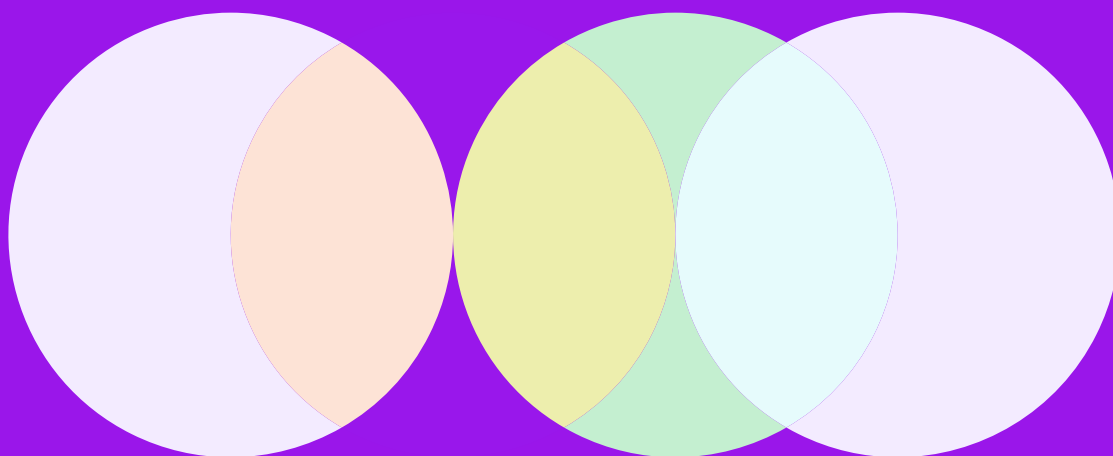




Kulturell mångfald som en del av skolans vardag och praxis

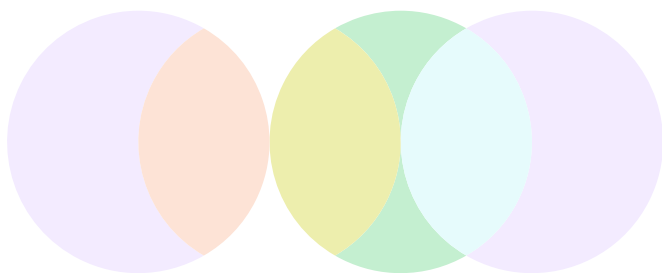
## **Lärarguide för att ta i beaktande kulturell mångfald i den grundläggande utbildningen**



Eija Laasonen-Tervaoja  
Katri Jokikokko  
Marko Kielinen



# Lärarguide för att ta i beaktande kulturell mångfald i den grundläggande utbildningen



© KuTiMat 2021

**Redaktörer:**

Eija Laasonen-Tervaoja

Katri Jokikokko

Marko Kielinen

**Grafisk planering:**

Jenna Korhonen

# INNEHÅLL

|     |                                                                                                                            |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2   | <b>Inledning</b>                                                                                                           |
| 5   | <b>Kulturell mångfald och uppfostran i anslutning till den: teoribakgrund för att behandla kulturell mångfald i skolan</b> |
| 30  | <b>En åskådningsmedveten skola</b>                                                                                         |
| 51  | <b>Språkmedvetenhet i undervisningen</b>                                                                                   |
| 64  | <b>Samisk undervisning med språklig och kulturell mångfald</b>                                                             |
| 74  | <b>Mångfalden av kön och sexuell läggning</b>                                                                              |
| 91  | <b>Pedagogisk filosofi för behandling av teman inom kulturell mångfald</b>                                                 |
| 104 | <b>Mångfald i barn- och ungdomsböcker - perspektiv på undervisning</b>                                                     |
| 109 | <b>Lista på finskspråkiga barn- och ungdomsböcker</b>                                                                      |
| 111 | <b>Slutord</b>                                                                                                             |

## INLEDNING

Denna lärarens handbok har producerats som en del av projektet **Kulturmedvetet material i skolans vardag** (KuTiMat). Projektets fokus ligger främst på att utvärdera och utveckla läromedel om kulturell mångfald. Syftet med denna handbok är att öka lärarens medvetenhet om begrepp inom, förhållningssätt och pedagogiska perspektiv till kulturell mångfald. Handboken vill stärka lärarens färdigheter att genomföra undervisning som tar hänsyn till kulturell mångfald i enlighet med den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) och innehåller såväl teoretiska som praktiska perspektiv och tips för undervisningen. Handboken har som ett särskilt syfte att bygga upp sådana kunskaper som hjälper läraren att bedöma vilka slags undervisningsmetoder, förhållningssätt och material som bäst skulle bidra till elevernas kunskande om kulturell mångfald. Målet är också att utmana läraren att granska sina egna och hela skolans värderingar, normer och praxis.

Teman med anknytning till kulturell mångfald är tydligt inbegripna i grunderna för den nationella läroplanen. Skolans uppgift är att öva eleverna i att leva bland mångfalden, sätta sig i andras position, föra en konstruktiv diskussion där man uppskattar varandra samt uppmuntra eleverna att vara aktiva aktörer för att skapa en mer rättvis, etiskt och ekologiskt hållbar och jämlik värld.

Kulturell mångfald och den därmed sammanhängande likabehandlingen och rättvisan ska genomsyra skolans verksamhetskultur och etos, ledarskap, samarbete, läroplan, undervisningsinnehåll, metoder och bedömning genomgående. Undervisningsmaterial om kulturell mångfald är ett sätt (men inte det enda och tillräckliga sättet!) att göra den kulturella mångfalden till en del av skolans praxis och vardag. Det finns en mängd undervisningsmaterial om kulturell mångfald för den grundläggande utbildningen, producerat till exempel av frivilligorganisationer. Det kan emellertid vara svårt för lärare och andra professionella pedagoger att bedöma huruvida materialet håller hög kvalitet, hurdan teoretisk grund och syn på lärandet det bygger på eller om dessa perspektiv alls har begrundats när materialet har producerats. Utifrån denna lärarhandbok har man utarbetat ett [webbaserat analysverktyg](#) som kan användas för att bedöma undervisningsmaterial. Med handboken som grund har man dessutom utarbetat ett [reflektionsverktyg](#) för lärare med avsikten att få dem att fundera över sina egna värderingar, föreställningar och handlingssätt avseende kulturell mångfald.

I denna handbok betraktas kulturell mångfald i bred bemärkelse och anses omfatta till exempel skillnader i etnicitet, språk, socioekonomisk bakgrund, kön, sexualitet, religion och världsåskådning. Skillnaderna ska inte ses som

permanenta och kategoriska, utan de är på många olika sätt sammanlänkade och skiftar i betydelse beroende på situation

och livsfas. Handboken utgår ifrån att det finns kulturell mångfald i varje skolklass och att varje lärare och elev behöver färdigheter för att förstå och bemöta den kulturella mångfalden. Fokuset riktas dock i synnerhet på följande delområden inom kulturell mångfald: åskådningsmedvetenhet, språkmedvetenhet, samerna i Finland samt mångfalden av kön och sexuell läggning. Dessa dimensioner av kulturell mångfald är relevanta även med tanke på den nationella läroplanen.

I handbokens första del skapas en teoretisk grund för behandlingen av kulturella mångfaldsperspektiv i den grundläggande utbildningen. Där beskrivs de centrala begreppen inom området och diskuteras målen för lärandet och undervisningen inom kulturell mångfald, de inlärningsteoretiska utgångspunkterna, olika förhållningssätt samt undervisningsmetoder utifrån grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

Den andra delen närmar sig teman inom kulturell mångfald från de olika delområdenas perspektiv. Delområdena innefattar åskådningsmedvetenhet, språkmedvetenhet, samerna i Finland samt mångfalden av kön och sexuell läggning. Kapitlen belyser de centrala begreppen och förhållningssätten inom respektive område baserat på forskningsrön samt hur ämnesområdet kan tas i beaktande i skolan.

Delarna 3, 4 och 5 i handboken strävar till att erbjuda läraren förutom forskningsbaserad kunskap även praktiska verktyg för att behandla teman inom kulturell mångfald. I del 3 presenteras hur läraren kan använda sig av filosofisk pedagogik för att undervisa om teman inom kulturell mångfald. Kapitel 4 presenterar hur teman inom kulturell mångfald kan behandlas med hjälp av barnlitteraturen, och i kapitel 5 har sammanställts högkvalitativa läromedel för att behandla dessa teman.

## DEL 1

**Kulturell mångfald och fostran med anknytning till den: teoretisk bakgrund till behandlingen av kulturella mångfaldsteman i skolan**

Katri Jokikokko

# KULTURELL MÅNGFALD OCH FOSTRAN MED ANKNYTNING TILL DEN: TEORETISK BAKGRUND TILL BEHANDLINGEN AV KULTURELLA MÅNGFALDSTEMAN I SKOLAN

Uleåborgs universitet

## INLEDNING

Vad menas med kulturell mångfald? Vad strävar undervisningen om kulturell mångfald till och hur ska man undervisa om teman relaterade till kulturell mångfald? För att en lärare ska kunna undervisa om kulturell mångfald och använda olika undervisningsmaterial på ett meningsfullt sätt behöver hen förstå begrepp och tillvägagångssätt inom området. Syftet med det första kapitlet i teoridelen i denna lärarens handbok är att skapa en teoretisk grund för behandlingen av kulturella mångfaldsperspektiv i den grundläggande utbildningen. I början av kapitlet diskuteras mångtydiga begrepp inom kulturell mångfald (kultur, kulturell identitet, kulturella skillnader, intersektionalitet). Därefter går man vidare och betraktar lärandet, undervisningen och pedagogiken inom kulturell mångfald med beaktande av kraven i grunderna för den nationella läroplanen. Kapitlet belyser exempelvis begreppet interkulturell kompetens samt mjuka och kritiska tillvägagångssätt för att behandla teman gällande mångfald. I kapitlet presenteras också olika undervisningsmetoder för att behandla ämnen inom kulturell mångfald.

## KULTURELL MÅNGFALD: BEGREPP OCH UTGÅNGSPUNKTER

Terminologin relaterad till kulturell mångfald är omfångsrik och delvis tämligen diffus. I samband med kulturell mångfald talar man till exempel om **mångkulturalism** och **interkulturalitet**.

Varje begrepp har sin "barlast", och alla begrepp kan kritiserats (kulturbegreppet inberäknat), men kulturell mångfald har etablerat sig som det begrepp som används till exempel av Utbildningsstyrelsen i Finland. Kulturell mångfald (liksom mångkulturalism) kan användas såväl som ett normativt som ett deskriptivt begrepp. I normativ mening kan begreppet anses syfta på en situation som är eftersträvsvärd eller önskvärd (som termen används till exempel i läroplanen). Som ett deskriptivt begrepp syftar kulturell mångfald däremot helt enkelt på att samhäll-

**Mångkulturalism** avser en samexistens av olika kulturer.

**Interkulturalitet** avser kommunikationen mellan kulturer.

en och kontexter består av olika människor och grupper med en mångfald av sätt att vara, tänka, leva och bete sig på.

Framför allt inom utbildning och fostran har man såväl i Finland som internationellt ofta närmat sig kulturell mångfald ur etnicitetens och språkets perspektiv. Många forskare anser dock att det är problematiskt att debatten om kulturell mångfald endast begränsas till etnicitet eller språk eftersom denna infallsvinkel lätt får oss tro att skillnaderna är kategoriska, permanenta och enhetliga. Detta sätt att se på saken beaktar inte nödvändigtvis heller de olika sätt såsom skillnaderna flätas samman och inte heller till dynamiken i kulturella och sociala kategorier.

I den finländska diskussionen har kulturell mångfald ofta förståtts i huvudsak som etnisk olikhet och invandring. Detta synsätt är dock tämligen snävt och problematiskt. För de första är invandrare en mycket heterogen grupp. För de andra är det inte meningsfullt att närma sig mångfalden enbart ur nationalitetstillhörighetens, språkets eller etnicitetens perspektiv. I fråga om utbildning kan man påstå att varje skola och klass i Finland har kulturell mångfald, om man till exempel tittar på skillnader som beror på barnens kön, socioekonomisk bakgrund, religion, bostadsort, levnadssätt och värderingar.

Kulturell mångfald som ett deskriptivt begrepp kan anses hänga samman med å ena sidan kulturella skillnader, men å andra sidan även mångfalden av kulturell identitet. Därför behöver man definiera vad som kan menas med kultur och kulturell identitet.

### **Kultur och kulturella skillnader**

**Kultur** har definierats på otaliga olika sätt. Kultur kan anses omfatta till exempel värderingar, föreställningar, handlingssätt och traditioner som delas av vissa grupper eller folk. Kultur utgör alltså ett kollektivt och inte ett individuellt fenomen, och kulturella drag är något man lärt sig, inte någonting nedärvt. Kultur har ofta illustrerats med en lökmetafor eller isbergsmetafor som framhäver att kulturer består av olika sidor och lager. Vissa kulturella lager är synligare och lättare att identifiera (t.ex. klädsel, symboler) medan mer djupliggande kulturella lager (t.ex. värderingar, föreställningar) ofta inte syns lika tydligt och kan vara svårare att förstå och identifiera.

Vissa kulturforskare kopplar kulturell mångfald främst med nationella kulturer och försöker analysera skillnader mellan och dimensioner av nationella kulturer till exempel när det gäller maktdistans, maskulinitet och femininitet samt individualism och kollektivism. Detta förhållningssätt till mångfald har emellertid kritiserats eftersom det lätt kan leda till stereotypier och generaliseringar. När man närmar sig kultur på det här sättet framstår den dessutom

som till vissa delar oföränderlig.

Enligt dagens synsätt är kulturer alltså inte statiska, utan föränderliga och dynamiska. Man kan betrakta kulturer som kontinuerligt föränderliga värderingar, traditioner, sociala och politiska relationer samt kombinationer av andra faktorer (som kan innefatta gemensam historia, geografiskt läge, språk, socialgrupp, religion samt kön och sexuell orientering).

Man hör ofta talas om till exempel den finländska kulturen som om den skulle vara något bestående som delas av alla finländare. Även i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen hänvisas till den finländska kulturen ("Den grundläggande utbildningen bygger på det mångskiftande finländska kulturarvet som har formats och kontinuerligt formas genom växelverkan mellan olika kulturer.") Läroplanen erkänner emellertid att det finländska kulturarvet är mångskiftande, dynamiskt och föränderligt och omfattar flera olika subkulturer.

Vissa forskare är mycket kritiska till begreppet kultur. Till exempel professor i mångkulturell fostran vid Helsingfors universitet Fred Dervin (2013; 2015) konstaterar att kultur är ett gammalt, trött och omstritt begrepp till exempel inom kulturforskning, sociologi och antropologi. Han anser att kulturbegreppet missbrukas eller överanvänds vid fostran. Kultur kan bli ett sätt att upprätthålla och upprepa utanförskap och ojämlika maktförhållanden i skolan. I skolan och inom fostran händer det till exempel att man på förhand har beslutat vad som är elevens kultur och kategoriserar hen som representant för en viss kultur. Ett exempel på detta är skolornas mångkulturella/internationella temadagar där barnen ombeds att till exempel klä sig i en traditionella dräkt eller ta med mat till skolan som representeras hens kultur. Det kan hända att om barnet själv fick definiera sin kultur skulle hen uppleva "sin kultur" vara någonting annat, till exempel den "finländska kulturen". Dervin påpekar att kultur kan erbjuda en lat förklaringsmodell för en persons beteende. Enligt honom ska man snarare förstå kultur som en social konstruktion med en lös koppling till ett omfattande och komplicerat nätverk av fenomen. När vi som lärare och fostrare funderar på och använder begreppet kultur är det viktigt att vi också reflekterar över följande frågor:

- Vad menar vi med kultur och hur uppfattar vi själv vad kultur är?
- Framställer vi (kanske utan att själv märka det) kultur som något statiskt och endimensionellt? Talar vi till exempel om den finländska eller den ryska kulturen?
- Vem bestämmer vad som är kultur och för vem?
- Vems kultur är representerat och vems kultur talar man om?

- För vem är det tillåtet att tala om/kommentera sin kultur?
- Varför använder vi oss av vissa diskurser när vi talar om kultur?

### Mångfalden av kulturell identitet

**Den kulturella identiteten** omfattar två begrepp, kultur och identitet. Båda begreppen är på så sett svåra att det inte råder en fullständig enighet om vad som avses med dem (som det framgick av det föregående kapitlet). Båda används i stor utsträckning i såväl den offentliga som den akademiska debatten, och relativt ofta låter användarna bli att berätta om de antaganden och synpunkter som ligger bakom deras föreställningar. Vårt sätt att förstå kulturen påverkar naturligtvis även vår syn på kulturell identitet.

Även läroplanen tar upp kulturell identitet genom att konstatera: "Undervisningen ska stödja elevernas kulturella identiteter och sporra dem att aktivt delta i egna kulturella och sociala gemenskaper och också till att de intresserar sig för andra kulturer." Denna punkt i läroplanen är en aning problematisk eftersom man talar om "egen kultur" och "andra kulturer" vilka lätt kan förstås att endast omfatta den nationella kulturen. Den nationella identiteten kan dock anses utgöra endast ett specialfall av kollektiv gruppidentitet.

**Identiteten** kan reduceras till frågan om vem jag är.

Den kulturella identiteten kan därmed betraktas som en gruppidentitet. Dessutom anses den kulturella identiteten vara något man lärt sig, inte något medfött. Ändå är det svårt att avgöra var gränsen mellan den "personliga identiteten" och den "kulturella identiteten" går. Kulturella identiteter utgör naturligtvis en del av den mångskiftande identiteten hos en individ, men man anser i regel inte att till exempel förmågor och genetiska egenskaper eller personlighetsdrag ingår i den kulturella identiteten eller gruppidentiteten. Å andra sidan kan det ses som ett slags gruppidentitet att individen har till exempel en funktionsnedsättning.

När man talar om gruppidentitet tillskriver man egenskaper till en hel grupp i stället för en individ. Utöver nationalitetstillhörighet bygger dessa kollektiva identiteter på flera olika grunder, till exempel ålder, kön, familj, släkt och vänner, men även hemort, yrkeskår, religion, social grupp eller sexuell läggning. Betydelsen för dessa kollektiva identiteter varierar för individen beroende på situation och kontext.

Liksom kultur är även identiteten och den kulturella identiteten föränderli-

ga och dynamiska. Därför borde de snarare betraktas som processer i ständig förändring än färdiga produkter. Det är särskilt viktigt att komma ihåg att positionering av någon annan alltid är subjektivt och politiskt. I skolan och i fostran borde man ta hänsyn till mångfalden av elevernas identitet (multiple identities) och erbjuda eleven stöd med att utveckla de olika sidorna av identiteten i stället för att tilldela hen en viss kulturell identitet (till exempel utifrån språk eller etnicitet). Utgångspunkten borde med andra ord vara att lyssna på elevens åsikt och ta hänsyn till hens rätt att identifiera sig själv.

Begreppet **intersektionalitet** har använts för att försöka ta hänsyn till att individer och grupper påverkas samtidigt och på ett motstridigt sätt av olika kulturella och sociala skillnader/kulturella identiteter (som etnicitet, nationalitet, färdigheter och ålder). Från början användes begreppet inom genusvetenskaplig forskning för att betona vikten av att ta hänsyn till de olika kategorier som personen representerar eller som hen anser sig tillhöra eftersom människor ofta klassificeras och försätts i ojämlik position på flera olika sätt och inom flera olika områden (ekonomiskt, politiskt, kulturellt, psykiskt osv.). Grundtanken bakom intersektionalitet är alltså att betona att individers identitet inte är enhetlig eller autonom. Ur fostringssynpunkt borde man därmed särskilt ta hänsyn till att det inte är relevant att fokusera på bara en kategori av olikhet eftersom en sådan betraktelse inte beaktar det komplexa och mångfalden gällande identiteten. Att endast fokusera på till exempel etnicitet eller kön kan skyla faktorer och olikheter som kan påverka en persons sociala marginalisering. Detta är särskilt viktigt att ta hänsyn till vid utbildning och fostran. Till exempel kan en elevs "invandrarbakgrund" förenklande anses som skälet till att hen beter sig på ett visst sätt även om det skulle vara viktigare att förstå den komplexa samverkan eller överlappandet av sociala skillnader (t.ex. elevens språk, etnisk bakgrund och kön kan tillsammans vara faktorer med stor betydelse).

**Med intersektionalitet** avses de korsande skillnader (t.ex. kön, ålder, socioekonomisk bakgrund) som påverkar människans ställning i samhället.

## UNDERVISNING, LÄRANDE OCH PEDAGOGIK MED ANKNYTNING TILL KULTURELL MÅNGFALD

### Hur och på vilket sätt förpliktar läroplanen att undervisa om kulturell mångfald?

I grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen påminner man klart och tydligt att ingen enligt Finlands grundlag och lagen om lika-

behandling får utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av kön, ålder, etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, åsikt, sexuell läggning, hälsotillstånd, handikapp eller av någon annan orsak som gäller hans eller hennes person. På samma sätt förpliktar jämställdhetslagen alla läroanstalter att se till att alla har lika möjligheter till utbildning, oberoende av kön.

Enligt läroplanen ska undervisningen stödja elevernas kulturella identiteter och sporra dem att aktivt delta i egna kulturella och sociala gemenskaper och också väcka intresse för andra kulturer. Samtidigt ska undervisningen stärka respekten för kreativitet och kulturell mångfald, främja kulturell och interkulturell kommunikation och på så sätt lägga grund för en

**kulturellt hållbar utveckling.** I läroplanen kopplas teman om kulturell mångfald alltså tydligt med temat hållbar utveckling. Hållbar utveckling och livsstil kan ses ur ett ekologiskt, ekonomiskt, socialt och kulturellt perspektiv. Den ledande tanken inom **eko-social bildning** är att skapa en livsstil och kultur som värnar om människans okränkbara värde och ekosystemens mångfald och förmåga att förnya sig samt att samtidigt bygga en kunskapsbas för en cirkulär ekonomi som grundar sig på hållbar användning av naturresurser. Den grundläggande utbildningen ska öppna perspektiv mot ett globalt ansvar som sträcker sig över generationer. Den grundläggande utbildningen ska ge en grund för ett världsmedborgarskap som respekterar de mänskliga rättigheterna och som sporrar till positiva förändringar.

**Med en kulturellt hållbar utveckling** menas bl.a. att ta hänsyn till kreativitet och kulturell mångfald, värna om kulturavet och behandla människor rättvist.

### **Eko-social bildning**

hänvisar till en förståelse om naturens begränsade resurser och en strävan att agera ansvarsfullt och hållbart.

Läroplanen påminner också om att människor med olika kulturell och språklig bakgrund möts inom den grundläggande utbildningen och bekantar sig naturligt med olika seder och bruk, synsätt och livsåskådningar. Eleverna ska uppmuntras till att lära sig att se saker utifrån andra människors livssituationer och förhållanden. Att lära sig tillsammans över språk-, kultur-, religions- och livsåskådningsgränserna ska skapa förutsättningar för genuin kommunikation och gemenskap. Eleverna ska lära sig att se kulturell och språklig mångfald och olika åskådningar som en positiv resurs. Samtidigt ska de få lära sig att känna till hur kulturer, religioner och åskådningar påverkar samhället och vardagen och hur kulturen omformas av media. De ska ock-

så få fundera över vilka saker man inte kan acceptera på grund av att de strider mot de mänskliga rättigheterna.

Enligt läroplanen ska undervisningen främja förståelsen för och kännedomen om kulturer samt traditioner som baserar sig på ideella, ideologiska och religiösa samt kristna grunder. Eleverna ska lära sig att respektera livet, andra människor och naturen men också människovärdets integritet, de mänskliga rättigheterna och demokratiska värden i det finländska samhället såsom jämlikhet och jämställdhet.

Det huvudsakliga målet med undervisningen är att eleverna ska få en bred allmänbildning samt vidga sin världsbild. I läroplanen konstateras att en hållbar livsstil och att leva i en mångfacetterad miljö förutsätter kulturellt kunskande som grundar sig på att man respekterar de mänskliga rättigheterna, har färdigheter i kommunikation och i sätt att uttrycka sig själv och sina åsikter.

Skolarbetet ska enligt grunderna för läroplanen erbjuda eleverna möjlighet att öva sig att framföra sina åsikter på ett konstruktivt sätt och att handla etiskt. Eleverna ska lära sig att sätta sig in i andras situation och granska frågor och situationer ur olika perspektiv. Skolarbetet ska systematiskt främja kännedom och respekt för de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter och att man handlar enligt dem. Respekten och förtroendet för andra människogrupper och folkslag ska stärkas i all verksamhet också i det internationella samarbetet.

**Verksamhetskultur** är ett begrepp som grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen ständigt återkommer till och man framhäver dess betydelse som en förutsättning för skolans hela verksamhet. I läroplanen lyfter man fram att de vuxnas sätt att agera förmedlas till eleverna som tillägnar sig skolans värden, attityder och vanor. Som en förutsättning för att utveckla verksamhetskulturen nämns en öppen, interaktiv diskussion där alla är delaktiga och där man uppskattar varandra och skapar förtroende för varandra. I principerna för verksamhetskulturen poängteras att mobbning, våld, rasism eller annan diskriminering inte ska accepteras och att man genast ska ingripa vid osakligt beteende. Även i principerna för utvecklandet av verksamhetskulturen lyfts kulturell mångfald och språkmedvetenhet fram som centrala utvecklingsområden.

**Med verksamhetskultur** avses historiskt och kulturellt uppkomna sätt att arbeta som formas genom interaktion i skolan.

I grunderna för läroplanen tas **internationalisering på hemmaplan** upp som en viktig resurs i skolan. Skolan ska ta tillvara och uppskatta landets kulturarv och nationalspråk samt den egna och omgivningens kulturella, språkliga, religiösa och åskådningsmässiga mångfald. Grunderna för läroplanen lyfter fram den samiska kulturens och andra minoriteters betydelse i Finland. Rätten till det egna språket och den egna kulturen ska erkännas som en grundrättighet. Flerspråkighet nämns som en form av kulturell mångfald. Samtidigt påpekas att varje gemenskap och på sätt och vis varje medlem i gemenskapen är flerspråkig. Det ska vara naturligt att använda olika språk parallellt i skolans vardag och den språkmedvetna gemenskapen lägger vikt vid att diskutera attityder gentemot språk och språkgrupper och förståelse av språkets centrala betydelse för lärandet, för kommunikation och för samarbete samt för identitetskapande och integrering i samhället. Liksom i grunderna för förskoleundervisningens läroplan betraktas även i grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen särskilda frågor som anknyter till språk och kultur i frågor om samisktalande, romer, personer med teckenspråk, tvåspråkiga och andra flerspråkiga elever samt grundläggande utbildning som baserar sig på en viss världsåskådning.



**Internationalisering på hemmaplan:** att skaffa sig internationella erfarenheter och ta del av den kulturella mångfalden i det egna landet.

Tittar man på undervisningen per årskurs och läroämne ser man att man tagit väl hänsyn till de ovan beskrivna allmänna principerna även om det också finns skillnader mellan läroämnena som beror på läroämnets karaktär, till exempel när det gäller vilka mål för mångsidig kompetens som betonas. Det måste emellertid också tilläggas att även om frågor med anknytning till kultur inte skulle tas upp explicit i målen och innehållsområdena kan dessa effektivt främjas till exempel genom verksamhetskulturen och arbetssätten. Kulturell mångfald och stödet till den framgår explicit till exempel av beskrivningarna av läroämnena i språk, såväl av modersmålen, de andra språken såsom de främmande språken. Beskrivningarna för målen för en lärokurs innehåller alltid "Att förstå språk, litteratur och kultur" eller "Kulturell mångfald och språkmedvetenhet" som ett eget målområde. De kulturrelaterade frågorna framträder tydligt även i målen, innehållen och bedömningskriterierna för religion, livsåskådningskunskap, historia, samhällskunskap, hälsokunskap, geografi, musik, slöjd, gymnastik, bildkonst, huslig ekonomi och elevhandledning. Även i ämnen där kulturell mångfald inte behandlas explicit kan man exempelvis undersöka läroämnets betydelse i samhället för att för-

ma världsbilden eller för hållbar utveckling.

Sammanfattningsvis kan man säga att undervisningen med anknytning till kulturell mångfald enligt läroplanen ska

- främja förståelsen för de mänskliga rättigheterna och att man handlar enligt dem
- främja likabehandling, demokrati och jämlikhet
- främja hållbar utveckling och socioekologisk bildning samt stödja att man handlar enligt dem
- främja respekten för mångfasetterade identiteter
- främja språkmedvetenhet och multilitteracitet
- främja förmågan att sätta sig in i andras position
- främja kommunikationsförmågan för att föra en konstruktiv diskussion där man uppskattar varandra och kan uttrycka sig själv och sina åsikter.

### **Interkulturell kompetens som mål för lärandet med anknytning till kulturell mångfald**

Begreppet **interkulturell kompetens** kan användas för att närma sig lärande och mål för lärandet med anknytning till kulturell mångfald. Interkulturell kompetens har definierats på en mängd olika sätt, men de flesta definitioner innehåller perspektiv som handlar om kunskap, förmåga, känslor och handlingar.

Figuren nedan visar en sammanfattning av perspektiv av interkulturell kompetens som ska förstås som över-

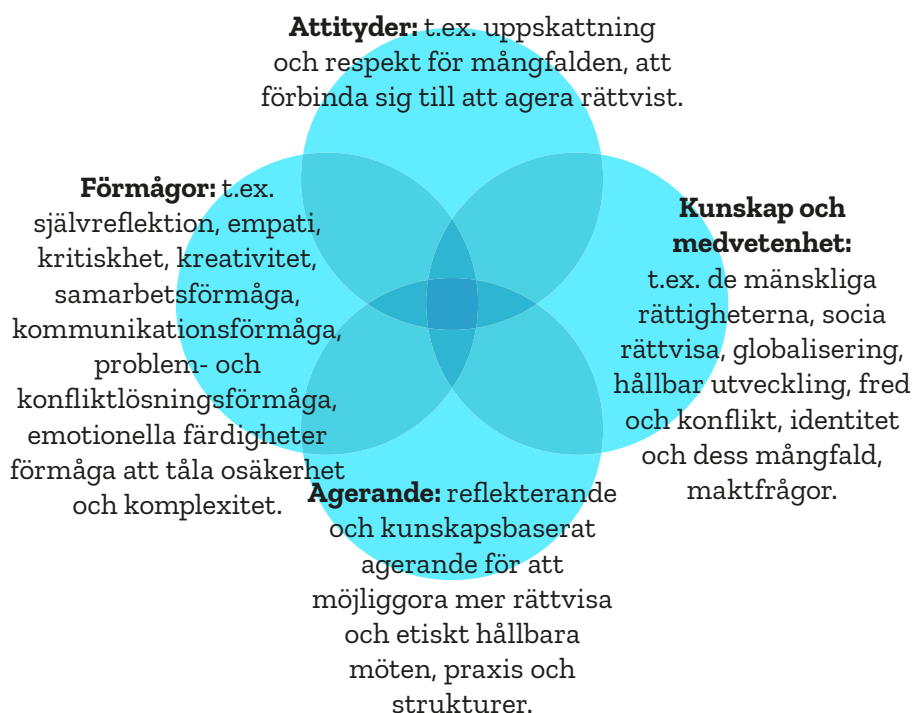
lappande och som alltså alla behöver när man agerar i sammanhang med kulturell mångfald. Figuren tar också hänsyn till de ovan behandlade

kraven som de nationella grunderna för läroplanen ställer på undervisning med anknytning till kulturell mångfald. Läraren själv behöver ha interkulturell kompetens men hen ska också hjälpa att utveckla elevernas interkulturella kompetens.

#### **Interkulturell kompetens**

kan ses som ett övergripande tänke- och handlingssätt som eftersträvar att handla och kommunicera rättvist och med respekt för mångfalden.

VÄRDEGRUNDEN BAKOM INTERKULTURELL KOMPETENS – RESPEKT FÖR MÄNNISKOVÄRDET OCH DE MÄNSKLIGA RÄTTIGHETERNA, ICKE-VÅLD, ATT LÄRA SIG AV ANDRA, SOCIAL RÄTTVISA, JÄMLIKHET, DEMOKRATI



Med **attityd** avses en övergripande orientering som styr personens inställning till något (t.ex. en person, grupp, institution, händelse). Attityder anses i allmänhet bestå av fyra komponenter: föreställningar eller åsikter om saken i fråga, känslor för saken, värdering av saken (t.ex. negativ eller positiv) samt tendensen att bete sig på ett visst sätt gentemot saken i fråga. Ur den interkulturella kompetensens perspektiv anses attitydsdimensionen innefatta åtminstone öppenhet mot och respekt för kulturell mångfald samt att man förbinder sig att agera rättvist.

Dimensionen **kunskap och medvetenhet** avser personens kunskaper och förståelse om frågor som gäller kulturell mångfald. Det har ansetts att för att förstå frågor relaterade till kulturell mångfald behöver man till exempel kunskap och insikt om rättvisa, globalisering, hållbar utveckling, fred och konflikt, identitet och dess mångfald, de mänskliga rättigheterna och maktfrågor. Kunskapen om olika kulturer och kulturella skillnader anses ofta tillhöra kunskapsdimensionen. När det gäller sådan kunskap ska man emellertid vara särskilt kritisk och medveten om eventuella stereotyper och generaliseringar.

ar. Det har till och med påståtts att "kännedomen" om kulturer kan hindra oss att genuint möta en annan människa: i stället för att verkligen vilja lära känna någon och lära av hen ser vi personen som en representant för en viss grupp och tror oss veta hur hen är (utifrån vår kulturella "kännedom").

**Förmågor** syftar på färdigheter (sätt att tänka och handla) som behövs i olika situationer där kulturer möts för att uppnå vissa mål. Interkulturell kompetens har ansetts vara kopplad till förmågor som självreflektion (framför allt kritisk granskning av ens egna värderingar och föreställningar), empati, kritiskhet, kreativitet, samarbetsförmåga, problem- och konfliktlösningsförmåga, kommunikationsförmåga, emotionella färdigheter (identifiera och hantera ens egna och andras känslor), förmågan att lyssna samt förmåga att tåla osäkerhet och komplexitet.

**Agerande -dimensionen** syftar på det att kunskaper, attityder och förmågor inte räcker till för att få till en förändring utan man måste också agera och handla för att möjliggöra rättvisa möten, praxiks och strukturer. Agerandet ska vara etiskt hållbart och grunda sig på såväl kunskap som kritisk reflektion.

Även om förståelsen av och respekten för pluralism kan anses utgöra en väsentlig del av interkulturell kompetens kan den i synnerhet inom det pedagogiska området inte bygga på en fullständig kulturrelativism (tanken om att alla sätten att tänka och handla är lika värdefulla). Därför behöver interkulturell kompetens också ha en **värdegrund** som styr vårt agerande i olika situationer relaterade till kulturell mångfald. Som värdegrund för interkulturell kompetens har man föreslagit till exempel människovärde och respekt för mångfald och de mänskliga rättigheterna, icke-våld, social rättvisa, jämlikhet och demokrati. Värderingarna kan definieras som allmänna föreställningar om vad som är värdefullt i livet och vad vi ska eftersträva i vårt liv och i vårt handlande. Värderingarna motiverar vårt agerande och fungerar som styrande principer (även i olika situationer där vi möter mångfald). Värderingarna hjälper oss att motivera våra egna och andras synsätt, attityder och agerande. Dessutom hjälper de oss att fatta beslut mellan olika alternativ och planera hur vi ska agera. Värderingarna kan ibland strida mot varandra och därför måste vi reflektera över dem. Eftersom situationer där kulturell mångfald är ofta mycket komplexa kan värderingarna inte hjälpa oss till exempel när vi ska fatta beslut eller agera. Värdegrunden för interkulturell kompetens bör också diskuteras utifrån vems röst som hörs när de centrala värderingarna begrundas, definieras och bestäms. Vems värderingar bygger den interkulturella kompetensen på och vem upplever dessa värderingar som sina?

### **Förhållningssätt till interkulturellt lärande**

Lärande med anknytning till kulturell mångfald benämns här **interkulturellt lärande**. Med interkulturellt lärande avses i denna handbok lärprocesser där personen tillägnar sig de mål (interkulturell kompetens) som beskrivs i det föregående kapitlet. I början av detta kapitel undersöks synen på lärande i läroplanen för den grundläggande utbildningen och hur den anknyter till utgångspunkterna för interkulturellt lärande.

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen framhävs en syn på lärande där eleven har en aktiv roll och ska lära sig att ställa upp mål och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Lärandet anses utgöra en oskiljbar del i den process då individen växer som människa och då man skapar ett gott samhällsliv. Särskilt att använda språket, kroppen och olika sinnen lyfts fram som något som har stor betydelse för tänkande och lärande. Även att reflektera över sitt lärande och sina upplevelser anses viktigt. Grunderna för läroplanen betonar att lärande sker genom kommunikation med andra. Eleverna ska också lära sig att beakta följderna av sitt arbete och hur det påverkar andra människor och omgivningen. Kollektivt lärande anses främja elevernas problemlösningsförmåga och förmåga att tänka kreativt och kritiskt samt förmågan att förstå olika perspektiv. Läroplanen lyfter fram livslångt lärande och metakognitiva färdigheter (att styra sitt eget lärande, att självständigt ta ansvar).

För att eleverna ska kunna lära sig nya begrepp och fördjupa sin förståelse av lärostoffet ska de handledas att koppla innehållet och de nya begreppen till sina tidigare kunskaper. Lärande är en kumulativ process som ofta kräver lång och ihärdig träning.

Läroplanen understryker att lärprocessen och motivationen styrs av elevens intressen, värderingar, arbetssätt och känslor samt erfarenheter och uppfattningar om sig själv som lärande individ. Elevens självbild i kombination med självkänslan och tron på sin egen förmåga inverkar på hurdana mål eleven ställer upp för sig. Uppmuntrande respons under lärprocessen stärker elevens tro på sina egna möjligheter. Att ge och få mångsidig, positiv och realistisk respons är en viktig del i en kommunikation som både stödjer lärandet och vidgar intresseområdena.

Följande synvinklar betonas i läroplanen för den grundläggande utbildningen gällande inläring:

- eleven som en aktiv, sensitiv, reflekterande aktör som styr sitt eget agerande
- lärande sker genom kommunikation
- kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga

- uppmuntrande handledning (för att stärka elevens självbild och tro på sin egen förmåga).

Interkulturellt lärande och interkulturell pedagogik kan anses anknyta väl till den syn på lärande som beskrivs i grunderna för läroplanen. Enligt forskning betonar interkulturellt lärande och interkulturell pedagogik framför allt reflektion, känslor, kritiskt tänkande och förmåga att agera aktivt vilka även syns i grunderna för läroplanen.

I forskningen inom området har interkulturellt lärande setts som en stegvis process som anses börja när personen möter kulturella skillnader till exempel när hen besöker eller bor i ett annat land (t.ex. Milton Bennett, 1993, 2004). I fostrans- och utbildningssammanhang är det emellertid mer meningsfullt att se det interkulturella lärandet som en livslång process där förändringar i tänkandet och handlandet kan ske gradvist, kumulativt. Å andra sidan kan lärandet i vissa faser i livet också ske tämligen snabbt. Interkulturellt lärande kan ske när och var som helst och det förutsätter inte att man till exempel reser till eller bor i ett annat land.

I forskningsstudier har interkulturellt lärande framför allt undersökts i kontexten av transformativt lärande. Även om den transformativa lärandeteorin främst utvecklats i vuxenpedagogiska situationer (Jack Mezirow) kan många av dess principer också tillämpas i den grundläggande utbildningen.

Till exempel i Unescos handbok *Preparing teachers for global citizenship education* skapas pedagogik för barn och unga i referensramen av transformativt lärande. I handboken understryks att i stället för att bara lära ut kognitiv kunskap ska man se de lärande individerna och lärandet som en helomfattande process där även den sociala förmågan, de emotionella färdigheterna och förmågan till kritiskt tänkande utvecklas och där målet är en förändring bland individerna och i grupperna. På samma sätt som i synen på lärande enligt grunderna för läroplanen framhävs den lärande individens aktiva roll i fråga om interkulturellt lärande. Interkulturellt lärande kan anses bygga på värderingar som även finns med i grunderna för läroplanen (t.ex. demokrati, delaktighet, likabehandling, icke-våld).

**Transformativt lärande** hänvisar till lärande som reviderar våra grundläggande uppfattningar om att vara människa och vår relation till den omgivande verkligheten (t.ex. Mezirow, 2000; Mezirow & Taylor 2009). Lärandet ses som en process där man bildar nya eller korrigerade tolkningar utifrån tidigare erfarenheter och tolkningar. Försättningsvis styrs vårt tänkande och agerande av denna nya tolkning.

I transformativt lärande utlöses lärandeprocessen ofta av ett "förvirrande" dilemma (disorienting dilemma), när vår nya erfarenhet (t.ex. någonting vi lärt

oss om kulturell mångfald eller till exempel bekantskap med en person vi anser vara "annorlunda") inte stämmer överens med våra tidigare erfarenheter (samt betydelser och tolkningar). Upplevelsen är ofta förbryllande och kan vara förenat med starka känslor. Om man emellertid får möjlighet och stöd till att reflektera över sin upplevelse blir det möjligt att lära sig nytt. Transformativt lärande betonar vikten av kritisk reflektion där man alltså blir medveten om sitt eget tänkande, sina värderingar, antaganden och föreställningar och kritiskt utvärderar deras giltighet. De nya tankemodellerna och synsätten som uppkommit vid kritisk reflektion diskuteras tillsammans med andra för att testa deras äkthet. Utgående från detta tillägnas de nya synsätten och de börjar också påverka vårt agerande.

Man kan med fog ställa sig frågan i vilken utsträckning och på vilket sätt barn är kapabla till självreflektion eller kritisk självreflektion. Man kan också fråga sig om det är etiskt att med hjälp av fostran skapa en upplevelse som förvirrar barnet och kan till exempel leda till känslor av skam. Det transformativa lärandets bidrag till skolundervisningen kan dock bestå av att teorin framhåller vikten av gemensamma diskussioner och reflexioner för utvecklandet av egna värderingar och tankar samt en strävan efter att agera och att förändra inställningar och omständigheter. Freire (1994), den brasilianska föreläsaren av den kritiska pedagogiken betonar hoppets betydelse i transformativt lärande. Att bli medveten om problem i världen till exempel relaterade till kulturell mångfald (som rasism) kan leda till en känsla av hopplöshet hos eleverna. Därför är det viktigt att hålla upp hoppet och aktivt fundera ut olika sätt att skapa förändring.

Även **teorin om experientiellt lärande** (David Kolb) ger en god grund för interkulturellt lärande. Reflektion spelar en viktig roll även här men enligt detta förhållningssätt krävs inte nödvändigtvis ett dilemma eller en kris för att lärandet ska komma igång. Vid experientiellt lärande betraktas lärandet som en kontinuerlig, cirkelliknande cykel som börjar med en omedelbar självupplevd erfarenhet som skapar en grund för lärandet. När det gäller kulturell mångfald skulle en sådan erfarenhet till exempel kunna bestå av att man deltar i en marsch mot rasism men det kan lika gärna handla om att man deltar i en klassrumsdiskussion där man för fram sina egna antaganden och synvinklar till exempel om jämställdheten mellan könen. Vid experientiellt lärande utgörs utgångspunkten av en självupplevd erfarenhet men erfarenheter i sig garanterar inte att man lär sig. Det viktiga är att medvetet fundera över den fråga eller det fenomen som behandlas i undervisningen samt att förstå och abstrahera fenomenet utifrån kunskap och teorier. I nästa skede av experientiellt lärande framhävs lärarens roll och en kritisk reflektion av lärostoffet: frågan ska betraktas och undersökas ur olika synvinklar. Den lärande individen får lära sig att medvetet förstå och abstrahera lärostoffet. Eleverna kan till exempel fundera över vad antirasismmarschen betyder för dem själva eller

vad deras uppfattningar om jämställdheten mellan könen baserar sig på. Här är handledarens roll viktig. I detta skede strävar man till att få eleverna vidga sina uppfattningar med hjälp av andras erfarenheter, synsätt och tolkningar.

Det följande skedet av experientiellt lärande handlar om att försöka abstrahera lärostoffet, bearbeta de gamla och skapa nya tankemodeller. Nu söker man teoretisk kunskap om ämnet och sätter sig in i det till exempel med hjälp av en expert. Man kan till exempel bjuda in en representant från en frivilligorganisation för att berätta om rasism eller jämställdhet mellan könen. Det sista skedet av experientiellt lärande kännetecknas av aktivt och experimentellt handlande. Nu ska de nya tankemodellerna samt slutsatserna från funderingar och teorier testas i praktiken. Här försöker man också påverka människor och förändra saker och ting. Eleverna kan till exempel fästa särskilt uppmärksamhet vid hur de själva genom sitt eget agerande eller sina ordval skulle kunna medverka till könsmedvetna eller antirasistiska praxis i skolan och på fritiden. Det aktiva skedet kan också genomföras i form av projektarbete där lärostoffet provas i en verklig miljö utanför den formella undervisningen.

Ofta utgör även **sociokulturellt lärande** ett ändamålsenligt sätt att lära sig om teman inom kulturell mångfald. Sociokulturellt lärande utgörs av en samling olika förhållningssätt som förenas av tron på den sociala interaktionens betydelse för lärandet. Även i de ovan beskrivna ramarna för transformativt och experientiellt lärande kan det sociokulturella lärandet och andra människor spela en viktig roll för att förstärka ens egna synsätt och erfarenheter och å andra sidan också för att utmana dem. Sociokulturellt lärande bygger på tanken om att lärande sker först i social interaktion och sedan individuellt. Vilken interaktion som helst utgör emellertid inte sociokulturellt lärande utan interaktionen ska leda till att man tillägnar sig lärostoffet. I den nationella läroplanen läggs stor vikt vid lärande tillsammans och genom interaktion. Eleverna anses kunna lära sig mer, djupare och mångsidigare genom att dela med sig av och sätta samman sina tankar och synvinklar. Inom interkulturellt lärande har man konstaterat att "signifikanta andra" spelar en central roll vid både formellt och informellt lärande. De signifikanta andra kan vara ens egna familjemedlemmar, vänner, klasskamrater, lärare, ledare av hobbygrupper eller vilka som helst människor som får en att fundera över och kanske även ändra på sina synsätt om kulturell mångfald. Läraren, hens agerande, attityder och sätt att tala kan ha en stor betydelse för att utveckla elevens tänkande relaterad till kulturell mångfald. I undervisningsmaterialet om kulturell mångfald spelar handlingssätt som stödjer sig på sociokulturellt lärande en central roll (t.ex. olika grupparbeten och gruppsamtal). Det viktiga är att noggrant tänka igenom vad som är målet för gruppens verksamhet och hur verksamheten styrs. Man ska inte anta att till exempel ett samtal som eleverna för i grupp automatiskt skulle utveckla deras synsätt eller tankar om kulturell mångfald. Handledarens betydelse är också något som framhävs vid formellt sociokul-

turellt lärande: för att kunna styra gruppen mot målen för lärandet krävs ofta både en ordentlig planering på förhand och uppföljning av gruppens verksamhet och lärande. Eleverna kan också behöva handledning i hur man agerar och beter sig i grupp. Handledaren ska vara särskilt uppmärksam när gruppen avhandlar känsliga eller svåra ämnen inom kulturell mångfald, vilka också kan försätta gruppmedlemmarna i ojämlika eller besvärliga situationer.

### **Förhållningssätt till interkulturell fostran**

Fostran med anknytning till kulturell mångfald (som i en finländsk och europeisk kontext ofta kallas **interkulturell fostran**) har ansetts utgöra ett av delområdena inom global fostran. Andra delområden inom global fostran är till exempel fredsfostran, fostran om hållbar utveckling och människorättsfostran. Alla dessa är sammanlänkade, delvis även överlappande och grundar sig på en liknande värdegrund. Vid fostran med anknytning till kulturell mångfald framhävs i synnerhet människors lika värde, interaktion och att lära sig av andra i en mångskiftande värld.

Förhållningssätten till interkulturell fostran har grupperats på flera sätt. Skolornas förhållningssätt varierar, men det går att urskilja olika faser även historiskt sett. I tabellen nedan har man samlat förhållningssätt till interkulturell fostran enligt James Banks (1999) och Sonia Nieto (2017) (se även Rauni Räsänen, 2002).

|           | <b>Förhållningssätt</b>                                                                                                                  | <b>Mål</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>Metoder</b>                                                                                                                                   |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.</b> | Specialpedagogiskt förhållningssätt (Banks)<br><br>Monokulturalism (Nieto)                                                               | En kultur som delas av alla                                                                                                                                                                                 | Att anpassa olikheten till en del av "normen".                                                                                                   |
| <b>2.</b> | Ta hänsyn till sig viktiga detaljer (Banks)<br><br>Tolerans (Nieto)                                                                      | Tolerans                                                                                                                                                                                                    | Att berika undervisningen t.ex. med temadagar eller "etniska" fester                                                                             |
| <b>3.</b> | Lägga till särskilda studiehelheter (Banks)<br><br>Acceptans (Nieto)                                                                     | Acceptans av olikhet                                                                                                                                                                                        | Att lägga till enstaka innehåll, litteratur osv. som tar hänsyn till mångfald                                                                    |
| <b>4.</b> | Humanistiskt förhållningssätt (Banks)<br><br>Respekt (Nieto)                                                                             | Respekt av olikhet                                                                                                                                                                                          | Utöver att lägga till innehåll försöker man aktivt skapa en god gruppgemenskap som respekterar mångfalden                                        |
| <b>5.</b> | Transformativt förhållningssätt (Banks)                                                                                                  | Att vara medveten om den dominerande kulturen och maktstrukturerna (orättvisan) samt utöka och variera sitt perspektiv                                                                                      | Hänsyn till kulturell mångfald och frågor om social rättvisa görs till en integrerad och synlig del av läroplanen                                |
| <b>6.</b> | Ett förhållningssätt som tar hänsyn till strukturer och samhällsaktivitet (Banks)<br><br>Bekräftelse, solidaritet och kritiskhet (Nieto) | Att vara medveten om den dominerande kulturen och maktstrukturerna (orättvisan) samt utöka och variera perspektivet. Kritiskhet. Aktiv verksamhet som stödjer rättvisa praxis som en del av skolans vardag. | Hänsyn till kulturell mångfald och frågor om social rättvisa samt därmed kopplad verksamhet görs till en integrerad och synlig del av läroplanen |

## 1

Det första förhållningssättet (specialpedagogiskt förhållningssätt) utgår från majoriteterna som norm samt från de grundläggande kunskaper och färdigheter som alla borde uppnå. Man stöttar minoriteter genom specialpedagogik och andra specialarrangemang för att de ska komma ifrån sin "olikhet" och uppnå de normer som delas av majoriteten. "Monokulturell" fostran hos Nieto (2017) kan likställas med detta förhållningssätt. Enligt den modellen bygger skolans strukturer, praxis, läroplan, undervisningsmaterial och till och med pedagogiska strategier på endast en dominerande ideologi eller kultur.

## 2 & 3

I det andra och tredje förhållningssättet är perspektivet till läroplanen huvudsakligen enkulturellt men undervisningen berikas av element från andra kulturer. "Ta hänsyn till viktiga detaljer" syftar på att skolan och undervisningen åtminstone sporadiskt beaktar personer, högtidsdagar och evenemang som är viktiga i andra kulturer. "Lägga till särskilda studiehelheter" betyder att läroplanen kompletteras med hela kurser, böcker eller föreläsningar som strävar till att utvidga andra kulturers perspektiv. Toleransen för olikhet hos Nieto kan likställas det första av dessa förhållningssätt och syftar bokstavligen på att man försöker åtminstone till viss mån tolerera olikhet men inte nödvändigtvis stödja den. Nästa steg i Nietos modell är acceptans. På denna nivå tar man hänsyn till olikhet och varken förnekar eller nedvärderar dess existens. I en skola som befinner sig på denna nivå kan tillväga-gångssätten redan förändras så att de beaktar olikhet.

## 4

I ett humanistiskt förhållningssätt betonas vikten av positiva mänskliga relationer, tolerans och en positiv klassanda mellan elever med olika kulturer och bakgrunder. I Nietos modell motsvaras denna nivå av respekt. På denna nivå förutsätts att mångfalden syns tydligt i skolans värdegrund och principer och därigenom också i den praktiska verksamheten.

## 5 & 6

Det femte och sjätte förhållningssättet strävar till att demontera **monoackulturationen** och att skapa en läroplan där man bygger upp en genomgående och heltäckande interkulturell medvetenhet. Här försöker man vara medveten om **etnocentrism**, den dominerande kulturen och maktstrukturer samt utöka och variera perspektiven. Målet är en skola och ett samhälle som är jämlik och rättvis. I det sistnämnda förhållningssättet betonas utöver medvetenheten även förberedelsen för demokratisk samhällsverksamhet, något man borde träna på redan i skolan. Det sista förhållningssättet hos Nieto handlar

mer om lärande också på ett individuellt plan. Bekräftelse, solidaritet och kritiskhet grundar sig på tanken om att det interkulturella lärandet och lärande i allmänhet är som effektivast när eleverna agerar och arbetar tillsammans även när arbetet känns svårt och krävande. Här utgår man från det att den olikhet som eleverna och deras familjer för med sig till skolan accepteras som ett godtagbart redskap för lärande. I detta förhållningssätt undviker man inte konflikter utan de ses snarare som viktiga delar i lärandet. Denna nivå bygger starkt på jämlikhet och social rättvisa och utgår ifrån att olika grupper ofta har helt diametrala värderingar vilket gör konflikter oundvikliga.

Förhållningssätten till interkulturell fostran kan också beskådas i en referensram som utvecklats av Andreotti (2006). Den grundar sig på tanken om mjuk respektive kritisk (soft vs. critical) global fostran där det mjuka förhållningssättet utmanas av det kritiska. Det mjuka förhållningssättet (som även kallas liberalistiskt eller nyliberalistiskt) väddar särskilt till människors vilja att hjälpa och försöker i första hand påverka via kunskap och berättelser. Man skulle kunna tänka sig att av de förhållningssätt hos Banks och Nieto som beskrivs ovan skulle det humanistiska förhållningssättet vara ett dylikt mjukt förhållningssätt. Det mjuka förhållningssättet kan kritiseras för att inte ta tillräckligt med hänsyn till orsakerna till och konsekvenserna av olika fenomen och för att ofta visa mångdimensionella och komplexa fenomen och frågor samt lösningar på dem på ett alltför förenklat sätt.

Kritisk global fostran utgår ifrån att det inte finns några enkla lösningar och att man för att minska ojämlikheten borde börja med att granska och förändra sin egen världsbild. Fokuset ligger på frågan om vi vågar tala om saker och ting som just så svåra och komplexa som de är. Det viktiga är att möta människors olika känslor, attityder och tankar och försöka förstå dem. Likaså är det viktigt att identifiera och utmana maktstrukturer som leder till ojämlikhet. Det kritiska förhållningssättet kan därmed anses motsvara den sista nivån av Nietos sätt att förverkliga interkulturell fostran (bekräftelse, solidaritet och kritiskhet).

Andreotti kritiserar även den tanke om aktivitet som utgör en så integrerad del av global fostran: enligt honom ska aktiviteter inte ges företräde framom det djupare tankearbetet och bli till ett självändamål. Till exempel olika workshoppar med aktiviteter (som kan handla om allt från källsortering till att samla pengar för mindre bemedlade) kan ur elevernas synpunkt vara upplevelserika och roliga men de utmanar inte nödvändigtvis de ungas egna tankemodeller på ett djupare plan. Den centrala frågan lyder med andra ord hur framgångsrika de olika aktiva metoderna för global fostran är med att öppna ögonen för maktstrukturer och handlingsätt som skapar ojämlikhet samt med att skapa förutsättningar för en verklig förändring.

Med ett kritiskt förhållningssätt ställer man sig också skeptisk till olika välgörenhetskampanjer. De kan kännas bra för den som hjälper men hjälper de till exempel förstå strukturella orsaker bakom fattigdom och ojämlikhet? I sådan verksamhet erbjuds deltagarna rollen som hjälpare och välgörare. Ur ett kritiskt perspektiv förstärker och upprätthåller paradigmen (hjälpare-hjälpmottagare) de ojämlika maktstrukturerna.

### **Förhållningssätt och principer som lämpar sig för interkulturell pedagogik**

Teman med anknytning till kulturell mångfald ställer vissa villkor på lärarna och undervisningsarrangemangen. Barn kommer till undervisningssituationer med sina egna erfarenheter, synsätt, föreställningar och värderingar som grundar sig på deras miljö, familj och personliga erfarenheter. Ibland kan barnens tänkande och agerande strida till exempel mot de värderingar och principer om jämlikhet och rättvisa som nämns i läroplanen eller mot de mänskliga rättigheterna. Då är det skolans och lärarens uppdrag att synliggöra denna konflikt. Läraren bör betona att det inte är vare sig konstruktivt eller tillåtet att framföra till exempel rasistiska eller diskriminerande åsikter i samtal om kulturell mångfald.

Frågorna kring kulturell mångfald utmanar även lärarens eget tänkande. Läraren bör betona för eleverna att saker och ting ibland är invecklade och komplexa och att alla (även lärarna) bör grundligt reflektera över sitt eget tänkande och agerande. Det är av yttersta vikt att skapa en trygg atmosfär i klassrummet när man ska behandla teman med koppling till elevens attityder och värderingar vilka man eventuellt har mycket olika uppfattningar om. Ett klassrum där alla känner sig helt trygga kan rentav vara en omöjlighet eftersom maktfrågor och privilegier alltid finns på något sätt närvarande i klassrummet. Även om makten i klassrummet fördelas ojämnt är det ändå möjligt att skapa en viss grad av trygghet till exempel genom att framhäva olika avtal samt ansvar och medkänsla. Lärarna ska vara uppmärksamma på klassens känslomässiga atmosfär och försöka påverka den: hurdana de rådande känslorna i klassen är, om olika känslor tillåts i klassen, vems känslor som är tillåtna och hur man bäst kan stödja elevernas empati och medkänsla.

Den kunskapsmässiga, kognitiva sidan av interkulturellt lärande kan man relativt enkelt stödja genom traditionella undervisningsmetoder. Vill man emellertid uppnå en förändring i elevernas attityder och agerande behövs även pedagogiska lösningar som avviker från den traditionella klassundervisningen. Eleverna ska gärna skaffa sig praktiska erfarenheter av kulturell mångfald (se experientiellt lärande som även behandlats i denna handbok) och de bör erbjudas möjligheter att utveckla, testa och skapa egna synsätt, värderingar och attityder samt lära sig agera ansvarsfullt även utanför klassrummet.

Utöver traditionellt klassrumslärande kan interkulturell pedagogik omfatta olika uppdrag som kan genomföras i samfundet samt skapa interaktion med människor som tänker annorlunda. I stället för att lära ut saker är lärarens roll att handleda och uppmuntra eleverna till kritiskt tänkande och att söka efter lösningar.

I Unescos publikation *Preparing teachers for global citizenship* (2018) presenteras flera pedagogiska förhållningssätt för att behandla teman inom kulturell mångfald. Här nedan följer en kort beskrivning av de mest centrala.

Flippat dvs. inverterat eller omvänt klassrum (Flipped Classroom). Tanken bakom det omvända klassrummet är att istället för att läraren lär ut i klassrummet låter man eleven själv lära sig hemma eller genom självständigt arbete i skolan. Eleverna sätter sig in i lärostoffet i sin egen takt till exempel genom att titta på videor, läsa in sig med hjälp av en text eller genom att göra uppgifter. Detta möjliggör att det blir mer tid för eleverna att fokusera på uppgifter, diskussioner och andra aktiviteter som t.ex. övar dem i att tänka kritiskt och kreativt med stöd av tidigare inlärd kunskap.

Storytelling/Historieberättande. I denna metod bygger lärandet på tanken om att historier hjälper eleven att fördjupa sin förståelse. När den som berättar sin historia sorterar hen händelserna i en viss ordning ur ett visst perspektiv för att skapa en meningsfull helhet. Berättelsen kan ha att göra med ett experiment eller en erfarenhet, en undersökning eller till exempel analys om en viss historisk tidsperiod. Denna metod uppmuntrar till att koppla ihop det förgångna med framtiden. Det kan hjälpa få eleverna att bli intresserade av olika saker även på en emotionell nivå och man kan även lägga till sina personliga erfarenheter i berättelserna. Att ta del av andras berättelser kan hjälpa en att sätta sig i en annans position och utveckla sin empatiförmåga.

Användning av tröskelbegrepp (Using threshold concepts). Med tröskelbegrepp avses en uppfattning som man behöver lära sig för att få tillgång till nya sätt att förstå och se på saker, problem eller världen i allmänhet. Sådana begrepp kan hjälpa en att definiera och förstå lärostoffet och de förändrar elevernas synsätt gällande lärostoffet och leder ofta till en bestående förändring i tänkandet kring begreppen i fråga. Tröskelbegrepp kan också användas som teman i en dialog. Utmaningen med att använda begreppen är att de kan kännas främmande för eleverna och att det kan vara svårt för dem att identifiera sig själva i dem. Att lära sig förstå svåra begrepp kan emellertid förändra elevens agerande i praktiken och en elev som förstått ett svårt begrepp stödjer sig inte längre på "bondförnuft" eller inexakta föreställningar. Inom kulturell mångfald kan sådana tröskelbegrepp till exempel vara kultur, jämlikhet, utveckling och rättvisa.

Konstbaserad pedagogik (Art-based inquiry pedagogy). Detta förhållningssätt utgår från eleven och förenar kognitivt lärande med känslor. Målet är att få eleverna att undersöka sina antaganden, sin förståelse och sina föreställningar genom att erbjuda dem olika synvinklar genom konstens olika former: dans, drama, media, musik och scenkonster. Lärandet grundar sig på frågor och samtal där konsten kopplas till exempel till etik, kultur och sociopolitiska frågeställningar. Som en del av lärprocessen skapar eleverna (antingen ensam eller i grupp) konst där deras erfarenheter och kunskaper kommer i uttryck.

Projektbaserat lärande (Project-based learning). Projektbaserat lärande är ett förhållningssätt som utgår från eleverna. De ska arbeta aktivt med projekt som grundar sig på något av målen i läroplanen. Projekten ska ha koppling till verkliga problem i skolan, samhället eller till och med världen och kräva experttänkande för att lösas. Eleverna jobbar ofta i team för att nå upp till de gemensamt fastställda, mätbara målen för lärandet. I sina projekt utarbetar eleverna produkter som är avsedda för en viss publik/grupp vilket gör att lärandet kan även utvidgas utanför klassrummet. Genom metoderna inom projektbaserat lärande skulle man kunna ta sig an till exempel sådana utmaningar relaterade till kulturell mångfald som (dold) rasism eller mobbning i skolan.

## **SLUTORD:**

I denna lärarens handbok har man presenterat begrepp med anknytning till kulturell mångfald, hur kulturell mångfald syns i den nationella läroplanen samt därmed förknippade lärandeteoretiska perspektiv. I detta kapitel försöker man i synnerhet titta på undervisningen om kulturell mångfald ur den sociala rättvisans perspektiv. Förhållningssättet kan kännas utmanande ur lärarens och skolans synvinkel, framför allt om man vant sig vid att se undervisningen om kulturell mångfald snarare som ett roligt komplement till "den vanliga undervisningen" som har som syfte att fira olikheter och att få eleverna att intressera sig för olika kulturer. Detta mål har förstås också ett värde men om man verkligen strävar till att göra skolan och samhället mer rättvist för alla räcker det inte med mjuka förhållningssätt.

## ANVÄNDA KÄLLOR SOM GRUND FÖR TEXTEN

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development education. Policy and Practice* (3), 83–98.
- Banks, J. (1999). *Introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(4), 1–13.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. I verket R. M. Paige (red.), *Educating for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Dervin, F. (2013). Towards Post-Intercultural Education in Finland. I verket K. Pyhältö & E. Vitikka (red.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsingfors: OPH (Utbildningsstyrelsen).
- Dervin, F. (2015). Towards Post-Intercultural Teacher Education: Analysing "extreme" intercultural dialogue to deconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38 (1), 71.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Continuum
- Jokikokko, K. (2010). Teachers' intercultural learning and competence. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Ouluensis E 114. Uleåborgs universitet.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. I verket J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 3–33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E. (red.), (2009). *Transformative learning in practice. Insights from community, work-place and higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass. (t.ex. Crenshaw 1989).
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives*. NY: Routledge.
- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. I R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä and T. Lamminmäki-Kärkkäinen (red.),

Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla (pp. 97–113). Uleåborg: Acta E55Holm och Londen, 2010

Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). Kulttuuriseen moninaisuuden liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitusta tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja tuesta. Rapporter och utredningar 2018:6. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Juvenes Print. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305\\_kulttuuriseen\\_moninaisuuteen\\_liittyva\\_osaaminen\\_perusopetuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf)

Preparing teachers for global citizenship education. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>

## DEL 2

### **En åskådningsmedeten skola**

Elina Hirvonen, Kristiina Holm, Vesa Åhs & Inkeri Rissanen

### **Språkmedvetenhet i undervisning**

Selma Närkki, Ronja Pomykal & Josephine Moate

### **Samisk undervisning med språklig och kulturell mångfald**

Pigga Keskitalo

### **Mångfalden av kön och sexuell läggning**

Silja Sillanpää

# EN ÅSKÅDNINGSMEDVETEN SKOLA

Tammerfors universitet

## 1 Inledning

Åskådningar finns närvarande i individers och gruppers dagliga liv. Hur tar man hänsyn till mångfalden av åskådningar i skolans vardag och fest? I forskningsstudier både internationellt och i Finland har man tittat på hur religioner och åskådningar syns i skolan. I den europeiska debatten framhävs ett ökat behov att ge eleverna och lärarna bättre färdigheter att förstå och bemöta olika åskådningsmässiga traditioner hos individer och grupper samt uppfatta åskådningarnas betydelse i världen idag.

Även i Finland erkänner aktörerna inom det pedagogiska området att behovet att ta hänsyn till religioner och åskådningar i skolans vardag ökar kontinuerligt. Den tidigare vanliga uppfattningen om att betydelsen av religioner ofrånkomligen minskar i samhället har visat sig vara delvis felaktig: religioner och andra åskådningar är fortfarande viktiga både i individernas liv och i världen runtomkring oss. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) och flera internationella vägledningsdokument för undervisningen framhäver betydelsen av att identifiera och ta hänsyn till åskådningar i skolans verksamhet.

Även om det har forskats mycket kring undervisningen av åskådningsämnen, dvs. religion och livsåskådningskunskap, och det finns en mängd material om åskådningsundervisning har det emellertid ägnats mindre uppmärksamhet åt hur åskådningar syns i skolans övriga vardag. Eftersom åskådningar utgör en oskiljbar del av elevernas och deras familjers dagliga liv och identitet borde man på ett naturligt sätt ta hänsyn till mångfalden av åskådningar även i skolan. Denna teoridel ger forskningsbaserad kunskap om åskådningsmedvetenhet och hur perspektiv relaterade till åskådningsmedvetenhet kan beaktas och behandlas i den grundläggande utbildningen.

## 2 Åskådningar

Begreppet **åskådning** kan definieras på flera olika sätt. Åskådning som begrepp hänvisar till en individs eller grupps helhetsuppfattning om verkligheten, dess beskaffenhet och värde samt uppfattningar om kunskap och möjligheten att veta. Åskådningen styr människans existens, tänkande och val samt ger riktning till hur hen borde leva. Åskådning är alltså ett inkluderande begrepp som omfattar **både religiösa och sekulära** sätt att se på världen. Med sekulära åskådningar avses världsliga åskådningar, som humanism eller ekologiska åskådningar, eller icke-religiösa åskådningar, som ateism.

Även begreppen världsåskådning och livsåskådning är relaterade till åskådningar. De används för att beskriva den samhälleliga och individuella dimensionen av begreppet åskådning. På det allmänna planet kan man tala om **världsåskådning**, varvid man syftar på samhälleliga, delade och ofta även uttalade uppfattningar om världen. Till dessa hör exempelvis religiösa åskådningar, som kristna och muslimska traditioner med sina många seder, samt sekulära världsåskådningar, till exempel humanism med sina olika inriktningar.

I fråga om åskådningar på det individuella planet används däremot begreppet **livsåskådning**. Det avser individens sätt att gestalta och uppfatta världen och är nära kopplat till hens liv. Ofta är individen delvis omedveten om sin åskådning. Den formas genom styrning av familjen och den övriga omgivningen.

Individen kan anamma sin livsåskådning utifrån någon världsåskådning, men ofta bygger livsåskådningen på flera olika källor. Den senaste internationella forskningen om åskådningar visar att individers livsåskådningar karakteriseras allmänt av **mångfald** och att deras beståndsdelar grundar sig på flera olika världsåskådningar. Därför är det viktigt att lyssna till individernas egen röst när deras åskådning definieras och att inte dra alltför långtgående slutsatser av en individs åskådning utifrån hens grupp- eller religionstillhörighet – inte heller i skolan.

### 3 Åskådningar i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen samt i internationella vägledningsdokument

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014, s. 14) beskrivs **värdegrunden** för den grundläggande utbildningen. Där framhäver man att skolans personal ska bemöta hemmens olika religioner, åskådningar, traditioner samt hemmens olika syn på fostran med öppenhet och respekt för att skapa förutsättningar för konstruktiv kommunikation. I GLGU beskrivs **åskådningsmässig mångfald** också som en del av **kulturell mångfald**, och att bidra till respekten för kulturell mångfald utgör ett av den grundläggande utbildningens uppdrag. Även om man i Finland typiskt anser att utövandet av religion hör till livets privata sfär har den offentliga makten beaktat åskådningars betydelse för människors liv till exempel vid skolans åskådningsundervisning (dvs. undervisningen av religion och livsåskådningskunskap) samt vid tillställningar som arrangeras i skolorna. Föreställningen om åskådningar som en privat angelägenhet är en uppfattning som i Finland hänger samman med den förhärskande kulturen, som utmanas av många minoriteter och som omprövas i den kulturella mångfaldens namn.

Enligt värdegrunden för den grundläggande utbildningen och målen för undervisningen formar eleverna i takt med att de lär sig även sin identitet, människosyn, världsbild och världsåskådning. Genom värdegrundsarbetet och

värde diskussioner utvecklar eleverna sin förmåga att känna igen och bemöta såväl sina egna som omgivningens värderingar samt att kritiskt reflektera kring dem.

Att hantera den åskådningsmässiga verkligheten stödjer även elevernas utveckling till humana människor och samhällsmedlemmar och är sammanlänkad med målen om bildning, jämlikhet och livslångt lärande. Till dessa mål hör till exempel att främja förståelsen för och kännedomen om **traditioner som baserar sig på ideologiska och religiösa grunder**. Därutöver ska undervisningen i ljuset av de mål som föreskrivs i Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen ses som en helhet, varvid de åskådningsrelaterade frågorna blir frågor för hela skolan och den grundläggande utbildningen, inte bara innehåll i undervisningen av åskådningsämnen. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen förpliktar skolpersonalen att förhålla sig öppet och respektfullt till livsåskådningar och religioner.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen har influerats av internationella vägledningsdokument, där man tar ställning för betydelsen av undervisning om livsåskådningar och religioner i samhället. I flera decennier har det dominerande antagandet varit att betydelsen av religioner i samhället minskar till följd av sekularisering, vilket har visat sig vara delvis felaktigt. Även om norra Europa sekulariseras får religionerna rentav ökad betydelse globalt sett.

Verkligheten i de sekulariserande samhällena är inte heller endimensionell: som parallella fenomen till sekulariseringen förekommer en ökad åskådningsmässig mångfald, religionernas ökade politiska betydelse och nya former av en mer individuell andlighet. Terrordåden vid millennieskiftet och den efterföljande framväxten av fördomar och rasism fick internationella och nationella aktörer som fokuserar på säkerhet, på att trygga de mänskliga rättigheterna och på att utveckla undervisningen att reagera. Därigenom lyftes behandlingen av religioner och livsåskådningar som en del av fostran till kulturell mångfald till exempel i vägledningsdokument publicerade av Europarådet. Med dessa dokument som riktas till upprättare av läroplaner, undervisningsarrangörer och lärare vill man ge råd och riktlinjer för planeringen av undervisningen och bestämma grunderna för undervisningen om religiösa och ickereligiösa världsbilder i skolan. Det mest centrala budskapet i dokumenten är att kunskap och förståelse kan hjälpa att minska fördomar och rädslor som leder till diskriminering, rasism och våld.

Att öka förståelsen för religioner och andra livsåskådningar är ett allmänt erkänt pedagogiskt mål i de europeiska skolsystemen. Ändå är det först under de senaste åren som man börjat fästa närmare uppmärksamhet vid lärarnas förmåga att agera i vardagen i skolor med åskådningsmässig mångfald och

främja likabehandlingen mellan åskådningar. Arbetet för att konceptualisera dessa förmågor och skapa teoretiska modeller pågår.

Åskådningsmedvetenhet är ett av de möjliga begreppen som kan användas för att få en uppfattning om de förmågor som lärarna behöver ha. De ovan beskrivna principerna och målen gällande åskådningar i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen visar att åskådningsmedvetenheten hos lärarna och de andra fostrarna i skolan inte bara är nödvändigt, utan också förpliktande.

#### 4 Vad är åskådningsmedvetenhet?

Med åskådningsmedvetenhet avses individens kännedom, kunskap och attityder om åskådningar. Centrala faktorer för formandet av åskådningsmedvetenheten kan anses vara till exempel 1) flerperspektivitet, 2) källkritik, 3) självreflektion och 4) empatiförmåga. Även om åskådningsmedvetenhet som begrepp syftar på en kunskapsmässig förmåga omfattar den också av attityder och färdigheter, som förmågan att leva sig in i andras åskådningsmässiga perspektiv. Åskådningsmedvetenheten hänger därmed samman med beredskapen till dialog om åskådningsfrågor.

Utöver åskådningsmedvetenhet finns det flera begrepp som förekommer i forskningslitteraturen och i populärt bruk och som hänvisar till hur man kan bemöta och förstå åskådningar. Åskådningsmedvetenheten kan uppfattas som en del av en bredare **kulturmedvetenhet**. Med begreppet åskådningsmedvetenhet försöker man emellertid inrikta granskningen och reflexiviteten just på särskilda aspekter kring åskådningar. Åskådningsmedvetenheten inriktar sig speciellt på individers och samfunds grundläggande föreställningar och värderingar som gäller verkligheten. Åskådningar är kopplade till tankar och upplevelser om det heliga, vilka ska bemötas med en särskild lyhördhet och respekt. Sättet att handskas med religioner och åskådningar styrs även av principerna om religions- och åskådningsfrihet, så förståelsen om dessa är centralt.

Begrepp som ligger nära åskådningsmedvetenhet är till exempel **åskådningsreflexivitet**, **åskådningssensitivitet** samt **religions-** eller **åskådningslitteracitet**. Användningen av begreppet åskådningsmedvetenhet kan motiveras med att det framhäver ett betraktelsesätt enligt vilket kärnan i de förmågor som gäller åskådningar utgörs av kritisk medvetenhet.

#### 5 Delområdena inom åskådningsmedvetenhet

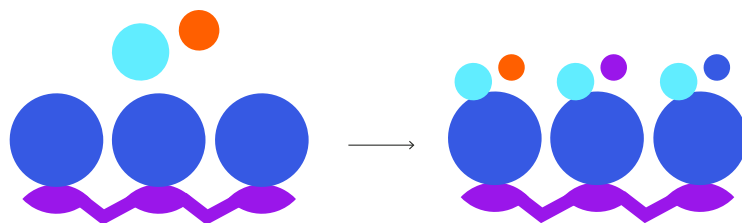
##### 5.1 Flerperspektivitet

Med **flerperspektivitet** avses att åskådningar kan uppfattas som både globala,

samhälleliga, gemensamma och individuella fenomen. Olika gemensamma och individuella tolkningar av en åskådning kan variera stort, och åskådningen får många olika betydelser under individers liv.

Individernas livsåskådning och bredare världsåskådning är sammanlänkade men ändå inte nödvändigtvis synonyma med varandra. Därför är det viktigt att förhålla sig kritiskt till påståenden som generaliserar de åskådningsmässiga frågorna för mycket. När det gäller åskådningar ska man skilja mellan hur en organiserad åskådning ser ut och hur åskådningen syns i individers liv. Det är enkelt att se att påståenden som börjar till exempel med att "de kristna tror ..." eller "alla muslimer ..." är generaliserande och felaktiga. En **mångskiktad uppfattning** betyder en insikt om att individer som tillhör en åskådning som är dominerande på global nivå ändå kan representera en marginaliserad minoritet på lokal nivå och uppleva diskriminering som individer till exempel i sin egen skola.

En väsentlig del av en mångskiktad uppfattning om åskådningar är att kunna se den interna mångfalden inom åskådningar. En åskådning och dess individuella betydelse är också alltid kopplade till andra faktorer som är betydelsefulla för individen och definierar **hens identitet**, till exempel kön, etnicitet, kulturella faktorer och majoritets- eller minoritetsställning i samhället.



En åskådningsmedveten person försöker vara medveten om religionens eller åskådningens eventuella relevans för en individ eller grupp utan att för den skull göra sig skyldig till **religionisering**. Med religionisering avses benägenheten att förklara allt som individer eller grupper gör genom deras antagna religiositet och bortse från andra faktorer som påverkar hur man tänker eller agerar. En åskådningsmedveten person är inte heller **religionsblind**, det vill säga, hen försöker inte låta bli att fästa uppmärksamhet vid religion. Religionsblindheten hänger ofta samman med att stereotypier eller förenklande fördomar blir vanligare, eftersom de positiva aspekterna och erfarenheterna relaterade till religion inte kommer fram och de negativa fenomen som får uppmärksamhet i medierna framhävs i föreställningar om religion. Om man bortser från religion trots att den har en stor betydelse i ett barns eller en ungdoms liv agerar man i strid med den grundläggande utbildningens mål om att stärka identiteten.

Speciellt att använda sig av barn och ungas egna erfarenheter och berättelser har upplevts som en viktig väg för att öka åskådningsmedvetenheten i skolorna. Detta kan också ske utanför undervisningen i åskådningsämnena, till exempel i samband med olika högtider och evenemang. Utöver användningen av ungdomarnas egna erfarenheter och berättelser verkar åskådningsmedvetenheten i skolans vardag öka genom samarbete med olika åskådningsaktörer, som religiösa samfund eller organisationer som står för en sekulär världsåskådning. Det är emellertid viktigt att se till att de organisationer skolan vänder sig till för samarbete representerar många olika åskådningar. Att uppfatta åskådningar som en del av lokalsamfunds och individers liv och upplevelsevärld hjälper att förstå hur värdesystem inom religiösa och ickereligiösa åskådningar kan förenas när man bygger upp ett kulturellt och åskådningsmässigt mångfaldigt samhälle.

## 5.2 Källkritik

Mångfalden av åskådningsrelaterade perspektiv hänger väsentligen samman med en **källkritisk granskning av informationen om åskådningar**. Detta utgör det andra delområdet inom åskådningsmedvetenhet. I en global värld med snabb kommunikation anammas attityder och diskussionsämnen om åskådningar ofta långt ifrån och eventuellt också från en mediekontext som skapar konflikter. Uppfattningarna formas i en mindre grad av den vardagliga dimensionen av åskådningar i närmiljön.

Eftersom världen är global grundar sig varken lärarnas eller elevernas uppfattningar om religioner, religiös verksamhet och religionsfrihet nödvändigtvis på traditioner man ser på nära håll och levda åskådningar, utan till exempel på extrema religiösa fenomen som syns i media.

Å andra sidan är det också viktigt att notera vilka åskådningar som inte får någon mediesynlighet. Då blir det svårare att reflektera över och känna igen dem. I detta avseende kan till exempel små icke-religiösa åskådningar bli marginaliserade, eftersom den synlighet de får i media är betydligt mindre jämfört med många religiösa åskådningar. Därför är det viktigt att synliggöra betydelsen av **levda åskådningar** och lokala traditioner. Om formerna av de åskådningar som människorna i närheten har inte är synliga blir det svårt att utmana en avlägsen föreställning som förmedlas i media, eller så kan åskådningen förbli osynlig. Såväl levd åskådning som olika röster om åskådningar är viktiga faktorer i material och undervisning som är åskådningsmedvetna.

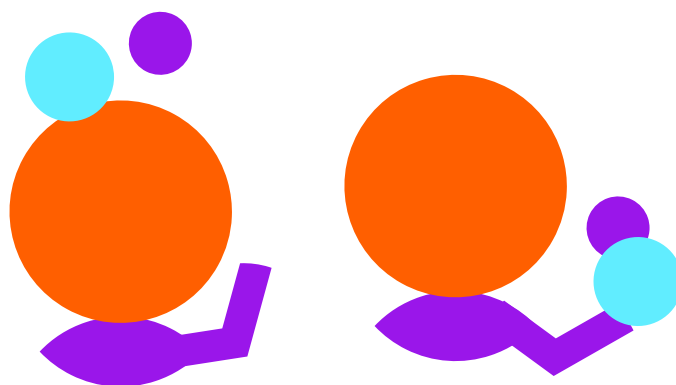
När man bedömer källor där åskådningar behandlas – oavsett om dessa är skriftliga eller andra – måste man alltid fråga sig vem som uttalar sig med åskådningens röst och vilka röster som eventuellt tystas ned. **Källkritik** är av särskild vikt för att förhindra att man likställer åskådningsrelaterade feno-

men på olika nivåer: fenomenen på den globala nivån är viktiga, men de ska inte sammanblandas med insikten om hur olika grupper och individer lever ut sina åskådningar i sina egna liv.

### 5.3 Självreflektion

Åskådningsmedvetenhet bygger inte bara på kunskap och insikt om mångfalden av åskådningar, traditioner och seder. Eftersom det är omöjligt att ha en djup kännedom om samtliga åskådningar är det viktigt med lärarens **självreflektion**. Läraren ska i synnerhet reflektera över sin egen åskådning och sina förutfattade meningar om andra åskådningar. Detta hjälper hen att förstå vilka situationer i skollivet som handlar om mötet mellan olika åskådningar och vilka däremot om någonting annat.

Det är oundvikligt att lärarens egen livsåskådning påverkar hens arbete och mötet med andra människor och deras åskådningar. Att **vara medveten om sin egen åskådning och sina attityder** ger emellertid möjligheten att kritiskt granska sitt eget handlande och hjälper reglera hur åskådningen påverkar kommunikationen. Vid åskådningsmedveten fostran är man medveten om att det egna perspektivet, men också fostran som sådan, är sammanbundna med en viss åskådning och värdegrund. Det är bra att föra en öppen dialog om den värdegrund som fostran har.



Undersökningar visar att de finländska lärarna inte är särskilt bra på att urskilja åskådningen bakom sitt tänkande och kan anse att idealet är en "neutral fostran". Åskådningsmedvetenheten hänger samman med uppfattningen om att en neutral fostran är omöjlig: fostran är alltid **värderingsbunden** verksamhet och värderingar är alltid kopplade till en viss kultur och åskådning. Personer som inte är medvetna om sin egen åskådning är på intet sätt fria från inflytande av sin åskådning. **En oreflekterad åskådning** tar sig uttryck i agerandet, attityderna och värderingarna och styr livsvalen och inställningen till

världen. En lärare är ingen neutral aktör, men hen kan sträva efter en opartisk fostran genom att vara medveten om sin egen åskådning och de därmed sammanhängande antagandena om världen, människorna och andra åskådningar, liksom om sina värderingar, fördomar och privilegier.

**Åskådningsmässiga majoriteter** har ofta svårare att vara medvetna om åskådningen bakom sitt tänkande än vad åskådningsmässiga minoriteter har. I finländsk och internationell forskning har man upptäckt att personer som lever i sekulariserade samhällen och har en icke-religiös eller sekulariserad livsåskådning kan uppfatta sin livsåskådning som något som bara "finns" och att man har landat i den utan något existentiellt val. Då kan man tro att värderingarna kopplade till den livsåskådningen är universella. Risken med detta är att de religiösa åskådningarna ses som något subjektivt, medan en sekulariserad åskådning ses som en objektiv utgångspunkt som de andra åskådningarna jämförs med. I den finländska kontexten anses en livsåskådning som grundar sig på en **liberal västerländsk och sekulariserad lutherdom** typiskt som den standard i ljuset av vilken andra åskådningar bedöms. I princip alla åskådningar värderar dock världen utifrån sitt eget perspektiv.

En lärare och fostrare får gärna ställa sig frågan om hen omedvetet antar att representanterna av andra åskådningar borde följa likadana värderingar, seder och attityder. Samma utmaning till självreflektion gäller religiösa eller icke-religiösa livsåskådningar med mycket exklusiva eller uteslutande sanningspåståenden eller värderingar. Då är det viktigt att fundera hur man till exempel ser på och förhåller sig till personer som tolkar samma åskådning på ett annat sätt. Lämnar den egna åskådningen även utrymme för olikhet, tolkningsätt och mångfald?

Strukturerna och traditionerna i skolan kan bidra till en verksamhetskultur som skapar ojämlikhet bland åskådningar. Också en åskådningsmedvetet orienterad individ kan genom sitt egen handlande skapa ojämlikhet utan att vara medveten om det. I bästa fall sträcker sig **reflektionerna över åskådningen** även utanför individen, till granskningen av strukturer och praktiker i verksamhetsmiljön. Ett sätt att börja kan vara att fråga sig vilka åskådningar som syns i skolans vardag och fest. Enligt vilka åskådningar är de för alla gemensamma praktikerna i skolan skapade?

#### 5.4 Empatiförmåga

**Empatiförmågan** utgör en central del av åskådningsmedvetenheten. Även om man aldrig kan uppfatta en annans individuella livsåskådning helt och hållet är det viktigt att försöka inse och erkänna åskådningens betydelse i en annan människas liv. Man ska försöka sätta sig in i en annan människas position och se det värde som hen själv ger sin åskådning. Först därefter kan en verklig

insikt uppstå, och därigenom blir det möjligt med en **dialog** och å andra sidan även en **kritisk granskning av åskådningar**. Empatiförmåga i fråga om åskådningar är något som går att träna upp och som utvecklas genom en medveten strävan.

Till empatiförmågan inom åskådningsmedvetenhet hör idealet om **erkännande**. Med detta menas en strävan till att medvetet söka efter det goda i andra åskådningar och se det värde som representanterna av åskådningen själva tillskriver den. Naturligtvis betyder det inte att man ska undvika en kritisk granskning. Kritik utan erkännande är emellertid ofta för snäv, eftersom individen då inte försöker förstå och få sig en bild av åskådningens betydelse i en annan människas liv. Endast kritik som grundar sig på förståelse är nyttig.

Förmågan att sätta sig in i andras position hänger samman med den ovan beskrivna självreflektionen liksom med granskningen av ens åskådningsrelaterade erfarenheter och fördomar. Empatin växer när man får insikt om hur **historiska och samhällseliga faktorer** påverkar åskådningarnas olika ställning och behandling. En person som strävar mot empati lyssnar på och respekterar andras åskådningsmässiga perspektiv utan att för den skull anta att hen kan identifiera sig med den andras upplevelser helt och hållet. Empatiförmåga är därmed snarare en inställning och en process genom vilken personen aktivt försöker få sig en bild av åskådningens betydelse i en annan människas liv vad gäller såväl tankar, motiv, känslor, värdering som seder. Denna förmåga gagnas av kunskap och nyfikenhet, men en öppen, lyssnande och uppskattande inställning är ännu mer centralt.

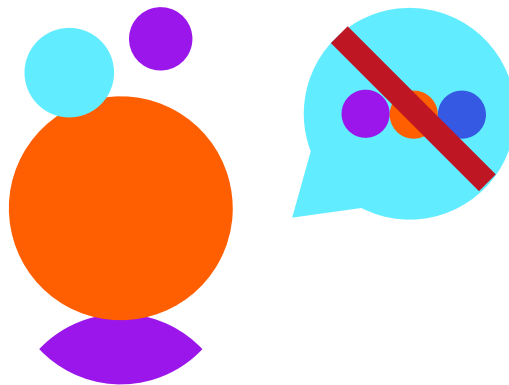
## 6 Åskådningar i skolorna i Finland: forskningsbaserad kunskap

### 6.1 Åskådningar och lärare

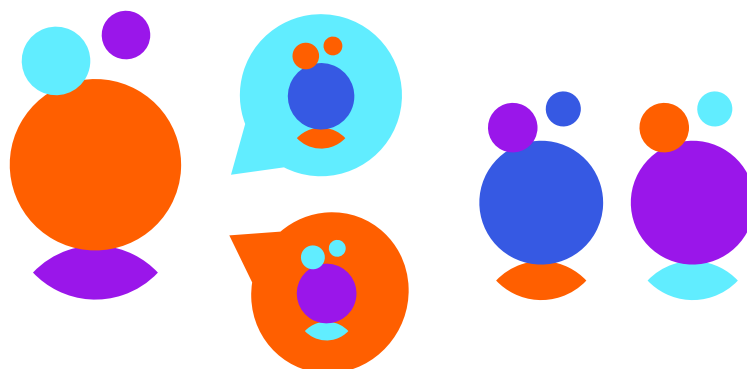
Att åskådningsmedvetenhet utgör en del av alla lärares yrkeskompetens och yrkesetik är en förutsättning för att likabehandlingen mellan åskådningar efterlevs i skolan och att skolkulturen utvecklas till att främja likabehandlingen av åskådningar. Enligt finländska forskningsstudier upplever skolorna teman som på ett allmänt plan anknyter till åskådningar som svåra. Man har till exempel utrett lärarnas och rektorernas föreställningar om åskådningar och religioner samt deras plats i skolan. Det har framkommit att både religiösa och icke-religiösa åskådningar och deras betydelse i individers liv antingen förbisetts eller endast ägnats liten uppmärksamhet.

Enligt resultaten från den **enkätundersökning** som genomförts inom ramen för detta KuTiMat-projekt har lärarna olika uppfattningar om hur åskådningar syns i skolan och hur deras relation till skolkulturen ser ut. En analys av enkätsvaren visar att det kan förekomma tre slags orienteringar i lärarnas svar: en avvisande, en ytlig och en åskådningsmedveten orientering.

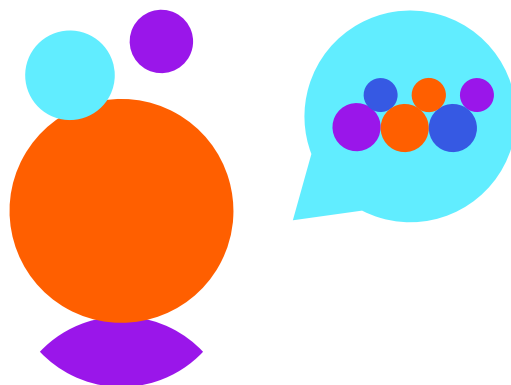
En **avvisande orientering** syftar på lärarnas sätt att tala om åskådningar i skolan som en olägenhet eller ett problem. När man har en avvisande orientering försöker man lämna åskådningarna utanför skolan. En avvisande orientering är också kopplad till åskådningsblindhet, där läraren inte märker att åskådningarna existerar i skolmiljön eller inser deras betydelse i elevernas liv.



Med en **ytlig orientering** avses att läraren främst förknippar åskådningen med undervisning i åskådningsämnena och skolans fester och beskriver åskådningars förekomst i skolan genom yttre markörer, som klädsel eller kost. De ytligt orienterade lärarna beskrev också att åskådningar leder till extra arbete när det gäller undervisningsarrangemangen, till exempel med att arrangera alternativa evenemang och alternativ undervisning för elever som av åskådningsmässiga skäl inte deltar i ett evenemang som anordnas av skolan. Till en ytlig orientering hör inga kritiska funderingar om maktpositioner som hänger samman med åskådningar.



En **åskådningsmedveten orientering** betonar åskådningar som ett övergripande fenomen: lärarna inser att åskådningar påverkar allt människan gör och tänker. Man anser att man ska ha ett öppet förhållningssätt till åskådningar och erkänna deras inverkan på ens eget och andras liv. Mångfalden av elevernas åskådningar borde även avspeglas i skolan.



Andra projekt och studier där man undersökt lärarnas olika förhållningssätt till åskådningar har också kommit fram till liknande resultat. Till exempel i en undersökning inom ramen för projektet KuKas (*Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämässä*) kunde lärarnas uppfattningar om åskådningars och religioners synlighet i skolan indelas i tre kategorier: 1) ett sekulariserat förhållningssätt som framhåller att åskådningar inte ska ges synlighet i skolan, 2) ett förhållningssätt som framhåller en jämlik synlighet för mångfalden och 3) ett förhållningssätt som stödjer mångfalden.

## 6.2 Ett åskådningsmässigt mångfaldigt skolrum?

De olika synerna på det gemensamma skolrummets förhållande till åskådningar kan indelas i två bredare uppfattningar: skolan som ett åskådningsneutralt rum och skolan som ett rum med en mångfald av åskådningar. I forskningsstudier har det visat sig att många aktörer i skolan, till exempel rektorer och lärare, framhåller skolan som ett **åskådningsneutralt rum**. När man talar om åskådningsneutralt rum menar man i praktiken ofta platser som är fria från religioner och där antingen 1) de sekulariserade eller 2) de kulturaliserade utgångspunkterna för den dominerande religionen framhävs.

I ett rum som antas vara åskådningsneutralt kan de sekulariserade utgångspunkterna lätt bli till den standard som de andra åskådningarna jämförs med. Då kan mer religiösa elever bli marginaliserade eller uppleva att de inte kan öppet bekänna eller berätta om sin egen åskådningsmässiga identitet.

Skolan kan å andra sidan antas vara åskådningsneutral även när utgångspunkterna för den dominerande religionen, som den sekulariserade lutherdomen i Finland, är framträdande. Ett rum som antas vara åskådningsneutralt färgas i själva verket ofta av majoritetsreligionen, som den evangelisk-lutherska kristendomen. Inslag och seder från majoritetsreligionen har omedvetet rentav gjorts till en del av skolans traditioner och vardag i en "kulturaliserad" form, vilket skapar en obalans när det gäller åskådningarnas synlighet i skolkulturen. Då kan även eleverna med en icke-religiös åskådning känna utanförskap i ett rum som antas vara åskådningsneutralt.

Åskådningarna lyfts fram i offentliga debatter om skolan särskilt när det gäller högtider. Skolans fester debatteras typiskt utgående från vad som får och inte får ingå eller var tillställningarna får arrangeras. I debatter får åskådningar därmed ofta utrymme i samband med problem. Skolorna har till exempel velat göra om högtider som innehåller kristna bilder till religionsneutrala. Religionsneutralitet kan lätt förväxlas med konfessionslöshet. Skolans verksamhet är **konfessionslös**: eleverna engageras inte i en viss världsåskådning, med undantag för fostran till värderingarna enligt värdegrunden för den grundläggande utbildningen. Konfessionslösheten och underlåtelsen att engagera är emellertid något annat än att komplett avklä skolas vardag och fest på åskådningar.

Forskningsstudier med elever som ingår i åskådningsminoriteter visar att högtider med kristen bakgrund eller kristna bilder inte nödvändigtvis är problematiska, bara högtiderna behåller en konfessionslös karaktär. När det kommer till skolans festtraditioner och åskådningar är det därför bra att tänka på att elevernas upplevelse kan avvika från lärarnas. Enligt undersökningar vill särskilt eleverna ha inkluderande fester där olika traditioner och åskådningar syns. Lärarna lägger i sin tur ofta större vikt vid att de nationella traditionerna kommer fram. Till exempel att sjunga *Den blomstertid nu kommer* på skolavslutningen ses vanligen som en del av den finländska kulturen, det vill säga att psalmen förknippas med upprätthållandet av det kulturella arvet. I forskningsstudier har det emellertid framförts att **kulturaliseringen** av en religiös tradition, som denna psalm, sist och slutligen har att göra med att bevara den ledande ställningen av en viss tradition, i det här fallet den kristna. Är det berättigat att ge en religion en privilegierad ställning i ett mångkulturellt samhälle? Det är mycket viktigt att diskutera i skolorna vem eller vilka som gynnas av detta samt reflektera över varför och för vem skolans gemensamma högtidstraditioner finns. Man skulle också kunna angripa frågan om åskådningars synlighet i skolans fester från ett annat perspektiv, varvid det blir viktigt att högtiderna och vardagen i skolan återspeglar många olika åskådningar och att mångfalden av åskådningar märks på skolans festtraditioner.

Den synlighet som åskådningar får i skolan påverkar utvecklingen av delaktigheten och identiteten framför allt hos minoriteter. I sekulariserade samhällen upplever ungdomar med en religiös åskådning ibland att de måste dölja sin åskådning för att höra till. Å andra sidan kan även icke-religiösa elever uppleva de kulturaliserade lutherska traditionerna i skolan som något som minskar delaktigheten och exkluderar.

De ofta icke ifrågasatta sederna och praktikerna i skolans interna strukturer kan försätta åskådningar i en mycket ojämlig position. När man reflekterar över huruvida skolan är ett jämlikt rum med tanke på åskådningar är centrala frågor utöver högtiderna till exempel hurdana åskådningar som representeras av konsten på väggarna, hur skolans samarbetsmöjligheter med olika åskådningsgrupper ser ut och huruvida eleverna har en jämlik ställning till exempel när det kommer till schemat eller läromedlen för åskådningsundervisningen.

I en skola som eftersträvar åskådningsneutralitet döljs **likabehandlingsrelaterade problem** bakom den, och å andra sidan har även ett så kallat neutralt rum oundvikligen en åskådningsmässig laddning. Om religiösa och icke-religiösa åskådningar vill ses som jämlika är en religionsneutral skola inte jämlik. **Åskådningsmedvetenhet** innebär en insikt om att det inte kan finnas en fostringsgemenskap som är åskådningsneutral; fostran är verksamhet som alltid styrs av värderingar.

**En skola med en mångfald av åskådningar** ger plats åt olika åskådningar och stödjer utvecklingen av elevens egen livsåskådning och identitet. Den åskådningsmässiga mångfalden kan göras till en naturlig del av skolans vardag när den ses som inbyggd del av de grupper och individer som finns i skolan. Något som verkar vara avgörande för att skapa en **känsla av gemenskap** är upplevelsen av att olika åskådningar värdesätts av såväl majoriteten som minoriteten. Respekten hänger då samman med elevernas bakgrund, men också med deras individuella olikhet och målet att skapa lika möjligheter för alla.

## 7 Åskådningsmedvetenhet vid interaktionen mellan hem och skola

### 7.1 Samarbete mellan hem och skola i en kulturellt och åskådningsmässigt mångfaldig skola

Enligt forskning har samarbetet och kommunikationen mellan hem och skola visat sig ha en kraftig inverkan på barns **välbefinnande och framgång i skolan**. Goda relationer mellan föräldrarna och skolan ökar föräldrarnas respekt för skolan, vilket överförs även till barnens attityder och mål. Skillnaderna i kommunikationen mellan hem och skola är ofta till och med bättre en bättre indikator på framgången och välbefinnandet i skolan än andra faktorer som handlar om skolans och undervisningens kvalitet.

Skolan har ansvar för att skapa förutsättningar för ett fungerande samarbete mellan hem och skola. I skolor med en kulturell, språklig och åskådningsmässigt mångfald innebär detta att **den mångfald av familjer** som ingår i skolgemenskapen ska beaktas när samarbetet byggs upp. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) uppmanar till att bygga samarbetet på en respekt för mångfalden och en gemensam reflektion kring värderingar i skolan och hemmen. GLGU uppmanar dessutom till att använda sig av barnens och vårdnadshavarnas olika kulturella bakgrunder och kunskapen och kompetensen om dem i undervisningen.

Man anser ibland att föräldrar som ingår i etniska och kulturella minoriteter inte är aktiva när det gäller samarbetet mellan skola och hem, vilket har lett till en uppfattning om föräldrarnas svaga intresse gentemot skolan. Enligt undersökningar finns det flera anledningar till denna inaktivitet. Det kan finnas stora kulturella skillnader i sätten att kommunicera eller avseende skolans förväntningar på föräldrarna. Det är emellertid viktigt att vara medveten om att föräldrarna ofta drar sig tillbaka dels av rädsla för sin egen okunnighet och dels på grund av sina erfarenheter om att inte ha blivit genuint lyssnade på eller om att inte ha reella möjligheter att påverka skolan.

I skolor som berett föräldrarna med olika bakgrunder faktiska möjligheter att påverka och bidra till utvecklingen av skolgemenskapen har tilliten och kommunikationen mellan skola och hem å andra sidan vuxit sig starka och aktiva. I det stora hela är skillnaderna mellan skolor stora när det kommer till sätten och målen för samarbetet med föräldrar som representerar minoriteter. Det finns också ett uppenbart behov av att **öka kultur- och åskådningsmedvetenheten** inom detta område.

Föräldrarna har rätt att se till att deras barn uppfostras i enlighet med familjens åskådning. I fråga om småbarn formas åskådningen främst genom identifiering med familjens åskådning. I en trygg miljö utvecklar barnet med åldern en förmåga att kritiskt granska den egna åskådningen och fatta individuella beslut om den. På grund av dessa aspekter måste man diskutera anpassningar och utvecklingsbehov med föräldrarna när mångfalden av åskådningar leder till att skolan behöver utvärdera huruvida dess praktiker är lämpliga med tanke på olika religioner och åskådningar. Att förbigå föräldrarna i frågor som gäller barnets åskådningsrelaterade behov kan försätta barnet i en svår position och diskussioner som inte passar hens utvecklingsnivå. Föräldrarna får å andra sidan inte heller förbigås med stöd av en enskild representant av en religion eller en annan åskådning. Att diskutera sådant som rör skolans verksamhetskultur med experter, till exempel de egna religionslärarna eller religiösa ledare, är nyttigt och kan öka åskådningsmedvetenheten, men för att vara åskådningsmedveten måste man också förstå den interna mångfalden inom åskådningar. Man ska till exempel inte tro att en enskild religiös ledare skulle

kunna representera skolans alla familjer med samma religion och fatta beslut åt dem.

## 7.2 Utmaningar avseende åskådningsmedvetenhet vid interaktionen mellan hem och skola: religionsblindhet

Finländska lärare är ofta väl medvetna om fördelarna med samarbetet mellan skola och hem men tänker att sådant som har med religioner eller andra åskådningar att göra kan hållas utanför samarbetet, som familjernas privatsak. På det mer allmänna planet är detta tänkesätt kopplat till föreställningar om **religionen som en privat angelägenhet**, något som är typiskt i Finland och anses naturligt i den protestantiska kulturen. Om läraren är åskådningsmedveten och medveten om de protestantiska rötterna bakom sina föreställningar är det lättare för läraren att förstå att uppdelningen av det religiösa levnadssättet i det privata och det offentliga inte alltid är lika naturlig.

Uppfattningen om religion som en ren privatsak leder i praktiken ofta till att religionsrelaterade frågor endast tas upp om de orsakar problem eller exempelvis behov att begära att skolan anpassar sina praktiker. Genom att endast lyfta fram religionen när det handlar om de därmed sammanhängande begränsningarna upprätthåller man dock **fördomar** och **upplevelser av utanförskap**. Till exempel muslimska elever och föräldrar i Finland känner fortfarande att fördomarna eller de snäva föreställningarna om islam påverkar deras möjligheter att tillhöra skolgemenskapen. De anser att diskussionen om religion "bara när man är tvungen" leder till exempel till att islam uppfattas som en autoritär och begränsande religion utan att de positiva betydelseerna i familjernas liv kommer fram. När det gäller de elever för vilka religionen utgör en viktig del av livet och identiteten innebär detta att de aldrig blir helt och håller sedda i skolan, vilket kan ha stora konsekvenser för deras motivation och lärande.

Uppfattningarna om religion som begränsande handlar ibland också om antaganden om att barns religiösa beteende är kopplat till press från föräldrarna, även när beslutet att utöva religionen är barnets eget – ibland rentav ett beslut som strider mot föräldrarnas vilja. Många föräldrar upplever sådana antaganden om religiös press mot sina barn som kränkande.

Att bortse från religion kan å andra sidan hänga samman med en strävan mot likabehandling med hjälp av **religionsblindhet**. I samarbetet mellan skola och hem betyder detta att man försöker undvika att ta upp religioner eller andra åskådningar för att inte kränka eller diskriminera föräldrarna. I ett sekulariserat samhälle som Finland är det vanligt att se religion som ett mycket känsligt samtalsämne, men för människor som ser religionen som en naturlig del av sitt levnadssätt kan tystnaden snarare verka fördomsfull. Till exempel för

många muslimska föräldrar är det viktigt att skolorna strävar efter att öka familjernas delaktighet genom att lyfta upp den kulturtradition som är kopplad till religionen. De sätter också stort värde på lärare som inleder **en genuin värderingsdialog** med föräldrarna, beredda att utmana sina föreställningar och lära sig från varandra.

Ibland tar skolorna minskade religionsrelaterade förhandlingar som ett tecken på att familjerna har anpassat sig väl till skolans verksamhetskultur. Av undersökningar framgår emellertid att föräldrarna inte vågar ta upp sina religionsrelaterade behov i en atmosfär som är autoritär eller har en mycket reserverad förhållning till religion. Detta av rädsla för att deras barn ska bli stämplade. Ur lärarnas och rektorernas synvinkel kan föräldrarnas tystnad och ibland även tillbakadragande från skolans gemensamma verksamhet gesken av att situationen är enkel och problemfri, men elevernas välbefinnande och framgång i skolan kan fortfarande påverkas negativt av bristen på tillit och distansen mellan lärarna och föräldrarna. Lärare och rektorer befarar ibland att diskussioner om religioner eller andra åskådningar ska öka mängden därmed förknippade önskemål och krav och undviker att göra eftergifter i tron om att anpassningar ska leda till en ytterligare ökning av dessa. I många skolor vars verksamhetskultur grundar sig på flexibilitet och tillitsbyggande i kommunikationen mellan skola och hem har man märkt att en ökad tillit snarare leder till en minskning av olika krav och begäranden om specialarrangemang från föräldrarnas sida.

### **7.3 Principer för kommunikationen mellan en åskådningsmedveten skola och hem**

Utifrån de perspektiv som framförts ovan kan följande anses som principer för kommunikationen mellan en åskådningsmedveten skola och hem:

**Respekt för föräldrarnas självbestämmanderätt i åskådningsrelaterade frågor.** Du som lärare kan få nyttig kunskap om religioner genom att diskutera till exempel med skolans religionslärare eller en religiös ledare. Du ska dock inte utgå ifrån att de kan representera familjerna eller fatta religionsrelaterade beslut åt dem. Även om skolan inte kan eller behöver skapa individuella handlings sätt för olika familjer in i det oändliga utgör en autoritär kommunikation som förbigår familjernas individualitet i åskådningsfrågor inte en fungerande utgångspunkt för samarbetet.

**Öppenhet.** Våga ta upp åskådningsfrågor och ställa frågor om dem. Diskutera inte åskådningsrelaterade frågor bara i samband med svårigheter och problem, utan även annars. Till exempel om åskådningsrelaterade högtider är viktiga för en familj kan man på ett enkelt sätt skapa tillit och en ömsesidig respekt genom att på något sett ta hänsyn till dessa i skolan – åtminstone

genom att önska familjen en god fest. En uttalad strävan till att så långt som möjligt respektera religions- och åskådningsfriheten för väldigt olika familjer i skolan utgör en god grund för samarbetet.

**Flexibilitet.** Skolan har ansvar för att hitta kommunikationsformer som möjliggör ett aktivt samarbete. I tillägg till flexibla samarbetsformer skapas tillit av ett flexibelt förhållningssätt till åskådningsrelaterade behov i skolans vardag (när det rimligen är möjligt). Ibland kan det kännas mödosamt att skapa flexibla praktiker, men skolor som satsat på att utveckla tillit och en aktiv kommunikation slipper ofta många problem som beror på misstro och kräver resurser för att lösa. Flexibiliteten har en tendens att bli ömsesidig.

## 8 Slutord: Åskådningsmedvetenhet angår hela skolan

I internationella dokument lyfter man fram goda praktiker som kan användas för att ta hänsyn till åskådningsrelaterade aspekter och perspektiv i hela skolans verksamhet. För att verksamheten ska lyckas understryker dokumenten vikten av att basera den på **en respekt för mångfald och de mänskliga rättigheterna samt på lärarnas höga nivå av professionalitet.**

Ett exempel på ett pedagogiskt förhållningssätt vid undervisning av religioner och åskådningar är **det dialogiska förhållningssättet**. Där identifieras tre slags dialogiskheter i skolans verksamhet. Med en dialog på den första nivån strävar man efter att erkänna och identifiera mångfalden av erfarenheter, synsätt, förståelser och tankar i såväl klassen som hela skolan. I undervisningen kan denna mångfald av erfarenheter och synsätt föras fram i samband med värderingar och föreställningar. Därigenom får man med olika perspektiv i samtalen i klassrummet. Med en dialog på den andra nivån avses att klassen görs till ett tryggt och accepterande rum. Detta bidrar till att barnen får möjligheter att framföra sina egna olika tankar och synvinklar samt lyssna och lära sig av de synvinklar och tankar som andra delar med sig av. En trygg miljö uppmuntrar dessutom att fråga och utveckla sitt intresse för andras erfarenheter och synsätt. Den tredje dialognivån omfattar hela skolan och handlar om de metoder, strategier och praktiker som används för att möjliggöra att en dialog mellan åskådningar uppstår och hålls igång. För att läraren ska kunna skapa en trygg och åskådningsmässigt rättvis lärmiljö måste hen utveckla sin egen åskådningsmedvetenhet.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att åskådningsmedvetenheten inte är ett mål som endast hänger samman med undervisningen av åskådningsämnena. I de principer och ideal som framförs i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen betonas i stället att kompetensen inom åskådningar och åskådningsmedvetenheten utgör ett mål som omfattar hela skolgemenskapen. Skolan ska förbereda barn och unga för att bli medlemmar

i ett samhälle med mångfald, där det är viktigt att identifiera, förstå och värdesätta olika åskådningar. I ett samhälle med en mångfald av åskådningar måste även den åskådningsmässiga grunden för fostran belysas och granskas kritiskt. I praktiken stöds åskådningsmedvetenheten i den mångsidiga verksamheten och mötena i skolans vardag. Att åskådningsmedvetenhet utgör en del av alla lärares **yrkeskompetens** och **yrkesetik** är en förutsättning för att likabehandlingen mellan åskådningar kan främjas i skolan.

## Källor

- Arweck, E. (Ed.). (2016). *Young People's Attitudes to Religious Diversity*. Routledge.
- Berglund, J. (2017). Secular Normativity and the Religification of Muslims in Swedish Public Schooling. *Oxford Review of Education*, 43(5), 524–535. DOI: 10.1080/03054985.2017.1352349
- Bertram-Troost, G., Ipgrave, J., Jozsa, D.-P., & Knauth, T. (2008). European Comparison: Dialogue and Conflict. In T. Knauth, D.-P. Jozsa, G. Bertram-Troost, & J. Ipgrave (Eds.), *Encountering Religious Pluralism in Schools and Society: A Qualitative Study of Teenage Perspective in Europe* (pp. 405–411). Waxmann.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 537-545. DOI: 10.1080/14675980802568335
- Casanova, J. (2009). The Secular and Secularisms. *Social Research*, 76(4), 1049-1066.
- Jackson, R. (2014). Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Council of Europe: The European Wergeland Centre.
- Kimani, A. (2018). Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity. *Journal of Multicultural Discourses*, 13(4), 334-347. DOI: 10.1080/17447143.2018.1546309
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E. & Kallioniemi, A. (2019) Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämänsä katsomustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 47–68. DOI: 10.23988/ad.78078
- Kuusisto, A., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2017) Finnish Pupils' Views on the Place of Religion in School. *Religious Education*, 112(2), 110-122. DOI: 10.1080/00344087.2016.1085237
- Mawhinney, A. (2015). Religion in Schools: A Human Rights Contribution to the Debate. In L. Beaman & L. Van Arragon (Eds.), *Issues in Religion and Education: Whose Religion?* (pp. 282-303). Brill.
- Niemi, P., Kimani, A., & Kallioniemi, A. (2020). Including or Excluding Religion and Worldviews in Schools? Finnish Teachers' and Teacher Students' Perceptions. *Journal of Beliefs & Values*, 41(1), 114–128. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1617628>

- Niens, U., Mawhinney, A., Richardson, N. & Chiba, Y. (2012). Acculturation and religion in schools: the view of young people from minority belief backgrounds. *British Educational Research Journal*, 39(5), 907-924.
- Nilsson, A. (2013). *The Psychology of Worldviews: Toward a Non-Reductive Science of Personality* [doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://portal.research.lu.se/ws/files/5733804/3738786.pdf>
- Rissanen, I. 2018. Negotiations on inclusive citizenship in a post-secular school: Perspectives of "cultural broker" Muslim parents and teachers in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 135-150. doi: 10.1080/00313831.2018.1514323
- Rissanen, I. (2019). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 1 - 20. doi: 10.1080/13613324.2019.1599340.
- Rissanen, I. (in press). School-Muslim parent collaboration in Finland and Sweden: exploring the role of parental cultural capital. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Simojoki, H. (2016). Collision of Contexts? Human Rights Education and Inter-religious Learning in a Globalized World. In M. Pirner, J. Lähnemann & H. Bielefeldt (Eds.), *Human Rights and Religion in Educational Contexts* (pp. 233-242). Springer.
- Sjöborg, A. (2015). 'One Needs to Be Free': Making Sense of Young People's Talk about Religion in Multicultural Sweden. *Journal of Religious Education*, 63(2-3), 117-128. DOI: 10.1007/s40839-016-0020-6
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E. & Virkkala, N. (2019). Språklig och religiös mångfald i skolan – rapport om situationen i undervisningen i minoritetsspråk som modersmål och i minoritetsreligioner samt i undervisningen i finska och svenska som andra språk på olika utbildningsstadier Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 11/2019.
- Tirri, K & Ubani, M. (2013). "Education of Finnish Student Teachers for Purposeful Teaching." *Journal of Education for Teaching: Masterliness in the Teaching Profession: Global Issues and Local Developments*, 39(1), 21-29. DOI: :10.1080/02607476.2012.733188.
- Ubani, M. When teachers face religion in public education. Case examples

from Finnish public education. *Journal of Religious Education*. 66: 139-150. DOI: 10.1007/s40839-018-0064-x

Ubani, M., Rissanen, I. & Poulter, S (toim.). (2019). *Contextualising Dialogue, Secularisation and Pluralism: Religion in Finnish Public Education*. Religious Diversity and Education in Europe. Waxmann.

Valk, J. (2009). Religion or Worldview: Enhancing Dialogue in the Public Square. *Marburg Journal of Religion*, 14(1), 1–16.

van der Kooij, J. C; de Ruyter, D.J. & Miedema, S. (2013). "Worldview": The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education*, 108(2), 210-228. DOI: 10.1080/00344087.2013.767685

Woodhead, L. (2017). The Rise of 'No-Religion': Towards and Explanation. *Sociology of Religion*, 78(3), 247-262. DOI: 10.1093/socrel/srx031

Young, P. (2015). Who speaks for religion? In L. Beaman & L. Van Arragon (Eds.), *Issues in Religion and Education: Whose Religion?* (pp. 307-320). Brill.

# SPRÅKMEDVETENHET I UNDERVISNING

Jyväskylän yliopisto

## 1 Inledning

I Finland talas fler språk än någonsin och det leder till att både språkanvändningen och de språkliga resurserna blir mångsidigare. Också den kulturella mångfalden märks allt tydligare i skolvardagen. Invandring av olika anledningar har ökat och skolorna har blivit allt mer mångkulturella och flerspråkiga. De kulturella och språkliga skillnaderna ökar inte bara på grund av invandring utan också på grund av den finska befolkningens kulturella mångfald. Man kan inte längre anta att alla elever i en skola har liknande språklig bakgrund.

Språket är ett redskap i all verksamhet. Det är också ett sätt att skapa betydelse och anses därför vara det viktigaste stödet och den viktigaste resursen när det gäller att lära sig kunskaper och förmågor i skolan. Även om språket ofta ses som ett fenomen som grundar sig på ord så utnyttjas också olika hjälpmedel, till exempel bilder, videor, dikter och kartor, för att beskriva, förklara och undersöka betydelser. Språk används också i olika former för kommunikation i olika situationer och kontexter. Språket är ett medel för tänkande, lärande och kommunikation. Språket har också en betydelse i utvecklingen av elevers flerspråkiga identitet. Dessutom är språkinläringen en del av socialiseringen till samhället.

Så långt möjligt borde alla elevers språkliga resurser utnyttjas i interaktionen i klassen. Vi kan inte längre anta att eleverna är enspråkiga utan vi har alla dagligen att göra med flera olika språk eller delar av dem. Sådana olika delar är bland annat språkregister, stilar och dialekter. Dessa delar av språket kallas en individs **språkliga repertoar**. Eleven utvecklar sin språkliga repertoar både i den formella skolundervisningen och i informella sammanhang i sitt språksamfund. Språken, hur de används och vilka förväntningar och attityder som riktas mot dem har stor betydelse också i skolor.

## 2 Kunskaper om språk

Kunskaper om språk betyder bland annat kunskaper om språkbruk, språkformer och språkvård. Kunskapen kan läras ut och läras och innebär en förståelse för vad språk är, hurudana språk som finns, hur språket varierar och förändras, hur språk används i kommunikation och vad språk betyder för människor. Kunskapen om språk borde betraktas ur bredare perspektiv för att främja hela skolans interaktionsförmåga. Språket är inte bara ett delområde i lärandet utan lärandets viktigaste resurs. Lärandet av alla ämnen främ-

jas om man närmar sig innehållet ur språklig synvinkel. Nya sätt att använda språket innebär också nya sätt att lära sig och att tänka.

### **3 Vad är språkmedvetenhet?**

Språkmedvetenhet har också beskrivits som språkligt ansvarsfull pedagogik med syftet att stöda elevernas språkliga utveckling på alla plan. I bästa fall stöder och lär språkmedvetenheten också pedagogen. Språkmedvetenhet erbjuder olika sätt att se på språket också i en bredare samhällellig kontext. Språkundervisning borde inte begränsas till att lära ut själva språket utan betydelsen är mycket större. Språkmedvetenhet berör inte bara elever med invandrarbakgrund och undervisningen av dem. Den stöder allas lärande oberoende av deras språkliga bakgrund. I grund och botten är det frågan om att främja en god självkänsla och lärande samt om förmågan att vara närvarande i all interaktion.

Ett mål med språkmedvetenhet är också att stärka elevernas tillit till att de kan lära sig språk och att hjälpa dem att använda språken frimodigt både i skolan och på fritiden. Det kan man göra genom att göra språken synliga, använda dem och visa uppskattning för dem i skolvardagen. Fokus i lärandet är inte på att prestera utan på att nå samförstånd.

### **4 Språkmedvetenhet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen**

Språkmedvetenhet poängteras i de nyaste grunderna för läroplanen (2014). Enligt dem ska alla elevers språkliga färdigheter och kulturbakgrund beaktas i undervisningen och deras språkliga utveckling stödas på ett mångsidigt sätt. Ett mål i den grundläggande utbildningen är att lära eleverna att sätta värde på olika språk och kulturer och att samtidigt främja såväl två- och flerspråkighet som elevernas språkliga kunskaper och förmågor. Ett mål med språkmedvetenheten är också att öka elevernas medvetenhet om attityder till språk.

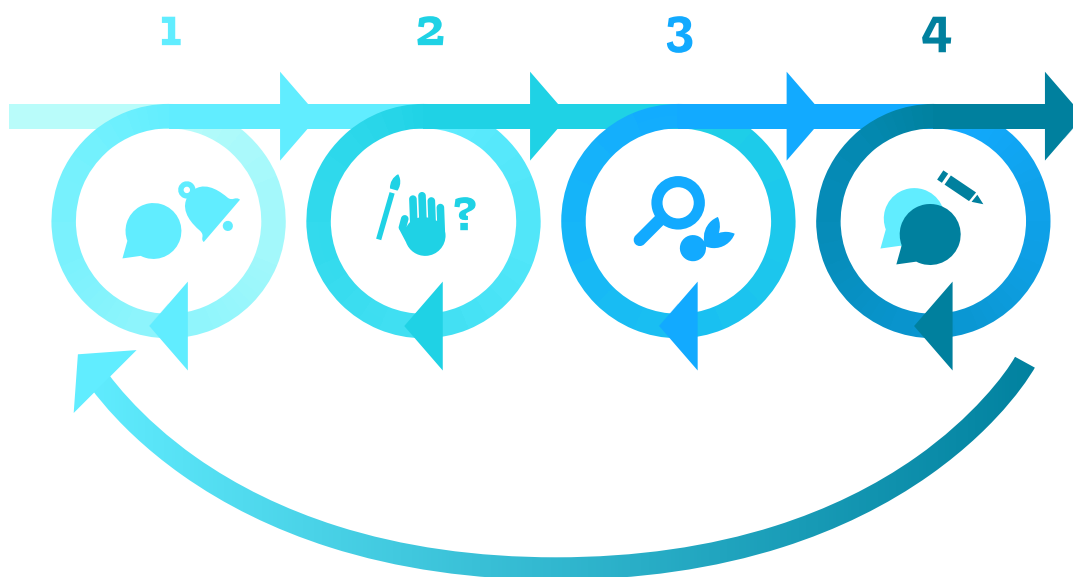
I grunderna för läroplanen talas om språkmedvetenhet som språkfostran som gäller alla språk och som också beaktar elevers flerspråkighet. Flerspråkigheten består av elevens modersmål och varierande kunskaper i andra språk. Eleverna använder sina kunskaper i olika språk som stöd för allt sitt lärande i olika ämnen. Eleverna uppmuntras att läsa texter som passar deras språkkunskaper och att skaffa information som de behöver i studierna på olika språk. Eleverna får hjälp att bli medvetna om komplexiteten i sin egen och andras språkliga och kulturella identitet. Också betydelsen av minoritetspråk och utrotningshotade språk tas fram i undervisningen. Undervisningen främjar elevernas flerspråkighet genom att utnyttja alla språk, också dem som eleverna använder på fritiden. Undervisningen stärker elevernas tillit till sin

förmåga att lära sig språk och uppmuntrar till att använda också liten språkkunskap frimodigt. Språkfostran förutsätter också samarbete mellan olika läroämnen.

## **5 Modell för ett språkmedvetet förhållningssätt**

Syftet med modellen för ett språkmedvetet förhållningssätt är att hjälpa läraren att genomföra språkmedveten undervisning och använda läromaterial mer språkmedvetet. Modellen kan tillämpas i alla läroämnen men den är framför allt avsedd att användas i läsåmnen eftersom innehållet och målsättningarna i dessa ämnen kräver språklig förståelse av eleverna. I konst- och färdighetsämnena är språkmedvetenheten viktig i samband med ny terminologi och instruktioner. Behärskandet av akademiskt språk och förmågan att använda det karaktäristiska språket i en viss disciplin i rätt kontext är något man kan lära sig. Att eleverna får bekanta sig med sådant redan från den grundläggande utbildningens första årskurs hjälper dem att klara sig bra också senare i de högre årskurserna. Modellen för ett språkmedvetet förhållningssätt speglar sig i första skedet i det vardagsspråk som eleverna använder och som sedan sakta formar sig till att behärska språket i en viss disciplin vart efter undervisningen framskrider.

Modellen kan delas in i fyra skeden: orientering, multimodalitet, tillämpning av disciplinens språk samt demonstration av den språkliga förståelsen. Man kan stanna i varje skede så länge det behövs för klassen eller en enskild elev. Efter det sista skedet, demonstrationen, kan man återvända till början, alltså orienteringen, inom ett nytt ämnesområde. Multimodaliteten och tillämpningen av disciplinens språk kan läraren modifiera läroämnets innehåll enligt smak och tycke. Målet med processen är att få eleven att tillägna sig ämnet, förstå språket inom disciplinen och införliva det i sin språkliga repertoar.



### 5.1. Orientering

Orienteringsskedet väcker eleverna till att ta till sig språket i ett nytt ämne eller fenomen. Därför används en klocka som symbol i bilden. I första skedet av modellen använder både eleverna och läraren vardagsspråk i undervisningen. Detta gör det möjligt för eleverna att kombinera det nya ämnet med tidigare inlärd kunskap och deras vardagserfarenheter. Användandet av vardagsspråk symboliseras i bilden med en turkos pratbubbla.

Syftet med orienteringsskedet är att ta reda på elevernas förhandsuppfattningar om och erfarenheter av det nya ämnet. Läraren bör tänka på hur man kan kombinera det nya som ska läras med det eleverna redan kan. Här är det viktigt att läraren lyssnar på elevernas åsikter och erfarenheter om det nya ämnet och koncentrerar sig på sådana saker som eleverna kanske inte förstått. Man bör aldrig anta att eleverna känner till en sak eller vokabulär från tidigare utan förhålla sig till det nya ämnets språkliga uttryck enligt elevernas individuella språkkunskaper.

Fråga som kan hjälpa läraren att planera undervisningen: Vad vet eleverna redan om ämnet/fenomenet och vilken/vilka delar av den kunskapen kan de verbalisera, dvs. uttrycka i ord?

### 5.2. Multimodalitet

I det här skedet sätter man sig in i ämnet med multimodala metoder. Multimodalitet är kommunikation även på andra sätt än med skrivet språk. Det kan innebära till exempel tal, gester, blickar, visuella tecken och figurer. Multimodalitet kan betraktas som både att dela information och att bygga förståelse. Därför symboliseras multimodaliteten på bilden av en pensel och en

hand som beskriver elevens möjlighet att själv producera multimodalt material. Frågetecknet betyder att eleven kan använda sin problemlösningsförmåga.

Syftet med det här skedet är att ge eleverna möjlighet att undersöka och prova olika idéer och testa sin förståelse av ämnet. Huvudvikten i det multimodala skedet ligger på att få en bredare förståelse av begrepp och lära sig använda språket i en ny kontext. Multimodaliteten spelar en viktig roll i att utveckla elevernas språkliga repertoar både när det gäller att hitta på idéer och att visa vad de lärt sig.

Om eleverna delar sin kunskap med multimodala metoder kan det också hjälpa läraren att se nya sätt att lära sig och ta till sig lärostoff. I det här skedet av modellen kan man också presentera nya ord och begrepp som har att göra med disciplinen. Att förena ny terminologi med multimodala bilder eller diagram kan vara till hjälp särskilt för elever som lär sig bäst visuellt.

Hjälppådrag åt läraren för ett språkmedvetet förhållningssätt: Hur kan eleverna undersöka och utveckla sitt kunnande inom ämnet? Hurdana bilder, diagram, exempel, experiment, berättelser, föremål eller drama kan eleverna använda för att utveckla sitt tänkande?

### 5.3. Tillämpning av disciplinens språk

I det här skedet framskrider elevernas kunnande till att omfatta den aktuella disciplinens eller läroämnets karaktäristiska språk. I undervisningen beaktas läroämnets typiska sätt att använda språket, alltså dess språkregister. Läraren handleder eleverna och söker efter individuella sätt för eleven att motiveras av undervisningen och tillämpa kunskaperna och färdigheterna. Att tillämpa disciplinens språk är att undersöka och observera språket. Därför symboliseras det här skedet av ett förstoringsglas i bilden.

Språket kan tillämpas till exempel i form av förklaringar, observationer, presentationer, argument och hypoteser. Det här skedet kan också genomföras i form av forskande på så sätt att eleverna först undersöker ett fenomen och först efteråt presenterar läraren det karaktäristiska språkregistret och termerna. Lärare kan också fortsätta att använda multimodalitet för att presentera disciplinens språk med nya och centrala begrepp, till exempel genom att skriva viktiga verb och förklaringar i ett diagram, en tabell eller en bild som beskriver en process.

Syftet är att få eleverna att förstå disciplinens språk också i praktiken och i en typisk kontext. Bland annat i omgivningslära och kemi kan experiment hjälpa eleverna att förstå teorin i disciplinens språk också som en del av det vardagliga livet. I historia eller samhällslära kan disciplinens språk tillämpas till exempel i argumentering, debatter eller problemlösningssuppgifter där eleverna

får använda språket och orden de lärt sig.

Fråga som kan hjälpa läraren att planera undervisningen: Hurdana övningar, förklaringar eller observationer kunde eleverna göra för att förstå hur disciplinens språk används?

#### 5.4. Demonstration av den språkliga förståelsen

Det sista skedet är demonstration av den språkliga förståelsen. I det här skedet visar eleverna i vilken mån de lärt sig både hur språket används och innehållet i ämnet. I demonstrerandet används multimodala metoder som till exempel presentationer, videor, tal, drama och spel. Eleverna kan också visa vad de lärt sig med hjälp av muntliga eller skriftliga prov. Därför symboliseras skedet av en penna i bilden.

Två olikfärgade pratbubblor visar att eleven behärskar både vardagsspråket och disciplinens språk parallellt och att den språkliga repertoaren växer. Avsikten med undervisningen är inte att tränga undan vardagsspråket utan att utöka elevens språkliga repertoar med det akademiska språket.

Läraren behöver fundera separat för varje läroämnes del hur eleverna kan visa vad de lärt sig. Vad kan eleverna planera och genomföra som kombinerar ämnets språk och innehåll? Hur kan eleverna åskådliggöra språket och innehållet de lärt sig både för sig själva och för läraren?

### 6 Från vardagsspråk till disciplinens språk

Varje disciplin och även varje läroämne har ett karaktäristiskt språk och olika sätt att använda text. Skolspråket skiljer sig från språket som används hemma dvs. vardagsspråket, så eleverna måste lära sig att använda språket för skolbehov. Vardagsspråket är vägen till skolspråket och det akademiska språket, det vill säga språket som är typiskt för disciplinerna. Vardagsspråket är vardagligt, konkret och informellt.

Abstrakt språk, som lösgjorts från sin ursprungliga kontext och från stunden är svårare att förstå. Skolspråket är ett typiskt exempel på detta. Därför är skolans språk, **det akademiska språket**, inte lätt och det kräver övning. Att lära sig nya ord och begrepp ingår i lärandet av innehållsbaserade ämnen, men att lära sig kombinera ord och skapa betydelser är ännu viktigare.

Vardagsspråket och det akademiska språket används parallellt och kompletterar varandra vilket hjälper eleverna att förstå betydelsen av fenomen och begrepp. När eleven kan förklara en sak på vardagsspråk börjar förståelsen för den vidgas och det blir möjligt att ta i bruk det språk som är typiskt för disciplinen. Läraren gör klart för eleverna när de förväntas använda akademiskt

språk, eftersom kravet på akademiskt språk ökar då studierna framskrider från en årskurs till annan. När man förstår innehållet på något språk blir det lättare att lära sig det akademiska språket.

### **6.1 Vetenskaplig text och läroböcker**

I samband med att eleven lär sig terminologin är det viktigt att också förstå hur orden används i både skriftlig och muntlig kommunikation. Det är viktigt att läraren själv vet hur man uttrycker saker korrekt på det egna läroämnets språk och hur ett begrepp används i en mening. Det är bra om läraren lägger märke till kulturella och språkliga antaganden i läroböckerna, så att läraren kan förhålla sig kritiskt till texten och dess innehåll.

Texten i läroböcker är vetenskaplig text som är anpassad enligt målgruppen, alltså en viss ålder, och stilen skiljer sig från skönlitteraturens fiktiva berättelser. Läroböcker är lättlästa och kan lätt åskådliggöras visuellt jämfört med vetenskapliga artiklar. Karaktäristiskt är ett formellt språk, komprimerat skrivsätt och användning av ord och begrepp som hör till disciplinen. DCet är främst fakta som gäller. I läroböcker försöker man till skillnad från i vetenskapliga artiklar undvika svåra meningsbyggnader. Dessutom har man beaktat sammanhanget i texten, på så sätt att stycken, meningar och satser är tydligt sammanlänkade. I texten förklaras vanligen centrala begrepp med hjälp av exempel och bilder. Vetenskaplig information presenteras också genom symboler, kartor, bilder och diagram. Att kunna tolka dessa är därför också en viktig konst. Bilderna, kartorna och diagrammen är vanligen anpassade till målgruppens nivå.

### **6.2 Multilitteracitet**

Språkmedvetenhet är starkt kopplad till multilitteracitet, det vill säga förmågan att tolka text i olika former till exempel med hjälp av konst eller film. Multilitteracitet ger eleven färdigheter att bedöma information, påståenden och åsikter. Utöver att multilitteraciteten är kopplad till språkmedvetenhet stärker den elevernas förståelse av kulturbundenhet och kulturella referenser i producerandet och tolkningen av texter. Multilitteracitet hjälper eleverna i en allt mångkulturellare värld, eftersom den redan i sig innebär förståelse av mångfald och mångstämmighet. Med hjälp av multilitteracitet förstår man också kulturell mångfald bättre eftersom man med den producerar, redigerar och bedömer information i alla situationer. Multilitteracitet gör det möjligt att förstå samhällliga och vetenskapliga ämnen samt vetenskapliga fakta, begrepp och grundprinciper.

## **7 Språkmedvetenhet i skolor**

Skolan är en del av samhället där olika språk, kulturer och identiteter lever

sida vid sida i interaktion med varandra. Syftet med språkmedvetenhet är att uppmuntra lärarna att beakta attityder och sociala normer i anslutning till olika språk och att hjälpa eleverna att hitta sin egen språkliga kompetens.

I en språkmedveten skola är verksamhetskulturen och lärarnas kompetens tidsenliga i fråga om mångfalden i skolan och skolan är inte bunden till gamla traditioner som inte passar vår tid. I en språkmedveten skola diskuteras attityder till språk och man förstår språkets centrala betydelse i lärande, interaktion och samarbete. Varje läroämne har sitt eget språk och textbruk och sina egna begrepp. Målet med en språkmedveten undervisning är att fostra till tolerans och att hjälpa eleven till kritisk självgranskning och till att stärka sin egen kulturidentitet. Lärarna har en jämlik och empatisk interaktiv relation till alla sina elever.

### **7.1 Lärarna och kunskaper om språket**

Lärarna bör vara medvetna om sin roll som språkmodell när de lär ut språk som hör till olika situationer och läroämnena. Lärarna bör förstå språkets drag, hur vardagsspråket och disciplinens specifika språk skiljer sig från varandra och hurdan språkkunskap och behärskning av språket som behövs för att eleven ska klara olika uppgifter. Lärarna kan använda alla tänkbara sätt för att få eleverna intresserade av nytt innehåll och nya ämnen. Varje elev bör behandlas sakligt och respektfullt med hänsyn till principerna för elevers välbefinnande.

Läraren bör fästa uppmärksamhet vid sitt eget språkbruk, bland annat att ord och tal är begripliga och hurdan modell för interaktion hen är i kommunikationen med eleverna. Tonen, minen, blicken och reaktionen på det eleverna säger har betydelse och läraren bör inte ens oavsiktligt nedvärdera eleverna eller gruppera dem i olika fack genom sitt språk eller sin interaktion. Det är också lärarens uppgift att främja interaktion där var och en kan delta utan att bli ringaktad eller bli utpekad på något sätt. Samtidigt som läraren beaktar sin egen språkmedvetenhet bör hen också följa med hur elevernas språkmedvetenhet utvecklas.

Läraren behöver inte vara expert på varje språk eller del av språk men positiv respons och allmän uppskattning för språk i klassen är bra för elevernas språkidentitet. Läraren bör också hjälpa eleverna att bevara och utveckla sina egna språk och hela sin språkliga repertoar. Det är särskilt viktigt att inte ge barnet en känsla av att hen borde lämna sitt första språk och sin kultur utanför skolan. Lärarna bör vara aktiva i att stärka hela klassens språkmedvetenhet och skapa en positiv och trygg språkatmosfär i klassen. Det räcker alltså inte att lärarna passivt godkänner barnens språkliga och kulturella mångfald.

## 7.2. Språkmedvetna skollokaler

Hur språket presenteras i läroböcker, hur det talas på lektionerna, vilka begrepp som erbjuds för att analysera språket och hur eleverna närmar sig språket som mål för sina studier grundar sig på olika uppfattningar om språket. Om skolan förhåller sig likgiltigt till språkmedvetenhet speglas det till eleverna att deras kunskaper i språk inte är viktigt. Alla elevers språkliga resurser borde därför utnyttjas så mycket som möjligt i interaktionen i klassen.

Bra sätt att främja flerspråkighet i klassen är att hjälpa eleverna utveckla sin språkmedvetenhet och att se alla olika språk i klassen som gemensam information. I en språkmedveten miljö uppskattas varje elev i sin helhet och får stöd i att utnyttja alla sina språkliga resurser. Syftet med undervisningen är att eleverna lär sig sitt eget modersmål och att deras språkliga identitet stärks.

I en språkmedveten skola skulle det vara bra om det fanns både faktatexter och fiktiva berättelser på många språk. Att barnen läser fiktiva texter utvecklar deras språkmedvetenhet och lär dem textens målspråk. Språkkunskaperna utvecklas om texten är av lämplig svårighetsgrad för läsaren. En alltför svår text ger inte läsglädje åt eleven och främjar inte behärskandet av språket. Olika grupper som läser tillsammans kunde gärna finnas också utanför klassen och skolan, till exempel i elevernas hem eller i hobbyverksamhet så att elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder skulle få stöd i sitt modersmål.

## 8 Samarbetet mellan hem och skola

Elever som har olika språkliga och kulturella bakgrunder och deras föräldrar behöver information om skolan och lärarens arbetssätt, så att de kan stöda sina barn i skolgången. Att föräldrarna värdesätter skolan ökar elevernas skolmotivation och gör det lättare för dem att anpassa sig till det finländska skolsamfundet. Läraren behöver också känna till vilka förväntningar föräldrarna har på sina barn, vilka språk som talas i elevernas hem och vilka värderingar och normer familjerna har. Fostran är ett samarbete där lärarna för en jämlik diskussion med föräldrarna om barnens skolgång.

### 8.1 Samarbetet mellan hem och skola i skolor med kulturell och språklig mångfald

Skolan spelar en viktig roll för familjer från olika kulturer och med olika språk. Via skolan får familjerna kunskap om finsk uppfostringskultur. Samarbetet mellan hem och skola bör byggas upp så att föräldrarna känner att skolan värdesätter deras kultur- och språkbakgrund. Uppskattningen stärker barnens kulturidentitet och underlättar hela familjens integration i den fin-

ländska kulturen och det finländska samhället. Ett fungerande samarbete kan bäst byggas upp om läraren vet en del om vårdnadshavarnas bakgrund och föräldrarna förstår den finländska uppfostringskulturen.

Elevernas modersmållärare är goda informationskällor i samarbetet mellan hem och skola. De kan också guida föräldrarna i den nya kulturen och hjälpa dem att anpassa sig till det finländska skolsamfundet. Modersmållärarna förstår båda kulturerna och deras särdrag. Elevens identitet stärks när eleven märker att samarbetet mellan skolan och hemmet fungerar och att skolan ser elevens kultur och språk som likvärdiga med det majoritetsspråket och dess kultur. Ömsesidig uppskattning förutsätter att läraren förstår hur viktigt elevens modersmål är och skillnaden mellan talspråket och skolans språk samt att läraren sätter sig in i det stöd eleven behöver för att utveckla sina kunskaper i skolans språk. Det är också viktigt att fundera hur eleven kan få hjälp med läxorna om föräldrarna ännu inte kan skolspråket.

## **8.2 Utmaningar i samarbetet**

Språkliga utmaningar kan dyka upp i olika interaktions- och inläringssituationer i klassen. Elevernas olika kulturbakgrunder påverkar hur de deltar i undervisningen och interagerar i klassen. Ibland blir kulturella skillnader uppenbara när föräldrar och lärare har olika uppfattningar om hur skolan fosterar. Ett av föräldrarnas största orosmoment är hur barnets kulturella och språkliga identitet beaktas i undervisningen och fostran i skolan.

I familjer där föräldrarna inte talar skolans språk kan eleven få ett med tanke på sin ålder och erfarenhet orimligt stort ansvar i att översätta skolans information till sitt eget hemspråk. Maktställningen i familjen kan förändras så att föräldrarna inte längre har den traditionella rollen och betydelsen i barnens liv. Också lärarna upplever samarbetet mellan hemmet och skolan problematiskt om de saknar ett gemensamt språk med föräldrarna. I besvärliga situationer kan man naturligtvis använda tolk, men det tar tid att få en tolk och då kan spontaniteten i kommunikationen bli lidande.

Bristen på ett gemensamt språk ökar osäkerheten i möten och om läraren och föräldrarna inte förstår varandra kan det hända att de bemöter varandra negativare än de annars skulle göra. Båda parterna borde förstå att sättet att använda språk och dess kulturella innebörd kan vara annorlunda än det egna språkets. Det man känner till påverkar hur man förstår nya saker och hur man reagerar och vad man inte uppmärksammar. Med hjälp av en öppen och ärlig kommunikation kan man vidga sin kulturella och språkliga förståelse.

## **9 Slutligen: Språkmedvetenhet berör hela skolsamfundet**

Språkmedveten undervisning är varje elevs rättighet. Flerspråkig pedagogik,

som hör till språkmedvetenheten, främjar elevernas språkliga färdigheter. Syftet är att få barn och unga att se språkens olikheter som en rikedom. Att eleverna får lära sig använda språk i olika situationer stärker deras språkmedvetenhet och användandet av olika språk parallellt samt främjar multilitteraciteten. I undervisningen beaktas elevernas alla språkliga och kulturella resurser.

Det är viktigt att hela skolsamfundet stöder både lärare och föräldrar i skolor och klasser med språklig och kulturell mångfald. Skolan bör ha en tydlig praxis när det gäller att ta med en ny flerspråkig familj i skolans verksamhet. Ett enkelt sätt att framhålla skolans flerspråkighet är med skyltar och informationsblad; "I vår skola talar vi de här språken:...". Böcker på elevernas modersmål borde finnas lätt tillgängliga i vardagen.

I en språkligt ansvarsfull skola förstår man hur viktigt språket är för växande, lärande och samverkan. Språket är också en del av identiteten och hjälper individen att socialiseras till samhället. I skolan blir eleven medveten om olika språksituationer och lär sig använda språket som redskap för lärande. Språkmedvetenheten främjas av att olika språk är synliga, används och uppskattas i skolvardagen. Språkens jämlikhet syns som en positiv atmosfär i hela skolan, i undervisningsinnehållet, i målsättningarna, i metoderna och i bedömningen.

## Källor

- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. 2019. Monikielisen oppijan matkassa. Webbplats för lärarutbildning. Jyväskylän universitetin institu-tion för lärarutbildning. Finns här: <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Aksela, M., Tikkanen, G. och Kärnä, P. 2012. Mielekäs luonnontieteiden opetus ja oppimisen arviointi. Uppföljningsrapporter om utbildningen 2012:10.
- Cazden, C. B. (2001). The language of teaching and learning 2.
- Cummins, J. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Daborn, E., Zacharias, S., och Crichton, H. 2020. Subject Literacy in Culturally Diverse Secondary Schools: Supporting EAL Learners.
- Dai, D. Y. 2012. From smart person to smart design: Cultivating intellectual potential and promoting intellectual growth through design research. In *Design research on learning and thinking in educational settings*.
- Driver R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. och Scott, P. 1994. Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, Vol. 23, No. 7.
- Gallas, K. (1994). The languages of learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world.
- Honko, M. Mustonen, S. 2018. Kieliä rinnakkain – koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5).
- Honko, M. Mustonen, S. 2018. Tunne kieli — Matka maailman kieliin ja kieli-tietoisuuteen. *Finn Lectura*
- Kallioniemi, A., Honkasalo, V., Kuusisto, A. 2016. Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. I verkke (red.) H. Cantell & A. Kallioniemi. *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–125.
- Khezri, S. 2016. Luottamusta rakentamassa – Monikulttuurisen kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen kasvatuksessa ja identiteetin vahvistumisessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3).
- Lloyd, J.M. & Register, K.M. 2003. Teaching The Science Process Skills in Virginia's Water Resources: A tool for teachers.
- Lwin, S. M. & Silver, R. E. 2014. Language in education: social implications.

Bloomsbury Academic A&C Black: London.

Miettinen, R. 2014. Kykenevoittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45 (1), 7–19.

Nikula, T. & Moate, J. 2018. Integrating everyday language with conceptual development across the CLIL pathway. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 2 (2018).

Utbildningsstyrelsen 2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Föreskrifter och anvisningar 2014:96.

Utbildningsstyrelsen 2017. Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. Utbildningsstyrelsen 4:2017. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995\\_kielitietoinen\\_opetus\\_verkko\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf)

Piippo, I., Vaattovaara, J., Voutilainen, E. 2016. Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat. Helsingfors: Art House.

Ruohonen, T. (red.) 2019. Kielitietoisen opettajan opas. eNorssi - opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2019.

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsingfors: Kirjapaja Oy.

Unsworth, L. 2001. Teaching multiliteracies across the curriculum.

Zimmerman, C. 2007. The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review* 27 (2007)

# **SAMISK UNDERVISNING MED SPRÅKLIG OCH KULTURELL MÅNGFALD**

## **INLEDNING**

Aktuell kunskap om samiskhet efterfrågas vid lärarutbildningar, i skolor och vid andra pedagogiska institutioner runtom i landet. Utgångspunkten för samisk undervisning är kulturell inklusion som grundar sig på tanken om att kunskap och medvetenhet om olika grupper, till exempel samiskhet och samer samt interaktion mellan dessa grupper ökar solidariteten och förståelsen dvs. den interkulturella kompetensen mellan olika människor. En viktig uppgift för skolan och fostran är att förhindra och minska diskriminering och rasism vilka ofta grundar sig på okunskap och bristfälliga kulturella kunskaper och färdigheter.

I detta kapitel behandlas den samiska undervisningens och de samiska elevernas situation ur kulturens och språkets perspektiv. Dessutom presenteras verktyg med språklig och kulturell mångfald för samisk undervisning. Verktygen är särskilt avsedda för att möta behoven på skolorna i samernas hembygdsområde i Finland men de kan naturligtvis också tillämpas utanför det samiska området.

## **RAMARNA FÖR DEN SAMISKA UNDERVISNINGEN**

Historien av kyrklig folkundervisning och statlig skolgång är gammal bland samerna och sträcker sig flera hundra år bakåt i tiden. Att osynliggöra minoriteter var dominerande praxis i Finland ända fram till 1970-talet. Undervisningen i samiska och på samiska började utvecklas på 1970-talet. Alltsedan återuppbyggnaden på 1950-talet och den flyttrörelse som började på 1960-talet har den samiska kulturen ställts inför stora förändringar. Förändringarna i samhället och internationalism har påverkat samernas kulturella, sociala och politiska situation.

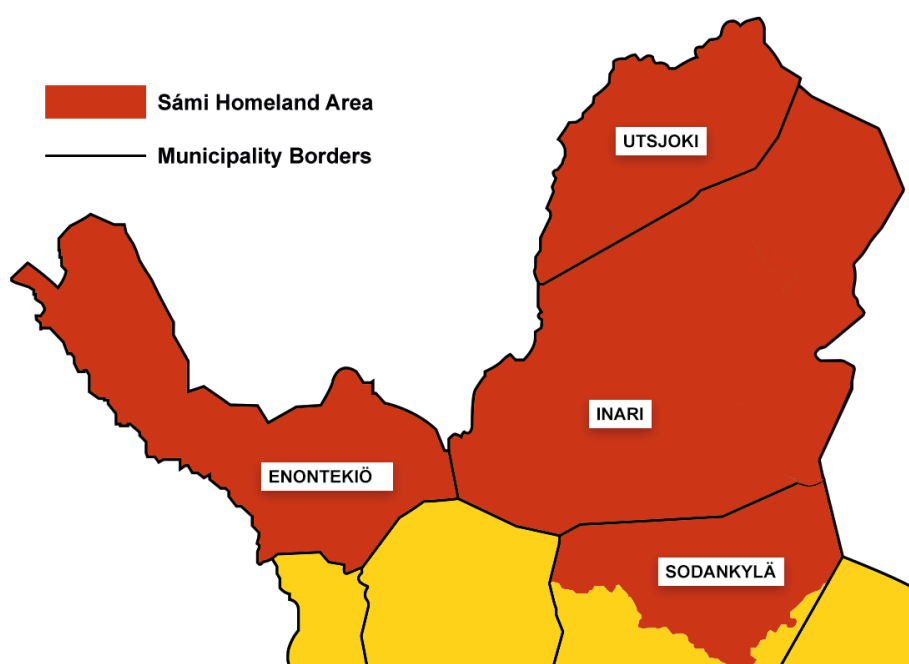
Samerna bor i de finska, norska, svenska och ryska staternas territorier i ett område som sträcker sig från mellersta Skandinavien till Kolahalvön. Den kulturella och språkliga mångfalden är stor. Det används nio samiska språk. I Finland talas tre av dessa: nordsamiska, enaresamiska och skoltsamiska. Enligt Unescos kriterier räknas samtliga dessa språk som hotade i olika grad. I Finland bor cirka 10 500 samer beroende på hur man räknar. Av dessa uppskattas cirka en tredjedel vara samisktalande.

Som enklast kan samisk undervisning definieras som allt där man opererar i den samiska kontexten och/eller allt som i någon mån har med samiskhet att göra. För det mesta är det fråga om språkundervisning för samisktalande.

de elever eller klassundervisning på samiska. I ett större perspektiv kan man också räkna in undervisningen i samiska som andraspråk eller annan undervisning där samisk kultur eller samiskhet på något sätt finns med. Undervisning i samiska och klassundervisning på samiska ordnas i samernas hembygdsområde och i vissa skolor utanför samernas hembygdsområde. I Helsingfors har man ordnat samisk-finsk klassundervisning sedan 2018. Undervisning i samiska ges även i Rovaniemi och Uleåborg. På andra håll i Finland är man hänvisad till timundervisning eller distansundervisning i samiska. Projektet med distansundervisning koordineras av Utsjoki kommun.

Samernas hembygdsområde i Finland består av kommunerna Enontekis, Enare och Utsjoki samt Lapplands renbeteslag, dvs. omgivningen av Vuotso by i Sodankylä kommun (Figur 1). I detta område garanterar lagen om grundläggande utbildning klassundervisning på samiska så att utbildningsanordnaren måste erbjuda eleverna undervisning i samiska och på samiska:

*Elever som bor på samernas hembygdsområde och behärskar samiska skall huvudsakligen undervisas på samiska (Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628, 10 §).*



Figur 1. Samernas hembygdsområde i Finland.

Enligt undervisnings- och kulturministeriets gällande förordning kan kommuner utanför samernas hembygdsområde söka finansiering för att ordna utbildning i samiska för eleverna. Genom samma förordning föreskrivs också

om undervisningen i eget modersmål för invandrarelever.

(Undervisningsministeriets förordning om grunderna för statsunderstöd som beviljas för kompletterande undervisning i den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen för elever med främmande språk, samiska och romani som modersmål 1777/2009.)

Finlands grundlag stadfäster samerna som urfolk. Grundlagen garanterar samerna rätten att utveckla sitt eget språk och sin egen kultur. Enligt sameskollagen förverkligar sameskollagen kulturell autonomi inom samernas hembygdsområde.

*Samerna såsom urfolk samt romerna och andra grupper har rätt att bevara och utveckla sitt språk och sin kultur. Bestämmelser om samernas rätt att använda samiska hos myndigheterna utfärdas genom lag. (Finlands grundlag 11.6.1999/731, 17 §.)*

Som följd av flyttrörelsen måste man i enlighet med Finlands grundlag ta hänsyn till de samiska barnens undervisningsbehov i hela landet. Numera ordnas därmed undervisning i samiska i tiotals kommuner i Finland.

I läroplanen för den grundläggande utbildningen beaktas samiskheten på följande sätt:

*Som lärande organisation tar skolan tillvara och uppskattar landets kulturarv och nationalspråk samt den egna och omgivningens kulturella, språkliga, religiösa och åskådningsmässiga mångfald. Den lyfter fram den samiska och andra minoriteters betydelse i Finland. Den utvecklar förståelsen och respekten mellan individer och grupper och ett ansvarsfullt agerande gentemot varandra. Rätten till det egna språket och den egna kulturen är en grundrättighet som man i skolan medvetet arbetar utgående från. I skolan ska man bekanta sig med kulturella traditioner, diskutera olika tanke- och handlingsmönster på ett konstruktivt sätt och tillsammans skapa nya sedvänjor.*

(Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, 28.)

Läroplanen förpliktar samtliga skolor att behandla den samiska kulturen och minoriteters betydelse i Finland i undervisningen.

## **DEN ÖKANDE MÅNGFALDEN I KONTEXTEN AV DEN SAMISKA UNDERVISNINGEN**

Kontexten för den samiska undervisningen kan beskrivas som en situation med ökad mångfald till följd av språkbyte, återupplivning av språk och flyttrörelsen samt av en strukturförändring i samhället. Med språkbyte avses här att en grupp så småningom byter sitt språk mot ett annat. Med återuppliv-

ning av språk avses att man försöker rädda ett hotat språk. Bakom undervisningen på samiska ligger en utveckling som började som följd av först modernisering och sedan globalisering. Som redan konstaterats bor över hälften av samerna i Finland numera utanför samernas hembygdsområde. Av samisktalande barn under 10 år bor rentav över 75 procent utanför det samiska området. Med tanke på det samiska språkets fortlevnad är situationen svår eftersom endast cirka fem procent av dessa barn deltar i undervisning i samiska språket.

Det finns problem med tillgängligheten av undervisning på samiska. Återupplivning av språken, fler användningsmiljöer för samiska och fler talare av samiska utgör en motkraft till språkbytet. Lärarnas vardag i sameområdet i Finland präglas av en pedagogisk kontext med mångfalde eftersom mångfalden av elevernas språkkunskaper ökat under decenniernas lopp. Centrala innehåll i undervisningen utgörs av samernas och de lokala samhällenas historier, språk, kulturer, näringsgrenar och levnadssätt som inverkar på skolorna i samernas hembygdsområde. Man bör med hänsyn till den lokala kontexten ge stöd till de olika identiteterna och den ömsesidiga solidariteten inom elevgrupper med mångfald. Som ett av EU:s urfolksspråk kräver samiskan särskilda åtgärder.

Det har bara grundats ett fåtal finska-samiska språkbadsklasser även om behovet är stort på olika håll inom det samiska området och naturligtvis även utanför. För att få till stånd språkbadsklasser krävs samhälleligt, politiskt och ekonomiskt stöd. Vid undervisningen av enaresamiska har man sedan länge använt sig av språkbadsmetoder i allt från småbarnspedagogik till återupplivning av språket hos vuxna.

## **STRATEGIER FÖR EN KULTURELLT OCH SPRÅKLIGT MEDVETEN SKOLA I KONTEXTEN AV DEN SAMISKA UNDERVISNINGEN**

I en kulturellt och språkligt medveten skola tar man på ett positivt sätt hänsyn till samtliga elevers bakgrunder. Den språkliga och kulturella mångfalden lyfts fram i skolans vardag och man försöker få de olika språken och kulturererna att synas och höras i lika stor utsträckning. För detta krävs särskilda språkplaneringsåtgärder, till exempel att man informerar om skolans evenemang och om skolrelaterade ärenden på flera språk.

När det gäller att stärka elevernas språkkunskaper i en tvåspråkig skola (samiska-finska) är det viktigt med jämlikhet mellan språken. Den mångspråkiga skolvardagen styrs av skolans språkliga strategi. Undersökningar visar att en övergripande hänsyn till elevernas språkliga och kulturella mångfald i skolans vardag bidrar till lärandet. Att sätta ord på och ge en röst åt den språkliga verkligheten höjer språkens värde och synliggör elevernas bakgrunder i

skolans vardag.

Sameområdet i Finland har goda förutsättningar för att utveckla, stödja och förverkliga funktionell tvåspråkighet. Att göra verklighet av funktionell tvåspråkighet skulle innebära att språkbadsklasser grundas i samtliga skolor i samernas område i Finland. Därutöver borde man bidra till och utveckla en atmosfär som uppmuntrar att skaffa sig flytande språkkunskaper i språken i området. På kommunal nivå betyder detta språkpolitiska riktlinjer och ett omfattande samarbete.

För eleverna är de samiska språken en resurs för framtiden och ett centralt arbetsspråk i Finlands sameområde. Det är strategiskt lämpligt att med hjälp av undervisning öka antalet språkanvändare och miljöer där språken kan användas. Det är samtidigt ett effektivt sätt att förhindra fortsatt språkbyte. För att den språkekonomiska potentialen ska kunna utnyttjas i framtiden krävs det särskilda pedagogiska åtgärder för hotade språk.

Just nu pågår ett åtgärdsprogram där unga besöker läroanstalter och sprider kunskap om det samiska (Yle Sápmi 2014). Aktiva åtgärder behövs fortfarande för att institutionerna för lärarutbildning och läroanstalterna i Finland ska få utbildning i samiska frågor.

I en kulturellt och språkligt medveten kontext av samisk undervisning tar man hänsyn till många slags elever och deras behov. Lärandet har ordnats på ett sätt som grundar sig på elevernas språk och kultur. Genom de pedagogiska arrangemangen förankras eleverna i skolorna i sin hembygd. Skolans verksamhetskultur ska bevara och förstärka de samiska språken och den samiska kulturen samt stödja elevernas olika identiteter. Att ta hänsyn till kulturell och språklig medvetenhet åligger därmed alla som arbetar i skolan. Det är viktigt att alla elever på samernas hembygdsområde i Finland blir intresserade av de samiska språken och den samiska kulturen och stöttas i sina ansträngningar att studera, bo och arbeta i trakten.

Områdets särdrag och elevernas mångfald ska beaktas i introduktionen av nya medarbetare. Skolornas lärare ska instrueras i vad kulturell och språklig medvetenhet innebär vid undervisning av och mötet med samiska och samisktalande elever och hur kulturella och språkliga frågor behandlas i en kulturellt och språkligt medveten skolgemenskap. Det är viktigt att samarbetet mellan skola och hem görs till en resurs som hjälper eleverna att växa. När man skapar grunden för elevernas framtid och goda liv är det viktigt att samtliga elever får stöd med att vara delaktiga och lära sig.

## **ÖPPNA KOMMUNIKATIONSKANALER ENLIGT PRINCIPERNA FÖR KULTURELL OCH SPRÅKLIG MEDVETENHET**

Den kulturella och språkliga mångfalden påverkar kommunikationen mellan människor och deras deltagande i undervisningen samt olika möten. Här är det väsentligt att kunskaperna, färdigheterna, åtgärderna samt atmosfären avseende kulturell och språklig mångfald bygger på en öppen kommunikation. Det är viktigt att vara medveten om att kulturer är föränderliga och varierande och att även ens egna kunskaper och antaganden kan vara stereotypiskt färgade. Därför ska man försöka bemöta människor som individer och inte bara som representanter för en viss kulturell grupp. Att ta hänsyn till mångfalden i elevernas och deras familjers olika bakgrunder ökar delaktigheten och tilliten. Upplevelsen av en trygg lärmiljö är viktig eftersom den ökar trivseln i skolan, hjälper att lära sig nytt och påverkar därmed även skolframgången.

Ursprungsfolkets dvs. samernas historia, kultur och ställning är fortfarande relativt okända. Hur skulle man kunna öka kunskaperna i samiska i landets alla skolor enligt principerna för kulturell och språklig medvetenhet? Lärarna ska med fördel ta upp samiska teman även i skolor utanför samernas hembygdsområde. Det digitala materialet som tillhandahålls av Utbildnings- och läromedelsbyrån vid Sametinget och av Yle kan användas som bakgrundsfakta och för planering och genomförande av undervisningen. Vid Pedagogiska fakulteten vid Lapplands universitet arbetar dessutom experter i samisk pedagogik som kan ge vägledning i och hjälpa med innehållsfrågor gällande den samiska undervisningen. När samerelaterade frågor behandlas i den grundläggande utbildningen årligen till exempel som ett övergripande tema ökar kännedomen om samernas historia, nuläge och framtid. Det väsentliga i arbetet är att ha ett respektfullt och uppskattande förhållningssätt till samernas kulturer och mångahanda identiteter i enlighet med principerna om mänskliga rättigheter. När man behandlar de samiska kulturerna är det viktigt att lyfta fram både traditioner och moderna drag och deras skärningspunkter samt innebörder. Det är också viktigt att utmana de stereotypier och generaliseringar som förknippas med samiskhet.

## **STRATEGIER FÖR EN KULTURELLT OCH SPRÅKLIGT MEDVETEN UNDERVISNING**

En kulturellt och språkligt medveten undervisning tar hänsyn till den lokala kulturen, elevernas bakgrund och deras erfarenheter. Undervisningen planeras och verksamheten utgår ifrån dessa faktorer. Lokal anknytning är viktigt i undervisningen och då den ordnas. Därutöver borde man till exempel ta hänsyn till kön, individer, grupper, familjer, språk och etniska bakgrunder. Undervisningen, dess innehåll och läromedlen borde bidra till varje barns övergripande utveckling. I sameområdet betyder detta att samiskhet och interkulturalism/mångkulturalism görs till normer i formella utbildningssituationer där den samiska kulturen och det samiska språket kommer i kontakt

med skolans vardag. Då måste man också ta ställning till flerspråkigheten.

En viktig fråga är huruvida alla får lära sig samiska oavsett bakgrund. Frågan gäller inte bara barnen utan hela samhället. När man talar om en radikal inkluderande mångkulturalism får alla som är i skolorna i fråga oavsett bakgrund studera samiska. I det här fallet blir målet att utöka den språkliga användningsmiljön. Utbildningsanordnarna får då i uppgift att skapa möjligheter att lära sig samiska ända från barndagvården till vuxenutbildningen. I en lokal inkluderande modell lämnas ingen utanför den kulturella och språkliga ramen.

I lärarutbildningen byggs den etiska grunden för de blivande lärarnas arbete upp också genom att de studerar Finlands minoriteter, samerna som urfolk, invandrarelevers lärande, olika slags elevers behov samt andra former av diversitet.

## **SLUTORD**

Undervisningskontexten i sameområdet kännetecknas av en mångfald vars särdrag innebär utmaningar för både den finsk- och den samiskspråkiga lärandekontexten, inte bara i den samiskspråkiga verksamheten. I sin interaktion med samiska barn möter läraren en mångkulturell och flerspråkig undervisningsvardag där det intresse som läraren visar för elevernas olika bakgrunder och identiteter spelar en viktig roll.

Samtidigt ska även föräldrarna ges stöd. Att stödja föräldrarna kan ses som en del av lärarnas arbete eftersom föräldrarna kan känna sig osäkra på hur de ska navigera i och lyckas med fostranssituationer där flera språk är inblandade. Man måste också ägna särskild uppmärksamhet åt att värna om den samiskspråkiga lärmiljön. Lärarna har ofta rollen som försvarare av den samiska undervisningen och de samiska elevernas rättigheter i en skola som trots allt i grunden och när det kommer till verksamhetskulturen är en finländsk skola. Den samiskspråkiga undervisningen och undervisningen i samiska opererar inom det finländska skolväsendet.

Alla professionella inom undervisningssektorn som arbetar i det samiska området behöver verktyg för kultursensitivitet. I situationer som präglas av mångfald är det viktigt att agera sensitivt och strategiskt: artigt, nyfiskt och hänsynsfullt gentemot andra. Kommunikationen kan hindras av bristande kultur- och språkmedvetenhet och verksamhet som inte styrs av de ovan beskrivna principerna.

Verktyg för kultursensitivitet och språklig och kulturell mångfald gynnar lärarna inom den samiska undervisningens verkningsområde. Det är ofta lärare som värnar om den samiska kulturen och fungerar som dess mentorer i sko-

lan. Rollen är tudelad eftersom den kräver tid och resurser av lärarna. Lärarna ska stötta föräldrarna i deras fostran och till exempel familjernas språkval och sköta om språkutvecklingen och behoven för återupplivning av kulturen och språket hos heterogena elever. Med tanke på den samiska pedagogiken är det viktigt och angeläget att reflektera över hur olika elevers behov och till exempel pedagogiken för återupplivning av språk ser ut. Intresset för undervisning på och i samiska ökar så också av den anledningen är kultursensitiviteten ett aktuellt tema.

### **Litteratur som texten grundar sig på:**

- Aikio-Puoskari, U. (2009). Saamelaisopetus kotiseutualueen ulkopuolella. Sametingets utbildningsrapport nr 1. Sametinget.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kivipelto, S., Björklund, M., Keskitalo, P., Kuusento, K., ... & Vigren, H. (2020). DivED – kohti kieli- ja kulttuuritietoisempaa opettajuutta ja opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3).
- Guttorm, M. & Keskitalo, P. (2016). Opetushenkilöstön työkalupakki. Moninainen koulu Suomen saamelaisalueella. *Áilegas giellasiida – saamenkielisten palveluiden kehittäminen -hanke*. Utsjoen kunta.
- Keskitalo, P. (2019a). Nomadic Narratives of Sámi People's Migration in Historic and Modern Times. I verket S. Uusiautti & N. Yeasmin (toim.), *Human Migration in the Arctic* (s. 31–65). Palgrave Macmillan.
- Keskitalo, P. (2019b). Kulttuurisensitiivinen saamelainen varhaiskasvatus – Pedagogisia työkaluja. I verket M. Peltola, P. Keskitalo & R. Äärelä-Vihriälä (red.), *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa* (s. 111–128). *Acta Universitatis Ouluensis F 13*. Uleåborgs universitet.
- Keskitalo, P. (2017). Kultursensitiiva Sámi skuvla. Davvi girji.
- Keskitalo, P. (2010). Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustutkimuksen keinoin. *Diedut* 1/2010. Akademisk avhandling. Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). *Sámi Education*. Peter Lang.
- Keskitalo, P., Lehtola, V-P. & Paksuniemi, M. (red.) (2014). *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Migrationsinstitutet.
- Kortekangas, O, Keskitalo, P., Nyyssönen, J., Kotljarchuk, A., Paksuniemi, M. & Sjögren, D. (red.) (2019). *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Palgrave Macmillan.
- Linkola, I-A. & Keskitalo, P. (2015). Sámegiela oinnolašvuohta sámi skuvllas (Saamen kielen näkyvyys saamelaisessa koulussa). Sámi diedalaš áigečála, 1. <https://site.uit.no/aigecala/sda-1-2015-linkolaja-keskitalo/>
- Linkola-Aikio, I-A., Paksuniemi, M. & Keskitalo, P. (2018). Saamelaislasten historiaa satavuotiaassa Suomessa. *AGON*, 2(58). <http://agon.fi/article/saamelaislasten-historiaa-satavuotiaassa-suomessa/>
- Olthuis, M-L., Kivelä, S. & Skutnabb-Kangas, T. (2013). Revitalising Indigenous

Languages: How to Recreate a Lost Generation. Multilingual Matters.

Pasanen, A. (2015). Kuávsui já peeivicuovâ – Sarastus ja päivänvalo. Inarinsaa-  
men revitalisaatio. Unigrafia.

Rasmus, M. (2010). Saamen kielten ja saamelaiskulttuurin koulutustarpeet  
Suomessa. Giellagas-instituutin julkaisuja nro 13. Oulun yliopistopaino.

Sametinget. (2019). Saamelaisten kotiseutualue kartta. Enare. [https://www.samediggi.fi/media\\_category/kuvat/page/7/](https://www.samediggi.fi/media_category/kuvat/page/7/)

Peltola, M., Keskitalo, P. & Äärelä-Vihriälä, R. (red.) (2019). Saamelainen var-  
haiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa. Uleåborgs univer-  
sitet.

Rahko-Ravantti, R. (2016). Saamelaisopetus Suomessa: tutkimus saamelaiso-  
pettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa. Akademisk avhandling. Lapp-  
lands universitet.

Saukkonen, P. (2013). Erilaisuuksien Suomi: vähemmistö- ja kotouttamispo-  
litiikan vaihtoehdot. Gaudeamus.

Schubert, C. (2007). Monikulttuurisuus mielenterveystyössä. Edita.

Viinikainen, T. & Putkonen, N. (2020). Tähtijengi ja Dialogikasvatus.fi –  
kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus osallisuuden vahvistajana. Kieli,  
koulutus ja yhteiskunta, 11(3).

# MÅNGFALDEN AV KÖN OCH SEXUELL LÄGGNING

## Inledning

Skolan utgör en viktig miljö för barn och unga, där de kommunicerar med varandra, växer och utvecklas samt lär sig och tillägnar sig kunskap, värderingar och attityder om kön och sexualitet.

Jämställdhetslagen och diskrimineringslagen förpliktar läraren att ta hänsyn till mångfalden av kön och sexualitet i sin yrkesverksamhet. Även i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen konstateras att elevernas uppfattning om sin egen könsidentitet och sexualitet utvecklas under grundskoletiden och det lärande samfundets roll är att stöda eleven i utvecklandet av den egna identiteten. Den grundläggande utbildningen ska öka kunskapen och insikten om könets mångfald och ha ett könsmedvetet förhållningssätt.

Syftet med detta kapitel är öka kunskapen om de centrala begreppen som handlar om mångfalden av kön och sexuell läggning samt presentera forskning om och pedagogiska perspektiv på ämnet. Kapitlet avslutas med en diskussion om principer och praxis för att utveckla en könsmedveten skolkultur.

## De centrala begreppen

### 2.1 Mångfalden av kön

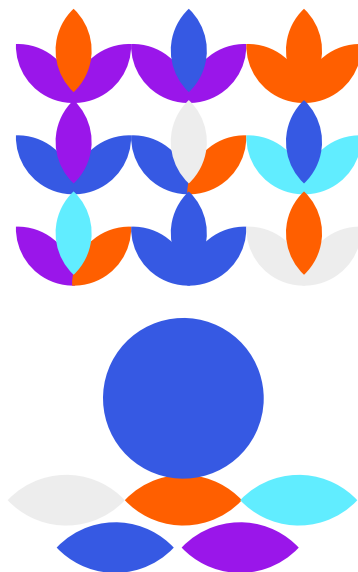
Med begreppet **mångfalden av kön** avses de olika sätt på vilka människor kan uppleva och uttrycka sitt kön liksom att det finns variation i den fysiska utvecklingen av kön. En del människor upplever sig tydligt som kvinnor eller män, en del som både och eller lite av båda. Vissa människors erfarenheter ryms inte alls i dessa kategorier och vissa upplever sig som könslösa. Ur köns-mångfaldens perspektiv gestaltar sig kön inte som dikotomin man/kvinna, utan som ett mångdimensionellt fenomen som består av åtminstone genetiska, utvecklingsmässiga, hormonella, fysiologiska, psykologiska, sociala och kulturella egenskaper. Mångfalden av kön kan tänkas beröra alla människor eftersom varje människas kön utgör sin egen unika helhet. Å andra sidan kan begreppet åsyfta en egenskap som är typisk för könsminoriteter.

De flesta människor har en kropp, en könsidentitet och ett könsuttryck som överensstämmer med det kön som tilldelades dem vid födseln och med de därmed sammanhängande kulturella förväntningarna. Då kan man säga att människan tillhör könsmajoriteten eller är en cisperson. Med personer inom mångfalden av kön avses personer med intersexvariationer och transpersoner men begreppet används ibland också om andra som upplever könsinkongru-

ens eller könslöshet.

- **Intensex** är ett paraplybegrepp som avser att människans kroppsliga könsdrag såsom kromosomer, hormonell funktion och genitalier skiljer sig från det som anses typiskt manligt eller kvinnligt.
- **Transpersoner** är däremot ett paraplybegrepp för människor vars upplevda kön eller könsuttryck inte överensstämmer med det kön som tilldelades dem vid födseln. Transpersoner kan till exempel vara transkönade, ickebinära och transvestiter. En del transpersoner upplever behovet att korrigera sitt kön med medicinska metoder, socialt och/eller juridiskt.
- Vissa **transpersoner** upplever att deras kön avviker från det som tilldelades dem vid födseln. Till exempel en transkvinna definierades som pojke vid födseln men har en kvinnas könsidentitet.
- En **ickebinär** människa kan uppleva sig som både man och kvinna, någonting däremellan eller utanför denna indelning.
- En **transvestit** känner sig oftast nöjd med sitt vid födseln tilldelade kön men vill ibland uttrycka det andra binära könet till exempel genom att klä ut och sminka sig.

(Seta, 2019b; THL, 2019.)



Mångfalden av kön berör även barn och ungdomar i skolåldern. En intensexvariation kan upptäckas redan när barnet föds eller till exempel i puberteten när man söker efter skäl till att barnet utvecklas på ett annat sätt än sina jämnåriga. Även ett barns upplevda könsinkongruens kan uppstå tidigt, till exempel i 2–4-årsåldern när barnet lär sig tala eller som 9–14-åring när tecknen på pubertet börjar dyka upp. Den upplevda könsinkongruensen förstärks ofta i puberteten. I en undersökning gjord av Katarina Alanko besvarade 22 % av de finländska transungdomarna att de hade blivit medvetna om att deras kön avvek från miljöns förväntningar redan innan skolåldern och 58 % upplevde samma då de var mellan 7 och 15 år (Alanko, 2014, 17). Det är ofta just i grundskoleåldern som funderingar över det egna könet blir aktuella. I enkäten Hälsa i skolan 2017 uppgav cirka 5,6 procent av de elever i årskurs 8 och 9 som svarat att deras upplevda kön avviker från det vid födseln tilldelade könet (Statistikcentralen, 2018). Således skulle till exempel en skola med 500 elever i årskurserna 7–9 ha cirka 30 elever inom mångfalden av kön. Det handlar således om ett relativt vanligt fenomen.

I fråga om barn och unga används oftast inte begreppet trans, såvida de inte själva använder det om sig själva. I denna handbok används uttrycket barn eller ungdomar inom mångfalden av kön som avser de barn och unga vars upplevda kön, könsuttryck eller fysiska könsdrag skiljer sig från omgivningens förväntningar och normer.

## 2.2 Mångfalden av sexuell läggning

Sexuell läggning är en egenskap som handlar om vem eller vilka som en person blir förälskad eller kär i eller känner sig emotionellt eller erotiskt attraherad av. Med **mångfalden av sexuell läggning** avses hela det spektrum av läggningar som människor har. De traditionella definitionerna av sexuella läggningar, som hetero- eller homosexuell, utgår från subjektets eget kön. Att vara hetero betyder då till exempel att människan attraheras av ett annat kön än det som hen själv representerar. Med sexuella minoriteter eller hbtqi avses människor vars sexuella läggning skiljer sig från heterosexualitet – till exempel homosexuella, lesbiska och bisexuella. Homosexuella och lesbiska är intresserade av samma kön som de själv representerar, medan bisexuella är intresserade av både kvinnor och män eller en människas kön har ingen betydelse för dem.

De traditionella definitionerna av sexuell läggning såsom homo och hetero täcker endast en del av mångfalden av identiteter och nya termer och definitioner uppkommer hela tiden. Till exempel med androsexualitet och gynosexualitet avses att en person är attraherad av män/maskulinitet respektive kvinnor/femininitet och med pansexualitet att intresset inte beror på vad personen har för kön. En del människor föredrar sådana här definitioner där sub-

jektets kön inte placeras i ett bipolärt system. Sexuell läggning handlar ju om något som definieras av en själv.

I vilken ålder eller livsskede som man börjar bli medveten om sin sexuella läggning varierar stort, och upplevelsen kan förändras under livets gång. Ofta klarnar saken emellertid i puberteten eller senare. Av de homosexuella, lesbiska och bisexuella ungdomar som besvarade Katarina Alankos (2014, 20) undersökning hade tre av fyra identifierat sin sexuella läggning innan åldern för årskurserna 7–9 eller under den tiden. De homosexuella ungdomarna uppgav oftare än de hetero- och bisexuella ungdomarna att de blivit medvetna om sin läggning redan före tioårsåldern. Av de deltagare i enkäten Hälsa i skolan 2017 som studerade i andra stadiet uppgav cirka 15 procent av flickorna och 7 procent av pojkarna att de är icke-heterosexuella (Luopa, Kanste & Klemetti, 2017).

### 2.3 Regnbågsungdom

Begreppet **regnbågsungdom** har de senaste åren etablerats för att beskriva ungdomar inom mångfalden av kön och hbtqi-ungdomar. I detta material används ordet regnbågsungdom för icke-heterosexuella och hbtqi-barn och -ungdomar. Begreppen könsminoritet och sexuell minoritet kan anses vara problematiska eftersom de å ena sidan buntar ihop väldigt olika erfarenheter, kroppar och identiteter och skapar därmed en föreställning om en homogen grupp och å andra sidan utesluter vissa. Till exempel Institutet för hälsa och välfärd THL (2019) rekommenderar att man i stället för att använda minoritetsbegreppen hänvisar till de specifika grupper som avses, till exempel transpersoner eller bisexuella. Även med hjälp av förkortningar, som hbtqi, kan man framföra vilka grupper som avses. Varje bokstav i förkortningen står för en självdefinition inom mångfalden av kön eller sexuell läggning (homosexuell, bisexuell, trans, intersex och queer). I denna handbok skriver man ibland mer specifikt till exempel transungdomar när man hänvisar till den specifika gruppen. Även i sådana fall ska man vara medveten om gruppens heterogenitet och mångfald. Exempelvis transungdomarna skiljer sig i fråga om flera faktorer, till exempel ålder, bostadsort, etnicitet, hälsotillstånd och socioekonomisk bakgrund – men också i fråga om hur de berörs av att vara transpersoner.

### 2.4 Hetero- och cisnormativitet

Även om varje människa placerar sig någonstans på skalan inom mångfalden av kön och sexuell läggning blir olika sorts kroppar, identiteter, könsuttryck och läggningar inte nödvändigtvis betraktade som lika mycket värda. Antagandet om en binär eller bipolär könsuppdelning samt heterosexualitet kan leva kvar starkt i tänkesätten i samhället. Sådana tänkesätt kan anses

normativa, det vill säga att de baseras på och tvingar till naturaliserade normer, medan transpersoner och ickeheterosexuella stämplas som störda, sjuka eller syndiga.

Med begreppet heteronormativitet avses ett tänkesätt där människor kan indelas i två motsatta kön, man och kvinna, som beter sig på ett sätt som är kännetecknande för deras kön och som attraheras av varandra. Enligt detta tänkesätt framstår den heterosexuella manligheten och kvinnligheten som normalt, naturligt och önskvärt medan andra varianter av kön och sexualitet ses som avvikande. Med cisnormativitet avses däremot ett tänkesätt enligt vilket en människa borde tillhöra någotdera av två kön. Detta tänkesätt kan också inbegripa ett antagande om att alla människor omkring en är cispersoner. (THL, 2019.) Genom begreppen heteronormativitet och cisnormativitet kan man synliggöra exkluderande och ojämlika attityder och handlingsätt i olika grupper – till exempel i skolmiljön.

### 3. Kön och sexualitet i grundskolan i Finland

**En lärare i grundskolan har en stark skyldighet att ta hänsyn till mångfalden av kön och sexualitet i sin yrkesverksamhet.** Enligt jämställdhetslagen ska myndigheter på ett målinriktat och planmässigt sätt förebygga diskriminering på grund av könsidentitet eller könsuttryck eller på grund av att en person till sina fysiska könsbestämmande egenskaper inte entydigt är kvinna eller man (lag om jämställdhet mellan kvinnor och män 609/1986). Diskrimineringslagen förbjuder diskriminering på grund av sexuell läggning och ålägger myndigheterna att vidta åtgärder för att främja likabehandling i sin verksamhet (diskrimineringslag 1325/2014). I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen konstateras att elevernas uppfattning om sin egen könsidentitet och sexualitet utvecklas under grundskoletiden. Den grundläggande utbildningen ska öka kunskapen och insikten om könets mångfald och ha ett könsmedvetet förhållningssätt. (Utbildningsstyrelsen, 2014, 18, 28.) Det är viktigt att observera att dessa principer inte bara gäller enskilda läroämnen utan hela den grundläggande utbildningen och varenda en lärare.

Personer som representerar en mångfald av kön och sexuell läggning finns i samtliga roller i skolan: bland eleverna, bland personalen och bland elevernas familjemedlemmar. Särskilt för barn och unga utgör skolan en viktig miljö där de kommunicerar med varandra, växer och utvecklas samt lär sig och tillägnar sig kunskap, värderingar och attityder som gäller kön och sexualitet. Denna handbok fokuserar på regnbågsungdomarnas ställning eftersom de enligt undersökningar är i en särskilt sårbar ställning i skolorna. Ungdomsåren är en betydelsefull tid för utvecklingen av identiteten och en tid då man fattar viktiga beslut om framtiden. Att möta diskriminering och faktabrist

under ungdomsåren kan följaktligen ha långtgående konsekvenser.

**I forskningsstudier framstår den finländska grundskolan som en tämligen normativ miljö när det kommer till kön och sexualitet.** Enligt utbildningssociolog Jukka Lehtonen **gestaltar sig kön som bipolärt och sexualitet som heterosexualitet eller asexualitet i personalens uppfattningar liksom i undervisningen och läromedlen** (Lehtonen, 2015, 107). I skolorna finns kön och sexualitet alltid närvarande till exempel genom könsbundna kroppar och kärleksrelationer. Uppfattningarna om kön och sexualitet flätas dessutom samman med mekanismer för könsbaserade och sexuella trakasserier. Ändå identifierar man ej eller problematiserar kön eller sexualitet alltför ofta i skolan. Många förfaringssätt i skolorna kan förstärka den bipolära uppfattningen om kön, till exempel genom att tilltala elever som flickor eller pojkar, genom att dela in i grupper baserat på kön och ha separata toaletter och omklädningsrum för flickor och pojkar. Sådana könsindelningar skapar ångest hos en del av de regnbågsungdomar som deltagit i undersökningar (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011, 58–59; Lehtonen, 2003, 224–225; Taavetti, 2015, 82). Ett antagande om heterosexualitet kan i sin tur komma till uttryck genom att man romantiserar kompisrelationer mellan flickor och pojkar och att man i sexualundervisningen endast behandlar heterorelationer.

**I undervisningen och läromedlen förblir mångfalden av kön och sexuell läggning ofta osynlig eller nämns enbart marginellt.** Att vara transperson eller icke-heterosexuell behandlas med andra ord inte i skolan eller också tas det upp som något som är avvikande eller som någon slags störning. De regnbågsungdomar som besvarat Alankos (2014) och Taavettis (2015, 82–84) undersökningar upplevde ofta undervisningen som heteronormativ och behandlingen av mångfalden av kön och hbtqi som marginaliserande eller fördomsfull. Även ungdomarna i en forskningsstudie av Huotari, Törmä och Tuokkola (2011, 57, 86–87) upplevde det som kränkande och diskriminerande att man oftast helt bortsåg mångfalden av kön och hbtqi i undervisningen eller också så att mångfalden behandlades utgående från att den inte berörde någon av de närvarande. Läroboksanalyser (bl.a. Tainio & Teräs, 2010, 7) visar att människor som tillhör mångfalden av sexuella läggningar inte syns i läroböckerna för den grundläggande undervisningen bortsett från enstaka undantag. Olikheten visar sig då som någonting främmande som man betraktar utifrån – inte som någonting vars närvaro är erkänd och accepterad även i skolan.

**När sexualitet behandlas i skolan sker det ofta i samband med sexualundervisningen.** Där kan dock heterosexuell manlighet och kvinnlighet framträda som en självklarhet medan det att vara icke-heterosexuell eller transperson ses som avvikande eller som nån slags störning – om de överhuvudtaget tas upp. De ungdomar i Taavettis undersökning som hade förhållanden med partner av samma kön upplevde inte att skolan gav dem tillräckligt med kunskap om

sexualfrågor (Taavetti, 2015, 83). Detta kan innebära att ungdomarna inte heller får den kunskap om säker sex som är viktigt med tanke på deras hälsa.

Om skolan inte tar upp heterosexualitet som en sexuell läggning bland andra men presenterar homosexualitet som sådan kan föreställningarna om homosexualitet översexualiseras. Jämfört med heterosexuella ungdomar kan icke-heterosexuella ungdomar således uppleva det som svårare att berätta om att de sällskapar med någon; känslan av att dela med sig av privat, sexuell information om sig själva kan vara starkare (Taavetti, 2015, 87). De ickeheterosexuella ungdomar som medverkade i en undersökning av Huotari et al. (2011, 68–69) upplevde att man i skolmiljön kopplade hbtqi-personer snarare till enbart sex än till tillgivenhet och kärlek och att icke-heterosexuella ungdomar ansågs "göra närmanden" mot andra. De andra elevernas fördomar framträdde i synnerhet under gymnastiklektionerna i omklädningsrummet vilket gör att många av svarandena upplevde dessa situationer som obehagliga.

Om skolan inte ger information om mångfalden av kön och sexuell läggning hittar en ungdom som berörs av dessa fenomen inte nödvändigtvis ord för att uttrycka sin upplevelse och kan därför uppleva en oförklarlig känsla av att vara annorlunda. **Bristen på fakta kan också leda till att fördomarna ökar.** Även om mångfalden av kön och sexualitet inte skulle behandlas i undervisningen diskuterar eleverna ämnet sinsemellan i inofficiella sammanhang såsom under rasterna. Många regnbågsungdomar upplever att diskussionen om minoriteter i läroanstalterna har en negativ eller förringande ton. Att bryta mot de rådande normerna om kön och sexualitet kan också leda till sanktioner såsom t.ex. mobbning och trakasserier.



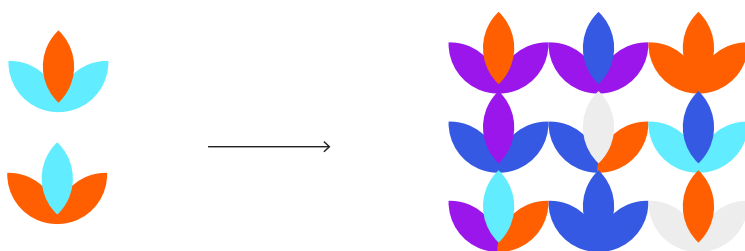
**Regnbågsungdomar möter diskriminering och våld i skolan och andra offentliga och privata utrymmen oftare än andra.** Det kan till exempel visa sig som att man blir kallad för någonting som man inte är, blir stämplad som sjuk eller syndig, blir utsatt för ryktesspridning, blir utsatt för social exkludering, blir utsatt för nätmobbning eller fysiskt våld eller så att saker bagatelliseras

och förlöjligas. Risken att utsättas för diskriminering bland de unga påverkas av det sätt på vilket de berörs av mångfalden av kön eller sexuell läggning. Transungdomar möter diskriminering oftare än icke-heterosexuella ungdomar. Detta kan bero på att mångfalden av kön är ett mer obekant och stigmatiserat fenomen i samhället än icke-heterosexualitet. Intersexungdomar kan utsättas för mobbning på grund av sin fysiska utveckling som avviker från de jämnåriga.

Bland icke-heterosexuella ungdomar är det främst pojkarna som upplever trakasserier och våld. Till exempel att kalla någon för bög är vanligt förekommande i skolorna. Enligt Lehtonen skapar detta inte bara upplevelser av att ha blivit kränkt och mobbad utan också en viss bild av maskulinitet, femininitet och sexualitet. Att kalla någon för bög får särskilt pojkar att stärka sin maskulinitet som tar avstånd från homosexualitet och femininitet vilket framstår som något negativt (Lehtonen, 2003). Risken för regnbågsungdomar att utsättas för diskriminering påverkas också av deras andra egenskaper som tolkas som avvikelser såsom etnicitet, världsåskådning och funktionsnedsättningar. En del ungdomar utsätts för diskriminering även av andra orsaker än av bara sexuella grunder. Till exempel en homosexuell ung romani kan uppleva diskriminering på grund av både sin etnicitet och sin sexuella läggning.

**Bara en del av ungdomarna berättar för lärare om sina diskrimineringsupplevelser.** En betydande anledning till detta är rädslan för att den egna identiteten avslöjas. Diskriminering och rädslan för det hänger ihop med att många regnbågsungdomar och regnbågs lärare döljer sin identitet – en stor del av sig själva – för resten av skolsamfundet. Hos en del unga leder den upplevda diskrimineringen eller rädslan för den till att de undviker vissa utrymmen och situationer såsom gymnastiklektioner. Elller så att skolgången minskar. På det här sättet ökar den **negativa behandlingen risken för marginalisering**. Hos intersexungdomar kan skolgången dessutom störas av de medicinska operationer de går igenom. Hos vissa regnbågsungdomar kan fokuset på skolgången och framgången i skolan å andra sidan fungera som ett sätt att undvika de svåra funderingarna kring den egna identiteten.

**Omgivningens negativa inställning påverkar välbefinnandet negativt.** I undersökningar har man konstaterat att regnbågsungdomar mår något sämre än resten av åldersgruppen. De upplever oftare psykiska symtom som t.ex. nedstämdhet, ångest eller självdestruktivitet. Hos transungdomar förekommer dessa symtom ännu oftare än hos icke-heterosexuella ungdomar. Forskningen visar att den psykiska ohälsan bland regnbågsungdomar är kopplad till diskriminerande attityder och begränsande normer i omgivningen – inte till det att man är transperson eller icke-heterosexuell som exempel (Alanko, 2014, 37; Grossman & D'Augelli, 2007; Schneider, 2013). Många regnbågsungdomar mår bra ofta tack vare stöttande relationer och en stark självkänsla.



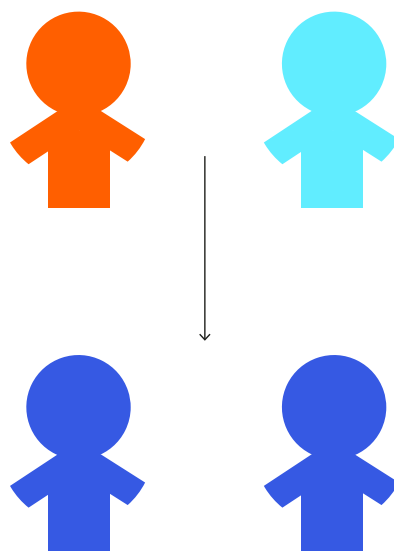
**Lärarna har inte nödvändigtvis tillräckliga kunskaper om och kompetens inom mångfalden av kön och sexuell läggning.** De regnbågsungdomar som besvarade Alankos (2014, 43–44) undersökning, framför allt transungdomarna, upplevde ofta att skolan har bristande färdigheter att bemöta hbtqi-frågor. En del av pedagogerna i skolan kan uppfatta frågeställningar gällande mångfalden av kön och hbtqi **sådant som rör främst vuxna** varvid man kanske inte ens anser det nödvändigt att behandla dem med barn och unga. Okunskap kan göra det svårare att upptäcka och ingripa i diskriminering mot regnbågsungdomar. Å andra sidan förklarar det inte alla missförhållanden som regnbågsungdomar möter i skolan. En del ungdomar upplever att lärarna inte ingriper ens i diskriminering som uppdagats eller att vissa lärare till och med deltar i den. Att låta bli att ingripa i ett diskrimineringsfall signalerar eleverna att det är tillåtet och acceptabelt att diskriminera.

Forskningen visar att grundskolan i Finland fortfarande har mycket kvar att göra när det gäller att stärka regnbågsungdomars jämlikhet, likabehandling och säkerhet. Skolans heteronormativitet och den diskriminering som regnbågsungdomar utsätts för är inte bara finländska utan internationella fenomen (bl.a. Kosciw et al., 2016; Meyer, 2010). Det är emellertid viktigt att vara medveten om att skolorna inte bildar ett enhetligt fält utan det finns också skolor där man utmanar normativiteter i fråga om kön och sexualitet. Alla regnbågsungdomar möter till exempel inte diskriminering i sin utbildning och många tycker om att gå i skolan. I undersökningar uppger en del av ungdomarna också att de fått värdefullt stöd och respekt av sina lärare (Alanko, 2014, 27; Lehtonen, 2003, 98–99; 124–125; Taavetti, 2015, 87–88). Genom att förändra verksamhetskulturen kan skolorna göras till miljöer där regnbågsungdomarna känner sig trygga och får kunskap och stöd.

#### **4. Principer och praxis för att utveckla skolkulturen**

Lärarna och skolorna kan främja regnbågsungdomars delaktighet, jämlikhet och likabehandling på många olika sätt. Eftersom den diskriminering som minoriteter utsätts för ofta beror på okunskap är det av yttersta vikt att **mångfalden av kön och sexualitet synliggörs i undervisningen och i läromedlen.** Enligt undersökningar önskar de flesta regnbågsungdomar att mångfalden av kön och sexualitet skulle behandlas med en större synlighet och öppenhet i

undervisningen och presenteras som något naturligt i stället för att försöka förminska eller undvika (Huotari et al., 2011, 82; Oikarinen, 2019, 107). Enligt en forskningsstudie som genomförts i USA bidrog behandlingen av hbtqiq-teman i undervisningen till en ökad känsla av trygghet hos samtliga elever – inte bara hos dem som tillhör en minoritet – och ledde till att trakasserier på grund av könsuttryck minskade (Russell et al., 2006).

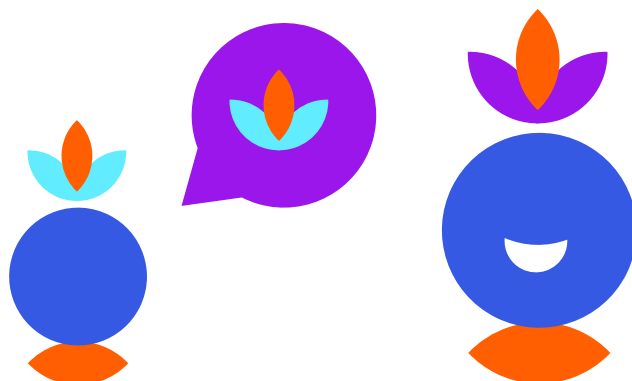


De intersexxrpersoner som deltog i Oikarinens (2019, 107) studie önskade att man framför allt i biologiundervisningen skulle lyfta fram mångfalden av fysisk utveckling och olika variationer av könskromosomer. Enligt Lehtonen (2015, 111) borde även läromedlen och undervisningspraxisen för sexualundervisningen utvecklas till att ta ökad hänsyn till mångfalden av kön och sexualitet. Eftersom det handlar om universella fenomen kopplade till mänskligheten kan **kön och sexualitet å andra sidan behandlas i samband med flera läroämnen utöver biologi och hälsokunskap**. Man kan närma sig dem i t.ex. olika språk, litteratur, konst, musik, historia eller samhällskunskapv.

För att kunna behandla mångfalden av kön och sexualitet med eleverna måste **läraren själv har gedigna kunskaper inom ämnesområdet**. Detta är inte nödvändigtvis självklart, eftersom behandlingen av dessa teman under lärarutbildningen kan ha varit knapp eller obefintlig. De regnbågsungdomar och deras föräldrar som medverkat i forskningsstudier önskade att de yrkesmänniskor som arbetar med barn skulle få mer kunskap om mångfalden av kön och sexuell läggning (Huotari et al., 2011, 108; Oikarinen, 2019, 106). Som lärare kan man uppdatera sina kunskaper inom ämnesområdet genom att ta del av till exempel Setas eller Kompetenscentrum för könsmångfalds webbplats och del-

ta i utbildningar som organisationerna anordnar.

**För att garantera likabehandlingen av regnbågsungdomar krävs inte bara ökad kunskap utan också en mer övergripande utvärdering och bearbetning av skolans praxis.** I ungdomarnas ögon framstår skolans könsrollsbundna och heteronormativa uttryckssätt och praxis som exkluderande och ångestskapande. Till exempel att tilltala eleverna som flickor och pojkar och dela in dem i par, led eller grupper enligt kön kan kännas jobbigt och sårande för en ungdom som inte identifierar sig med det vid födseln tilldelade könet. Ur likabehandlings- och inkluderingsperspektiv borde man hitta alternativ till sådana praxis. Karvinen & Venesmäki (2019, 23) uppmanar att även fästa uppmärksamhet vid skolans uppbyggnad och fysiska lokaler. Skolorna ska till exempel ha könsneutrala toaletter, det ska finnas fler än två könsalternativ på blanketter och man ska kunna ändra en könsmarkering i de elektroniska systemen. Även när det gäller skolans traditioner, till exempel baler, ska man tänka på att behandla samkönade par lika.



Även lärarna har förutfattade meningar, tankar och värderingar om kön och sexualitet. Dessa kan vara omedvetna, men sipprar ändå igenom i fostransituationer. Enligt Jukka Lehtonen **borde lärare därför reflektera över hurdana antaganden och förväntningar de har gällande elevernas kön, beteende och framtid.** Dessa förväntningar kommer nämligen ofta fram i sättet man talar och utelämnar andra möjligheter. Hur läraren förhåller sig till kön och sexualitet har förstås betydelse för alla elever och inte bara för regnbågsungdomarna. Könsmedvetenheten, det vill säga förmågan att kritiskt granska sina egna föreställningar om kön, identifiera och dementera könsbundna strukturer i samhället samt se individualiteten och personligheten hos varje elev utgör också en del av lärarens yrkeskompetens. Det kan till exempel handla om att kritiskt tänka efter huruvida alla elever oavsett kön möts av likadana förväntningar. Läraren kan till exempel fundera på om hen reagerar på samma sätt

på ömhetsbetygelser mellan par av samma kön som av olika kön eller om hen omedvetet ingriper hårdare i störande beteende hos en maskulin än en feminin flicka.

**Att regnbågsungdomarna löper större risk att utsättas för diskriminering är ett tecken på att skolorna ska fästa särskild uppmärksamhet vid deras trygghet och säkerhet.** När man ingriper i diskriminering och trakasserier ska man också ta sexuella och könskönsbaserade trakasserier på allvar. Att till exempel kalla någon för böj, hora eller trans kan kännas mycket sårande. Därför bör varje vuxen i skolan systematiskt och envetet ingripa när någon kallas för någonting otrevligt, även när det är i en situation där någon anser det vara humoristiskt eller inte anses vara riktat mot någons sexualitet eller som uttryck för kön. Det är dessutom bra att vara medveten om att de former av diskriminering som regnbågsungdomar möter är mycket diskreta: till exempel tissel och tassell, menande blickar, gester och ignorerande beteende. Läraren ska utveckla sin lyhördhet för att även upptäcka och ingripa i sådana här former av diskriminering. Eftersom läraren bara får veta om en bråkdel av den diskriminering som eleverna utsätts för borde skolorna dessutom utveckla metoder för att aktivt kartlägga upplevelser av diskriminering. Utöver att ingripa i fall som redan framkommit ska man också eftersträva att förebygga diskriminering. När det gäller att förebygga diskriminering anser de regnbågsungdomar som deltog i forskningsstudien av Huotari et al. (2011, 108) att de ovan nämnda metoderna spelar en nyckelroll: att öka den sakliga kunskapen om mångfalden och demontera heteronormativiteten i skolan.

Om en elev berättar åt läraren om sin köns mångfald eller icke-heterosexualitet **har lärarens respektfulla och stöttande förhållningssätt en stor betydelse.** Det som regnbågsungdomarna i Taavettis undersökning lyfte fram som viktigt var möten där en lärare uppmuntrat dem, tröstat dem eller uttryckt sitt stöd. En transungdom hade t.ex. upplevt det som ett stort stöd att bli tilltalad med hens önskade, lagom könsbundna namn. (Taavetti, 2015, 88–89.) Karvinen & Venesmäki (2019, 22) framhäver vikten av att stärka regnbågsungdomars mentala resurser och självkänsla. Enligt dem är det viktigt att läraren säger klart att alla har rätt till en trygg studiemiljö samt visar själv konkret hur man kan ingripa.

Det är bra att vara medveten om att alla regnbågsungdomar aldrig berättar för de vuxna i skolan om sin identitet eller saken kanske klarnar för dem själv först efter grundskoleåldern. Därför **ska man ta hänsyn till mångfalden av kön och sexuell läggning även om de vuxna i skolan inte känner till en enda elev med mångfaldigt kön eller som är icke-heterosexuell.** Enligt Jukka Lehtonen finns det en problematisk fråga om ansvar som vissa kopplar till regnbågsungdomar, det vill säga att ungdomarna förväntas själva träda fram och kräva att minoritetsteman ska behandlas eftersom lärarna annars inte kan känna till att

det finns minoriteter närvarande. Ansvaret för att beakta jämlikhetsfrågorna läggs därigenom på regnbågsungdomarna trots att det borde vara något som lärarna, skollädaingen och ur ett bredare perspektiv kommunerna och staten ska axla. Läraren och skolan ***ska helst agera utgående från att det alltid finns människor med mångfaldigt kön och icke-heterosexuella närvarande bland elever, medarbetare eller vårdnadshavare.*** Även om så inte skulle vara fallet sänder man ett starkt budskap för likabehandling och ickediskriminering genom att ge plats åt mångfalden.



### **Litteratur som kapitlet grundar sig på:**

- Aaltonen, S. (2006). Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä. Nuorisotutkimus-seuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 69. Helsingfors: Ungdoms-forskningssällskapet.
- Alanko, K. (2014). Hur mår HBTIQ-unga i Finland? Helsingfors: Ungdoms-forskningsnätverket/Ungdomsforskningssällskapet & Seta.
- Brill, S. (2008). The transgender child: A handbook for families and professio-nals. San Francisco: Simon and Schuster.
- Cohen-Kettenis, P., & Pfäfflin, F. (2003). Transgenderism and intersexuality in childhood and adolescence: Making choices (Vol. 46). Thousand Oaks: Sage.
- ETENE. (2016). Intersukupuolisten lasten hoito. Kannanotto. Valtakunnalli-nen sosiaali- ja terveystien eettinen neuvottelukunta ETENE. Social- och hälsovårdsministeriet. STM105:00/2014.
- Grossman, A. H., & D'augelli, A. R. (2007). Transgender youth and life-threa-tening behaviors. *Suicide and life-threatening behavior*, 37(5), 527–537.
- Huotari, K., Törmä, S., & Tuokkola, K. (2011). Diskriminering i utbildning och på fritiden: Särskild granskning av erfarenheter av diskriminering bland ungdomar som hör till sexuella och könsminoriteter i läroanstalter på andra stadiet. Inrikesministeriets publikation 11/2011.
- Huuska, M. (2013). "Mummi, olenko minä ihminen?" – tarinat translapsista. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 7(1–2), 50–58.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., & Kajander, V. (2015). Jämställdhetsarbete är en kun-skapsfråga. Guide för främjande av jämställdheten i den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen, Guider och handböcker, 5.
- Karvinen, M. & Venesmäki, E. (2019). Tilaa moninaisuudelle! Opas seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuuden edistämiseen.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbi-an, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män 609/1986.
- Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana hete-ronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset.

- Lehtonen, J. (2010). Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi. Heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. I verknet Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., Tani, S. (red.). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.
- Lehtonen, J. (2015). Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus osana laaja-alaista seksuaalikasvatusta ja heteronormatiivisuuden purkamista. I verknet Bildjuschkin, K. (red.) Seksuaalikasvatuksen tueksi. Institutet för hälsa och välfärd. Arbetspapper 35/2015.
- Lepola, O. (2018). Hela tiden spänd – Diskriminering på flera grunder så som den upplevs av HLBTI-personer. Justitieministeriets publikation 51/2018.
- Luopa, P., Kanste, O. & Klemetti, R. (2017). Toisella asteella opiskelevien sateenkaarinuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 25, syyskuu 2017. Helsingfors: Institutet för hälsa och välfärd.
- Meyer, E. (2010). Gender and sexual diversity in schools: An introduction. Dordrecht: Springer.
- Nissinen, J. (2011). Luottamuksen rakentuminen moninaisuutta kunnioittaen. I verknet: Tuovinen, L., Stålström, O., Nissinen, J., & Hentilä, J. (red.) Saanko olla totta. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Helsingfors: Gaudemus, 11–32.
- Nodin, N., Peel, E., Tyler, A., & Rivers, I. (2015). The RaRE Research Report: LG-B&T Mental Health –Risk and Resilience Explored. London: PACE (Project for Advocacy Counselling and Education).
- Oikarinen, T. (2019). Varken information eller alternativ. Utredning om interkönade personers rättigheter och erfarenheter. Justitieministeriets publikationer, utredningar och anvisningar 2019:3.
- Olsén, L., Heinämäki, L., & Harkoma, A. (2017). Vähemmistöjen sisäisten vähemmistöjen ihmisoikeudet ja moniperustainen syrjintä: saamelaiset vammaiset henkilöt ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt. Juridica Lapponica 43. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M., & McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. Pediatrics, 137(3).
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

- Rossi, L.-M. (2006). Heteronormatiivisuus: käsitteen elämää ja kummastelua. *Kulttuurintutkimus* 23 (2006): 3.
- Russell, S. T., Kostroski, O., McGuire, J. K., Laub, C., & Manke, E. (2006). LGBT issues in the curriculum promotes school safety. California Safe Schools Coalition Research Brief, 4.
- Schneider, E. (2013). An insight into respect for the rights of trans and intersex children in Europe. Strasbourg: Europarådet.
- Seta. (2019a). Sukupuolen moninaisuus. Tillgänglig på: <https://seta.fi/sateen-kaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/> Hämtad 1.6.2019.
- Seta. (2019b). Sateenkaarisanasto. Tillgänglig på: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/> Hämtad: 4.6.2019.
- Seta. (2019c). Seksuaalinen suuntautuminen. Tillgänglig på: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/seksuaalinen-suuntautuminen/> Hämtad: 12.9.2019.
- Sillanpää, S. (2019). SETSTOP: Sukupuolen moninaisuus.
- Socada, M. (2005). Voiko lääkäri päättää lapsen sukupuolen? Intersukupuolisten lasten hoitokäytännöistä. *Suomen lääkärilehti* 38/2005, 3739–3742.
- Taavetti, R. (2015). "Olis siistiä, jos ei tarts määritellä..." Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus. Helsingfors: Ungdomsforskningsnätverket/Ungdomsforskningsällskapet & Seta.
- Tainio, L., Palmu, T., & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. I verket Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (red.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–22.
- Tainio, L. & Teräs, T. (2010). Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2010:8.
- THL (Institutet för hälsa och välfärd). (2019). Tasa-arvosanasto (Ordlista på svenska). Tillgänglig på: <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sanasto> Hämtad: 1.10.2019.
- Statistikcentralen. (2018). Sukupuolten tasa-arvo Suomessa 2018.
- Diskrimineringslag 1325/2014.

## **DEL 3**

**Filosofisk diskussion i form av dialog  
för behandling av teman inom kulturell  
mångfald**

# FILOSOFISK DISKUSSION I FORM AV DIALOG FÖR BEHANDLING AV TEMAN INOM KULTURELL MÅNGFALD

## Inledning

Filosofiaa för barn-rörelsen (Philosophy for Children) är en pedagogisk riktning med rötterna i Amerikas förenta stater och inom vilken man redan från 1970-talet framställt undervisnings-material, idkat forskning och olika utvecklingsprojekt internationellt. I skolvärlden har man sett att filosofisk diskussion ökar exempelvis barnens kritiska tänkande, empatiförmåga och kreativa problemlösning. Riktningens fostrande mål kan grovt delas in i tre: 1. Förbättra elevernas omdöme gällande beslutsfattande. 2. Öka den samhälleliga medvetenheten för att åstadkomma en mer jämlik och rättvis värld. 3. Ge barn möjligheten att grubbla på sin inre och yttre värld utan speciella yttre målsättningar inom fostran.

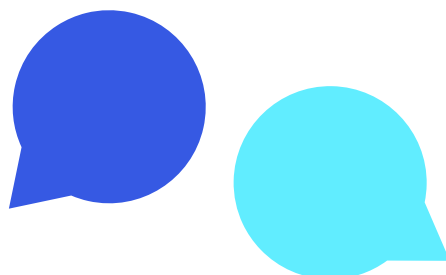
I Norge har man med Filosofi för barn-metoden sett potential i dialogen mellan kulturer eftersom egna erfarenheter är viktiga i arbetet när man strävar till att uppnå sanningen och i forandet av innebörd. Norges direktorat för fostran och forskning konstaterar i sin rapport som publicerades 2007: "Elever som hör till en språklig minoritet gynnas av den långsamma takten som är utmärkande för filosofisk reflektion. Elever som hör till en språklig minoritet får även mod att ställa frågor som har med själva språket att göra eftersom de märker att även den inhemska befolkningen kämpar med frågor i samband med ords innebörd." (I verket Skrefsrud 2016, 89).

Den filosofiska riktningens mål (särskilt demokratisk beslutsfattning, kritiskt tänkande, empatiförmåga) är väl i linje med värdegrunden och målen och värderingarna i anslutning till kulturell mångfald i grunderna för Finlands nationella läroplan.

## Principer för dialogen

I hantering av kulturellt sensitiva teman är det skäl att förbereda sig själv (läraren) samt klassen inför temat. Annars finns risken att då diskussionen eventuellt ställs på sin spets avblåser läraren det hela och man lämnar temat helt och hållet och går vidare utan att behandla det i fortsättningen. Detta vore det mest oönskade scenariot med tanke på klassens verksamhet. Därför finns som följande en lista på vissa principer som man bör beakta innan det egentliga temat behandlas. Dessa principer har listats speciellt med tanke på diskussionen kring kulturell mångfald men enligt undersökningar hjälper förståelse av dessa den dagliga verksamheten i klassen, särskilt om vi vill att

våra elever utvecklas till tänkande och nyfikna individer. Principerna är mer till för läraren men de kan även tillämpat behandlas med eleverna. Principerna utgör en grund för formande av regler som bör vara utvecklade av eleverna själva.

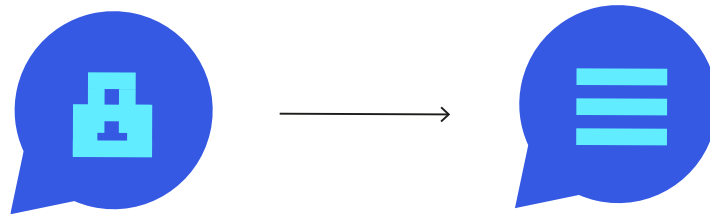


1. Gott (kritiskt, kreativt och hänsynsfullt) tänkande kan man endast lära sig genom att diskutera med andra. Förutsättningen för gott tänkande är dock att diskussionen är som modell för gott tänkande. Bakom denna tanke ligger den vygoskijska idén om utveckling av tänkande som följd av social interaktion. Gruppbaserat tänkande som sker i interaktion överförs som modell för individens inre tänkande. I interaktion mellan kulturer kunde denna övergång ses även på det sätt som Olivero (2018, 8) föreslår där observerande av kulturella skillnader i en gemensam diskussion överförs som djupare förståelse av den egna kulturen och kritisk bedömning av den.



2. Frågeställande är källan för intresse. Elever måste ges möjlighet och tid för egna frågor. Trots att läraren ska förbereda sig för diskussioner om kulturellt sensitiva teman bör eleverna känna att de "äger" innehållet i diskussionen. Då är det även mer sannolikt att temat verkligen intresserar eleverna och då är diskussionens inverkan på deltagarna större. Det viktigaste då läraren förbereder sitt arbete är att sträva till att tillägna sig (vilket är lättare sagt än gjort) ett frågvist sinne. Med detta syftar man här till sokratiskt sätt att närma sig såväl frågor som svar. Sokrates var nyfi-

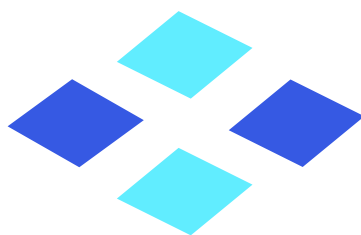
ken att lära sig många slags saker men han påstod sig inte själv veta någonting. Eller den enda sak som även han erkände sig veta var faktiskt det att han inte vet något. Till ett öppet frågvist sinne hör också det att vi inte har redan låst ett korrekt svar i vårt sinne. Eleverna försöker ofta gissa lärarens tankar om det rätta svaret. Långsamt kan de förstå att även läraren är ännu i fasen av att upptäcka möjliga svar på de frågor som ställts och vet inte det rätta svaret. Särskilt vid diskussion om värden och värderingar kan det kännas mycket lockande att föra fram egna uppfattningar som bildats under årens gång. Det kan ändå förstöra en god diskussion eftersom det kan tysta ned elevernas egna synpunkter.



3. Våra svar på de ställda frågorna är enbart förslag, inte slutliga svar. Vi kan föreslå något och lägga det på bordet så att alla kan granska det. Bakom ligger en pragmatistisk sanningsuppfattning som även ger möjligheten att diskutera frågor inom etik och söka efter det bästa möjliga svaret genom att bedöma grunderna. Beträffande elever som hör till någon minoritet bör läraren vara beredd på att "förstärka" deras röst i diskussionen genom att ifrågasätta de uppfattningar som råder i gemenskapen.



4. Förslag borde testas. I en god diskussion innebär detta inte grälände utan en gemensam insats i strävan till det bästa möjliga svaret på det ursprungliga problemet eller förvirringen.



5. Gott tänkande är inte enbart kritiskt utan även kreativt. Kreativitet framkommer som granskning av alternativ, förmågan att hitta kopplingar och genom att gestalta inne-börder.



6. Gott tänkande (särskilt i kulturellt sensitiva teman) är omtänksamt och/eller omsorgsfullt. Denna dimension av tänkande har en dubbel innebörd. Omtänksamt/omsorgsfullt tänkande är intresserat av temat men även av sättet att tänka. Till sättet att tänka hör även det hur jag bryr mig om och tar hand om personer som tänker med mig. Det hur balansen mellan att bry sig om temat och ta hand om gemenskapen förverkligas är en konstant utmaning som i sista hand läraren tar ansvar för. Elever bör uppmuntras till att lugnt överväga teman med betoning på en atmosfär där deltagarna bryr sig.

### **Regler för dialogen**

Läraren bör på förhand bekanta sig med de tidigare framförda principerna för diskussion men då man börjar med klassen bör eleverna ges möjlighet att som grupp forma regler för diskussionen. På så sätt får eleverna granska värderingarna som ligger bakom reglerna. Ifall jag till exempel vill ha en sån regel att en åt gången talar så kunde den bakomliggande tanken vara min respekt för andras åsikter. Om jag skulle vilja ha som regel att man under diskussionen får gå ut och leka respekterar jag visserligen utevistelse och lek men eftersom reglerna gäller för själva diskussionen visar jag med mitt förslag att jag inte respekterar diskussionen och således inte andras tankar.

När eleverna får själv föreslå regler är det mycket sannolikt att dylika förslag kommer. Då bör läraren hålla sig lugn och fråga de andra deltagarna om deras åsikt. Ifall saken inte kan lösas med deltagarnas kommentarer så kan läraren fråga om orsakerna till förslaget och således ta in kritiskt perspektiv då regler formas. Ibland måste läraren använda sin rätt att dra bort ett förslag men ofta är majoriteten av klassen redo att förkasta förslag som är skadliga för diskussion.

Formande av regler kan inledas till exempel med en lek där man ska hitta på svar på den givna frågan. Exempel på svar kunde vara "spel", "orättvis", "lurande" och förstås "regel". Det kan även vara nyttigt att fundera på tidigare diskussioner med det perspektivet att vad kunde vi göra bättre.

När man har en lista på regelförslag, kan det vara intressant att försöka rangordna dem. Förstås ska man ha motivering till varje förslag. I detta samband kan det vara på sin plats att låta eleverna först en stund fundera på ordningen i mindre grupper. Det är också en fördel om reglerna kan vara rörliga på tavlan eller i diskussionskretsen. Detta slags aktivitet ger gruppen möjlighet att ännu djupare förstå grunderna för reglerna.

### **Diskussionens faser**

De faser för diskussion som presenteras som följande erbjuder en karta, som ger struktur och håller diskussionen vid det valda temat. Genom att bekanta dig med faserna får du hjälp med att ställa specificerande och tydliggörande frågor, få rytm i diskussionen och skapa målmedvetenhet i den gemensamma tankestunden.

Jag har delat in diskussionens faser i fyra delar varav var och en omfattar tre underfaser. Man behöver inte varje gång gå igenom varje fas grundligt och ibland kräver situationen återgång till tidigare faser. Särskilt formande, tydliggörande och testande av förslag sker i praktiken ganska samtidigt eftersom till exempel vid ett nytt förslag måste det genast tydliggöras. Det väsentliga är att diskussionen borde innehålla dessa element trots att progressionen inte alltid går rakt.

I den avslutande fasen har jag även lagt till testning av slutsatser i praktiken. Vanligen beaktas inte denna fas i litteratur som behandlar dialogisk undervisning. Jag anser dock att denna fas är viktig eftersom vi med hjälp av en kreativ och kritisk process kommit fram till en slutsats som borde påverka vårt agerande. Uppskattar och respekterar vi vårt gemensamma beslut och strävar vi verkligen till att agera enligt det?

Ofta blir det ändå så att slutsatser inte uppnås. Det innebär inte att diskussionen skulle vara misslyckad. Framgångar borde granskas från startpunkten genom att funderas på hur långt vi kom och inte genom att stirra bakåt på temats slutgiltiga lösningar. Jag presenterar metoder för detta noggrannare i kapitlet om bedömning.

## **Start**

- Uppvärmingsaktivitet
- Stimulans
- Tankestund

## **Frågorna**

- Uppgöra frågor
- Granska frågorna
- Val av frågor

## **Diskussion**

- Ge förslag
- Tydliggöra förslag
- Testa förslag

## **Avslutning**

- Slutsatser
- Utvärdering av diskussionen
- Testa slutsatser i praktiken

## Start

### Uppvärmning

Syftet med uppvärmningen är att skapa en atmosfär som främjar diskussion. Betydelsen av denna fas betonas särskilt då när deltagarna är obekanta för varandra. Det kan ge deltagarna möjlighet till de första interaktiva mötena och att lätta på stämningen. Som uppvärmning kan man ha vilken som helst kort aktivitet som stärker gruppandan. Ett enkelt exempel kunde vara en uppgift där deltagarna byter plats med en sådan person som de råkar se i ögonen. På så sätt börjar de skapa kontakt med varandra trots att de ännu inte nödvändigtvis sagt ett ord. En del av aktiviteterna i boken fungerar även bra till detta ändamål..

### Stimulans

Syftet med intrycket är att väcka förvirring bland deltagarna. Enligt Dewey börjar reflektivt tänkande alltid från en situation där vår vanliga vardag störs på ett överraskande sätt, alltså då vi stöter på ett problem. Tänkandet kan komma igång med vad som helst som får oss att sätta igång tankeprocessen men t.ex. produktion av sagor, konstverk, videon eller musik fungerar bra då man vill provocera. Naturligtvis är de aktiviteter och utmaningar för hjärnan i denna skrift sådana som är lämpliga.

### Tankestund

Efter stimulansen bör man ge eleverna en stund att smaka på den för sig själv. Ofta skulle eleverna gärna inleda diskussionen men fortsättningen är oftast mer givande om man i detta skede orkar hålla sig en stund och låta tankarna som stimulansen väcker snurra i sitt huvud.. I detta skede kan man även förena bearbetning av stimulansen genom att till exempel skriva eller rita.

## Frågorna

### Ställa frågor

Efter förvirringen är det meningen att tydliggöra och artikulera problemet. Att kunna forma egna frågor är en viktig färdighet och tydligt avgränsade, kortfattade frågor är ett tecken på kvalitativt tänkande. Man kan ge eleverna tid att reflektera över sina tankar i par eller små grupper i vilka de utgående från intrycket formar teman eller frågor som känns intressanta och viktiga för dem.

### Granska frågor

Frågorna granskas för att tydliggöra dem. Du kan be den som ställer frågan att öppna upp tänkandet bakom frågan. Frågor kan även granskas genom att till exempel klassificera dem under olika teman och välja något tema för vidare behandling.

### Val av frågor

Lärare eller elever väljer den fråga som de tycker är bäst för granskning. Frågor kan väljas på till exempel följande sätt:

1) Röstning: a) vanlig röstning med handuppräckning eller b) dold röstning, där deltagarna röstar med slutna ögon.

I röstningarna kan alla elever ha en eller till exempel tre röster att använda. Ifall alla har tre röster kan deltagaren ge alla tre röster åt en viss fråga, eller exempelvis tre frågor en röst var.

Frågor som valts genom röstning är motiverade på det sättet att eleverna känner att de "äger", dvs. att de är delaktiga i de valda frågorna. Det ger verksamheten även en konkret demokratisk dimension.

2) Lärarens val. Ibland kan det vara på sin plats att läraren väljer den i sitt tycke lämpligaste frågan. Särskilt med en nybörjargrupp kan detta komma i fråga.

3) Dra lott. Ibland kan det vara uppfriskande att välja fråga genom att dra lott. Slutligen kan man även diskutera detta. Var det bra att vi valde frågan genom att dra lott? I vilket fall skulle det ha varit en bra eller en dålig sak?

## Diskussion

### Ge förslag

Deltagare ombedes ge förslag gällande den valda frågan. Förslagen kan antecknas synligt för alla. I detta skede är det bra att uppmuntra deltagarna att fritt hitta på möjliga svar på den ställda frågan. Man behöver ofta även undvika att låta eleverna inleda den egentliga diskussionen eftersom det är mer givande ifall det framkommer fler förslag från gruppen till den aktuella frågan. Den läckraste situationen får man då det bland förslagen finns två eller flera goda alternativ eftersom då blir eleverna tvungna att hålla tillbaka ogenomtänkta slutledningar och grubbla på de olika alternativen noggrannt.

### Förtydliga förslag

Alla deltagare bör förstå vad man menar med ett förslag. Om man till ex-

empel diskuterar om en robot kan vara en god vän så borde man först hitta en gemensam uppfattning om vad man syftar på med vänskap. Detta kan man försöka tillsammans med gruppen så att läraren skriver på tavlan synligt för alla den första erbjudna definitionen på vänskap som man tillsammans förbättrar.

Det andra alternativet med denna fråga kunde vara till exempel att skilja på vänner och icke-vänner. Till exempel skulle placeringen av husdjur i den ena kategorin förutsätta ett kriterium som kunde vara exempelvis "vänner är levande varelser". Ifall detta kriterium skulle förbli i kraft skulle det även lösa den ursprungliga frågan om robotvän.

### Testa förslag

När förslagets innehåll är tillräckligt tydligt, testas det genom att ge motiveringar för för och emot förslaget. I denna fas är det väsentligt att man strävar till att granska saken ur olika synvinklar. Ifall det i gruppen råder konsensus om något bör läraren locka fram kritiska röster. Du kan till exempel be elever att tänka sig hur någon som tycker olika skulle motivera sin åsikt eller själv erbjuda motiveringar för en annan åsikt.

En del av motiveringarna kan ha samband med slutledningsarbetet som oundvikligen leder till något (deduktivt argument) eller som endast följer sannolikheter (induktivt argument). Det är mycket användbart att kunna identifiera dessa två slutledningssätt. Därtill kan en del av motiveringarna vara i samband med bevismaterialet som kan vara till exempel elevernas erfarenheter något som man hört av andra eller kunskap som eleverna själv inskaffat. Då vi fäster uppmärksamhet vid motiveringarnas ursprung eller karkatär är vi redan på god väg mot starkt kritiskt tänkande.

## Avslutning

### Slutsatser

I denna fas bedömer gruppen de framlagda förslagen och grunderna till dessa. Denna fas är lättare om grunderna som framlades i föregående fas antecknats så att alla ser dem. För detta ändamål har jag själv använt utöver bladdertavla olika slags virtuella väggar där eleverna själva kunnat skriva in grunder med smarttelefon eller platta.

Du kan även ta något påstående och formulera det synligt för alla i exempelvis om-så-mening, alltså i logisk form. Påståendet i samband med tidigare vänskapsexempel kunde vara: "ifall diskussion och att spela dataspel hör till vänskap så kan robotar vara vänner". Deltagarna förkastar, godtar eller omformulerar förslaget. Slutsatsen är som en skatt som gruppen

hittat. I exempelsituationen kan gruppen ha kunnat komma till en sådan slutsats att en robot kan vara en vän eftersom kriterierna för vänskap är förmåga att diskutera och spela dataspel. En robot kan diskutera och spela dataspel, så en robot kan vara en vän åt en människa. Själv brukar jag lägga upp klassens skatter på väggen så alla kan se dem, eftersom det är skäl att fira sådana situationer där man uppnår gemensamma slutsatser. På så sätt lär sig eleverna att uppskatta gemensamt åstadkomna beslut även om de vore temporära.

### **Bedömning av diskussionen**

Bedömningen av diskussionen i gruppen sätter fokus på det tema som lära-  
ren valt. Det lönar sig inte att utvärdera flera saker samtidigt utan du kan  
välja ett eller två lämpliga bedömningsobjekt från kapitlet om bedömning.

### **Testa slutsatser i praktiken**

Denna fas är långvarig. I mitt eget arbete har vi ibland kontrollerat försla-  
gens hållbarhet efter en vecka, någon gång efter en månad. I robotvänex-  
emplet kunde eleverna exempelvis försöka bli vänner med en robot. Därtill  
kunde de testa de kriterier som getts för vänskap även annars i praktiken.  
Uppfyller alla deras vänner dessa kriterier? Då vi återkommer till temat  
kan vi upptäcka ett behov av att granska de slutsatser vi gjort. Då man an-  
tecknar alla slutsatser ser alla dem och detta underlättar senare då man  
återkommer till dem i ett senare skede och detta brukar eleverna själv före-  
slå ganska ofta.

## Litteratur som använts för kapitlet

- Cam, P (2020). 20 ajattelun työkalua. Opas tutkivan ajattelun opettamiseen. Finsk övers. Danika Harju, Vilma Kärkkäinen & Tuukka Tomperi. niin & näin.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking* (2nd ed.). London, United Kingdom: Continuum
- Gardner, S. (1995). Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue) facilitation of inquiry is hard work! *Analytic Teaching*, 2(16), 102–111.
- Gazzard, A. (1993). Philosophy for children and the piagetian framework. In M. Lipman (Ed.), *Thinking children and education* (pp. 244–248). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Golding, C. (2013). We made progress: Collective epistemic progress in dialogue without consensus. *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 423–440.
- Golding, C. (2017). Getting better ideas: A framework for understanding epistemic philosophical progress in philosophy for children. In M. Gregory, J. Haynes & K. Murris (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children*. New York, NY: Routledge.
- Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59–84.
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education: Discussing the intellectual sources of philosophy for children*. Oulu, Finland: Oulu University Press.
- Juuso, H., & Laine, T. (2005). Tact and atmosphere in the pedagogical relationship. *Analytic Teaching*, 25(1), 1–17.
- Kennedy, D. (1994). Helping children develop the skills & dispositions of critical, creative & caring thinking. *Analytic Teaching*, 15(1), 3–16.
- Kennedy, D. (1995). The philosophy of childhood. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(2), 41–44.
- Kennedy, D. (2004a). Communal philosophical dialogue and the intersubject.

- International Journal of Applied Philosophy, 18(2), 201–216.
- Kennedy, D. (2004b). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744–765.
- Kohan, W. (2002). Education, philosophy and childhood: The need to think an encounter. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(1), 4–11.
- Kohan, W. (2011). Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 339–357.
- Kohan, W. (2014). *Philosophy and childhood: Critical perspectives and affirmative practices*. New York, NY: Palgrave Pivot.
- Kohan, W. (2015). *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. New York, NY: Routledge.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Lipman, M. (1992). Integrating cognitive skills and conceptual contents in teaching the philosophy for children curriculum. In A. M. Sharp, & R. F. Reed (Eds.), *Studies in philosophy for children: Harry stottlemeier's discovery* (pp. 10–15). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Oliverio S. (2017). Intercultural Philosophy and the Community of Philosophical Inquiry as the Embryonic Cosmopolitan Community. In: Lin CC., Sequeira L. (eds) *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry*. SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6351-065-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6351-065-3_1)
- Splitter, L. (2014). Preparing teachers to "teach" philosophy for children. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 89–106.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking* (1st ed.). Melbourne, Victoria, Australia: ACER Press.
- Skrefsrud, T. (2016) *The Intercultural Dialogue: Preparing teachers for diversity*. Waxmann Verlag GmbH

## DEL 4

**Kulturell mångfald och fostran med anknytning till den: teoretisk bakgrund till behandlingen av kulturella mångfaldsteman i skolan** \_\_\_\_\_ Jaana Pesonen

**Boklista över barn- och ungdomsböcker på finska** \_\_\_\_\_ Jaana Pesonen

## **KULTURELL MÅNGFALD OCH FOSTRAN MED ANKNYTNING TILL DEN: TEORETISK BAKGRUND TILL BEHANDLINGEN AV KULTURELLA MÅNGFALDSTEMAN I SKOLAN**

Barnlitteratur, såsom även barnkultur även i större utsträckning, bygger upp vår förståelse om såväl världen som även om oss själva. Då vi läser böcker läser vi alltså inte endast beskrivningar av livet, utan samtidigt producerar vi vår tids kulturella normer, idéer, uppfattningar och värderingar. Böcker berättar om samhälleliga spänningar, de tar ställning och fostrar.

Litteraturen har en viktig roll i utveckling och stödande av identiteter. Alla barn och unga bör få sin självkänedom stärkt av böcker. Varje barn förtjänar och behöver läsupplevelse som förstärker den egna identiteten. Mångfald i samhället är vardag under 2020-talet och således borde även mångfalden av barn, unga och familjer synas och höras som en del av dagens barnlitteratur. Hur kan fostrare och lärare i såväl daghem som skolor använda litteratur som en del av sin undervisning för att få in olika synvinklar särskilt med tanke på mångfald? Hur kan fostrare och lärare försäkra sig om att litteraturen som används inte sårar eller ser ned på en del av barnen och ungdomarna eller till exempel stärker samhällets diskriminerande praxis? Nedan presenteras ett sammandrag av barn- och ungdomslitteratur som kan betraktas och användas som en del av fostran och utbildning och som beaktar samt respekterar mångfald.

I kritisk granskning av mångfalden i barn- och ungdomslitteratur bör man identifiera och vara medveten om hur beskrivning av mångkulturella teman ofta förknippats med att andra kulturer presenterats som fjärran, exotiska och mystiska. Dessa presentationssätt har förstärkt motsättningen i uppdelningen vi och de andra som civiliserade och ociviliserade. Utmaningen i att beskriva mångkulturella teman syns även i rätt så ytlig presentation som beror på att fokus i berättelsen är på olikhet. Ännu idag har personer inom majoritets-kulturen de centrala rollerna i största delen av berättelserna och därför byggs betydelser kontinuerligt ur den dominerande majoritetskulturens perspektiv.

Mångfald kan i böcker även vara identifiering och beskrivning av dynamiska och förändrande separations-aktioner. Denna typ av mångfald kan definieras ur ett intersektionellt perspektiv, alltså omfattande bland annat mångfald inom etnicitet, socioekonomisk bakgrund, religion/religionsfrihet, kön, ålder, språk, förmåga och sexuell läggning. Lärare och fostrare som väljer, tipsar om och läser böcker borde vara medvetna om att dessa separationsaktioner på-

verkar tillhörighet och delaktighet för individer och folkgrupper, särskilt minoriteter, eftersom vi genom separationsaktioner ger innebörd åt uppdelningen 'om oss och andra'. Intersektionalitet kan framför allt öppna perspektiv för ifrågasättande av ideologier och värderingar som framkommer i böckerna. Därtill är det viktigt att förstå och granska separationsaktioner som rörliga och komplicerade och således ifrågasätta snäva och statiska metoder för definition av människor och deras identiteter. I beskrivningar av mångfald kan och även bör man beakta de många och överlappande och även sinsemellan motstridiga presentationssätten, som ideologier och samhällstrender ger upphov till.

Lärare bör vara medvetna om hur böcker på många olika sätt är värde- och normfostrare. Mångfald kan i bästa fall vara en naturlig del av bokens innehåll och personkaraktärer i den. Granskning av olika synsätt och värderingar är även möjligt genom att bekanta sig med handlingen och temat. Även språket och jargongen som används i boken är utmärkta utgångspunkter för att kritiskt sätta sig in i både synliga och dolda maktförhållanden.

Fostrare och lärare kan på många sätt påverka den litteratur som man läser i klassrummet. Den vuxna har även ansvar och skyldighet att sträva till att försäkra sig om att den litteratur som används inte innehåller

rasistiskt och diskriminerande innehåll. Å andra sidan kan kränkande innehåll vara väl dolda och till och med obemärkta i texter och illustrationer och således kan man inte nödvändigtvis alltid säkerställa en trygg läsupplevelse för alla. I situationer där en bok man läst för gruppen eller klassen eller som barnet läst för sig själv visar sig vara problematisk är det på den vuxnas ansvar att reflektera över och diskutera innehållet med barn och unga. Fostrare och lärare bör alltså bekanta sig själva med böckerna innan de läser dem för barn.

Normer och maktförhållanden som framförs i böckerna kan granskas genom att exempelvis fundera på:

- Vems historia berättar boken?
- Vilka namnges i berättelsen? Vilka förblir namnlösa?
- Vem röst hörs i berättelsen? Vems hörs inte?
- Innehåller texten/illustrationerna stereotypa, alltså förenklade beskrivningar av individer eller människogrupper?
- Innehåller texten/illustrationerna tokenistiska, alltså ytliga, beskrivningar av skillnader och olikhet? Eller är det i berättelsen/illustrationen nämnt

enstaka karaktärer som kan definieras som tillhörande minoriteter för att innehållet låtsas beakta mångfald?

- Förstärker eller utmanar texten/illustrationerna stereotypier eller tokenistiska framställningssätt?
- Hurdana maktförhållanden framställs mellan personer och människogrupper?
- Framställs individer som tillhör minoriteter eller människogrupper endast som objekt som behöver hjälp? Eller majoritetsbefolkningens medlemmar som sådana som hjälper och är bidragsgivare?
- Framställs alla personer som individer? Har de många egenskaper?
- Framställs även individer som definierats tillhöra minoriteter som individer och människogrupper med mångfald (t.ex. i perspektivet kön, ålder, familjeform, socioekonomisk bakgrund eller talang)?

Syftet med frågorna är att föra fram såväl agerande som även eventuella stereotypier. Särskilt äldre barn- och ungdomslitteratur innehåller stereotypier exempelvis i samband med etnicitet. Nyare publiceringsår innebär dock inte automatiskt att boken skulle vara problemfri i framställningen av mångfald. Därtill är det bra att fästa uppmärksamhet vid maktförhållanden som beskrivs mellan människor och människogrupper. Särskilt i ungdomsböcker har uppdelningen i goda och onda traditionellt omfattat problematiskt vi och de andra-uppdelning, där "utlänningar" eller "fjärran länders" människor stämplas som skurkar, medan "vårt folk" hyllas som hjältar. Även agerande är ett perspektiv för kritisk granskning av maktförhållanden. Ifall agerandet fördelas ojämlikt så att endast de personer som hör till majoriteten är i fokus som namngivna och aktiva aktörer bör den vuxna beakta detta.

Dagens barn- och ungdomslitteratur är mångsidig gällande såväl teman som karaktärer. Inte heller alla böcker för barn och ungdomar som publiceras idag har respekt för mångfald. Även i dag kan olikheter som baseras på etnicitet, nationalitet eller till exempel könskategorisering innehålla beskrivningar som är åtskiljande eller respektlösa - och ofta händer det omedvetet. Även en välment beskrivning kan ge upphov till åtskiljning eftersom barnböcker produceras i korstryck av olika rådande talesätt, alltså i kläm mellan diskurser. Språket vi använder producerar återigen olika hierarkiska uppdelningar i förhållande till kulturhistoriska kontexter. Syftet kan vara att undervisa om mångfald men man blir ändå tvungen att kategorisera människor som oss och de andra.

Allt mer beskrivs mångfalden i barn- och ungdomslitteratur som en del

av oss och som en del av vårt samhälle. Mångfald är alltså inte bara olikhet nån annanstans, långt ifrån oss. Den bifogade boklistan innehåller barn- och ungdomsböcker som kan utnyttjas i såväl daghem som skolor särskilt för att föra fram perspektiv inom mångfald som en del av undervisningen. Listan innehåller exempel på moderna finska, men även översatta barn- och ungdomsböcker i vilka mångfald beträffande nationalitet, etnicitet eller till exempel religion är en naturlig del av karaktärerna. Det finns dock även många väldigt fina spänningar i presentation av mångfald och man ska inte ställa sig helt okritiskt till böckerna på listan.

## Litteratur som använts för texten

- Heikkilä-Halttunen, Päivi. (2013) Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa Rastas A (toim.) För alla barn: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 27–61.
- Pesonen, Jaana. (2019). "Children's storybooks supporting the development of critical literacy and intercultural understanding". I boken Kerry-Moran, J. & Aerila J-A (edit.) The Strength of Story in Early Childhood Development: Diverse Contexts Across Domains. Springer.
- Pesonen, Jaana. (2018). Lastenkirjallisuus normeja vahvistamassa ja haastamassa. I boken Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A-M., Ojala, H. & Saresma, T (edit.) Feministisen pedagogiikan ABC - Opas ohjaajille ja opettajille: 140-152.
- Pesonen, Jaana (2015). Multiculturalism as a Challenge in contemporary Finnish Picturebooks: Reimagining sociocultural categories. Tillgänglig: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1020-9>
- Stephens, John (2011). Schemas and scripts: Cognitive instruments and the representation of cultural diversity in children's literature. I boken: Mallan K & Bradford C (edit.) Contemporary children's literature and film: Engaging with theory. London, Palgrave Macmillan: 12–35.
- Österlund, Mia, Lassén-Seger, Maria & Franck, Mia. (2011). "'Glokal' litteraturhistoria: På väg mot en omvärdering av finlandssvensk barnlitteratur." Bar boken – Journal of Children's Literature Research. Vol 34, nr. 1. 60–71

## **BOKLISTA ÖVER BARN- OCH UNGDOMSBÖCKER PÅ FINSKA**

### **Bilderböcker:**

- Airola, Sari (2006) Mia Tiu ja sata sanaa (WSOY)
- Blomérus, Helena; Satu Blomérus; Korpela, Helena & Matilainen, Irmeli: Mitä sait säkkiisi, yökettu? (2009) & Minne matka, yökettu?(2011) (Pieni Karhu)
- Daly, Niki: Jamelan leninki (2001) & Jamelan ystävä (2001) (Pieni Karhu)
- Franzon, Päivi & Airola, Sari (2007) Muuttolintulapsi (Lasten keskus)
- Havukainen, Aino & Toivonen, Sami (2017) Tatun ja Patun päivitetty Suomi (Otava)
- Juvonen, Riikka (2001) Laulava susi (Lasten keskus)
- Kallio, Liisa (2003) Lentävä talo (Tammi)
- Kallio, Katja; Lindholm, Maggie & El-Ahmar, Marie (2005) Bibi muuttaa Suomeen (Otava)
- Katajavuori, Riina & Savolainen, Salla (2017) Mennään jo naapuriin (Tammi)
- Lestelä, Johanna: Tuikun tärkeä tehtävä (2019) & Tuikku ja pimeän mörkö (2020) (Otava)
- Lowe, Jessica (2020) Julius on merenneito (S&S)
- Mikama, Anniina & Cruz, Carlos da (2020) Päivä maapallolla – Poliisit (Otava)
- Oikarinen-Jabai, Helena (2007) Moonan ja Soonan maanantai (Yhteiset lapsemme)
- Pelliccioni, Alessandro ja Tapola, Katri (2015) Pelätin ja rastas (Mirri Creative)
- Pelliccioni, Sanna, Snellman, Maami & Szalai, Kiti (2019) Muistan sinua rakkaudella (Teos)
- Pelliccioni, Sanna: Onni-poika saa uuden ystävän (Minerva, 2012) & On-

ni-poika ja ystävät (Etana editions, 2019)

- Pelliccioni, Sanna (2018) Meidän piti lähteä (S&S)
- Salmi, Veera & Warsta, Elina: Päiväkoti Heippakamu –sarja (Otava)
- Tapola, Katri ja Pertamo, Karoliina: Oiva-sarja (S&S)
- Tapola, Tapola & Pelliccioni, Sanna (2016) Toiveretki (Myllylahti)
- Tapola, Katri, Durubi, Muhaned & Chalabee, Aya (2020) Siinä sinä olet (Teos)
- Virtanen, Leena & Savolainen, Salla: Xing-kirjasarja (Tammi)
- Willis, Jeanne & Ross, Tony (2006) Hupakko lepakko (Lasten Keskus)

### **Illustrerade böcker och barnromaner:**

- Ala-Harja, Riikka: Ebba-serien (Otava)
- Hakalahti, Niina: Tuukka-Omar-serien (Tammi)
- Heinänen, Saku: Zaida-serien (Tammi)
- Lehtikainen, Anne-Mau: Sikuriinan salaisuudet (2004) & Sikuriinan kesäjuuttu (2005) (WSOY)
- Wickström, Mika & Ahokoivu, Mari: Totti-serien (WSOY)

### **Ungdomsböcker:**

- Acevedo, Elizabeth (2019) Runoilija X (Karisto)
- Ahtinen, Lauri (2018) Elias (S&S)
- Heinonen, Sanna (2018) Noland (WSOY)
- Hubara, Koko (2017) Ruskeat tytöt (Like)
- Laestadius, Ann-Helén; Anttonen, Kaija & Laestadius, Ann-Helén: Soppero –serien (Kieletär Inari)
- Mafi, Tahereh (2019) Rakkaus suur empi kuin meri (Otava)
- Thomas, Angie: Viha jonka kylvät (2017) & Mun vuoro (2020) (Otava)

## SLUTORD

Denna lärarens handbok har producerats som en del av projektet Kulturmedvetet material i skolans vardag (KuTiMat). I handboken har man med hjälp av värderingarna, normerna, undervisningsmetoderna och förhållningssätten i den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) försökt ge ett teoretiskt perspektiv till undervisning som tar hänsyn till kulturell mångfald. De praktiska perspektiven och undervisningstipsen som lyfts fram i handboken bygger på en teoretisk grund och handboken syftar till att hjälpa lärarna och andra professionella pedagoger att planera undervisningen med anknytning till kulturell mångfald utifrån forskningsrön. I projektet har man även översatt material till svenska samt tre olika samiska språk. Genom översättningsarbetet har man velat främja förankringen av det kulturmedvetna forskningsbaserade materialet i vårt land. Materialet finns tillgängligt för alla på KuTiMat-projektets webbplats.

Om man närmar sig kulturell mångfald ur ett brett perspektiv (inklusive till exempel skillnader avseende språk, åskådning, kön och socioekonomisk bakgrund) kan mångfalden anses ingå i vardagen i varje skola och skolklass. Det finns säkert en stor variation i hurdan mångfald som syns i skolan och klassen, vad som förblir osynligt och hur mångfalden diskuteras. För lärarna kan det kännas klokt att hålla tyst om svåra ämnen för att slippa eventuella konflikter i klassen eller skolan. Detta är emellertid kortsiktigt eftersom det bästa sättet att förebygga konflikter på lång sikt är att behandla ämnena i en trygg miljö under ledning av en pålitlig person. Att behandla svåra och kontroversiella ämnen kan möjliggöra lärande på ett djupare plan samt vidga ens perspektiv och världsbild även om man inte alltid skulle vara överens om saker och ting.

Som värdegrund för kultursensitiv undervisning har forskare föreslagit bland annat människovärde och respekt för mångfald och de mänskliga rättigheterna, social rättvisa, jämlikhet och demokrati. Situationer där kulturell mångfald spelar in är ofta komplexa. Då är det viktigt att läraren identifierar den värdegrund som hen agerar utifrån i olika situationer och kontexter och att hen är villig att kritiskt reflektera över dessa situationer och därmed sammanhängande konflikter.

Fokuset för kulturmedveten fostran och undervisning ligger på de lärande individerna med sina olika förutsättningar och behov. I sitt arbete måste läraren kunna använda sig av mångsidiga handlingssätt och undervisningsmetoder som stödjer eleverna. Förmågorna som behövs för kulturmedveten fostran och för att stödja de olika lärande individerna är många: till exempel empati och förmågan att sätta sig in i andras position, kritiskhet, kreativitet, samar-

betsförmåga, problem- och konfliktlösningsförmåga, kommunikationsförmåga, emotionella färdigheter, förmågan att lyssna samt förmåga att tåla osäkerhet och komplexitet (jfr. målen i läroplanen). För att utveckla och möjliggöra rättvisa möten, praxis och strukturer behövs inte bara kunskaper, förmågor och attityder, utan också etiskt (ekologiskt, socialt och ekonomiskt) hållbara handlingar som bygger på kunskap och kritisk reflektion.

Skolan ska fostra barn och unga till samhällsmedlemmar som identifierar, förstår och uppskattar mångfalden. För att lyckas med detta måste verksamheten utgå från respekt för mångfalden och de mänskliga rättigheterna samt en hög nivå av professionalitet hos lärarna. Det väsentliga när det handlar om kulturell mångfald är viljan att lära sig av olika situationer och en strävan till att förändra orättvisa attityder, handlingssätt och strukturer såväl i ens eget arbete som på arbetsplatsen.

Avslutningsvis vill vi tacka alla som har gjort det möjligt att skriva denna handbok och genomföra projektet KuTiMat. Allra först vill vi tacka Utbildningsstyrelsen för att ha möjliggjort lärarens handbok och projektet KuTiMat. Dessutom vill vi tacka projektmedarbetarna och handbokens författare vid Jyväskylä universitet, Lapplands universitet, Tammerfors universitet och Uleåborgs universitet. Vi tackar också testarna av undervisningsmaterialet samt analys- och reflektionsverktygen vid normalskolorna i Uleåborg och Jyväskylä, Kaukovainion koulu i Uleåborgs stad, Svenska Privatskolan i Uleåborg samt Saaren koulu. Tack till medlemmarna i projektets styrgrupp samt Migrationsinstitutet för samarbetet. Vårt särskilda tack vill vi framföra till Jenna Korhonen som ansvarade för projektets grafiska design.

