

Ett interkulturellt perspektiv

Innan vi fördjupar oss i betydelsen och nödvändigheten av ett interkulturellt perspektiv i skolans värld, kan det vara nödvändigt att ställa följande frågor. Hur kan det komma sig att skolans roll och betydelse sedan mitten av 1800-talet ständigt har ifrågasatts av företrädare av både politiska partier och av massmedia? Varför har det blivit politiskt korrekt att idag i svensk massmedia kunna påstå att skolan, respektive skolpolitiken, har misslyckats under de senaste två decennierna?

För att kunna svara på dessa frågor skulle vi behöva fördjupa oss i minst tio böcker om skolan och dess roll i samhället, böcker som är skrivna utifrån olika ideologiska och politiska perspektiv och motiv. Då skulle vi kanske kunna få förståelse och insikt om skolans roll och betydelse i samhället. Frågan om relation mellan skolan och samhället är väldigt komplex och komplicerad. Jag ska ändå försöka att kortfattat beskriva de saker som kan anses nödvändiga att känna till för att förstå varför tankar och behov om ett interkulturellt perspektiv inom skolan och inom pedagogiken blivit betydelsefulla de senaste decennierna.

Skolans förvandling

Att dagens skola (jfr SOU 2012:74) brottas med diskriminering och kränkande behandling har historiska rötter, som vi kan spåra tillbaka till 1700-talet. Då var det kyrkans ansvar att fostra våra barn enligt Guds lagar. Det var därför självklart att de bästa pedagogerna var präster eller pastorer.

Vad gäller barnens uppfostran på den tiden, gjorde man ingen uppdelning mellan kyrkans och skolans roll eftersom skolan som institution ännu inte

fanns. Problem uppstod i mitten av 1800-talet när staten inrättade skol- och läroplaner. Den statliga kyrkan, som alltid hade haft sin självklara auktoritativa roll och betydelse som fostrare, fick med dagens språk en ”ny konkurrent”. Det var skolan som genom pedagogikens betydelse och auktoritet också bidrog till att den statliga kyrkan och den statliga skolan delvis fick olika roller. Sedermera avskaffade staten på 1950-talet den statliga kyrkans dominerande roll i skolan. Men redan i mitten av 1800-talet skapades en konflikt som pågår än i dag mellan den statliga styrningen av skolan och pedagogikens praktik som ska både fostra, socialisera och ansvara för självbildning (se Kant 1803/1964; Benner 1991).

Dessa gamla motsättningar kommer tydligast till uttryck i t.ex. Läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80) där det i de första paragraferna framgår att *Skolan skall fostra*. I läroplanen för grundskolan 1994 (Lpo 94) heter det att skolan ska vara *en skola för bildning*.

I vår skola av i dag (2010-talet) anser Skolverket och många ledande forskare att det bör finnas plats för både fostran och bildning. Detta faktum föranleder på samma gång frågan om huruvida skolan i första hand ska ansvara för spridandet av färdig kunskap eller om den i första hand ska bidra till elevens egen bildningsprocess. Om man bestämmer att skolan ska göra både och, blir det särskilt angeläget att definiera och bestämma hur den färdiga kunskap som ska förmedlas ser ut och vad den ska innehålla.

Det handlar således om den klassiska motsättningen inom pedagogiken mellan fostran och bildning.¹⁰ Fostransteorin utgår från den primära uppfattningen att den växande generationen måste fostras till det rådande samhällets verklighet *innan* den på ett argumentativt sätt kan ifrågasätta det samhälle vi lever i. I praktiken innebär det att läraren levererar färdig kunskap, sanningar och lösningar till eleven om hur problem ska lösas och avhjälpas. Mot detta finns bildningstanken som utgår från att eleven inte lär sig mycket om den inte själv kan komma fram till att få en uppfattning om både problem och lösningar och om varför vi lär oss som vi gör. Den pedagogiska praktiken tenderar ofta att reduceras till ett instrumentellt handlande genom att den lärande inte beaktas som en *medverkande målformulerare*. På detta vis förblir pedagogik enbart normativ.

UTBILDNING ELLER BILDNING

Motsättningen mellan bildning och utbildning är nästan lika gammal som den mellan fostran och bildning. Medan t.ex. den tyske filosofen Immanuel Kant (1724–1804) betonade fostrans avgörande betydelse för individens människoblivande, fanns i begreppet fostran hos honom också en utgångspunkt om att fostran kan bidra till människans bildbarhet. Att människan är fri tillhör också hennes karaktär men hennes bestämning kan hon genom sin frihet enbart själv avgöra. Det var Kant som redan i slutet av 1700-talet menade att bildning också ska kunna ingå i begreppet utbildning.

Begreppet bildning har i vår del av världen en lång tradition och har särskilt i den senaste forskningslitteraturen i ämnet beskrivits som väldigt komplext (jfr *Bildningens förvandlingar* 2007). Bildning har i Sverige alltid framstått som något som är bra att ha. Bildning odlar nämligen många dygder, vilka betraktas som eftersträvansvärda personliga karaktärsdrag. Några av dessa dygder är vishet, klokhed, tålmod, medmänsklighet, altruism och ödmjukhet. Det är dock enbart i Norden som även anspråkslöshet brukar räknas som en eftersträvansvärd dygd (von Wright 2007).

Motsatsen till bildning har sedan 1900-talets början blivit begreppet utbildning. På den tiden växte arbetarklassen i omfång, medan bondeklassen minskade. Alla som inte tillhörde de privilegierade, kunde inte längre bli bönder. Arbetarklassen (underförstått den manliga arbetarklassen) behövde utbildning inom ett visst yrke, för att mannen skulle kunna försörja familjen. Det är så ett *klassiskt utbildningsbegrepp* har skapats och formulerats.

Utifrån en historisk beskrivning av bildningsbegreppet kan vi tala om ett *klassiskt bildningsbegrepp*, när vi talar om bildning som ett färdigt gods av främst litteratur. I form av en fastställd kanontradition handlar det om en samling klassiska verk som ska läsas. En sådan tolkning hittar vi hos tyska filosofer som Wilhelm von Humboldt (1767–1835) och Georg Hegel (1770–1831), som dock inte kan likställas, för Hegel förstod, till skillnad från den förre, att bildning för att kunna inkludera ”främmande litteratur måste gå utöver sig själv, utöver de privata intressena och de personliga behoven”. Enligt Hegel består bildning i att lära känna det egna i det främmande och att göra det främmande bekant.

Sedan kom den *hermeneutiska* bildningsidén (bildning som tolkning och förståelse) där Hegels tankar, om att vår identitet bildas genom relationer till

andra, fick stort inflytande hos filosofer som den tyske Hans-Georg Gadamer (1900–2002) och den franske Paul Ricœur (1913–2005). Enligt idéhistorikern Bernt Gustavsson (2007) är utgångspunkten för Gadamers hermeneutik

relationen mellan det bekanta och det obekanta, det kända och det främmande. I tolkningen möts det bekanta och det obekanta dialogiskt, en horisont, en synkrets möter en annan och resultatet kan bli en sammansmältning av horisonter. Uttryckt i bildningstermer är den grundläggande metaforen avfärden och återkomsten. Avfärden är att öppna sig för det främmande, återkomsten är att tolka in det främmande i sin tidigare horisont. Det hem vi lämnade är därmed förändrat, det är ett annat hem vi kommer tillbaka till. Att förstå är alltid att förstå annorlunda. För Gadamer är det centrala i bildningen hemkomsten, vilken vi kan omtala som försoning, samförstånd, konsensus eller harmoni (ibid. s. 73).

Enligt Gadamer utspelas själva bildningen i rörelsen mellan det egna och det främmande. Han betraktar bildning som en resa som är ständigt pågående, en resa där det inte finns någon definitiv hemkomst eller slutlig försoning. Bildning är på det viset en fri, oändlig process och består i ett ständigt men förändrat samspel mellan dessa två moment som ömsesidigt påverkar varandra.

Den centrala tanken i det klassiska bildningsidealet är, enligt den svenske pedagogikforskaren Donald Broady (1984) också att

Människan bildar sig, skapar sig till något inte på förhand givet. Bildning är något som människan gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. Vad människan skall bli är inte fastslaget i förväg. Hon måste själv göra sig till det hon skall bli, nämligen fri. Bildning är möjlig endast som självbildning (Krut 35/36).

Paul Ricœur betecknas som den som utvecklade hermeneutiken och hans ambition var att söka förena den humanvetenskapliga och den naturvetenskapliga traditionen. Den klassiska uppdelningen att *förklara* världen, som ansetts vara naturvetenskapens uppgift och att *förstå* världen, som varit humanvetenskapens, ville han bryta ner så att förklaring och förståelse blir produktiva i förhållande till varandra (Gustavsson 1996). För att lära

känna och kunna förstå andra kulturer behöver vi ta del av berättelser om andra kulturer.

Vi kan säga att Ricœur också har bidragit till en större förståelse av berättelsens plats i vår förståelse av tiden. Genom berättelser om våra liv i en annan tid och genom att vi tar del av andras berättelser får vi en ny tidsdimension. En del av dessa berättelser är nedskrivna och en del har blivit litterära verk. När vi tar del av verk där det mänskliga livet har gestaltats på annat sätt än vi är vana vid, kan vi förändra vår tolkning av det liv vi lever. Livet kan omgestaltas när vi handlar på ett annorlunda vis. Samtidigt utgick Ricœur från att den kultur vi växer upp i ofta gör oss etnocentriska och skeptiska mot omvärlden och andra kulturer.

Ricœur grundade det som kallats för *misstankens hermeneutik*. Den innefattar en tanke om att ha kritisk distans till det främmande, men för att kunna förstå det annorlunda på ett djupare sätt måste vi gå under ytan. Det innebär en misstanke mot det som endast visar sig på ytan. Att förstå blir att förstå inifrån, men också att rikta en misstanke, att inta en distanserad hållning. Att förstå innefattar även förklaring som en del av förståelsen. Människan och hennes förståelse sätts in i ett vidare tidssammanhang.

SVENSKA BILDNINGSBEGREPP

Bildningsbegreppet har i Sverige blivit mycket påverkat av svensk folkbildning från åren 1868–1991. Folkbildning har alltid verkat för att främja och underlätta *både* samhörighet och det kollektiva *samt* personligheten och det individuella. Svensk folkbildning brukar främst beskrivas genom institutioner som folkhögskola och studieförbund. Genom dessa tidigare nämnda år har det dock förekommit förskjutningar i mål och innehåll även mellan institutionerna samtidigt som den kunskapstillägnande processen prioriterades stort. Mycket förenklat kan vi konstatera att folkhögskolan genom sin kursverksamhet betonade mer *allmän medborgerlig bildning*, vilken markerade mer praktiskt förnuft och kunnande, medan studieförbunden genom studiecirklar mer betonade den *individuella och konstnärliga utvecklingen* som då innebar ett bejakande av ett självbildningsideal. Efter 1977 har folkhögskolorna också kunnat bli s.k. profilskolor, som innebär att de kan ha ett estetiskt-konstnärligt eller musikinriktat innehåll och därigenom också prioritera ett självbildningsideal.¹¹ Samtidigt bör vi vara uppmärksamma

på att folkbildning i relation till den vanliga skolutbildningen i alla tider har utgjort, och ska även idag utgöra, ett alternativ till det nationella utbildnings- och undervisningssystemet.

Det önskade resultatet av den praktiska pedagogiken i svensk skola från tiden 1850–1990 brukar betecknas vara en kombination av fostran och bildning. Vi kan här tala om en teoretisk förnuftighetspraktik eller ett ”learning by doing”-perspektiv. Vi kan också, med hänvisning till svensk folkbildningsforskning, fastställa att *fostransbegrepp* varit mer dominerande i det vanliga utbildningssystemet, medan *bildningsbegrepp* har varit mer dominerande i svensk folkbildning (Gustavsson 1992; *Mångkulturell folkbildning* 2006).

Helt kortfattat kan sägas att kunskapssynen i ”den vanliga” skolan betraktades fram till 1990 som ganska tydlig och enkel. Det var till stor del inlärnin g i stället för lärande.¹² När *Skolan för bildning* (SOU 1992:94) och Lgr 94 kom till, beskrevs kunskapssynen som något mycket mer komplex och därmed också mera verklighetsförankrad. Samtidigt förväntades lärare och skolan arbeta fram, diskutera och reflektera över kunskapstilläg nandet. Denna förväntan infriades dock sällan av olika skäl. Ett av skälen var att lärare helt enkelt inte fick tid till olika former av samtal, något som var en viktig del av innehållet i *Skolan för bildning*. Varför det hela utvecklades på det sättet som det gjorde, är något som framtida pedagogikforskning får utvisa och förklara.

I slutet av 1990-talet kom så kritiken från visst politiskt håll att skolan inte längre kunde leverera ”riktig kunskap” till elever. Samtidigt blev det mer och mer tydligt att vissa grundskolor av olika anledningar under det första decenniet av 2000-talet misslyckades med att utbilda samtliga grundskoleelever till att få godkända slutbetyg. Detta gjorde att själva idén med statliga grundskolor och olika friskolor började ifrågasättas. Detta sammantaget gjorde att ökade krav på en mer instrumentellt inriktad kunskapsskola tog överhanden framför en diskussion om vilken kunskapssyn skolan skulle förmedla eller ansvara för.

Främlingsfientlighet i svensk skola

I den här bokens inledning refererades till den statliga utredningen *Främlingsfienten inom oss* (SOU 2012:74) där det konstateras att det förekommer relativt mycket främlingsfientlighet och dold rasism i den svenska skolan.

När den svenska skolan har som målsättning att förmedla respekt för individen, mångfald, öppenhet och tolerans mot andra kulturer samtidigt som staten konstaterar att det råder mycket främlingsfientlighet i skolan, då råder här en stor motsättning. Hur går det att förklara och förstå främlingsfientlighet i svensk skola av idag? Skolan är en plats där vi alla har varit och som vi alla har erfarenhet av och därför kan ha en åsikt om. Utbildning behövs, det är något som vi är överens om. Skolan ska enligt läroplanen i samtliga skolutbildningar inom EU förmedla att respekt för individen, mångfald, öppenhet och tolerans mot andra kulturer är viktiga mål för medborgarna. Det är dock lättare sagt än gjort. Det är inte enbart ett problem i Sverige, det är ett tillstånd som existerar i samtliga EU-länder. Xenofobi eller främlingsfientlighet är ett fenomen som är en verklighet i dag i samtliga EU-länder och den gestaltar sig i uppkomsten av nya politiska partier i många länder, av massmedia ofta etiketterade som ”främlingsfientliga partier”.

SKOLVAL I SVERIGE

När gymnasieskolor i landet har skolval, dvs. elever får på lätsas välja på samtliga politiska partier, har resultatet i det senaste skolvalet 2010 blivit att partiet *Sverigedemokraterna* gått fram som fjärde största parti, rapporterar bl.a. Ungdomsstyrelsen. Av massmedia i Sverige betecknas det partiet som främlingsfientligt och klassas som ett politiskt högerparti. I de senaste parlamentsvalen i t.ex. Ungern, Finland, Holland och Tyskland har partier som liknar *Sverigedemokraterna* fått ökad makt och inflytande. Det har inneburit att olika röster de senaste åren har börjat varna för att ”bruna partier” och rasister är på frammarsch igen i Europa samt att vi numera lever i ”krutdurken Europa” (jfr *Europas skam* (Bjurwald 2011); *Krutdurk Europa* (Lodenius & Wingborg 2011) och *Islamofobi* (Gardell 2011)).¹³

Med den omtalade främlingsfientligheten i baktanke ställer jag mig frågan om hur vi kan ge skolan den efterlängttade nyckelpositionen i samhället att förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och samhällets grundläggande värden? För att kunna påverka verkligheten för eleverna är det viktigt för skolan och all personal att ha kunskap om dagens verklighet för dagens elever. På 2010-talet lever vi i en tid där globalisering, mångkulturalitet och internationalisering utgör grunden för våra liv. I skolan möter lärare elever och elever möter lärare och andra elever. Möten som av naturliga

skäl orsakar kulturmöten. Kulturmöten som ofta skapar konfrontationer. Många elever och föräldrar med olika kulturell bakgrund verkar göra allt för att leva upp till den negativa bild av främlingsfientlighet som skildras i *SOU 2012:74*. Men vi måste fråga oss vad begreppet främlingsfientlighet står för. Ofta verkar det som om detta ord betraktas som lika med begreppet rasism.

Hur ska vi kunna förstå varför intolerans i dag uppfattas som relativt vanligt i den svenska skolan? Dagens läroplaner slår fast att individen i skolan ska fostras till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. För att kunna uppfatta hur svårt detta kan vara i praktiken, måste vi använda oss av ett historiskt perspektiv på vad som har hänt i samhället och skolan på 1970- och 1980-talet.

Diskriminering i Sverige och i skolan

I slutet av 1970-talet blev det alltmer vanligt att massmedia genom *Dagens Nyheter* och *Sveriges Television* rapporterade om och kritiserade olika former av diskriminering av invånare i samhället (Lorentz 2007). Regeringen tog till sig kritiken och tillsatte 1978 en offentlig *diskrimineringsutredning* som bl.a. hade till uppgift att ”utröna invandrarfientlighetens omfattning och karaktär”.

År 1981 kom utredningens första rapport, *Att leva med mångfalden*, som är en antologi författad av dåtidens experter på invandringsfrågor, som det hette på den tiden. Trots god ambition och välvillig bestämdhet om att förstå och lösa problem, är det mesta i antologin baserat på ett fastställande att ”invandrarskapet” är problemet. Man slog genom sitt språk också fast att det skulle kunna finnas någonting som en ”naturlig fientlighet mot invandrare”. Detta fastställdes redan indirekt i regeringens direktiv till diskrimineringsutredning. Vidare kom det fram att vi svenskar kan hjälpa invandrare med sina problem genom att hitta särskilda lösningar för dessa speciella problem. Här tog utredningens första rapport också det första steget mot ett institutionaliserande och en kulturalisering av ett språk och ett verklighetsbeskrivande som har varit tongivande i svensk kultur i flera decennier. Kulturalisering innebär att förklaring och beskrivning av människans kulturella beteenden och värderingar görs på ett särskilt sätt. Olika personers kulturella beteenden tolkas och beskrivs som annorlunda och avvikande och därmed som ett problem för oss. Samtidigt uppfattas det annorlunda

som något naturligt avvikande och för oss möjligt att förklara. När vi nu har förklarat det annorlunda och det avvikande hos de andra har vi samtidigt beskrivit hur vi kan lösa våra problem som vi har med de andra. Vi hjälper de andra genom att förklara att de är som de är och vi blir på samma gång av med mycket av våra problem. Problem som vi blivit offer av beroende på att de andra avvikande inte vet och kan hur vi gör och tänker. Kulturalisering innebär i kort att de andras kulturer både förklarar och löser de problem vi råkat ut för på grund av de andra.

Två år senare, 1983, kom så en rapport där också skolans roll och betydelse vad gäller tolerans och brist på tolerans togs upp. Det var utredningens sekreterare Erland Bergman (1983) som skrev rapporten *Fostran till tolerans?: etniska relationer i skolan*. Genom rapporten kom det fram att flera skolor under många år hade arbetat med lösningar av olika problem som orsakats av s.k. invandrarelever. Genom rapporten blev det mer eller mindre officiellt att den svenska grundskolan numera arbetade med elever som av de flesta antingen kallades för *svenska elever* eller för *invandrarelever*. Den elevuppdelning gjordes utifrån ett etnocentriskt och omedvetet perspektiv där det svenska enhetsidealet och den svenska kulturen var grunden till all undervisning i skolan, precis som man hade gjort sedan den första läroplanen för grundskolan infördes år 1955.

För alla inom skolans värld blev det tydligt och självklart att de nya problemen i skolan var orsakade av invandrarelever. Det fanns på den tiden inte någon auktoritet som framförde åsikten att vi själva genom vårt sätt att betrakta Sverige och vårt sätt att se på världen och på invandrare, skulle kunna vara anledningen till problemsituationen.

Många invandrarelever fick däremot hjälp med "sina problem" och med "sitt sätt att vara annorlunda" genom skolpsykologer, speciallärare och specialpedagoger. Det var dessa extra resurser som ansvarade för olika åtgärdsprogram för de här annorlunda eleverna (Lahdenperä 1997). Denna uppdelning av eleverna orsakade från och med 1980-talet av naturliga skäl stora trauman för tusentals elever, vars flerspråkighet eller mångkulturalitet helt ignorerades eller förnekades. Den välvilliga attityden till hjälp och stöd kan omedvetet ha bidragit till att öka diskrimineringen i skolan och samhället.

Att indela elever i kategorierna svenska elever eller invandrarelever förekommer dock än i dag – även bland högt uppsatta rikspolitiker som ansvarar

för skolfrågor. Officiellt försvann dock benämningen invandrarelev i den svenska skoldiskursen någon gång efter år 2000. Denna uppdelning av elever i två olika sorters elever har bidragit till att den strukturella diskrimineringen i den svenska skolan i mer än 40 år har kunnat bli så omfattande och bidra till att kulturalisering av olika elever pågår än i dag.

Interkulturell undervisning

I den internationella skoldebatten har det sedan slutet av 1900-talet talats om behovet av interkulturell undervisning. Det framgår tydligt när vi analyserar vad det är som internationella organisationer, som FN eller Europarådet, skriver i sina deklARATIONER eller rekommendationer till medlemsstaterna. I Unescorådets *Den internationella grunden för interkulturell undervisning* (1999) lämnas exempel på FN-, Unesco-, Europaråds- och OSSE-dokument. OSSE är den svenska förkortningen på *Organisationen för säkerhet och samarbete i Europa* (eng. OSCE). I dokumentet framhålls i förordet att regeringar och internationella organisationer, särskilt FN (Förenta nationerna) och Europarådet, upprepade gånger och med eftertryck har framhållit att uppgiften att snabbt och på bred front avskaffa all slags rasism och rasdiskriminering, främlingsfientlighet och liknande intolerans har hög prioritet. Unescorådet skriver att ”Interkulturell utbildning har en central roll i detta sammanhang och bör främjas med alla tillgängliga medel i syfte att främja tolerans, förståelse och respekt mellan olika folk, grupper och individer” (ibid. s. 7).

I dokumentet konstaterar den holländske pedagogiske forskaren Fons Coomans (ibid. s. 9) inledningsvis att utbildning är en angelägenhet för det internationella samfundet. Det har beröringspunkter särskilt med mänskliga rättigheter, jämställdhet och kulturell mångfald, dvs. frågor som är aktuella i samband med utbildning i mångkulturella samhällen. Bland de internationella dokument som redovisas i Unescorådets skrift finns fördrag, konventioner, rekommendationer och deklARATIONER. Bland rekommendationer och deklARATIONER nämns bl.a. Rekommendationen rörande utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna (s.45). Där framgår följande i artiklarna 3, 4 och 17.

Artikel 3

Utbildningen bör vara genomsyrad av de mål och föresatser som finns inskrivna i Förenta Nationernas stadga, i Unescos stadga och i den Allmänna deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna, främst i den sistnämnda artikel 26, paragraf 2, som fastslår:

Undervisningen skall syfta till att utveckla personligheten helt och till att stärka respekten för människans grundläggande fri- och rättigheter. Undervisningen skall främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, för rasgrupper och religiösa grupper samt befordra Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande.

En annan holländsk pedagogisk forskare, Pieter Batelaan (ibid. s. 27) menar att Unescorådets dokument kan fungera som styrmedel för utbildningsmyndigheter och institutioner. Han anser vidare att de deltagande stater som slutit överenskommelser i form av olika internationella konventioner, deklARATIONER och rekommendationer, ska visa att de ser utbildning som något mer än ett medel för ekonomisk utveckling. Utbildningen ska också ha ett innehåll och ett visst kvalitativt värde. Ett av kriterierna för utbildningens kvalitet anser Batelaan därför vara att det ska finnas en balans mellan de olika utbildningsmålen: det ekonomiska målet, det sociala målet och de kulturella och pedagogiska målen. Att uppnå det ekonomiska målet räcker inte för att tillgodose ”barns och vuxnas lärbehov”.

Ett interkulturellt perspektiv i Sverige

Den svenska regeringen har de senaste decennierna vid olika tillfällen upprepat beskrivningen av det svenska samhället såsom varande ett *mångkulturellt* samhälle. Ordet mångkulturell i ett sådant uttryck står exakt för det som ordet mångkulturell vill förmedla, nämligen att Sverige är ett mångkulturellt samhälle. Mer än 20 procent av befolkningen har en bakgrund i olika kulturer och de har kommit hit från mer än 200 olika länder, visar Statistiska centralbyrån (SCB). Sverige kan därför utan överdrift kallas för ett mångkulturellt samhälle. Mångkulturellt står här för en beskrivning av en situation, dvs. en objektiv benämning av ett tillstånd.

Det faktum att vi bor i ett mångkulturellt samhälle har bidragit till att många barn från olika kulturer så småningom har börjat gå i förskolan,

grundskolan och gymnasieskolan. En vanligt förekommande fråga för pedagogiska forskare har sedan slutet av 1980-talet varit, om och hur skolans och lärarens traditionella och tidigare självklara etnocentriska arbetssätt genom tiden har förändrats på grund av det mångkulturella samhället (jfr *Interkulturella perspektiv* 2006).

Inom pedagogisk forskning har det alltid varit väsentligt att studera hur lärare bemöter elever. I en skola med många elever från olika kulturer blir den växelverkan eller den mellanmänniska interaktionen mellan lärare och elever, samt mellan eleverna, ett intressant studieobjekt. Hur ser det interkulturella mötet i skolan ut? Hur upplevs det? Hur beskrivs det? Begreppet *interkulturell* står här för beskrivningen av hur olika personer interagerar med varandra. Interkulturell står, till skillnad från mångkulturell, för en handling, en aktion, en rörelse mellan individer, dvs. en objektiv benämning av en interaktion. Ett *interkulturellt pedagogiskt perspektiv* skiljer således mellan mångkulturell och interkulturell i termer av tillstånd och handling.

I dagens skola är det viktigt för lärare att ha kunskap om villkoren i vår mångkulturella skola som bl.a. innebär att ha kunskap om interkulturalitetens villkor och ha förståelse för elevernas kulturella identitetsformering. För att kunna förstå innebörden av detta krävs en lärarutbildning som innehåller vetenskapliga tillvägagångssätt som bl.a. är tvärvetenskapliga och där postmoderna perspektiv på fenomen som lärande, identitet, etnicitet, medborgarskap, mångfald och utbildning helst ska vara de helt dominerande.

Inom området samhälle förmedlas enligt läroplanen i samtliga skolutbildningar inom EU att respekt för individen, mångfald, öppenhet och tolerans mot andra kulturer ska anges som viktiga mål för medborgarna. Vi kan säga att detta återspeglar en ambition att med utbildning bidra till att vi ska kunna leva tillsammans och med varandra i vår globala, mångkulturella, internationella och därmed också komplexa värld. Det är här som skolans stora betydelse för elevernas integration i vårt mångkulturella samhälle kommer in i bilden.

Interkulturalitet

Pedagogiska forskare har sedan början av 1990-talet talat om begreppet *interkulturalitet* för att beskriva kvaliteten på detta fenomen av interkulturella möten. När vi i en interaktion mellan olika individer vill ge det

interkulturella ett innehåll eller en kvalitativ betydelse, används begreppet interkulturalitet. Interkulturalitet står för denna process av ett gränsöverskridande och interaktioner mellan kulturer. Det är en växelverkan eller mellanmänsklig interaktion där begreppet kultur spelar en väsentlig roll. Kultur i betydelsen att något är kulturellt, dvs. utgör meningssystem vilka ger ordning och inriktning i människans liv. Interkulturalitet brukar också användas som begreppet för att beteckna lärarnas förmåga att på ett förtjänstfullt sätt använda de dagliga identitetsbejakande interaktionerna med eleverna. Särskilt när lärare arbetar med skolans riktlinjer för att medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för elever utanför den närmaste gruppen, och på det viset bidrar till att skolan präglas av solidaritet mellan elever och lärare.

Interkulturalitet handlar ofta om olika typer av meningsskapande kulturer, dvs. etniska, språkliga, religiösa, tankemässiga, livsstilsrelaterade, könsmässiga och klassmässiga kulturer och hur de kan samverka, påverka och berika varandra. Ett interkulturellt perspektiv betraktar alltid olika kulturer utifrån ett *etnorelativt perspektiv* i motsats till ett etnocentriskt perspektiv. Detta innebär att vi aldrig kan bedöma värderingar eller moraluppfattningar utifrån vårt eget kulturperspektiv, som då ofta är lika med endast ett enda kulturperspektiv. Begreppet interkulturalitet sätter just kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten och vårt sätt att se på vårt eget kulturperspektiv. Frågor om ömsesidig respekt, tolerans, jämställdhet, demokrati och social rättvisa är några av de etiska värden som ofta förekommer som mål för en verksamhet i samhället.

Att vi i samhället och i skolan behöver mer kunskap och utbildning och att vi alla, dvs. både elever och lärare, måste lära oss att leva i ett mångkulturellt samhälle, har många olika samhällsvetenskapliga forskare vittnat om och beskrivit under de senaste decennierna. Utbildning sägs ofta vara till för att vi ska bli konkurrenskraftiga mot omvärlden och för att vi inom landet ska kunna bidra till ökad tillväxt. Kan meningen med utbildning också vara den att vi alla bör skaffa oss en kompetens där förståelsen av vårt mångkulturella samhälle blir förenat med en kunskap om mångfaldens betydelse, kulturens betydelse i våra sociala relationer och interkulturalitetens betydelse i vår kommunikation med andra?

Inom pedagogiken är det viktigt att ha kunskap om fördomar och förutfattade meningar. Sådana har vi alla på något sätt inom oss. Det är här och

inom ett pedagogiskt utbildningssammanhang som frågan om nödvändighet och kunskap om ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv kommer in i bilden

Ett pedagogiskt perspektiv som tar hänsyn till behovet i dagens skola av ökad kulturförståelse och kulturkompetens hos elever, lärare och många föräldrar är ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv. Ett perspektiv som borde genomsyra allt skolarbete och alla ämnen i skolan. Om skolan inte förstår nyttan av interkulturella perspektiv och interkulturalitets betydelse i skolans klassrum, blir det svårt att råda bot på diskriminering, kränkande behandling och den så omtalade främlingsfientligheten.

Det mångkulturella eller kulturell mångfald i den svenska skolan har dock av tradition beskrivits som ett problem.¹⁴ Numera beskrivs det mer som en möjlighet. Det interkulturella perspektivet i skolans övergripande pedagogik har skapat nya möjligheter och nya utmaningar. Att kunna arbeta tillfredsställande med interkulturalitet i både undervisningen och klassrumsdialoger har för många lärare under de senaste decennierna blivit en av de största pedagogiska utmaningarna i vår skola. Interkulturalitet i skolan kan sägas ha uppdraget att skapa en vi-känsla, eftersom välfungerade relationer är grunden för att skapa en undervisnings- och läroprocess där eleverna kan lära av varandra.

Det interkulturella perspektivet bör prägla alla relationer som förekommer i skolans värld och sålunda även i följande relationer:

- elev – elev
- elev – lärare
- elev – skolledare
- lärare – föräldrar
- elev – föräldrar
- föräldrar – skolledare
- lärare – skolledare
- skolledare – huvudman.

FRAMSTEG GENOM INTERKULTURELL KOMMUNIKATION

Att kunna kommunicera med personer som har en annan kulturell, etnisk, religiös eller nationell identitet än ens egen, är följaktligen i vår värld *grun-*

den för individens och samhällets utveckling. I *Regeringens proposition 1994/95:100*, förslag till statsbudget för budgetåret 1995/96, fanns en bilaga som behandlade utbildning och framtid. Där fastslogs att

Det internationella beroendet ökar inom alla områden. Sverige är idag 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 (bilaga 8 s. 5).

Det mångkulturella samhället har bidragit till att en del av den pedagogiska forskningen i Sverige sedan början av 1990-talet har intresserat sig för hur olika skolor arbetar pedagogiskt. Allt för att understödja det som regeringen har deklarerat, att utbildningen ska främja mångfald. Resultatet av detta intresse för det mångkulturella i både samhället och skolan, har bidragit till att pedagogiska forskare börjat undersöka *om* och *hur* krav på mångfald har utmanat den pedagogiska praktiken i skolor där många elever har olika kulturella, språkliga, religiösa eller etniska bakgrunder.

Elever som kan tala flera språk och bemästra att kommunicera med olika personer från olika kulturer började av forskare kallas för *mångkulturella elever* som går i *mångkulturella skolor*. Olika pedagogiska forskare börjar också påpeka vikten av att interkulturell kommunikation, interkulturellt lärande och ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv är viktiga och nödvändiga komponenter när en skola med många elever med utländsk bakgrund vill bli framgångsrik. I det perspektivet talar vi om behovet av en pedagogik med interkulturell inriktning eller ett interkulturellt pedagogiskt arbete.

Interkulturellt pedagogiskt arbete

Under de senaste två, tre decennierna har flera pedagogiska forskare börjat intressera sig för och tala om interkulturell pedagogik.¹⁵ När ordet pedagogik placeras efter ordet interkulturell, kan vi av tradition lätt få intrycket att det här är frågan om en helt egen form av pedagogik som då ska vara interkulturell. Men officiellt finns det ingen pedagogik som kan kallas interkulturell. Det är därför nödvändigt att beskriva interkulturell pedagogik som en pedagogik med *interkulturell inriktning*. Eller analogt med begreppet interkulturellt *socialt* arbete, för interkulturellt *pedagogiskt* arbete. Inter-

kulturell pedagogik ska således inte uppfattas som ett eget ämne, eller en egen avgränsad pedagogik, däremot är ett *övergripande interkulturellt pedagogiskt perspektiv* viktigt och nödvändigt för alla som arbetar i en skola som befolkas av elever med olika kulturella, etniska eller religiösa bakgrunder.¹⁶

Många anser att bristen på ett övergripande interkulturellt pedagogiskt perspektiv i våra skolor, kan upplevas som själva kärnan och orsaken till problemet med främlingsfientlighet.

Vidare menar många pedagogiska forskare att både lärare och elever som är mångkulturella, också kan sägas vara verksamma i en *mångkulturell* skola. Samtidigt har det blivit allt tydligare att vi inte längre kan tala om vissa enstaka skolor som mångkulturella skolor. I dag finns det gott om elever i våra grundskolor som är flerspråkiga och har sina rötter i ett annat land än Sverige. Längre fram på 2010-talet, kommer antalet elever med icke-svensk bakgrund, i t.ex. Skåne att tillhöra majoriteten av alla skolelever. Vi kan fråga oss hur detta i praktiken kommer att påverka framtidens övergripande pedagogik (Lorentz 2010). Det innebär nämligen att vi i framtiden nästan överallt kommer att ha mångkulturella skolor med mångkulturella elever, även om de inte kallas så och skolor inte heller i framtiden kommer att benämnas officiellt på det sättet. När majoriteten av alla våra skolor i framtiden befolkas av mångkulturella elever finns ingen anledning att kalla dessa skolor för mångkulturella skolor. Då är mångkulturella skolor just precis vad de är, de är skolor. Det innebär dock att arbetet i dagens och framtidens skola, om den vill utbilda elever med goda betyg i alla ämnen, måste präglas av ett övergripande interkulturellt pedagogiskt arbete.

En enkel definition av vad ett interkulturellt pedagogiskt arbete handlar om är att det ska betraktas som en form av mångfaldspedagogik. Det är ett pedagogiskt arbete som är grundat i och utvecklat att inom utbildningen uppmärksamma olikheter och skillnader. Det innebär att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv kommer att öka elevernas kulturförståelse och kulturkompetens – en kompetens som i sin tur bidrar till att minska diskriminering och kränkande behandling.

Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv är motsatsen till en immanent eller etnocentrisk pedagogik, som var mycket framträdande i svensk skola under tiden 1950–1990, och som utgick från att vi alla är lika och att pedagogiken ska utgå från att vi alla går i en skola för alla, där vi alla ska behandlas lika (jfr Assarson 2007).

Den *immanenta pedagogiken* kan inte avfärdas som något gammalt från förr. För ett immanent pedagogiskt perspektiv har i flera hundra år inneburit ett självklart, naturligt och inneboende sätt att förklara och beskriva varför vi lär som vi gör. Och också hur vi lär oss, samt varför vi lär som vi lär (Ödman 1995). Att förklara *pedagogiskt arbete* har i flera hundra år inneburit ett kulturellt arbete som påverkat oss alla på ett visst sätt och på ett ”naturligt sätt”, *utan* att förklara eller behöva ange orsaken till detta.

Interkulturellt pedagogiskt arbete står för motsatsen till immanent pedagogik samt ett sätt att uppmärksamma pedagogik och lärande genom att bland annat:

- kritiskt granska den immanenta pedagogiken och hur vi ofta genom språkbruket ”vi och dom ” förenklar vårt sätt att beskriva verkligheten och att vi genom detta lätt kan kulturalisera, stigmatisera, exkludera och osynliggöra elever som av majoriteten kan uppfattas att tillhöra de andra, att inte tillhöra de normala.
- kritiskt närma sig begreppen dualism och dikotomier i vårt sätt att använda språket. Vi motverkar på det viset de existerande förenklingarna av t.ex. rätt/fel, normal/onormal och vi/dom i den existerande praktiken i skolans värld.
- kritiskt närma sig begrepp som kunskap, identitet, etnicitet, normalitet och lärande, vilka i dag inte längre har samma betydelse och innehåll som för 40 år sedan.
- sätta postmoderna perspektiv på kunskap, lärande och identitet i centrum för skolans pedagogiska arbete. Som i sin tur innebär att vikten av dekonstruktion i arbetet med att kunna förstå både oss själva och andra också måste sättas i centrum.
- kritiskt granska moderna, internationella, vetenskapliga och universella lösningar på dagens problem i vårt mångkulturella och postmoderna samhälle.
- betona vikten av att skolan ska förmedla en *normativ dimension av ett jämställt genusperspektiv* (som påverkar den enskilda individens relation till andra, till skolan, till familjen och till samhället) och att detta är en av skolans viktigaste uppgifter.

- vara uppmärksam på att vikten och nödvändigheten av ett interkulturellt pedagogiskt arbete gäller för alla elever och att det är användbart för alla lärare i alla ämnen.
- vara medveten om att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i skolans övergripande arbete *inte* går att jämföra med det arbete som görs inom ramen för *specialpedagogik* eller *internationalisering*.

Den mångkulturella skolan är i vårt samhälle en central arena för integration där ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv kan vara av central betydelse för alla lärare och elever. I vårt samhälle har i teoretisk mening alla, oavsett etnisk och kulturell bakgrund, lika rättigheter och möjligheter att arbeta för en samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund. När skolan betraktas som en social och kulturell mötesplats där samhällets demokratiska förmågor skapas, utvecklas och stärks, kan ett interkulturellt pedagogiskt arbete bli ett av de viktigaste instrumenten för verkställande av den visionen.

Skolan och arbetet med värdegrunden

Massmedia har under det senaste decenniet rapporterat ganska mycket om konflikter, kriser och sammandrabbningar mellan lärare och elever i olika skolor i form av slagsmål med kniv och mordbrand. Enligt samma massmedia beskrivs dessa konflikter i första hand som problem bland elever som har en icke-svensk bakgrund. Om det nu skulle vara så – åsikter bland elever går isär om det – så visar rapporteringen av massmedia tydligt att det trots allt inte står bra till med värdegrunden och värdegrundsarbetet i alla våra skolor.

Ju mer mångkulturellt vårt samhälle har blivit, desto mer angeläget har det varit att problematisera och diskutera en gemensam värdegrund, både i skolan och i samhället. Olika rapporter från Skolverket har också larmat om den ökade diskrimineringen och den ökade kränkande behandlingen av enskilda elever i den svenska skolan (jfr Skolverket 2006a, 2009, 2011).

Utifrån Skolverkets rapporter om ökning av diskriminering och kränkande behandling verkar det som att skolan inte alltid har fått ökad tid till samtal och möjligheter till nya pedagogiska förändringar. I dessa rapporter verkar det som att arbetet med värdegrunden ibland har bidragit till ökad

exkludering i stället för inkludering. I dagens mångkulturella skola har det blivit nödvändigt för skolpersonalen att vara medveten om att både fostrans- och bildningsperspektivet behövs och bör vara närvarande i det interkulturella arbetet med skolans värdegrund. Fungerar inte värdegrunden i skolan rent praktiskt, ökar diskriminering och kränkningar och som följd därav sämre slutbetyg. I alltför många mångkulturella grundskolor utfärdas åtskilliga slutbetyg som inte garanterar elever en plats på någon gymnasieskola.

I vårt samhälle är det nödvändigt att på olika sätt betona pluralism, dvs. betona skillnader och olikheter, men även likabehandling. Likabehandling innebär inte att alla ska vara lika. Tvärtom är det olikheten som ska behandlas lika. Resultatet av att betona skillnader och olikheter innebär att vi på ett praktiskt sätt måste bejaka mångfald. Det gör vi bl.a. genom att diskutera innehållet i målsättningen för skolans arbete och komma fram till en ömsesidig värdegemenskap.

ETT INTERKULTURELLT PEDAGOGISKT SKOLARBETE

Ett praktiskt interkulturellt pedagogiskt arbete kan bl.a. förverkligas i arbetet med skolans (och samhällets) värdegrund. Skolan brukar utgöra en mycket viktig arena för landets barn och ungdomar, eftersom den når alla elever och därmed ofta kan arbeta förebyggande. Det är också därför som skolan har fått ansvaret att arbeta med en mängd olika saker som berör jämställdhet, likabehandling, värdegrund, diskriminering, arbete med hedersrelaterad problematik samt att förebygga trakasserier och kränkande behandling.

Sedan läroplanerna från 1994 har det fastslagits att skolan ska förmedla några grundläggande värderingar som finns förankrade i skolans värdegrund och uppdrag samt i olika ämnens kursplaner. De värden som lyfts fram och som skolan ska gestalta och förmedla är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Det är inte ovanligt att lärarfackliga tidningar eller företrädare för lärarfacken anser att staten gärna vill att skolan ska göra nästan *allt*, eftersom skolan når alla barn och ungdomar, och olika skribenter ifrågasätter rimligheten i det.

I flera styrdokument som berör integrations-, mångfalds- och skolpolitik finns ett av politiker uttalat önskemål att målsättningar och riktlinjer i statens politik ska integreras i skolans praktiska arbete. Förutom

skolans jämställdhetsmål finns som ett av integrationsmålen att skapa ”en samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund”. Det innebär bl.a. att skolan i samarbetet mellan skola och föräldrar måste ha mångfalden som utgångspunkt. Utifrån ett pedagogiskt forskningsperspektiv har det blivit tydligt att integration i praktiken ofta är bemängt med ganska många problem och svårigheter. Det som framträder som problematiskt med de olika målen i olika styrdokument blir hur skolan i sitt praktiska arbete ska integrera jämställdhetsmål med samhällets integrationsmål utifrån mångfalden och diskrimineringslagen (jfr SOU 2010:84, s. 67).

Grundläggande värderingar

Det svenska samhället bygger på ett demokratiskt statskick. Bakom det ligger den grundläggande värderingen om allas lika värde. I samhället har människor dock olika levnadsvillkor och därmed olika möjligheter att utnyttja medborgerliga rättigheter och skyldigheter. Att människor lever under olika villkor är tydligt för alla de många hundratusentals invånare som under de senaste 25 åren har kommit till landet genom immigration eller flyktingskap. Allas lika värde kan bara bli realiserbart om vi alla kan åtnjuta frihet att välja. Den s.k. valfriheten är dock något relativt. Valfrihet förutsätter en ekonomisk grundtrygghet som inte är självklar för alla. Ett exempel är situationen och förutsättningen för personer som av olika orsaker blivit utan arbete och utan lön. Situationen för t.ex. arbetslösa f.d. riksdagsledamöter ser helt annorlunda ut än för arbetslösa biltillverkare.

Hur ekonomisk grundtrygghet för flertalet invånare ska kunna uppnås är dock en politisk fråga. Sverige har också en integrationspolitik som handlar om en ”samhällsutveckling som kännetecknas av ömsesidig respekt för olikheter inom de gränser som följer av samhällets grundläggande demokratiska värderingar och som alla oavsett bakgrund skall vara delaktiga och medansvariga för”. I svenska samhällets gemensamma värdegrund deklarerar allas lika värde, enskildas frihet och värdighet och övergripande friheter tillhörande demokratins grundläggande idéer som yttrandefrihet, informationsfrihet, mötesfrihet, demonstrationsfrihet, föreningsfrihet och religionsfrihet. Detta tillhör landets grundlagar. Utöver det har vi numera en särskild diskrimineringslag (SFS 2008:567) som bl.a. ersätter den tidigare jämställdhetslagen.

Enligt Skolverkets Nationella utvärdering av grundskolan 2003 – NU-03 (den hittills enda nationella utvärdering av den svenska grundskolan) framgår att arbetet med värdegrunden är en ständigt pågående process som alla vuxna i skolan ansvarar för i alla miljöer. Enligt Skolverket har elever och personal hög medvetenhet om skolans värdegrund, men samtidigt finns brister i hur arbetet med värdegrunden tillämpas i det vardagliga skolarbetet (Skolverket 2004). Särskilt det sista påpekandet visar att arbetet med värdegrunden i praktiken är svårare än vi tror. Förståelsen och användningen av interkulturalitet är oftast en bidragande möjlighet till att lärare och elever kan diskutera och komma fram till gemensamma ståndpunkter och värderingar i värdegrundsarbetet.

TANKAR OM LIKHET, RÄTTVISA OCH MÅNGFALD

När vi diskuterar människors lika värde och jämställdhet kan det vara nödvändigt att stanna upp vid begrepp som rättvisa och mångfald. Mångfald i samband med vårt samhälle är ett begrepp som innebär att vi lever i ett samhälle där personer med olika etniska ursprung, hudfärg och religion ska få utrymme. Det innebär i sin tur att ett begrepp som rättvisa inte längre kan stå för ett tillstånd där vi alla ska vara lika. Ändå fanns en tid då rättvisa var synonym med likhet. Vi behöver bara tänka på slagord från den franska revolutionen som ”frihet, jämlikhet och broderskap”. Men även i Sverige på 1960- och 1970-talet var det självklart att vi i skolan skulle behandla alla lika.

Att vi kan diskriminera människor som vi betraktar som avvikande eller missanpassade, när vi talar om likhet är något som på olika sätt har blivit uppmärksammat de senaste decennierna både i samhället och i svensk skola. Genom att låtsas behandla alla lika, diskriminerar vi ofta omedvetet. Detta med att *inte* diskriminera andra, har visat sig vara enklare sagt än gjort de senaste åren inom flera av samhällets olika områden. Det visar massmediarapporteringar om arbetet inom t.ex. Immigrationsverket, poliskåren och bostadsmarknaden. Där har det förekommit mycket diskriminering. Så varför skulle det vara enklare för dem som arbetar inom skolans väggar att inte diskriminera?

Diskrimineringslagen och demokrati som hjälp

I diskussionen om samhällets värdegrund måste vi utgå från olikheten som summan av invånarnas likheter och skillnader. Också detta är lättare sagt än gjort. En levande demokrati med diskussion om samhällets värdegrund förutsätter också värdekonflikter.¹⁷ Konflikter är emellertid inte bara av ondo, de kan också hjälpa oss att se och förstå saker och ting bättre än förut. Diskrimineringslagen från 1 januari 2009 (SFS 2008:567) ska vara en hjälp i arbetet med värdegrunden både i skolan och i samhället. Lagen innehåller diskrimineringsförbud som gäller i stora delar av samhället, t.ex. arbetslivet, utbildnings- och näringsverksamhet samt hälso- och sjukvården. Lagen ska motverka diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion, funktionshinder, sexuell läggning och ålder.

I många böcker som handlar om värdegrundsarbete i skolan (Dahlkwist 2010; Franck 2004, 2003; Zackari & Modigh 2000) framstår begreppet demokrati som huvudmotiv för människans handlande. Den svenska skolan har ett uttalat demokratiskt mål där eleverna ska kunna lära sig och träna demokratiska handlingar och förhållningssätt. Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska också förbereda elever för ett liv som samhällsmedborgare och medlemmar av en social samhällsgemenskap. Hur beskriver vi demokrati och vilken demokrati ska skolan arbeta för? Dessa frågor kan verka vara ointressanta för skolans praktiska arbete, men är ändå nödvändiga att ställa när vi arbetar med värdegrundsfrågor. Utgår vi från ett fostransperspektiv eller ett bildningsperspektiv när vi diskuterar värdegrundsfrågor och demokrati med elever och föräldrar?

VÅRT MÅNGKULTURELLA SAMHÄLLE

Hur beskriver vi egentligen vårt samhälle? Eftersom vårt samhälle är mångkulturellt borde det således beskrivas som ett mångkulturellt samhälle. Det är ofta en avgörande fråga i diskussionen om hur vi ska beskriva den värdegrund som samhället ska byggas på. Vill vi beskriva samhället på ett förenklat sätt med dualistiska antingen eller-perspektiv? Eller vill vi utgå från ett mångkulturellt samhälle med komplexitet och mångfald hos både individen och grupper? Det mest vanliga och dualistiska sättet att inom EU

beskriva våra mångkulturella samhällen brukar vara att antingen tala om att vi lever i ett *mosaiksamhälle*, sida vid sida eller i en *smältdegel* och helst så integrerat som möjligt.

Verkligheten är tyvärr inte så enkel. Verkligheten i dagens mångkulturella samhällen gestaltar sig oftast som en blandning, en hybriditet där både majoritet och olika minoriteter använder olika strategier, olika kulturella värden, skilda identiteter, m.m. för att passa in i en viss situation till en viss kontext. Förutsättningen för förståelse av vårt samhälle är t.ex. att begrepp som integration och kultur bör dekonstrueras, dvs. förklaras, analyseras och uttrycktas så tydligt som möjligt.

Integration och kultur

Integration och kultur bör förklaras som två pedagogiska och ömsesidiga samspelsprocesser, som påverkar oss alla. Det måste därför anses oundvikligt att vi i våra möten med både individer eller grupper på ett respektfullt och ömsesidigt sätt betraktar och arbetar med mångfalden och komplexiteten. Samtidigt är det så att vi helt enkelt måste *lära oss* att leva i ett mångkulturellt samhälle. Det gäller både för majoriteten och för alla minoritetsgrupper.

Vi måste utgå från att vi alla är bärare av kulturella, religiösa, och etniska dimensioner som har betydelsen för identiteten. I vårt arbete med värdegrunden gör vi det genom att bejaka en dekonstruktionsprocess och motverka en förenklad form av nationalistiskt och etnocentriskt tänkande. Denna medvetenhet och aktsamhet vad gäller nationalism gäller inte enbart för en majoritet av befolkningen i Sverige. Representanter för vissa minoriteter i Sverige kan ha det extra svårt att ens delta i ett öppet samtal om begreppet värdegrund, särskilt när de själva kommer från en kultur och ett samhälle med starka nationalistiska rötter. Att leva i ett mångkulturellt och sekulärt samhälle som skiljer mellan religion och politik kan vara svårt nog. Hos oss är det en *politisk* fråga att definiera vad livet handlar om.

Den svenska etikforskaren och luterska prästen Elisabeth Gerle (2004) menar att ett verkligt mångkulturellt samhälle behöver vissa drag av sekularisering, dvs. en kritisk reflektion gentemot all religiös makt och en vetskap om att det finns olika perspektiv. Hon skriver att sekulariseringen i västvärlden ofta går hand i hand med ett sunt ifrågasättande av religiösa elitors makt och ett krav på oberoende institutioner. Samtidigt har det dock skapats

en världsbild där vetenskap, teknologi och särskilt ekonomi ges en närmast gudomlig roll att definiera vad livet handlar om.

Det kan därför vara värt att tänka på hur svårt det kan vara för t.ex. en invandrad person med muslimsk religion att förhålla sig till ett sekulärt samhälle som har förvisat Gud och etiken till privatlivet. Samtidigt har vår postmoderna tid bidragit till att fasta normer och värden, såsom det formulerades i nationalstatens enhetslösningar av rätt eller fel, förlorat sin betydelse. När vi inte längre kan lita på det förmoderna, och inte heller på det moderna, hur ska vi då kunna lita på det postmoderna samhället som en alternativ gemenskap, när man tidigare har förlitat sig på familjen, religionen och en teori om att människan är främst en man?

Att kunna leva tillsammans

Ett första steg mot en respektfull samlevnad är, hävdar Gerle, att inse att människor från alla regioner i världen har olika förhållanden till moderniteten samt att det finns olika slags relationer mellan religion och modernitet. Att kunna förklara för en flykting från ett muslimskt land om vad som är kännetecknande för dagens postmodernitet i vårt samhälle och få framställningen av detta att verka som trovärdig är helt beroende av förförståelsen om modernitet och förmodernitet hos personen i fråga. Alla individer i ett mångkulturellt samhälle kan inte tänka, göra eller tycka likadant.

Om vi vill sträva efter ett samhälle där människor möts för att arbeta för det goda livet tillsammans, ska vi också ha mötesplatser med överlappande gemenskaper. I vårt samhälle ska det finnas utrymme för att leva sida vid sida utan att ha så mycket med varandra att göra. Men vissa platser är till för att delas. Det är platser där människor med olika etniskt eller religiöst ursprung lever med varandra, inte bara vid sidan av varandra. Inom dessa platser pågår ett ständigt förhandlande och diskuterande om vad som är bra och dåligt, rätt och fel, inte bara inom gruppen utan också mellan grupper. På det viset kan det finnas plats för att söka det goda livet tillsammans. När vi pratar om hur vi ska dela mötesplatser för att kunna leva tillsammans kommer vi av naturliga skäl fram till begreppet *levande demokrati*.

Vad är levande demokrati och hur ska vi kunna leva tillsammans på ett demokratiskt sätt? Ett sätt att tala om demokrati är att *inte* betrakta demokrati som något färdig modell. Inte som något som redan finns, utan

snarare som en mångtydig företeelse som kan betraktas ur en mängd olika perspektiv. Demokrati finns det inte endast en sann modell för, anser bl.a. Bernt Gustavsson (2003). Beteckningen ”den mångtydiga demokratin” skulle kunna användas för olika typer av samhällen som existerar på högst olika villkor. Med ett sådant perspektiv, menar Gustavsson, kan vi betrakta utvecklingen av demokrati som ett förlopp, en process, som inte någonstans eller någonsin är fullgånget eller har uppnått sitt mål. Dagens värld ställer oss i själva verket inför nya utmaningar om hur vi vill utveckla vår form av demokrati och vår syn på en gemensam värdegrund. En mycket viktig fråga som också måste ställas är hur pass demokratiskt vårt *ekonomiska* system egentligen är, det som är en grundpelare i vårt samhälle.¹⁸

Demokrati anno 2010-talet

Hur levande är diskussionen i skolan om hur vi ska kunna bidra till en ökad demokratisering av skolan och samhället? Hur tänker vi när vi tror att vi av tradition har lösningar på det mesta och hur vi utifrån ett västerländskt perspektiv kan förbättra demokratier och lösa demokratiska problem? Vi måste kunna diskutera, bl.a. med hänsyn till förändringarna i Afrika och Mellanöstern, om det verkligen är så att den västerländska modellen av demokrati, dvs. med allmänna val och med politiska partier enligt västerländsk modell och ideologi, ska vara eller kan vara det enda sättet för att kunna utveckla demokratibegreppet i hela världen.

På 2010-talet är det fortfarande så i många länder och världsdelar som Afrika eller Oceanien, att social sammanhållning hos befolkningen organiseras genom och grundas i en traditionell stamkultur med hövdingar som ledare. För många av dessa invånare kan begrepp som demokratiska beslut eller nation kännas obegripliga, dvs. främmande och onaturligt. Samtidigt håller vi som bor inom EU och övriga västvärlden på att skapa samhällen utan gränser och nationer. Situationen i t.ex. Kina är också helt annorlunda på grund av Kinas historia, storlek och nuvarande statsbildning av enpartistat. Skillnaderna i världen utanför Europa kan med andra ord inte vara större.

På 2010-talet måste vi också ställa oss frågan hur pass bra västvärlden har lyckats med att utveckla demokratin. Om vi tittar på hur det ser ut med t.ex. den demokratiska beslutsprocessen i organisationer som Världsbanken eller Världshälsoorganisationen (WHO) – hur pass demokratiska är de? Hur

mycket demokrati förekommer t.ex. i den finansiella världen? Hur stor är marknadens påverkan och betydelse på demokratiska institutioner? Vad är det som har orsakat dagens ekonomiska kriser? Hur står det till med det demokratiska inflytandet i sådana viktiga verksamheter som Europeiska unionen (EU), Världsbanken eller Förenta Nationerna (FN)?

Ett postmodernt perspektiv på alla dessa frågor innebär att det som vi tidigare och inom ramen för en pedagogisk och samhällsvetenskaplig praxis har accepterat som naturliga förklaringar och lösningar, måste kunna ifrågasättas. Ökat välstånd och ekonomisk utveckling brukar betraktas som våra viktigaste mål i livet. Inom EU och USA har det alltid hävdats att demokrati är en förutsättning för ekonomiskt välstånd och utveckling. Kina har dock det senaste decenniet visat genom ett auktoritärt statsskick och genom sitt system av ”marknadsleninism” att landet kan vara mer ekonomiskt framgångsrikt än demokratier i väst.¹⁹

Etnometodologi

Ett begrepp som bidrar till att belysa behovet av ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i dagens mångkulturella och globala värld är *etnometodologi*. I den värld vi lever i dagligen reflekterar vi inte alltid över våra upplevelser. Vi tar ofta de sociala villkor som vi lever i för givet, eftersom vi indirekt förstår att vi inte direkt kan påverka livet i det större perspektivet. Trots det har vi en förmåga att tro att vi i det mindre perspektivet kan påverka eller bidra till ett bättre liv för oss själva just här och nu. Den inställningen gör mänskliga handlingar möjliga och meningsfulla. Här kan vi tala om möjligheter att påverka individuella livsvärden.

Den österrikiske filosofen Alfred Schütz (1899–1959) utvecklade på 1930-talet en beskrivande *fenomenologi* (beskrivning av det vi ser och upplever) av våra livsvärden. De föreställningar vi människor delar om världen är av central betydelse för att vi ska kunna förstå och påverka världen. Detta betraktades som en nymodighet, eftersom nästan all tidigare forskning betonade vikten av naturliga inställningar och föreställningar som hade skapats genom naturvetenskapens vetenskapliga anspråk. Talet om det sunda förnuftet som styr våra handlingar och upplevelser av livsvärden är beroende av en mängd olika faktorer. Schütz (2002/1932) lyfter fram den sociala verklighetens s.k. intersubjektiva natur. Vi lever tillsammans

och relaterar genom språket våra tankar och förklaringar om det sunda förnuftet. En av de faktorer som påverkar dessa tankar, menar han, är typifieringar. Det refererar till det typiska hos de föremål, personer eller situationer vi möter i vardagslivet. Vi tror och vi har fått lära oss att vissa saker och personer är på ett visst sätt. På det viset får vi också en bild och en beskrivning av de andra.

Det är genom dualismen och dikotomier, främst från den vetenskapliga moderna världen, som vi har lärt oss att skapa ett innehåll i våra tankar om det sunda förnuftet. Det sunda förnuftets kunskaper är tysta i den meningen att vi sällan gör dem till föremål för medveten reflektion. Schütz (ibid.) menar att vi får våra beskrivningar av verkligheten om *de andra* antingen genom den indirekta beskrivningen av typifieringar, eller så åstadkommer vi det genom den direkta upplevelsen av en ansikte-mot-ansikte-relation. Han menar att vi får andra beskrivningar och uppfattningar genom våra möten med *de andra*. Så blir den andres kropp, gester, blick och språk en del av den intersubjektiva upplevelsen av vardagsverkligheten (ibid.). Genom den upplevelsen förvandlas mötet mellan oss och de andra, från att vara en du-orientering ofta till att bli en vi-relation. Upplevelser av flera vi-relationer gör det möjligt för oss att orientera oss i olika sorters sociala vardagsverkligheter som tillsammans kan utgöra den övergripande verkligheten. På det viset hjälper fenomenologin oss att problematisera relationen mellan individen och samhället och visar på en väg ut ur en deterministisk syn på individens handlingar. Människan är inte fångad i strukturer utan bidrar aktivt till att skapa och bevara dem.

HAROLD GARFINKEL (1917–2011)

Den nordamerikanske sociologen Harold Garfinkel kom på 1960-talet att utveckla en gren inom sociologin som han kallade för etnometodologi. Garfinkel utgår från begreppet etnos (folks gemensamma kultur, språk, traditioner) och hur människor använder olika metoder för att upprätthålla och utveckla den sociala verklighet de befinner sig i. Detta i motsats till den traditionella fenomenologin som i första hand studerar hur vi uppfattar världen.

Garfinkel utgår från det grundläggande antagandet att det inte finns någon ordning i hur den sociala verklighetens fenomen framträder konkret. Han menade att samhällsvetenskapen på 1960-talet med hjälp av teorier och

metoder ägnat sig åt att beskriva den sociala verkligheten i termer av analytiska ordningar. Etnometodologi inom sociologin måste uppfattas som en reaktion mot det förhärskande betraktelsesätt som utgår från att samhället styrs uppifrån och att samhällets normaltillstånd kännetecknas av struktur och ordning (Garfinkel 1967).

Människan är ingen marionett, där samhället drar i trådarna. Normaltillståndet är tvärtom ofta kaos och oordning, där individen skapar en skenbar ordning. Den sociala ordningen är något som måste skapas om och om igen och som har sitt ursprung i våra handlingar. Garfinkel utgick från människors sätt att agera i vardagliga situationer som inte är styrda av normstrukturer utan växer fram i en samspelsituation där uttalanden, handlingar, minspel och kroppsspråk tilldelas mening och betydelse.

För Garfinkel utgör etnometodologin en annan form av social analys än den konventionella samhällsvetenskapen (Kumlin 2011). Den sociala ordning som olika människor befinner sig i är inte given en gång för alla, förkroppsligad i ett överindividuellt norm- och värdesystem. Det dualistiska perspektivet av individen och samhället upphävs och blir två sidor av samma sak. Garfinkel började problematisera den självklarhet med vilken vi betraktar verkligheten. Den sociala ordningen är en pågående praktik som vi åstadkommer genom och i våra handlingar.

Tillit och förklarbarhet

Garfinkel använder sig av två begrepp som vi möter i socialt ordnade situationer, och de är tillit och förklarbarhet. Tillit är ett begrepp som innebär att en medlem som tillhör en social ordning antar att de andra medlemmar som denne möter, ska bemöta denne på samma sätt och med samma förståelse. Men ofta förstår vi ändå inte varandra på grund av otydligheter eller oklara budskap och vi råkar ut för alla sorters störningar och kan då uppleva allt från osäkerhet, förvirring, konflikt och ångest till identitetsförlust.

Men eftersom tillit är ett grundvillkor för social samvaro gör vi också vad vi kan för att normalisera en situation där tilliten brister (Garfinkel 1967). Garfinkel menar att det i normalfallet är så att alla situationer som vi befinner oss i kommer att kännetecknas av förklarbarhet, eller snarare att det mer eller mindre är möjligt att förklara. När det tillitsfulla användandet bryter samman upplever vi för en kort stund att en situation är oförklarbar. Ganska

snappt gör vi allt för att normalisera situationen och vi omformulerar eller förenklar det som orsakat störningen. Garfinkel menar att trycket mot förklarbarhet är mycket starkt och allomfattande. Det gäller alla metoder, i alla situationer och relativt alla sociala ordningar. Sociala situationer förutsätter olika sociala ordningar som ändras på grund av kontext och social målsättning. Social ordning kan därför inte betraktas som given och konstant. Den skiftar genom tiden från plats genom rum och kultur. Garfinkel talade om vardagliga handlingars kontextuella natur. Den sociala kontexten av våra handlingar har ingen objektiv existens, i stället är det vi gör i skilda situationer beroende av andra och påverkas och påverkar andra i handlingarnas reflexivitet.

Garfinkels sociologiska sätt att beskriva hur vi individer påverkar varandra och blir påverkade av andra har tydliga kopplingar till postmodern och poststrukturellt orienterad teoribildning. Det har också tydliga paralleller till vårt postmoderna sätt att uppfatta lärande, kunskap och pedagogiska processer. Den interkulturella pedagogiska forskningen utgår också från uppfattningen att samhället inte styrs uppifrån och att samhällets normal-tillstånd inte kännetecknas av essentiell struktur och tydlig ordning. Innehållet i den traditionella pedagogiken, vilken implementerades i skolans läroplaner från 1950-talet och framåt, har däremot i mycket bidragit till den förhärskande allmänna och traditionella uppfattningen om pedagogikens innehåll och betydelse.

Interkulturellt pedagogiskt tänkande bygger på idén att samhället kännetecknas av oordning och obefintliga essentiella strukturer i individens identitet, etnicitet och verklighetsuppfattningar. Interkulturellt pedagogiska perspektiv utgår från det faktum att samhället är ganska kaotiskt och att vi individer ständigt påverkas av de förändringar och förvandlingar som pågår i kulturen och i språket. Det är med ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv som vi i ska kunna bidra till att skapa ordning i kaoset samt förmedla och utveckla betydelsen av och innehållet i ”den mångtydiga demokratin”.

Avslutningsvis ställer jag i det här kapitlet två frågor. Hur ser utbildningen för ett interkulturellt perspektiv i samhället ut och på vilket sätt utformas utbildningen för en interkulturell kompetens? I nästa kapitel ska vi titta närmare på hur EU och ett interkulturellt perspektiv i den svenska grundskolan och i de nya läroplanerna (Lgr 11) ser ut. Vi ska även ta reda på hur den senaste svenska lärarutbildningen ser på vikten av interkulturell kompetens.

Sammanfattning

I detta kapitel vill jag betona behovet av ett interkulturellt perspektiv. Det är ett av dagens viktigaste pedagogiska perspektiv och det är särskilt nödvändigt i våra mångkulturella skolor. Behovet av det som kallas för interkulturell undervisning betonas i internationella överenskommelser av organ som FN, Unesco och Europarådet.

Förvandlingen från 1970-talets skola till 2010-talets skola berättar en hel del om dagens globala värld. Samtidigt går det inte att i dagens skola komma förbi klassiska motsättningar som fostran kontra bildning och utbildning kontra bildning. Skolans ambition att förmedla respekt för individen och visa öppenhet och tolerans för mångfalden står i stark kontrast till statens utredning om dagens svenska skola där det slås fast att relativt mycket främlingsfientlighet och dold rasism tyvärr tillhör vardagen.

Utifrån historiska perspektiv förklaras dagens främlingsfientlighet i svensk skola och samhälle. Interkulturalitet beskriver och förklarar fenomen av interkulturella möten och kulturkrockar. Interkulturell kommunikation kan betraktas som grunden för samhällets utveckling. Interkulturellt pedagogiskt arbete förklaras och formuleras. Ett praktiskt interkulturellt pedagogiskt arbete kan förverkligas i arbetet med värdegrunden och grundläggande värderingar i skolan och samhället. Diskrimineringslagen bidrar bl.a. till hur vi kan utforma demokratibegreppet.

Slutligen förklaras etnometodologi som en metod som också kan bidra till hur vi ska kunna förklara och förstå ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i dagen skola. Inom etnometodologi framträder begreppen tillit och förklarbarhet, vilka kan anses som ytterst viktiga för socialt ordnade situationer i t.ex. dagens skola.

Litteraturtips för vidare läsning

Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar (2010). Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.). Lund: Studentlitteratur.

Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer (2006). Lorentz, H & Bergstedt, B. (red.). Lund: Studentlitteratur.

Noter

- 10 Lotta Brantefors (2011) hävdar i sin avhandling *Kulturell fostran* att kulturella relationer i skolan och utbildning alltid handlar om fostran. Hon anser att det existerat fyra överlappande faser eller tidsperioder som inneburit olika dominerande föreställningar om hur kulturella relationer har haft konsekvenser för hur fostran har gestaltats genom tiden. Dessa tidsperioder har benämnts: (1) Minoriteternas skolgång 1960-talet, (2) Invandrarundervisning 1970-talet, (3) De många kulturernas skola 1980–1990-talet och (4) Mångfaldens skola 1990–2000-talet. Om skolan i dag i första hand skulle handla om fostran i mångfaldens skola borde skolinnehållet analogt med dagens pedagogik i teori kallas för *interkulturell fostran*.
- 11 Någon överskådlig svensk folkbildningshistoria över tiden 1868–1991 är ännu inte skriven. Däremot finns det gott om böcker som i detalj historiskt beskriver olika delverksamheter av det som kan kallas för svensk folkbildning. Mycket översiktlig information finns dock att hämta i bl.a. *Gustavsson, 1991 & 1992* samt 1996. Vidare i *Hartman, 1993; Om folkbildningens innebörder, 1995* och *Mångkulturell folkbildning, 2006*.
- 12 Det måste dock understrykas att pedagogiskt arbete i skolan under tiden 1965–1980, och främst genom en s.k. progressiv samhällsrörelse, betraktade progressiv och/eller befriande pedagogik som ett sätt att förändra och upplösa det svenska klassamhället (jfr Köhler, Eva-Marie (1978) och Freire, Paulo (1972). Även den svenska staten bidrog genom introduktion av dialogpedagogiken år 1968 till att ett reformpedagogiskt tänkande skulle ingå i lärarutbildningen (se Kallós, Daniel (1978): *Den nya pedagogiken: en analys av den s.k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*).
- 13 Dessa tre böcker från 2011 omnämner på var sitt sätt en förändrad situation där politiska grupperingar och partier som allmänt betraktas som populistiska och/eller ”främlingsfientliga” har ökat i omfång och inflytande. Lisa Bjurwalds *Europas skam* handlar om många sådana grupperingar. Hon kallar själv sin bok för reportagebok och måste således bedömas därefter. Trots det är boken full av beskrivningar som är väldigt realistiska och därför högst intressanta. Anna-Lena Lodenius och Mats Wingborgs bok *Krutdurk Europa: arbetarrörelsen och högerpopulismen* är en bok som utgår från författarnas entydiga definitioner om saker som i dag allmänt måste ifrågasättas, dvs. vad som är höger- eller vänsterpolitik och vad som kan betraktas som höger- eller vänsterpopulismen. De utgår också från den entydiga definitionen om vad ett arbetarparti är för någonting. Boken kan dock sägas ha ett tydligt politiskt innehåll, men med en beskrivning som dock många av dagens ungdomar

borde ha svårt att identifiera sig med. Mattias Gardells bok *Islamofobi* har ambitionen att beskriva islamofobins idéhistoria samt hur islamofobiska idéer i svensk politik genom bl.a. *Krisberedskapsmyndigheten* har formulerats och utarbetats de senaste åren. Gardell talar om de ”bruna partiernas comeback” genom att de ”växlar in antisemitismen mot islamofobins gångbara valuta”. Han berättar bl.a. om hur olika sammanslutningar i Europa arbetar för en värld utan muslimer, men för någon som vill få upplysning om hur islam tolkar en praktiskt fungerande *politisk islam*, lämnar författaren dock inte särskilt mycket information eller, rättare sagt, ingen upplysning alls.

- 14 Skolans beskrivning av samhället och världen har, särskilt under tiden 1880–1980, varit starkt påverkad av en immanent pedagogik, dvs. en närmast osynlig och etnocentrisk betoning av det egna som det rätta och det universella (jfr Ödman, 1995).
- 15 Jämför med bland annat: Omsäter, 2010; *Möten i mångfaldens skola*, 2010; Lorentz, 2009 & 2007; Lahdenperä, 2008; Lindell, 2007; *Den mångtydiga skolan*, 2006; *Lära i verkligheten: ett specialnummer om interkulturell undervisning* (2006); *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (2006); Hargreaves, 2004; *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, 2004.
- 16 Beskrivning av vad interkulturellt pedagogiskt arbete står för är hämtad från <http://www.interfuturum.se/sida4.html>
- 17 I varje samhälle uppstår naturligtvis konflikter. I den svenska kulturen vill majoriteten gärna undvika (direkta) konflikter (Daun, 1989). Det finns en outtalad förhoppning om att konsensus alltid är möjligt och önskvärt. Jämför med *deliberation* som utgår ifrån att ömsesidiga nyanserade övervägande samtal, med olika alternativ, är möjliga (Englund, 2003).
- 18 Hur demokratiska är egentligen olika länder? Den frågan är inte lätt att besvara, men inom samhällsvetenskaperna (”social science”) finns ett område som är statsvetenskap (”political science”) där man ofta ställer sig en sådan fråga. Numera finns ett *Democracy Index*, som rangordnar och delar in världen i olika sorters demokratier. Se: http://graphics.eiu.com/PDF/Democracy_Index_2010_web.pdf. Trots att grunden för denna index enbart verkar vara ekonomiska teorier, är det intressant att notera vilka länder som anses vara mer eller mindre demokratiska. Av de totalt 167 länderna återfinns Norge på plats nr 1, Sverige på nr 4, USA finns på nr 17, Indien på nr 40, Ryssland på nr 107 och Kina på nr 136. Så enligt Democracy Index finns mycket kvar att göra i vissa länder innan majoriteten av världens länder är s.k. funktionella demokratier (jfr svensk översättning av Democracy Index).

- 19 Under de senaste decennierna, särskilt med anledning av Berlinmurens fall, har det visat sig att kombinationen kapitalismen och parlamentariska demokratier brukar resultera i återkommande konflikter och kriser. Parlamentariska demokratier kräver nämligen mycket tid, samtal, överläggningar, byråkrati och tålmod, något som kapitalismens drivkraft, dvs. finansvärlden, inte har tid med. Den vill ha tydligt ledarskap och direkt handling. Det är därför ganska ironiskt att konstatera att den bäst fungerande formen (mest lönsamma formen) av kapitalism utövas i Kina och leds av ett kommunistiskt parti (jfr Napoleoni, 2011).

