursplanerna talar man om mångkulturellt samhälle, mångfaldsperspektiv, flerspråkighetsperspektiv, mångfaldens skola, mångetniska klassrum. Kubota (2004) menar att

Appreciating diverse cultures, traditions, and people is certainly important, but it needs to be situated in the critical understanding of culture as a manifold living organism produced by, and influencing, political and economic relations of power (s38).

Vi tycker oss kunna utläsa att ett kritiskt perspektiv, med politiska och ekonomiska samhällsstrukturer i fokus och som Kubota menar är av vikt om

man vill åstadkomma förändring av maktstrukturer, saknas i många av kursplanerna inom det allmänna utbildningsområdet i lärarutbildningen i Sverige. Många gånger speglas en essentialistisk syn på individen antingen beroende på dennes etniska bakgrund eller på dennes livsvillkor och socioekonomiska bakgrund. Enligt Kubota (2004) menar Pennycook att bilden av den Andre hjälper oss att identifiera oss själva. Genom en objektifiering och en essentialisering av den Andres identitet, reflekteras en explicit nedvärderande rasistisk diskriminering (Eriksson et al, 1999). Vi menar att bilden av den Andre också speglas i hur man talar om klass, uttryckt i "livsvillkor/bakgrunder/livssituationer".

Inom socialkonstruktionismen och den poststrukturalistiska teoribildningen betonas identitetsskapandet som något interaktivt. Identitet skapas och återskapas genom språket i relation med och till andra. Dessutom belyses maktperspektivet som påverkar interaktionen (Pavlenko & Blackledge, 2004). Om det inom lärarutbildningen, och inte enbart inom AUO:s kursplaner, går att utläsa en diskurs där en essentialistisk syn på individen, till exempel i form av att bakgrunden fokuseras, kan det finnas en risk att morgondagens lärare inte ser sig själva och eleverna som medskapare i elevernas kunskapande och identitetsskapande. Om blivande lärare ser kulturell tillhörighet, i form av klass och etnicitet, som något statistiskt riskerar man att individens kulturella tillhörighet stigmatiseras (jfr Narrow, 2005). Relaterar man dessutom "ickesvensk" etnicitet och annat modersmål än svenska till problem och bristtänkande (t ex Carlson, 2002; Lahdenperä, 1997) finns det en risk att lärare bortser från individens potential och resurser. Det skulle kunna innebära att lärare har olika förväntningar på elevers prestationer beroende på elevens bakgrund. Om lärarutbildningen vill att morgondagens lärare ska fokusera på att kulturell bakgrund och könstillhörighet ger vissa *förutsättningar* kanske man bortser från individernas möjlighet till att vara aktörer i ett utjämnande och rättvisare samhälle. Morgondagens lärare kanske fortsätter att vara med och reproducera ojämlikheter, trots talet om vikt av mångfald, jämlikhet och en utbildning för alla. Om det i lärarutbildningen inte ingår träning i att skapa lärandesituationer där en mångfald av värderingar, språk och kulturer har möjlighet att utvecklas och där alla individer oavsett bakgrund har möjlighet att lyckas, kommer också problematiken när "förortsungdomar" väljer "innerstadsskolor" att kvarstå (jfr Bunar, 2006).

Värderingsdisciplinering eller demokrati?

En del lärosäten närmar sig värdegrundsfrågorna på ett vis som kan leda till ett förenklat synsätt på värdegrunden eller värdegemenskapen i förhållande till demokratifostran. Om blivande lärare får en uppfattning om att det finns en enda värdegrund och att den ska gestaltas på ett enda sätt i ett demokra-

tiskt samhälle, finns en uppenbar risk att många elever och familjer kommer att uppleva sig inte bara disciplinerade utan också exkluderade av skolan. Sigurdson (2002) framhåller bland annat att han inte tror att det finns någon samstämmighet vad gäller etiska värden hos olika traditioner, utan att det istället handlar om att skolan, och samhället, ska sträva efter demokrati, inte efter konsensus. Roth (1998) lyfter fram att frågan om värdegemenskap både kan formuleras på olika sätt och har olika underförstådda antaganden. Om utgångspunkten är majoritetskulturens värdehegemoni ligger idén om assimilering, som vi ser det, till grund. Ur ett kritiskt mångkulturellt perspektiv måste frågan om värdehegemoni utmanas. En lärarutbildning bör utifrån ovanstående resonemang problematisera vad demokrati-fostran innebär i ett mångkulturellt samhälle samt ifrågasätta begreppet *värdegrund* så som det framställs i läroplaner och andra styrdokument. På så sätt kan kanske morgondagens lärare förberedas för den mångfald vad gäller människor och åsikter som finns i samhället.

Mångfalden inom AUO och avslutande ord

Hur man inom lärarutbildningen talar om, förhåller sig till och gestaltar mångfald har betydelse för hur blivande lärare konstruerar sin läraridentitet och hur de kommer att se på mångfald i sin profession. I föreliggande studie har det undersökta materialet utgjorts av styrdokument i form av kursplaner. Vi har därur kunnat utläsa ”talet om” men ingenting om gestaltningen av mångfalden i utbildningen. Man måste bära i minnet att det inte finns någon entydig sanning i en diskursanalys utan sanningen själv är en konstruktion och i en undersökning som denna är också läsaren medskapare av vår text. Det går även att göra en diskursanalys av denna text för att blottlägga våra för-givet-taganden. Vår undersökning utgör endast ett litet segment av den totala kunskaps- och erfarenhetsmängd som den blivande läraren använder sig av i sin konstruktion av en läraridentitet. Detta till trots vill vi hävda att detta segment är en del som spelar roll. Lärarutbildningens sätt att formulera sig kring mångfald och de kontexter som mångfald förekommer i utgör inte något godtyckligt. En studie som denna har för avsikt att synliggöra hur man talar om en viss företeelse och vi tror att det spelar roll hur ”talet om” ter sig i en utbildning. Vi är övertygade om att man kan använda resultatet i den här studien för diskussion inom lärarutbildningen. Dessutom kan man, både som lärarutbildare och lärarstudierande, fundera över hur talet om, förhållningssättet till och gestaltningen av mångfald ter sig i den faktiska undervisningssituationen. Den delen lämnar vi till en annan studie.

Det tar vi sen, i en annan kurs

Det var en gång, alldeles nyligen faktiskt, en lärarstudent som läste svenska med didaktisk inriktning på den ”nya” lärarutbildningen. Hon undrade så efter sin första verksamhetsförlagda utbildning, VFU, hur hon skulle göra med Anela och Muhammed. Hon märkte att de var oerhört intresserade, men också att hon inte riktigt nådde fram i sin undervisning. Eftersom Anela och Muhammed inte hade varit så länge i Sverige misstänkte lärarstudenten att de hade svårt att förstå hennes undervisning, som bedrevs på svenska för majoritetskulturens barn, så som hon hade lärt sig i lärarutbildningen. Lärarstudenten ville, när hon var tillbaka på lärosätet, ha en diskussion kring den verklighet som faktiskt hade mött henne under flera veckors VFU. I ett seminarium frågade hon sin lärarutbildare hur hon skulle göra för att möta alla eleverna i klassrummet och vad hon skulle tänka på i sin undervisning. Lärarutbildaren svarade:

- Det tar vi sen, i en annan kurs...

LITTERATURLISTA

- Ajagán-Lester, Luis. (1999). Text och etnicitet – en diskussion om texter och etnisk självförståelse. I C. A. Säfström & L. Östman (red.) *Textanalys*. (s121-134). Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Lena. (1999). *Var det bra så?* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Bakhtiari, Marjaneh. (2005). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront
- Bakhtin, M.M. (1981). The dialogic imagination, Holquist, C. (red.), Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre. (1996). *Homo Academicus*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny. (2006). *I min gamla skola lärde jag mig fel svenska. En studie om skolvalfrihet i det polariserade urbana rummet*. Norrköping: Integrationsverket
- Carlson, Marie. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?* Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Eklund, Monica. (2003). *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för Lärarutbildning
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan. (1999). Den postkoloniala paradoxen, rasismen och ”det mångkulturella samhället”. En introduktion till postkolonial teori. I Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn (red.) *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. (s13-53). Nora: Nya Doxa
- Eriksson, Gunilla. (2006) *Samarbete stoppar segregering*. Skolvärlden, 6, s26-27
- Gundara, Jagdish S. (2005). Intercultural teacher education. Knowledge and the curriculum. I A. Sjögren & I. Ramberg (Ed.) *Quality and Diversity in Higher Education. Experiences from intercultural teacher education* (s 102-119). Tumba: Mångkulturellt centrum
- Gytz Olesen, Søren. (2004). Pierre Bourdieu. I S. Gytz Olesen & P. Møller Pedersen (Red.) *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. (s141-169). Lund: Studentlitteratur

- Haglund, Charlotte. (2004). Flerspråkighet och identitet. I K. Hyltenstam. & I. Lindberg. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s359-387). Lund: Studentlitteratur
- Hägg, Göran. (1999). *Praktisk retorik*. Finland: Wahlström & Widstrand
- Högskoleverkets rapportserie 2005:17. *Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Stockholm: Högskoleverket
- Jordahl, Anneli. (2003). *Klass. Är du fin nog?* Stockholm: Bokförlaget Atlas
- Jönsson, Ingrid & Trondman, Mats & Arnman, Göran & Palme, Mikael. (1993). *Skola – fritid – framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Kubota, Ryoko. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey. (Ed.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. (s30-71). Cambridge University Press
- Lahdenperä, Pirjo. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* Stockholm: HLS Förlag
- Langelotz, Lill. (2005). *Jag kan mer och andra saker – en kvalitativ studie om hur studenter med annat modersmål än svenska upplever sina högskolestudier*. Specialarbete, 10p i svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.
- Lindgren, Joakim. (2004). *Perspektiv på skolans värdegrund – Värdegrundscentrums intervjuserie "Möte med forskare"*. Umeå: Värdegrundscentrum, Umeå universitet
- Linnér, Susanne. (2005). *Värden och villkor – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Doktorsavhandling, Växjö universitet, Institutionen för pedagogik
- Ljungberg, Caroline. (2005) *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Doktorsavhandling, Malmö högskola: IMER
- Lorentz, Hans. (2004). Lärande i mångkulturella lärandemiljöer: om lärandeprocessens eventualiteter och potentialiteter. I H. Lorentz. & B. Bergstedt (Red). *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*. Pedagogiska rapporter. (s10-28). Lund: Lunds universitet, pedagogiska institutionen
- Narrowe, Judith. (2005). Social anthropology in teacher education: Why, what kind and how? I A. Sjögren & I. Ramberg (Ed.) *Quality and Diversity in Higher Education. Experiences from intercultural teacher education* (s 102-119). Tumba: Mångkulturellt centrum
- NE, Nationalencyklopedin. (1993). Band 13, MALAY-MÖNJ. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- NE, Nationalencyklopedin. (1994). Band 15, PAS-ROJ. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.

- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid. (2002). *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmer, Anna. (2005). *Matematik i förändring. Diskursanalyser med fokus på matematik och kunskapsteori med ett genusperspektiv*. D-uppsats i pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för samhälle, kultur och lärande
- Pavlenko, Aneta & Blackledge, Adrian. (2004). Introduction: New Theoretical Approches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. I Pavlenko & Blackledge (Ed.) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. (s1-33). Cromwell Press Ltd.
- Prop 1994/1995:100. *Förslag till statsbudget för budgetåret 1995/96*. Stockholm: Regeringskansliet
- Prop 1999/2000:135. *Proposition om en förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Roth, Hans Ingvar. (1998). *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverket
- Runfors, Ann. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar : en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma
- SAOL, Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (2002). Stockholm: Norstedts förlag
- Sigurdson, Ola. (2002). *Den goda skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Sjögren, Annick. (2001). Enspråkighet och mångfald. I J. Bankier (red.) *Nyhetens obehag. Essäer om modersmål, kultur och nationell identitet*. (s117-136). Nora: Nya Doxa
- Skolverkets rapport (Dnr 75 – 2004:545) *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverkets rapport (2005). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?* Stockholm: Skolverket
- Skolverkets rapport nr 275 (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?* Stockholm: Skolverket
- SOU 1983:57 *Olika ursprung – gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Huvudbetänkande av Språk- och kulturutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1996:143 *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av Skolkommittén
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Stier, Jonas. (2004). *Kulturmöten. En introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.

UFB 3, Universitet och högskolor, 2004/05. Stockholm: Norstedts Juridik AB

Wellros, Seija. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

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

Elektroniska källor

URL: <http://www.skolverket.se/sb/d/203/a/5443> (pressmeddelande från Skolverket)

URL:

http://www.ne.se/jsp/search/search.jsp?t_word=m%e5ngkulturell&btn_freeTxtSearch.y=1 (sökning på "mångkulturell" i Nationalencyklopedin)

URL:

<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=515049&previousRenderType=2> (debattinlägg på DN:s webbplats av Mats Alvesson "Auktorisation av yrken skenlösning i maktkamp")

URL: http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_sect_id=O869143 (sökning på "mångkulturell" i NE:s ordbok)

URL: <http://www.hsv.se/hogskolan/ordlista> (definition av begreppet "kursplan")

BILAGA 1

Tabell 1 Kursplaner som ingått i studien uppdelade efter lärosäte

Göteborgs universitet (GU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Människan i världen 1: kunskapen tar form i ett hållbart samhälle	LAU150	10	A	Ja
Människan i världen 2: vetenskapligt tänkande, vetenskapligt arbete och vetenskapligt förhållningssätt	LAU250	10	B	Ja
Människan i världen 3: examensarbete	LAU350	10	C	Ja
Människan i världen 3: Att möta konflikter	LAU360	5+5	C	(Ja) ¹
Lärandets villkor och process 1 – ur den lärandes perspektiv	LAU100	10	A	Ja
Lärandet villkor och process 2 – ur ett socialt och samhälleligt perspektiv	LAU200	10	B	Ja
Lärandet villkor och process 3 – ur ett samspelsperspektiv	LAU300	10	C	Ja

Högskolan i Borås (HB)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Barns och ungas utveckling och lärande	SBUA01	5	A	Ja
Kunskap, lärande, socialisation	LKLA10	10	A	Ja
Kommunikation och förståelse	LKFA10	5	A	Ja
En demokratisk värld	LDVA10	10	A	Ja
Mångkulturella perspektiv	LMPA01	5	A	Ja
Specialpedagogiska perspektiv	LSPA05	5	A	Ja
Lärarskap och ledarskap	LOLB01	10	B	Ja
Att utforska pedagogisk verksamhet	SAUC01	10	C	Ja
Examensarbete	SEAA01	10	B	Ja

Högskolan Dalarna (DU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Pedagogiskt arbete A – Lärares uppdrag	PGA001	20	A	(Ja) ⁱⁱ
Omvärldsdidaktik (fö+tidigare år)	PEB084	20	B	Valbar
Bild- och mediedidaktik (fö+tidigare år)	PEB097	20	B	Valbar
Bild- och mediedidaktik (senare år+gy)	PEB098	20	B	Valbar
Idrottsdidaktik (fö+tidigare år)	PEB089	20	B	Valbar
Idrottsdidaktik (senare år+gy)	PEB090	20	B	Valbar
Matematikdidaktik (fö+tidigare år)	PEB057	20	B	Valbar
Matematikdidaktik (senare år)	PEB058	20	B	Valbar
Matematikdidaktik (gy)	PEB059	20	B	Valbar
Naturvetenskapens didaktik (fö+tidigare)	PEB087	20	B	Valbar
Naturvetenskapens didaktik (senare+gy)	PEB088	20	B	Valbar
Språkdiraktik (fö+tidigare år)	PEB095	20	B	Valbar
Språkdiraktik (senare år+gy)	PEB096	20	B	Valbar
Svenskdidaktik (fö+tidigare år)	PEB093	20	B	Valbar
Svenskdidaktik (senare år+gy)	PEB094	20	B	Valbar

Ämnesdidaktik – religion, historia, geografi och samhällskunskap (senare år + gy)	PGB012	20	B	Valbar
Pedagogiskt arbete C – Lärarskap och verksamhetsutveckling (fö + föklass)	PGC003	20	C	(Valbar) ⁱⁱⁱ
Pedagogiskt arbete C – Lärarskap och verksamhetsutveckling (fö + tidigare år)	PGC001	20	C	(Valbar)
Pedagogiskt arbete C – Lärarskap och verksamhetsutveckling (senare år + gy)	PGC002	20	C	(Valbar)

Högskolan i Gävle (HiG)

Kursnamn	Kurskod	Poäng	Nivå	Obligatorisk
Skriva för att lära	5 LÄ01A	5	A	Ja
Naturvetenskap, samhälle och lärande	3NP01A 301NPA	5	A	Ja
Introduktion till läraryrket – om lära- ren, lärandet och skolan	4LPD2A	10	A	Ja
Samhällets och skolans värdegrund i ett demokratiskt samhälle	5LPL0B	10	B	Ja
Ledarskap och lärande – en didaktisk analys	4LPD3B	10	B	Ja

Högskolan i Halmstad (HH)

Kursnamn	Kurskod	Poäng	Nivå	Obligatorisk
Utbildningsvetenskap	LVNY101	20	A	(Ja) ^{iv}
Utbildningsvetenskap	LVNY203	20	B	Ja
Utbildningsvetenskap	LVNY302	20	C	Ja

Högskolan i Jönköping (HJ)

Kursnamn	Kurskod	Poäng	Nivå	Obligatorisk
Lärande och utveckling	LLUA04	10	A	Ja
Läraryrket i samhället	LLIS02	10	A	Ja
Globala miljö- och överlevnadsfrågor	LGMB04	5	B	Ja
Kulturmetoden	LKMB03	5	B	Ja
Specialpedagogik	LSPB03	10	B	Ja
Didaktiska frågeställningar	LDFO04	5	C	Valbar
Examensarbete	LEXC03	10	C	Ja
Kompletterande inriktnings-VFU	LKUB04	10	B	
Konflikter och konflikthantering	LKKB04	5	C	Valbar
Läraren i dialog	LSMA02	5	C	Valbar
Vetenskapliga metoder	LVMC03	5	C	Ja
Verksamhetsförlagd utbildning	LVFC3	5	C	Ja

Högskolan i Kalmar (HIK)

Kursnamn	Kurskod	Poäng	Nivå	Obligatorisk
Lärare av idag	LPA102	20	A	Ja
Barn och ungdomar i förskoleverk- samhet, skolbarnomsorg och skola	LPA200	20	B	Ja
Lärare för livslångt lärande	LPA401	20	C	Ja

Högskolan Kristianstad (HKR)

Kursnamn	Kurskod	Poäng	Nivå	Obligatorisk
Allmänna utbildningsområdet	AAUA02	20	A	Ja
Allmänna utbildningsområdet	AAUB01	20	B	Ja
Allmänna utbildningsområdet	AAUC01	20	C	Ja

Högskolan i Skövde (HIS)

Kursnamn	Kurskod	Poäng	Nivå	Obligatorisk
Pedagogik och socialisation	PEA133	10	A	Ja
Värdegrund och ideologi	PEA143	10	A	Ja
Lärande och undervisning	PEB053	10	B	Ja
Kulturmöte – kulturkonflikt	PEB033	5	B	Ja

Natur och samhälle i didaktiskt perspektiv	PEB042	5	B	Ja
Pedagogiska processer	PEC073	10	C	Ja
Examensarbete i lärutbildningen	PEC031	10	C	Ja

Högskolan Väst (HV)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Grunder för pedagogiskt arbete	GPA050	10	A	Ja
Mångkultur: etnicitet och kön	MKA060	5	A	Ja
Miljö och ekologi för blivande lärare	EMA080	5	A	Ja
Livssituation och uppväxtvillkor	LUB010	10	B	Ja
Hälsa	HLB020	5	B	Ja
Media och kommunikation	MKB010	5	B	Ja
Vetenskapsteori och metod	VTC010	5	C	Ja
Samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund	SUC030	10	C	Ja
Mångkultur: internationellt perspektiv	MIC050	5	C	Valbar
Media och kommunikation: makt, media och samhälle	MKC10	5	C	Valbar
Lärares dilemma – ”Att vara en reflekterande praktiker”	LDC010	5	C	Valbar

Karlstad universitet (KAU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Barn och ungdomar i samhället	LUT003	10	A	
Lärande undervisning (Media, kommunikation och estetik)	LUM001	10	A	
Lärande undervisning (Människan och naturen)	LUN001	10	A	
Lärande undervisning (Samexistens och internationalism)	LUI001	10	A	
Lärande undervisning (Språk och kultur)	LUS001	10	A	
Människans kulturella och estetiska uttrycksformer	LUT001	10	A	
Tema människa och natur – från Big Bang till Virtual Reality	LUT002	10	A	
Examensarbete inom lärutbildningen	EXLC01	10		Ja

Linköpings universitet (LIU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Perspektiv på skolan: traditioner, intentioner och lokala verkligheter	LAPAA1	10	A	Ja
Kunskapskulturer, identiteter och lärande	LAPAB1	10	B	Ja
Läraren och lärarens arbete	LAPAC1	10	C/D	Ja
Estetiskt lärande	LAESA1	10	A	
Kommunikation – uttryck, funktioner och lärande	LAKOA1	10	A	
Matematik	LAMAA1	10	A	
Naturvetenskap och allmänbildning	LANAA1	10	A	
Närmiljön i undervisningen – tid, rum och tanke	LASVA1	10	A	
Språk	LATSA1	10	A	
Världens gång – teknikens utveckling – om människans villkor, världsbilderna och vetenskaperna	LATKA1	10	A	
Tvärvetenskapliga ämnesstudier i projektform	LAPRC1	10	C	
Examensarbete inom allmänt utbildningsområde	LAEXC1	10	C	

Linköpings universitet (Norrköping)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Den lärande människan	LPNX03	10	A	Ja
Leva i världen	LPNX04	10	A	Ja
Människan och stjärnorna	LPNX01	10	A	Ja
Kultur och kommunikation – avsikter och tolkningar	LPNX02	10	A	Ja
En förskola och skola för alla	LPNA12	10	A	Ja
En hållbar utveckling	LPNA09	10	A	Ja
Examensarbete		10	C	Ja
Vetenskaplig metod	LPNSC3	5	C	

Luleå tekniska universitet (LTU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Kommunikation och lärande	LUA100	20	A	Ja
Lärande i en föränderlig värld 2	LUA201	10	B	Ja
Vetandets teori och metod	LUA202	5	B	Ja
Naturen och livets villkor	LUA203	5	A	Ja
Vetande i praktiken – forskning och utvecklingsarbete i lärande	LUA301	10	C	Ja
Examensarbete	LUA302	10	C	Ja

Lärarhögskolan i Stockholm (LHS)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Utbildningsvetenskapliga perspektiv	I/S/UAUO2N	20	A/B	Ja
Professionellt lärarskap	I/S/UAUO3N	20	C	Ja
Kulturanalyser i partnerområdet	KULTT1	10	A/B	Ja
Mångfald och värdegrund	UTV06N	10	A/B	Valbar
Samhälle, kultur och lärande	SCK01N	10	A/B	
Specialpedagogisk grundsyn	ITV05N	10	A	

Malmö högskola (MAH)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Att bli lärare	LL1501	10	A	Ja
Utveckling och lärande	LL1502	10	A	Ja
Examensarbete	LL1506	10	C	Ja
Praktikens teori	LL1505	10	C	

Mittuniversitetet (MIUN)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Pedagogik A, Allmänt utbildningsområde	PEEA48	20	A	Ja
Pedagogik B, Allmänt utbildningsområde	PEAB18	20	B	Ja
Pedagogik C, Allmänt utbildningsområde	PEAC10	20	C	Ja

Mälardalens högskola (MDH)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Att uppfatta omvärlden	XMY101	5	A	Ja
De samhälleliga rummen för lärande	BY0020	10	A	Ja
Aspekter på lärande	BY0010	5	A	Ja
Att leda pedagogisk kommunikation – skapande processer B	XBY100	10	B	Ja
Kommunikationens beroende av etnicitet, genus och klass	XHY102	5	B	Ja
En värld att ha ansvar om	XGY001	5	C	Ja
Att utveckla en skola för alla	XBY005	5	C	Ja
Att utveckla en skola för alla – fördjupningskurs	BY0140	5	C	Ja
Examensarbete inom kunskapsområdet pedagogik	BY0150	10	C	Ja

Södertörns högskola (SH)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Skolan, mångfalden och omvärlden	UA1001	20	A	Ja
Kunskap och lärande	UA2001	20	B	Ja
Ledarskap	UA3001	10	C	Ja
Examensarbete	UA3002	10	C	Ja

Umeå universitet (UMU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Det didaktiska uppdraget	PEAA01	10	A	Ja
Villkor för en didaktisk praktik	PEAA08	10	A	Ja
Didaktisk analys	PEAB05	10	B	Ja
Examensarbete	LEXC	10	C	Ja
Språk, kultur och kommunikation	PEAA02	10	A	Ja
Barnomsorg och skola i ett omvärldsperspektiv	PEAA16	5	A	Valbar
Identitet, samlevnad och sexualitet	PEAA11	5	A	Valbar
Konsten som kunskapsform	PEAA15	5	A	Valbar
Livskvalitet	PEAA14	5	A	Valbar
Lärande för hållbar utveckling	PEAA17	5	A	Valbar
Makt och pedagogisk verksamhet	PEAA13	5	A	Valbar
Människan och kosmos	PEAA12	5	A	Valbar

Uppsala universitet (UU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Lärares arbete A	4UN850	20	A	Ja
Lärares arbete B	4UN851	20	B	Ja
Elevsamarbete i det mångvetenskapliga klassrummet	4UN835	5	A	Valbar
Specialpedagogik	4UN867	20	A	Valbar
Klassrummet – en social och kulturell mötesplats	4LU560	20	A	Valbar
Internationalisering och lärande	4UN816	20	A	Valbar
Idrott och hälsa, baskurs A	4UN812	20	A	Valbar
IKT och lärande A	4UN811	20	A	Valbar
Barn och lärande I	4UN813	20	A	Valbar
Teknik, natur och samhälle	4UN810	20	A	Valbar
Naturvetenskap för nyfikna	1BL135	20	A	Valbar
Naturvetenskap	1BL136	20	A	Valbar
Konstvetenskap A – konst, arkitektur och stadsbyggnad för lärande	5KV130	20	A	Valbar
Examensarbete	4UN856	10		

Växjö universitet (VXU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Lärande, utbildning och ett hållbart samhälle	GAP811	20	A	Ja
Kulturer och pedagogiska möten	GAP520	20	B	Ja
Skolans villkor, möjligheter och hinder	GAP230	20	C	Ja

Örebro universitet (ÖRU)

<i>Kursnamn</i>	<i>Kurskod</i>	<i>Poäng</i>	<i>Nivå</i>	<i>Obligatorisk</i>
Introduktion till specialpedagogik	PDB001	5	B	Ja
Pedagogik och didaktik i skolan II	PDB003	5	B	Ja
Ekologiskt hållbar framtid	PDB008	5	B	Ja
Utbildning och demokrati II	PDB023	5	B	Valbar
Lärares uppdrag och arbete II	PLU200	5	B	Valbar
Kommunikation och lärande II	PDB022	5	B	Valbar
Makt och kön i utbildning	PMK210	5	B	Valbar

Didaktiska perspektiv och etnisk mångfald	PDB013	5	B	Valbar
Pedagogik med didaktisk inriktning C	PDI094	20	C	Ja

ⁱ Särskild kursplan för studerande som redan har examensarbete i inriktning eller specialisering

ⁱⁱ Kursen består av två delkurser varav en är obligatorisk och den andra utgörs av valbara kurser

ⁱⁱⁱ Alla lärarstuderande läser någon av Pedagogiskt arbete C, beroende på lärarexamen

^{iv} Kursen består av tre delkurser varav två är obligatoriska och den tredje är olika för olika lärarexamen