

-det är ju vi
som är negern...

OM KULTURMÖTEN I SKOLAN
BOEL WESTERBERG

SNS Förlag

— det är ju vi som är neger!
OM KULTURMÖTEN I SKOLAN

BOEL WESTERBERG

*-det är ju vi
som är negern...*

OM KULTURMÖTEN I SKOLAN

SNS Förlag

SNS Förlag
Box 5629
114 86 Stockholm
Telefon 08 - 453 99 50
Telefax 08 - 20 62 06

— det är ju vi som är negern . . . Om kulturmöten i skolan

Första upplagan
Sjätte tryckningen

© 1987, 1996 Boel Westerberg och SNS Förlag

Omslag: Britta Jeppsson
Sättning: SF-Sätt, Skånes Fagerhult
Tryck: TA-Tryck AB, Bjärnum 1997

ISBN 91-7150-680-2

Innehåll

INLEDNING 7

I OM KULTUR 9

- 1 Det är väl deras kultur 9
- 2 Definitioner och avgränsningar 15
- 3 Vad är svensk kultur? 19
- 4 Kulturanalys och pedagogik 21

II UNGDOMSKULTURER OCH SOCIALISATIONSTEORIER 25

- 1 Exempel och problem 25
- 2 Birminghamskolan 32
- 3 Hannoverskolan 40

III IDEOLOGI OCH TEKNIKER VID KULTURMÖTEN — EN KRITISK GRANSKNING 53

- 1 Tvärkulturell kommunikation 53
- 2 Interkulturell undervisning i Sverige 62

IV KONTURER TILL EN PEDAGOGISK UTOPI 71

- 1 Om samband och synteser 71
- 2 Några inspirationskällor 72
- 3 En pedagogisk skiss 77

V SKOLPROJEKTEN I VÄSTERSTAD 79

- 1 Mot verkligheten 79
- 2 En novell och två läsningar i Västerstad 81
- 3 Sveaskolan i Västerstad 88
- 4 Självuppfattning 95
- 5 Vi utanför skolan 103
- 6 De andra 110
- 7 De andra, invandrare 121
- 8 Vi och de andra, slutord om kulturkrockar på Svea 126

VI	EN PEDAGOGISK PROCESS I SÖDERSTAD	135
1	Bakgrund	135
2	Planering och syfte	137
3	E 1 på Fredrikaskolan i arbete	139
4	Tre porträtt	158
5	Slutord om Söderstad	166
VII	INTERKULTURELL UNDERVISNING — EN UTOPI	169
1	Skolan, eleverna och undervisningen	169
2	Ett försök till kulturanalys	171
3	Krockar och möten	175
4	Kan man fostra till tolerans?	180
5	Två poler och en möjlighet	183
6	Mera om utopier	185
	BILAGOR	189
	LITTERATUR	193

Inledning

Svenskar lär vid samtal stå längre ifrån varandra än t ex sydamerikaner. Dessutom är svenskar tystare. När jag ett antal gånger hade läst och hört dessa påståenden, tänkte jag: Jo, det kan väl så vara, men än sen då? Reflexionen är föranledd av att det anses av synnerlig vikt att känna till dessa fakta. Forskning bedrivs, böcker skrivs och kurser ges i något som kallas interkulturell kommunikation.

Varför är det då så viktigt? Det sägs lära oss förstå både oss själva och människor från andra kulturer. Vi behöver inte rädas en latinamerikan som kryper nära oss. Det är hans kultur. Den svenska tystnaden är kreativ och ska utnyttjas positivt, lär oss en ny bok i ämnet. Jag tror att det finns faror i det interkulturella budskapet. Kulturtillhörighet och etnisk tillhörighet jämföras. Man skulle kunna få för sig att alla chilenser är likadana, eller alla svenskar. De verkliga konflikterna, t ex ekonomiska och sociala, döljs. Ojämlikhet och orättvisor ska lösas med kommunikationsövningar.

En gång förbehållet affärsvärlden, tycks interkulturell kommunikation vinna insteg i utbildning och fortbildning av t ex lärare och vårdpersonal, socialsekreterare och flyktingsamordnare. Många känner sig otillräckliga, har en tung arbetsbörda och vill göra ett bra jobb. Erbjudanden om kurser som löser problemen mottas självklart med tacksamhet. Risken för att svårigheter och konflikter finns kvar efteråt är överhängande.

Denna bok gör inte anspråk på att eliminera konflikter. Däremot har jag strävat efter att problematisera kulturmöten och kulturkrockar och vidga perspektiven inom ämnesområdet. Kulturmöten sker inte isolerade från samhället i övrigt. Innehållet i begreppet kultur är ingalunda klart. Jag har sökt en teoretisk förankring i kultur- och socialisationsforskning.

Skolan har varit mitt arbetsfält. För ett par år sedan anbefallde riksdagen "ett interkulturellt synsätt" i hela det svenska utbildningsväsendet. Det är inte självklart vad som menas med det. Interkulturell undervisning riskerar att förvisas till en temadag med inslag av mat och dans från främmande länder. Meningen måste vara att medvetandegöra elever, svenska och invandrade, om den egna kulturen och dess viktigaste värderingar.

I svensk skola möts och konfronteras många olika kulturer: en svensk borgerlig majoritetskultur, många elevers arbetarkultur, olika ungdomskulturer, pojkkulturer och flickkulturer och etniska minoritetskulturer. Om man bortser från helheten är det lätt att hamna fel. Fel är det att ensidigt betona krocken mellan svenskar och invandrare, andra krockar, t ex mellan teore-

tiska och praktiska linjer eller mellan pojkar och flickor, kan vara mycket svårare. Flera svenska elever har upplevt identitetslöshet och hot, när invandrarelevens kultur ensidigt lyfts fram.

Boken beskriver konkret det pedagogiska förloppet i tre gymnasieklasser, där jag arbetat med temat *kulturmöten*. Två försök i grundskolan, årskurserna 4 och 9 finns med i bakgrunden. Det pedagogiska arbetet bygger på teorier om kultur och socialisation som utförligt redovisas i de inledande kapitlen. Min avsikt har varit att därmed bryta den USA-dominerade traditionen både i pedagogik och kulturmötesfrågor. Skissen till en alternativ interkulturell undervisning vill vara en motbild till interkulturell kommunikation, som därför presenteras och analyseras i kapitel III.

Med stöd av presenterade teorier och pedagogisk försöksverksamhet presenterar jag i avslutningskapitlet en *möjlig interkulturell undervisning*. Viktig är förankringen i teorier om skolans strukturella villkor med utslagning och dold läroplan. Utgångspunkten måste vara elevernas egna erfarenheter, deras kultur. Det är inte lätt att identifiera och beskriva denna, särskilt inte om man tillhör majoritetskulturen, men det är viktigt. Utan förtrogenhet med de egna värderingarna och kritisk granskning av dem, kan andras värderingar lättare uppfattas som främmande och hotfulla. Det är inga konstigheter som behövs, inga jättearrangemang. Arbetet måndag morgon är viktigare än enstaka storsatsningar. Ett välvalt tema av gemensamt intresse, varför inte *framtiden*, kan erbjuda stora möjligheter till brytningar mellan olika kulturella värderingar i klassen. Så uppstår interkulturell undervisning.

I Om kultur

1. Det är väl deras kultur

Om de turkiska tonårsflickorna inte kommer till skolan utan i stället är hemma och tar hand om hus och småsyskon, om zigenarbarnen kommer och går efter eget gottfinnande, om föräldrarna från Chile kommer tre kvart efter utsatt tid till kvartssamtal — då suckar studierektorn: "Det är väl deras kultur."

Om Jonas, som vi senare ska stifta bekantskap med, knuffar småbarnen i matkön, skolkar, sätter eld på kemiboken eller röker på toaletten, då nämner samme studierektor inget om hans kultur. I stället sätts det in ett paket av åtgärder mot Jonas: föräldrasamtal, kurator, psykolog, elevvårdskonferens, omplacering, särskild studiegång. Sådant som av skolan betraktas som störande för verksamheten hanteras alltså olika beroende på vem eller vilka som agerar. Man skulle kunna ge studierektorns handlande en positiv tolkning: han har stor förståelse och tolerans för ett avvikande beteende från människor med annan etnisk tillhörighet. De kan inte avkrävas vidare insikt i svenskt skollivs många regler. Jonas däremot, en helsvensk pojke och hans föräldrar, de bör vid det här laget veta vad som gäller.

Riktigt så enkelt går det kanske ändå inte att tolka studierektorns tankar och ställningstagande. Här döljer sig flera fällor och svårigheter. Låt oss titta på några. Man kan misstänka, att studierektorn inte alls är så överseende och förstående gentemot de turkiska flickorna eller chilenska föräldrarna som vi antog i den första tolkningen. Snarare är det så att deras sätt att *vara* utgör ett stort irritationsmoment, kanske rentav ett hot. "Det är väl deras kultur" uttrycker snarare: Vad konstiga de är! Hur ska man få dem att förstå våra regler? Det där med kulturell valfrihet — det betyder väl ändå inte att de får välja hur som helst? Skolplikt råder i Sverige. Tider måste man passa. Det som studierektorn i vårt exempel kallar för "deras kultur" tjänar ofta som en skyddsmur att krypa bakom för att slippa ta itu med det riktigt svåra. Problemen och konflikterna finns kvar, förändringar är svåra att enas om och lösningar skjuts upp. Irritationen går inte att dölja och kan efterhand prägla hela stämningen på skolan.

I det här läget tillkallas ofta någon expert på invandrarfrågor. Ofta ställs förståeliga krav på hjälp med konkreta lösningar: Hur får man zigenarbarnen att stanna kvar i skolan? Eller man vill informeras om turkisk kultur

och turkiska kvinnors ställning i familjen för att bättre begripa det konstiga i hopp om att då kunna fatta klokare beslut. Att information och ökad kunskap om annorlunda värderingar och beteenden automatiskt leder till ökad förståelse är en vedertagen uppfattning. Istället är det sannolikt så, att främlingskap och större klyftor kan bli resultat av snabbinformation lösröckt ur ett meningsfullt sammanhang.

I fallet Jonas talas inte om kultur som förklaring och ursäkt. Nej, här agerar skolan snabbt och säkert, straffar eller söker psykologiska, individuella förklaringar till Jonas avvikande sätt. Jonas förutsätts mitt i sitt avvikande beteende i grunden dela studierektorns och skolans grundvärderingar, det som de kallar svensk kultur. Han är ju helsvensk pojken, född av svenska föräldrar!

Nu vet vi genom decenniernas skolforskning att detta ingalunda är självklart eller oproblematiskt. Det finns barn och barn med helt olika bakgrund och uppväxt. Vi vet att segregationen i skolan är stor och att det inte är en händelse vilka barn som klarar sig bra och dåligt och vilka som väljer svårare kurser och teoretiska linjer. I alla komplexa samhällen finns flera delkulturer och en majoritetskultur. Man kan anta, att Jonas och studierektorn inte tillhör samma kultur. Troligt är att den senare tillhör den svenska skolans majoritetskultur, den dominerande kultur som besitter och kontrollerar makten och innehar rätten att tolka regler och lagar.

Kultur i skolan talar skolpolitiker och administratörer mycket om. Betydelsen av ordet kultur växlar uppenbarligen. Studierektorn menar med "deras kultur" ungefär så här: det handlar om de turkiska flickornas, zigenarbarnens och de chilenska föräldrarnas sätt att tänka, deras annorlunda värderingar om vad som är rätt och fel, viktigt och oviktigt, familjesyn, barnuppfostran och sätt att organisera sin vardag och sitt liv. I påståendet ligger också en förvåning över det han finner vara avvikande eller konstigt och därmed svårt att hantera. Deras kultur till skillnad från hans. Den användningen av begreppet kultur skiljer sig från användningen i den officiella skolretoriken. Dock finns något gemensamt. Kultur blir ett värdeladdat ord. För vår studierektor i hans kontext snarast med en negativ laddning av något konstigt, främmande, obegripligt. I tex skolministerns kultursatsning är ordet avsett att ge en positiv association. Betydelseerna av ordet är så olika att de rör sig på helt olika nivåer och blir ojämförbara. Kulturbegreppet och därmed sammanhängande begrepp som kulturmöte, kulturkrock, mångkulturell behöver problematiseras.

Vid mitten av förra seklet skrev den landsflyktige Carl Jonas Love Almqvist brev från Amerika hem till Sverige. Där säger han:

Hvad jag længtar efter en bit gädde med pepparrot, aborre eller stekt strömming! Gröt och välling finns icke heller; det vet ingen menniska hvad det

vill säga, oaktadt de hafva de superbaste risgryn. Med ett ord, landet är herrligt, men menniskorna i många delar av kulturen okunniga.¹

Almqvists ord om de okultiverade amerikanerna drivs av hemlängtan men rymmer också ett etnocentriskt perspektiv: de som inte hanterar verkligheten som vi själva är konstiga, mindervärdiga, okultiverade. Ett sådant etnocentriskt perspektiv är mycket vanligt när man definierar kultur.

Senast visas det tydligt i en undersökning av svenska geografiläroböcker under hundra år.² Den bild som ges av andra länder och folk och deras liv präglas av deras avstånd eller närhet till det egna, hur lika eller olika de är. I de äldre läroböckerna är detta uppenbart för var och en idag, som t ex i Skolgeografi från trettioalet: "I fråga om kultur äro negrerna en svagare ras än de vita. Sedan de som fria ej längre tvingas till arbete, försjunka de ofta i andlig och kroppslig slöhet..."³ Detta perspektiv ger legitimitet åt de vita att styra och härskas och åt eleverna i skolan en mycket speciell bild av svarta människor, en bild som många av oss som är vuxna idag lever med. Vem minns inte tablettasken Nigger från 50-talet med ett grinande blankt negerhuvud på framsidan.⁴ Riktigt så ser förstås inte läroböckerna eller för den delen tablettaskarna ut idag. Men fortfarande dominerar ett klart västerländskt perspektiv på andra länder. Hög kultur och utveckling står vi för och andras är underutvecklad eller möjligen stadd i utveckling åt rätt, dvs *vårt*, håll.

När det gäller invandrade kulturer i vårt land finns flera motstridiga betraktelsesätt: Invandrarna har berikat vår kultur sägs det ibland. Hur då? Också den som verkligen önskar att så vore fallet måste ställa sig tveksam till om vi verkligen har låtit oss berikas. De exempel som ges är tämligen magra. Vi äter mera frukt och grönsaker, sägs det och dessutom pizza och kebab. Säkert är det så, men vad förslår det som bevis för kulturpåverkan från invandrade kulturer? Särskilt i jämförelse med ett enormt USA-dominerat kulturutbud. Tydligt tar vi emot somt med öppna armar, annat håller vi på avstånd. Livsstilar från USA köps i paket, men för övrigt är vi restriktiva.⁵ Därmed inte sagt att inte personliga möten och vänskap mellan människor skulle äga rum och vara synnerligen givande för de inblandade.

Invandrade icke-västerländska kulturer betraktas närmast som besvärliga. De ställer nya krav och kommer i konflikt med lagar och normer i det svenska samhället. Muslimernas krav på rituell slakt av sina djur anses av svenska myndigheter strida mot både hygien och djurskydd. Att detta för muslimer både är obegripligt och diskriminerande vill man inte förstå. Religion definieras på svenskt sätt som en privatsak. Ställer den samhälls krav blir den farlig.

Invandringen hotar, menar motståndarna, den tidigare så homogena svenska kulturen. Hur sant är det? Hade stataren, torparen, bonden och

godsägaren någonsin samma kultur i det svenska bondesamhället? Vem var och är hot mot vem? Det finns mycket som talar för att det alltid har funnits *vår* kultur och *deras*. En annan sak är att kulturer hela tiden förändras och skapas.

Innan jag ger mig in på definitioner och avgränsningar av använd terminologi på kulturområdet, vill jag ytterligare exemplifiera en vanlig användning av ordet kultur. Från ansvarigt politikerhåll har man under senare år känt sig allvarligt oroad över ungdomens brist på kultur, deras okunskhet om "kulturarvet" och deras lidelse för "skräpkultur" i form av dålig "kioskliteratur", serietidningar och våldsvideo. Ömsom tycks man ha betraktat ungdomen som slö och försoffad, ömsom som *offer* för den kommersiella kulturen. Jag återkommer till denna analys av ungdomens situation idag eller snarare brist på analys. Här vill jag granska skolpolitikernas och den centrala skolmyndighetens motdrag mot det de uppfattar som förfäklning och förfall. Den beskrivning och tolkning man gjort av läget för skolans elever har lett till satsningen *Kultur i skolan*.

Denna insats bygger på föreställningen att kultur är något som somliga har och andra inte har eller som somliga har mycket och värdefull och andra har dålig eller lite av.

Så har t ex ett gemensamt kulturarv definierats konkret i ett antal klassiker som utges och sprids i billiga skolupplagor. Här är det kanske viktigt att påpeka, att det inte kan vara fel att bra böcker finns tillgängliga för människor som vill läsa dem. Det är inte det saken gäller. Felet är att man så oreflekterat ovanifrån definierar vad som ska gälla som kulturarv och kultur. Att klassikersatsningen kommer att få genomslagskraft i skolan är klart, eftersom den påpassligt backas upp av förlaget med tidningar, spel (enligt annonsen lärorikt klassikerspel) och uppsatstävling kring klassikerna. Så omvandlas kulturarvet i reda pengar! Lärare är tacksamma för nytt material och nya idéer till överkomligt pris och så rullar det hela på precis som avsikten var.

Kultur i skolan-satsningen erbjuder också teaterbesök, utställningar och författarbesök i skolorna och dessutom ökad satsning på elevernas egen skapande aktivitet. Är då inte det här bra? Säkert kan enskildheter i programmet ge mycket utbyte för enskilda klasser eller elever, särskilt om de bearbetas och sätts in i rätt sammanhang. Visst kan det vara roligt att få träffa en författare och prata med honom eller henne, om man läst och fångats av böckerna. Många frågetecken kan emellertid sättas för både syfte, metoder och resultat. Ett problem är den mycket snäva definitionen av kultur som något att tillföra dem som intet har. Paralleller finns i trettiotalets folkbildares satsning på "Ljus över bygden": "Samtidigt som de drivs av sitt sociala patos för folket måste de också vända sig emot deras sätt att leva och tänka. Honnörsord som Bildning, Hut och Hållning var

kanske mest gångbara i folkbildarens egen värld.”⁶

På så sätt definieras från centralt håll kultur och bildning och ett gemensamt kulturarv som man sedan påför alla, oberoende av den egna kulturtillhörigheten, i övertygelse om att det är det bästa och rätta. Dessa definitioner är inte självklara eller slumpmässiga utan har ett klart samband med den hegemoniska, dominerande kulturen och med dess förankring och framväxt i ett visst samhälle. Det som man nu bestämmer som gemensamt kulturarv är inte och har aldrig varit gemensamt. Det har alltid tillhört en dominerande samhällsklass och inte folkflertalet.

Är det då inte bra att alla blir delaktiga? För det första blir de inte det. Den här sortens satsningar har ofta visat sig gynna de redan gynnade. För det andra — om nu alla verkligen får del av och rentav kommer att älska sina klassiker — vad blir bättre? Har de snabbt blivit delaktiga av en ny kultur? Blir de bättre människor? Får de bättre jobb? Blir arbetslösheten mindre? Lyckas de bättre i konkurrensen? Uppfyller man läroplanens övergripande mål om harmoniska och ansvarskännande individer bättre? Vad har man egentligen tänkt sig för resultat av detta kulturarbete i skolan? Man kan inte komma ifrån misstanken att det finns en föreställning om den goda kulturens egenvärde, bortkopplad från alla samhällseliga och personliga sammanhang.

En annan risk med att uppifrån bestämma vad som är kultur, bildning eller kunskap för alla i ett tidlöst och harmoniserande perspektiv, är att man samtidigt dömer ut de flesta elevers, svenska och invandrade, egen kultur, dömer ut dem själva. Ytterligare risk ligger i offertänkandet. Att se ungdomarna enbart som offer för en hänsynslös kommersiell exploatering. I senare avsnitt ska jag visa på svårigheterna med detta offertänkande. De flesta ungdomar är också aktiva och skapande, väljer och vrakar i utbudet, accepterar och förkastar och blandar på sitt alldeles egna sätt. Och valet är deras!

Det ska inte vara ”vi här uppe och ni där nere” skriver Måns i en text om skolan. Han är elev på en yrkesinriktad gymnasielinje, där jag utfört en del av mitt projektarbete. Det är så han uppfattar förhållandet. ”Vi här uppe” är lärarna, makten och själv finns han på botten: ”Gör det och det och håll tyst sen” var metoden på högstadiet och nu är det också så att eleverna på teoretiska linjer ser ner på de andra: ”Vi och verkstan, vi är väl dräggan”.

(Texter om skolan, Svea, Västerstad.)

Samma upplevelse av skolans förtryck av den egna kulturen har Margareta Ekarv uttryckt från en annan tid. I sin dikt Kulturrapport har hon beskrivit sinsamhälleliga och kulturella förflyttning i 50-talets Uppland från byn till lärodomsstaden Uppsala:

Världen är stor och grann
i radion, i Fickjournalen, Filmjournalen,
överallt men inte här
i byn, livets centrum där man föds att bo
och ingen annanstans.

Den stora befrielsen infinder sig inte i läroverket i stan. I stället gäller det att
hela tiden förneka det egna, det som inte duger i den andra världen är min-
dervärdigt. Det handlar om orden, om vardagens livsstil:

...Vi var inte dumma
men rädda.

Den nya kulturen satte sina klor i oss
vi hade inga ord att försvara vår egen.

Vi kom för att få kunskap
men lärde oss förneka.

...

Om du möter en okänd
och vill säkra ett övertag
fråga aldrig efter land eller ursprung
språk eller glädjedagar under hans sol.
Möt honom bara med ditt mått
och du lyckas.

Honom ska återstå anpassningens liv
desorienteringens och
förnekelsens.⁷

Det handlar om en del- eller minoritetskulturs möte med den dominerande majoritetskulturen och vad det innebär av förnekelse av det egna, nödvändig anpassning, förlust av identitet, självkänsla och trygghet. Somliga väljer motstånd och kamp, får erfarenheter och ovanlig kunskap.

Thavenius skriver i sin analys av Ekarvs dikt: "... en häftig dementi av tanken på kultur och utbildning som något gott i sig. För barnen från byarna går kraften till att hålla igång överlevnadsstrategierna — anpassningens liv — inte till att utveckla sig personligt och socialt."⁸

Ekarvs skildring har en parallell i invandrades beskrivningar av kulturmöten eller krockar:

Mina barn går i en skola där det inte finns så mycket invandrabarn, men man får lätt höra genom mina barn hur invandrarfientligt detta samhälle är. Invandrare anses tillhöra samhällets botten, och det får barnen höra från andra barn i skolan, som har negativa attityder mot invandrare som de har arvt från sina föräldrar. För att bli accepterade måste barnen betona sin svenskhet och själva uttrycka fördomar mot invandrare, dvs förneka sig själva och sin egen bakgrund. Det är hemskt.⁹

Ytterligare ett par kända fall från litteraturen får belysa det mångtydiga i kulturmöten:

Och de obegripliga inskrifter hon såg påminde henne om att hon befann sig i ett land, där hon ingenting förstod av vad folket sade, inte det minsta lilla ord. Människor skulle tala henne i örat utan att hon hörde dem, och själv skulle hon tala utan att de hörde henne. Här i Amerika blev hon från första stund liksom behäftad med två nya lyten: hon blev en dövnick och en dumbe, hon skulle bland främmande gå omkring döv och stum.¹⁰

Han plågades av att människor pratade i hans närhet utan att han begrep vad de sade. Kanske talade de om honom, och det var snopet och förgärligt att bli omtalad när han själv var med utan att de andra brydde sig om att han var med. Här i Amerika kunde man stå öga mot öga med folk som baktalade och illa beryktade en, och man kunde ingenting göra däråt. Inte mer än stå där och glo, tafatt och hjälplöst och dumt. Sedan han landstigit i Amerika hade han känt sig dum flera gånger än han gjort förut i hela sitt liv hemma i Sverige. Men han ville inte tro att hans vett hade tagit någon skada av utflyttningen.¹¹

Så kan man plocka fram och studera kulturmöten i samhälle och skola, skilda åt i tid och rum, med olikheter i bakgrund och erfarenheter men också med betydande likheter. På detta sätt är det också möjligt att vidga och problematisera kulturmötesfrågorna.

2. Definitioner och avgränsningar

Exemplifieringarna ovan har velat belysa vissa viktiga begrepp. Jag har visat på olika användningar av ordet kultur. Det är dags att ytterligare förtydliga begreppsapparaten och bestämma den användning den kommer att få i min framställning.

Först ska sägas att kultur är ett *perspektiv*, ur vilket man kan välja att studera verkligheten och människors liv, som i mitt fall skolvardagen. Andra möjliga perspektiv skulle kunna vara ett sociologiskt eller ett psykologiskt, där man huvudsakligen skulle koncentrera studiet på strukturer i skolan respektive individers beteenden, upplevelser och känslor. Kultur lär kunna definieras på bortåt ett par hundra olika sätt och därför är en avgränsning nödvändig om man ägnar sig åt kulturstudier.

Medan de definitioner som tidigare framskymtat i min text är värde-laddade, använder sig kulturforskare, etnologer och antropologer av beskrivande, ickevärderande definitioner. Man betonar det kollektiva medvetandet och sätten att kommunicera detta. Det handlar om vad människor tänker och känner men också deras sätt att uttrycka det i tal och vardagsliv.¹²

Etnologerna Billy Ehn och Orvar Löfgren beskriver i Kulturanalys kultur som ”de erfarenheter, kunskaper och värden som människor delar och

som de återskapar i socialt handlande.”¹³ Socialantropologen Ulf Han-
nerz uttrycker det än mer konkret och detaljerat:

En kultur omfattar grundläggande värderingar och uppfattningar om hur världen, samhället och människorna är funtade, sätt att lösa problem och sätt att uttrycka sig. Mera konkret omfattar den sätt att gå och stå, sätt att röra armar och ben och ansiktets småmuskler, sätt att prata, att vara tyst, klä sig, uttrycka tacksamhet, göra affärer, vara grannar och mycket annat.¹⁴

Till dessa beskrivande definitioner av kultur som människors vardagsliv i tankar och handlingar vill jag ansluta mig. Ytterligare avgränsningar återstår emellertid.

Den kultur eller de kulturer som framträder i ett visst samhälle vid en viss tid är beroende av detta samhälles organisation, struktur och ekonomiska förhållanden. Men en viss samhällsformation ger inte med nödvändighet en viss kultur. Det föreligger ett ömsesidigt beroende och kulturen kan i sin tur också påverka det samhälle den lever mitt uppe i genom att människor både är bärare och skapare av kultur. Vidare vill jag ansluta mig till en distinktion mellan kultur och ideologi. De ska inte användas synonymt. Kultur får här stå för den vidare betydelse som jag angett ovan, medan ideologi definieras snävare som ”tanke- och värdesystem som är knutna till bestämda klass- eller maktintressen och som har en uppenbart normativ utformning”.¹⁵

Begreppet *majoritetskultur* blir centralt för mitt sätt att studera kultur-
möten i samhället och skolan. ”Om samhället av somliga människor be-
skrivs som den båt vi alla sitter i, är andra mer uppmärksamma på vem
som får sköta årorna och vem som sitter vid roret.”¹⁶ Det är den domi-
nerande kulturen som bestämmer villkoren i samhället och som gör det på
ett sådant sätt att allt annat framträder som onaturligt och främmande.
Det den dominerande kulturen står för är, enligt dess egen självförståelse,
invändningsfritt och självklart. Sanningen höjd över alla tvivel. Eftersom
den här studien rätt mycket handlar om dem som inte styr eller rör utan be-
finner sig i underläge också kulturellt, är distinktionerna viktiga.

Kulturell hegemoni kan ta sig många uttryck. Den kan vara mycket
tydlig och normerande och den kan vara underförstådd och dold som i
Sverige. Den dominerande kulturen kan direkt utöva makt och kontroll,
ett vanligt sätt att tex pacificera ungdomskulturer. Ett exempel: Det som
för några år sedan var nytt och chockerande hos punkarna var deras
blandning av olika spektakulära attribut, deras neonlysande färger och
omsorgsfullt färgade och modellerade hår. Det har idag i hög grad sugits
upp, kommersialiserats, gjorts till mode och därmed ofarligt. Limegrön
och chockrosa hårfärg på burk går att köpa på varje varuhus. Men mot-

ståndet söker sig nya marker när de gamla koloniserar.

En annan strategi för att behålla makten är att peka ut gemensamma fiender, att tala mycket om det vi alla har gemensamt eller att exotisera eller förlöjliga det som faller utanför majoritetskulturens goda smak. Vi kommer att se exempel på detta i N-elevernars livsstil. Flertalet av dem tillhör majoritetskulturen och är därmed utrustade med det nödvändiga kulturella kapitalet som flertalet Y-elever saknar. (För beskrivning av klasserna se Kap IV)

Blir man tvungen att på allvar ta upp kampen om verklighetsuppfattningen kommer denna att handla om vad som är möjligt att ifrågasätta. En som intresserat sig för hur kulturell dominans och kulturellt motstånd organiseras i termer av spelregler är Pierre Bourdieu (1977). Han har noterat att för en härskande elit är det viktigt att en så stor del av verkligheten som möjligt definieras som neutral mark och därmed utanför stridszonen. Dominansen upprätthålls som mest effektivt när kulturen definieras som icke-kultur — det som är självklart, naturligt och 'höjt över all diskussion'. Kulturkamp handlar därför ofta om var gränsen går mellan det klassneutrala och det klassbestämda i de stridande parternas föreställningar. Vem definierar premisserna för en kulturell konfrontation och hur förändras dessa?¹⁷

Den som inte är född med kulturellt kapital märker av det, känner sig avvikande. Det är tydligt hos en del elever på tunga teoretiska linjer utan den rätta bakgrunden. De får arbeta särskilt hårt för att nå majoritetens nivå. Inträdesbiljetten till den dominerande kulturen kräver samarbete med det öde man tilldelats och dessutom teknisk skicklighet och briljans. För att lyckas gäller det att vara duktig och än mer brinnande anhängare av systemet. Förändring av livsstil sker ofta omärkligt, omedvetet, gradvis. Mest tydligt i skolan som kräver en borgerlig intellektuell livsstil — lätt för dem som tillhör dem, svår att tillägna sig för somliga, omöjlig och icke önskvärd för andra.¹⁸

Den dominerande svenska kulturen utgör exempel på detta — inte minst i skolan, där en hel del av dominansen dessutom är dold för de agerande själva.

Det som gör den kulturella hegemonin så genomslagskraftig är dess tillgång till viktiga maktmedel: lagar och förordningar, samhällets viktiga institutioner och inte minst massmedia av alla slag. Men motståndarna organiserar sig och svarar ibland med samma metoder. De låtsas införstådda, anpassade, medgörliga men har i själva verket bara valt den bekvämare vägen för att undvika konfrontation. Observerade håller de sig till utstakade spelregler, eftersom det kortsiktigt är mest lönsamt. Det kan gälla zigenare som till synes anpassar sig för att bevara sin egen kultur eller det kan gälla elever i skolan som håller sig i skinnet tills det ringer eller

betyget är satt, som läser ekonomiskt för att kunna svara på frågorna, men egentligen struntar i det hela.

Det är *ett* slags strategi för motstånd mot den dominerande kulturen. Det finns andra, t ex öppen konfrontation och våld, svårare för makten att hantera.

De avgränsningar och definitioner som jag gjort, får med nödvändighet konsekvenser för en rad andra begrepp. Till exempel sådana som är vanliga i officiellt invandrar- och skolpolitiskt språkbruk. Där talas ofta och gärna om vårt mångkulturella Sverige och om behovet av interkulturell undervisning. Skillnaden mellan de båda termerna har definierats på följande sätt:

Europarådet använder begreppet multikulturell för att ange ett tillstånd — våra samhällen är nuförtiden i grund multikulturella — medan begreppet interkulturell betecknar handling. Interkulturalismen understryker behovet av samverkan mellan olika delar av samhället och är inte bara en referensram utan också en metod och en ram för framtida handling.¹⁹

Vad menas då med mångkulturell? Definitionen i citatet är inte helt klargörande. Den ger intrycket, att Sverige är ett pluralistiskt samhälle, där många olika kulturer existerar sida vid sida med samma möjligheter. I de övergripande målen för svensk invandrarpolitik heter det t o m, att invandrare och minoriteter i Sverige ska ha kulturell valfrihet, dvs de ska ha rätt att välja, om de vill uppgå i den svenska kulturen eller bevara och utveckla sin egen kulturella identitet.

I den verksamhet, som ökat alltmer under senare år och som går under namn av 'intercultural communication' eller liknande, tycks man också göra en underförstådd tolkning av kulturer som existerade på samma villkor.

En annan tolkning av mångkulturell är, att det inte ger en beskrivning av dagens verklighet, men uttrycker en utopisk, normerande färdriktning i samhället: vi är ännu inte mångkulturella med lika villkor, men vi ska sträva i den riktningen.

Verkligheten visar, att det mångkulturella samhället och valfriheten är ganska långt borta. Ja, rätt omöjlig i ett samhälle som domineras av en majoritetskultur. Den kulturella valfriheten inskränks ofta till perifer yttringar av kultur, t ex mat, klädsel och folkloristik — sådant som inte rubbar dominerande värderingar. Mot bakgrund av den beskrivning som gjorts av kulturell hegemoni och kulturen som maktfaktor, syftar den officiella retoriken närmast till att dölja sanningen. Eftersom det skulle innebära ett hot mot rådande maktförhållanden vore det naivt att tro den dominerande kulturen om att frivilligt uppge sitt tolkningsmonopol och därmed sin makt. Mot detta hjälper varken information eller bättre kom-

munikationstekniker. För att ändra på rådande förhållanden krävs till en början en ärlig beskrivning av sakernas tillstånd, ett kulturavslöjande, om man så vill. Därefter kan man börja diskutera möjligheterna av en medvetandegörande interkulturell undervisning.

I alla komplexa samhällen förekommer däremot olika delkulturer med sina speciella relationer till majoritetskulturen. I stort är de inordnade i den, men det betyder inte att de är betydelslösa offer. De utvecklar olika överlevnadsstrategier i förhållande till makten och de kan också påverka den. Ulf Hannerz har visat, hur begreppet delkultur myntades i USA, troligen under fyrtioalet och hur det till stor del användes "som en bekväm etikett i beskrivningar av udda livsformer man fann här och där i stor-samhällets vinklar och vrår".²⁰ Längre kom delkultur att förknippas med sociala problem. Senare kom andra delkulturer som klart opponerade mot en tveklös anpassning, främst etniska svarta kulturer och så småningom också delkulturer mitt i den etablerade medelklasskulturen.

3. Vad är svensk kultur?

För att meningsfullt kunna diskutera kulturmöten i Sverige är det nödvändigt att klargöra vissa drag i den svenska majoritetskulturen. Jag har under ett antal år vid besök i skolor, på personalfortbildningskurser och studiedagar roat mig med att be deltagarna definiera vad de anser vara svensk kultur. De listor som brukar bli resultat av livliga diskussioner innehåller mycket varierande stoff: här finns den lite ytliga turistbilden, här finns traditionell mat och fester, avundsjuka och byråkrati men också social trygghet, relativ jämställdhet och allemansrätt (alltid).

De flesta tycker att uppgiften är svår. Det är inte lätt att plocka fram utmärkande drag i den egna kulturen och ibland blir det stopp efter en ytlig beskrivning av turistsymboler. Och visst är det svårt, det menar också etnologiska forskare.

Projektet Kulturbygge och samhällsförändring vid etnologiska institutionen i Lund har tittat på den svenska kulturens framväxt och utmärkande drag. Att föra fram en idealbild av hur det borde vara snarare än att beskriva hur det är när man talar om sin egen kultur, är ett vanligt tillvägagångssätt. Söndagskultur, idealkultur, benämns ibland denna utopiska bild.

Lundaetnologerna menar, att det är en helt annan sak att studera sin egen kultur än en exotisk kultur i ett mycket främmande land. Och det är inte självklart enklare. Visserligen har man mycket gratis vid studiet av den egna kulturen, inte minst språket, annars ett svårt hinder. Men samtidigt är det väldigt lätt att fastna i en hemmablindhet som gör att man inte upp-

täcker väsentliga och bärande inslag i kulturen. ”Det är lätt att säga att man ska ’exotisera’, men hur gör man när normaliteten slukar uppmärksamheten och man, bildligt talat, inte ser kulturen?” Det gäller att ”utveckla forskningsstrategier som avtrivialiserar vardagslivet och gör det bekanta lite mer främmande”.²¹

Kulturavslöjargruppen med etnologiska forskare i Stockholm har gett oss nya tolkningar av vardagliga situationer som t ex idrottspublik contra teaterpublik, tillfällighetsarbeters skitjobb, studentkultur, misslyckade kulturprojekt, överklasskvinnornas ritualiserade besök hos frissan. Dessa studier leder till att man lär sig se det som sker, i det som synes ske och är en viktig inspirationskälla till nya försök med andra vardagskulturer.

Lundaprojektet har i flera böcker beskrivit framväxten av den dominerande borgerliga kulturen i Sverige.²² Många av de begrepp och tanke-kategorier vi använder, som hem och familj, individualitet, kärlek, arbete och tid mejslades ut under det oscariska kulturbygget. Andra viktiga beståndsdelar i den framväxande borgerliga kulturen var renlighet och hygien. Ett sätt att markera sin särställning mot dem som inte hade så lätt att klara detta. Inte är det lika lätt att hålla skiten från kropp och dörr, om arbetet är smutsigt. Industrialismens genombrott med tidsstudier och stämpelur gav en förändrad tidsuppfattning, med en strikt uppdelning av tiden, planering och hushållning med den knappa tiden. Arbete och fritid kom att hållas noga åtskilda.

Efter mångas flyttning till staden fick naturen en annan betydelse. Den blev mål för utflykter och rekreation, otänkbart i bondesamhället. Till den nya kulturen hörde idealiserade skildringar av det gamla bondesamhället, en bild av hur man skulle vilja att det var. Dalarna fick tjäna som exempel, det svenska landskap som egentligen hade en från resten av landet avvikan-de kultur med självägande bönder, inget statarsystem och särpräglade se-der och bruk. Detta stämde med borgerskapets idealbild av hur kulturen skulle vara.

En av hörnstenarna i den borgerliga världsbilden kring sekelskiftet var nöd-vändigheten av självkontroll och självdisciplin. Den borgerliga människan skilde sig från det simpla folket genom sin högt uppdrivna kontroll av känslor, kropp och uppträdande, sin moderation och lagomhet i allt från val av färger och samtalsämnen till känslouttryck. Återhållsamhet var hennes adelsmärke, här slösades varken med pengar, tårar eller skrott.²³

Denna självkontroll skolades barnen in i, inte så mycket genom direkta påfund, utan mera exemplariskt. Man visade och pedagogiserade kring var-dagens rutiner vid matbord och sänggående: inte armarna på bordet, låt maten tysta mun, tacka för maten, åt upp din portion, håll händerna ovan-för täcket. Att det var *trevligt* och att människorna var *trevliga* var viktigt.

Så använt innehåller ordet en moralisk underton. Denna uppfostran bidrog till att kulturen omedvetet tog säte i barnen och att de efterhand internaliserade den som något naturligt.

”Under decennierna kring sekelskiftet förvandlas alltså den borgerliga kulturen till KULTUREN. I nästa skede kan vi följa hur stora delar av denna världsbild förvandlas till MÄNNISKONATUR.”²⁴ På så sätt är den osynlig och svåråtkomlig för analys som den fortfarande förekommer idag. Inte minst i skolan finns denna kultur osynlig, ibland i strid med de skrivna progressiva påbuden och skolans officiella styrdokument. Elevernas skolning i det som brukar kallas den dolda läroplanen innehåller många drag av den skissade borgerliga kulturen som blivit natur, osynlig och ofta omedveten för de agerande i skolan. Detta leder också till kulturkrockar, som inte tolkas som sådana, mellan tex arbetarbarn med en annorlunda kultur hemifrån och skolans/lärarnas borgerliga kultur.

4. Kulturanalys och pedagogik

Vad innebär det då att välja ett kulturanalytiskt perspektiv? För mitt vidkommande — när det gäller skolvärlden — finns andra fullt tänkbara tex sociologiska eller psykologiska. Min utgångspunkt var mötet mellan invandrarelever och svenska elever i skolan. Här aktualiseras självklart kulturmötesfrågor. Snart kom jag att inse, att mötena och krockarna mellan olika kulturer i skolan var långt nere mera svårtolkade och komplicerade.

Kulturanalys föreföll att vara en lämplig infallsvinkel för ett studium av skolan med tonvikt på många olika delkulturers existens och konfrontation med skolans majoritetskultur. Jag lät mig inspireras av det i mina klassrumsobservationer om än inte som helt genomförd metod. Kulturanalysen skulle upptäcka strukturer och mönster, den skulle vara förankrad historiskt och i sociala och strukturella förhållanden i skolan och samhället. Kulturmötena och krockarna idag har ju en tidigare motsvarighet i andra möten i svensk skola. Studiet måste alltså vidgas från att enbart gälla invandrarbarns svårigheter till alla de kulturmöten som sker kors och tvärs dagligen i skolan. Likheter och skillnader var lika viktiga att få fram, liksom hur eleverna tillägnade sig eller inte tillägnade sig den dominerande kulturen, hur de var såväl bärare som byggare av kultur. Jag ville komma bort från att se delkulturernas medlemmar som enbart offer, se dem som medskapande, aktiva kulturbyggare och vilka uttryck detta tog sig.

Redan det kulturanalytiska perspektivet erbjuder svårigheter vid ett studium i skolan. Så vitt mig bekant har man inte så mycket anlagt detta perspektiv på just skolan i Sverige, vilket naturligtvis också var en utmaning. Jag ville dels noggrant observera och studera vardagslivet i skolan, dels

försöka göra en analys och tolkning av det jag såg. Eftersom jag delvis kom att bli alltför involverad i den pedagogiska processen, blev det svårt att samtidigt vara observatör. Hur jag försökte lösa dessa svårigheter ska jag berätta om, när jag beskriver de konkreta skolprojekten, men säkert har detta faktum inte saknat betydelse för resultatet, liksom det faktum att det, inte minst från vissa lärares sida, fanns ett motstånd mot hela företaget.

Förutom inspirationen från den etnologiska forskningen har jag använt mig av de teorier och metoder som använts i den s k Birminghamskolans subkulturstudier i utslagna ungdomsgrupper. Jag har mer och mer blivit övertygad om att det är majoritetskulturen som är problemet och att det inte räcker med att se från *ett* perspektiv. Hur inskolningen eller socialisationen av ungdom i dag sker blir en viktig studieuppgift. Här har jag lärt mig mycket av den socialisationsforskning som utgår från den s k Hannoverskolan och främst Thomas Ziehe. Birmingham- och Hannoverskolorna kommer jag att presentera i kommande kapitel.

Samtidigt ville jag hitta en koppling mellan kulturanalys, socialisations-teorier och pedagogik. Många skulle nog anse dessa element omöjliga att förena. Antingen gör man en beskrivning av rådande förhållanden eller också sysslar man med pedagogiskt utvecklingsarbete, en kombination är synnerligen suspekt. När jag ändå vågar mig på ett försök beror det på att jag tycker att denna koppling är viktig att göra. Mycken avslöjande beskrivning av skolan stannar i teori för att inte säga pessimism: strukturer-na är så fasta att det hela ter sig rätt hopplöst att ge sig på med någon realistisk pedagogisk ambition. Å andra sidan har mycken pedagogisk forskning kommit att mera bli utvecklande av metoder och tekniker för att genomföra centralt fattade beslut om skolans verksamhet utan hänsyn till skolans historia och låsta strukturer.

Det finns andra som kombinerat granskning och pedagogisk utopi. Här har jag hämtat inspiration från danska forskargrupper, från pedagogiska gruppen vid litteraturhistoriska institutionen i Lund och i viss mån från socioanalytisk praktik från andra områden än skolan. Till den pedagogiska utopin återvänder jag bl a i samband med en kritisk granskning av det som jag uppfattar som lösryckta tekniker och metoder för interkulturell kommunikation och undervisning.

Mitt val av inspirationskällor och teoretiska utgångspunkter har diktats av bland annat likheter i angreppssätt och utgångspunkt, om än ur olika perspektiv: Den samhälleliga strukturen betyder något för vad som händer med människor och hur de utformar sina liv, ingen är enbart offer, människan är också skapande, en tilltro och respekt för också den svagaste och mest utslagna individ. Det finns också olikheter i fokus för studiet som jag tror sammantaget kan ge en spänningsfylld syntes. Vi har etnolo-

gernas kulturperspektiv, Birminghamskolans koncentration på ungdomliga subkulturer och deras kollektiva uttryck i olika symboler. Därtill kommer Hannoverskolans socialisationsteorier med tonvikt på det som hänger djupt inne i individen och i kulturen och slutligen de pedagogiska alternativens försök att utforma en medveten pedagogisk teori och metod grundad i samhällsliga strukturer och elevernas erfarenheter.

Noter

- 1 I Almqvist. *Brev i urval*. Utgiven av B Romberg, 1968.
- 2 Lena Olsson. *Kulturkunskap i förändring*.
- 3 A a s 116.
- 4 Se t ex ett collage i Lasse Åberg. *Två lösa Boy och Rekordmagasinet* s 44f.
- 5 Att USA inte alltid varit idealet, visar trettioalets folkbildares avståndstagande från det fördärliga inflytandet från andra sidan Atlanten. Se t ex Gunnar Alsmarks uppsats i *Modärna tider* s 298f.
- 6 A a s 19.
- 7 Margareta Ekarv i dikten *Kulturrapport* i samlingen *Katthjärtat*. Här citerad efter Thavenius. *Liv och historia* s 39ff.
- 8 A a s 41.
- 9 I *Vittnesmål*: Invandrades syn på diskriminering i Sverige s 86.
- 10 En reflektion av Kristina i Vilhelm Moberg, *Invandrarna*.
- 11 Karl Oskar i a a.
- 12 Se t ex *Kultur och medvetande* s 10.
- 13 *Kulturanalys* s 123.
- 14 I *Att leva med mångfalden* s 134.
- 15 I *Kulturanalys* s 123.
- 16 A a s 63.
- 17 A a s 81.
- 18 En del av tankarna i resonemanget ovan har jag hämtat från en intervju med Bourdieu i radioprogrammet *Vetandets värld*, 7 januari, 1987.
- 19 Citat från *Olika ursprung — Gemenskap i Sverige*: Huvudbetänkande av Språk- och kulturarvsutredningen s 156.
- 20 I *Kultur och medvetande* s 54.
- 21 Ehn, Löfgren i *Kulturanalys* s 12.
- 22 T ex i *Den kultiverade människan, Myter om svensken, Modärna tider, Kultur och medvetande*. Se litteraturförteckningen. Från dessa skrifter har jag hämtat inspiration till framställningen om svensk kultur.
- 23 Löfgren i *Myter om svensken* s 37.
- 24 Löfgren i *Kultur och medvetande* s 47.

II Ungdomskultur och socialisationsteorier

1. Exempel och problem

”Skulle jag få välja att leva, skulle jag vilja leva på sextioalet.” Så uttryckte sig Niklas, en sextonårig elev på en yrkesförberedande linje på gymnasieskolan i Västerstad i en intervju jag gjorde med honom.¹ Hans kompis Johan höll med. Naturligtvis blev jag nyfiken på vad de menade. Vad kunde de veta om sextioalet och vad var det de sökte där? Jag frågade alltså vad de tänkte på:

Johan: Ja, att det är ju bara skit som har kommit fram. Alltså spräng bort världen i en smäll, det är bara att blunda och försöka tänka bort från de där. Det är meningslöst, det är ingenting att tänka på.

Niklas: Det va mycket friare förr... Det va ju allt... (ohörbart)... passivare nu och massor av grejor.

Johan: Jag tror man höll ihop mera då.

(Intervju april, 1985)

Samme Johan tror inte att han kommer att bli 40 år. De här båda pojkarna är bitvis rätt pessimistiska i sitt förhållande till nutid och framtid. Att det inte är hela sanningen kommer vi att se i den utförligare analysen av deras kultur.

Det slog mig, att de sökte sig tillbaka till just sextioalet som en fjärran drömvärld, eftersom den snabba förändring som inträffat under de senaste tjugo åren ofta betonas. Så hävdar t ex en företrädare för socialisationsforskarna inom Hannoverskolan, att det skett större förändringar mellan sextioal och åttiotal än på de hundra föregående åren. Är det sant är det intressant, att Johan och Niklas använder sig av just detta historiska perspektiv för att finna det radikalt annorlunda.

Också hos klasskamraterna, som fått i uppdrag att beskriva år 2010, finns en stor pessimism inför framtiden:

... Det är stor arbetslöshet och dom som har jobb, jobbar på någon kärnvapenstation. Om jag ska säga hur det är, så ser hela jordklotet ut som en krigsmaskin. När man tänker tillbaka på 1900-talet, så var det rena paradiset jämfört med nu. Förr var det människorna som bestämde, men nu har datorerna tagit över helt och hållet. Vi har inget att säga till om. Tänk! På

femton, tjugo år har allt förändrats. Naturen ser för jävlig ut: försurade sjöar och den skog som finns håller på att dö. Och ingen gör nåt åt det. Ute i världen krigar dom hejvilt och alla människor går och hoppas att en dag ska allt bli som förr.

(Texter om framtiden, maj 1985).

Här finns tanken att kommande tjugo år ska stå för en rasande utveckling i negativ riktning. Kanske finns också här i bakgrunden de förra tjugo årens snabba förändring, även om han inte själv har så mycket erfarenhet av det. På något sätt tycks de här pojkarna djupt i sig känna av förändringar som de uppfattar som negativa. Mitt i allt eländet tänker de sig ändå att de sitter med fru och gärna två barn i ett eget litet hus och har ett hyggligt jobb, även om världen håller på att gå under. Hoppet om den egna framtiden hålls levande.

Skolan är jobbig, man får lära sig de mest meningslösa saker. För de skolanpassade teoretikerna är fritiden obefintlig. De måste hela tiden läsa och plugga och för praktikerna är fritiden ofta utan meningsfull sysselsättning — ”det finns inget att göra”. Man fruktar miljöförstöring och atomkrig. Det här är inte oväsentliga inslag i världsbilden hos många av eleverna. Det finns med i det som vi än så länge opreciserat kan kalla ungdomskulturen och måste betyda något för deras livsstil och agerande.

Barn har det väldigt olika idag. Det vet vi genom många undersökningar och forskningsrapporter. Så berättar t ex Evalis Bjurman om lågstadiebarns olika uppväxt i två bostadsområden i storstockholmsområdet och vi känner igen beskrivningen från andra håll.² Villabarnen från norr lever i en högstatusmiljö och deras fritid är väl- för att inte säga överorganiserad. Det är tennis och ridning, balett och pianolektioner. Det krävs att någon vuxen kan avsätta tid för körningar till alla dessa aktiviteter. Så mycket tid för oorganiserad samvaro finns inte mellan varven och i den mån man träffar vänner är också det organiserat och oftast är det bara en i taget. Barnen i söderförorten bor i höghus och leker på gårdarna fortfarande de kollektiva lekar som förekom förr bland alla barn. De här barnen får i rätt hög grad organisera sitt liv själva och det blir mycket godisätande och tevetittande.³

Det ena eller andra sättet ska inte här värderas. Det räcker att påpeka att redan för de här lågstadiebarnen är socialisationen olika. Deras kulturer skiljer sig åt. Vi känner också väl till hur det kommer att gå för den ena respektive den andra gruppen, när de får betyg och ska välja linjer i skolan. Till detta kommer att vi på senare år också fått ett betydande inslag av invandrade kulturer, företrädesvis i höghusområden med instabil befolkning.

Är det då sant, att allt blivit så annorlunda på tjugo år och vad betyder i så fall det? De båda forskarskolorna från Storbritannien respektive Väst-

tyskland, speciellt den senare, tycks i alla fall mena det. I botten ligger vieldiga samhällsförändringar, eller kanske snarare tidigare förändringars genomslagskraft i familjestrukturer och kultur. Förändringar i arbetslivet mot ökad teknologi, datorisering, rationaliseringar, allt större enheter och mera av multinationella företag gör arbetet annorlunda för föräldragenerationen och för deras barn. Omflyttningar, arbetslöshet, frånvaro av gamla sociala kontaktnät, det alltmer okvalificerade fabriksarbetet förändrar samhället. Familjestrukturerna ser annorlunda ut. Barn och föräldrar träffas inte mycket, eftersom långa resor till och från arbetet, skiftarbete och annat tar tiden ifrån familjerna. Många barn lever med ensamföräldrar och är dessutom ensambarn. Otryggheten och avsaknaden av nära vänner och anhöriga ställer oerhört hårda krav på familjen. Det är där alla ska tillfredsställa sina behov av närhet, ömhet och trygghet. Och detta efter en lång och tung arbetsdag.

Dessutom håller den borgerliga kulturen på att förlora en del av sitt stabila fäste, i alla fall hos den yngre generationen. Arbetsamhet, hederlighet, ärlighet och goda seder i traditionell mening liksom gamla moraliska normer har inte samma giltighet för dagens unga. Kanske är vi mitt inne i ett traditionsbrott som vi ännu inte riktigt ser slutet på. En del konsekvenser är tydligt urskiljbara och inger många i den äldre generationen allvarlig oro.

Den vuxna generationens oro för ungdomen, handlar idag mycket om normlösheten och om kommersialismens dåliga inflytande. På senare tid har diskussionen allra mest kommit att röra sig kring det sk ungdomsväldet. Det går inte att förneka att allt detta är ingredienser i ungdomars liv idag. De lever i en situation, där det inte riktigt finns utrymme för dem. De är samtidigt tidigt vuxna och länge barn genom det påtvingade beroendet. Utbildningstiden är längre och även om man vill arbeta och flytta hemifrån finns inte möjligheten. Sedan femtiotalet har marknaden ett särskilt utbud för tonåringar och säljer hela livsstilar, gärna med utgångspunkt i en film. Grease är ett tidigt exempel. Trenderna är snabbt skiftande i film, musik och mode och det gäller att hänga med.

När små fascistiska organisationer med stark röst och stort patos förutspår den svenska kulturens snara undergång på grund av invaderande invandrarkulturer och deras oerhörda inflytande över det svenska, är det lätt att vederlägga denna propaganda med hjälp av det som i realiteten står för den faktiska påverkan, nämligen en USA-kultur av speciellt slag. Naturligtvis lämnar den inte heller invandrarungdomarna oberörda.

Nu ser vuxna människor dessa tendenser i ungdomsvärlden och vill, av naturliga skäl, försöka hitta motdrag och vända de unga tillbaka till rätta vägar. Tyvärr sker det ofta utan någon analys, eller en väldigt ytlig sådan, av orsaker och bakgrund. Risken för att alla välvilliga åtgärdspaket blir slag i luften är därför mycket stor.

För några år sedan gällde det kampen mot narkotikan. Artister engagerade sig i något som kallades föreningen Uplandica. Man ordnade stora shower där man själv uppträdde, planerade filmer och reste på turnéer i landsorten. Jag tror inte man behöver misstänkliggöra uppsåtet och hävda, att artisterna mest var ute efter egen publicitet. Det gällde i alla fall säkert inte alla. Men det finns anledning att ifrågasätta denna typ av aktioner. Vad vinner man med att vuxna väletablerade människor uppträder på scen och förmanar ungdomen till bättre seder: "Säg nej till knark helt enkelt!", som det rättframma budskapet löd.

Och nu är det våldet som står i fokus. Jag vill inte påstå att den aktion som statsministern och andra dragit igång mot ungdomsvåldet är av samma jippokarakter som den ovan beskrivna antiknarkkampanjen. När detta skrivs vet vi inte mycket om vad som kan komma ut av detta initiativ. Med tillfredsställelse kan noteras att också ungdomsgrupper, som faktiskt har egna erfarenheter och vet vad det handlar om, är inbjudna att delta. Det som å andra sidan skrämmar något också i denna kampanj är att man inte mycket försöker analysera orsaker och samband, innan man sätter igång. Av det som hittills sagts förefaller det också att återigen finnas en övertro på information: Det ska informeras i skolor, i föreningar och på arbetsplatser. Frågan är om vad? Av vem? Med vilket resultat?

Nu kan man naturligtvis invända, att det är viktigt att vuxna reagerar mot våldet och visar att de bryr sig om. Till detta kan åter sägas, att det vore än bättre, om man verkligen tog reda på vad saken gäller och därefter agerade. Så har det sommaren och hösten 1986 talats mycket om det meningslösa våldet. Vad menar man med det? På vad sätt är det meningslöst? Åtgärderna måste ju rimligtvis bli annorlunda om det faktiskt finns någon, om än aldrig så tvivelaktig, mening med våldet. Om det tex är uttryck för rasistiska tendenser.

Det finns flera viktiga frågor att ställa: Är det verkligen så nytt? Är det så att ungdomen står för det mesta och värsta våldet? Hur är det med våldet mot kvinnor och barn i familjen? Mot barn i skolan, mot kamrater på arbetsplatser? Ökade tendenser till rasism har det också talats om och också där planeras kampanjer och massiva informationsinsatser från hög politisk nivå. Det senaste inslaget är en från högsta politiska nivå anbefalld vänskapsvecka. Som om 1986 års exempellösa förföljelse av kurder också i Sverige, skulle avhjälpas med kaffedrickande på folkrörelsenivå! Det är svårt att frigöra sig från misstanken att kampanjerna mera avser att vittna om initiativtagarnas styrka och kompetens.

Jag vill med detta inte försvara våld och rasism eller drogmissbruk eller förneka det som problem i vårt samhälle. Men det är nödvändigt att fördjupa analysen, att inte starta vuxenkampanjer som i många ungas ögon snarast väcker löje, att inte tro att allting går att lösa med informations-

kampanjer eller andra jippon. Åtgärderna kommer på detta sätt att riktas mot vissa symptom och de underliggande orsakerna finns kvar och sticker snart upp huvudet på något nytt ställe. Också här krävs något av en pedagogisk fantasi.

Inte sällan är det så att de institutioner som bidrar till att skapa problemen sedan engageras för att lösa dem. Det kan gälla skolan och det kan, som i följande exempel, vara ett projekt från statens kulturråd.⁴

Satsningen kallades Kultur i boendemiljö och ville dels decentralisera kulturlivet, dels få människor lokalt att engagera sig och samarbeta. "Det skulle värna om äldre tiders kultur och framför allt forma kulturpolitiken med hänsyn till eftersatta gruppers erfarenheter och behov."⁵

Man arbetade dels i några små orter på landsbygden, dels i storstadsförorter. Genomgående var det projektarbetarna som definierade mål och förutsättningar, bestämde strategier och tolkade verkligheten. "Projektets ideal var en allomfattande gemenskap som skulle leda till aktiva människor. I målsättningarna underströks ofta ambitionen att skapa gemenskap mellan svenskar och invandrare, arbetare och bönder, höghusbor och radhusbor, socialdemokrater och moderater, barn och gamla."⁶ Orsakerna till bristande kontakt och aktivitet beskrev man närmast i psykologiska termer som t ex dåligt självförtroende och glömde att förutsättningar för gemenskap saknades i form av gemensamma värderingar, erfarenheter och mål. Nu gick det inte riktigt som man ville, men då hör det också till bilden, att man har förklaringar och försvar till hands: attitydförändringar tar lång tid, det var ett utvecklingsprojekt utan omedelbara resultat, projektiden var för kort och resurserna för små.

Avsikten är inte att förlöjliga en insats och påstå att man medvetet gör fel. Jag skulle för övrigt lika gärna kunna exemplifiera med projekt jag själv medverkat i.⁷ Avsikten är i stället att visa på mekanismerna och svårigheterna i ovanifrån styrda projekt utan riktigt verklighetsanknytning.

BW: Skulle ni kunna tänka er att bli lärare?

Flera: Aldrig!

BW: Vems fel är det, om man kan tala om någons fel, att skolan är så tråkig... som ni säger?

— Allt är så jävla ointressant.

BW: Vem har bestämt att det ska vara så ointressant då?

— Skolöverstyrelsen.

BW: Är det skolöverstyrelsens fel då?

— Regeringens.

— Det är ju så olika, en del är ju lagda och vill plugga och kämpa å en del vill inte göra det.

BW: Varför är det så, att en del vill?

— Ja, varför är det så?

- Dom vill bli nåt.
- T ex en del kör lastbil å en del blir lärare, det är samma sak där.
- Alla tycker inte likadant.
- BW: Vilka var det som tyckte om att gå i skolan (på högstadiet)?
- Plughästarna.
- Det är många som kan så mycket och så är det en del sämre i klassen och dom fattar inget — dom andra går bara vidare och vidare.
- Och så hjälper lärarna dom som är bäst.

(Gruppsamtal om skolan, Y, maj 1986)

Så kändet låta och lät rätt ofta vid samtal med elever i de klasser jag besökte. De som hade skillnaderna mellan de bra och de sämre klart för sig var framför allt de som själva hörde till de sämre. De duktiga eleverna tenderade att skyla över skillnader. Pojkarna i samtalssekvensen anar vissa saker och ser vissa mönster men har inte alltid så lätt att verbalisera det de ser och vet. Ibland kan de vara tydligare. Enligt deras uppfattning och erfarenhet sker det dagligen en utslagning i skolan, där skillnaderna förstärks mellan olika elevgrupper, skillnader som ledde in dem själva på praktisk linje i gymnasiet. De är helt på det klara med att något annat är det inte tal om. De kan inte uttrycka sina upplevelser på det sättet, men menar det samma som forskarna Arnman och Jönsson uttrycker i följande citat:

Att vissa elevgrupper får sämre skolresultat än andra beror inte på någon särskild faktor i barnens liv, t ex relationen lärare—elev, kamratgrupp etc utan på effekten av de samlade levnadsvillkoren. Skolans innehåll och metoder är utformade av vissa sociala skikt och passar därför deras barn bättre än andra. Skolmiljön är bara en del av en elevs livssituation. De olika villkor eleverna lever under har ett starkt samband med föräldrarnas arbets-situation.⁸

Det handlar om olika sociala klasser eller med mitt perspektiv olika kulturer i samhället och i skolan. Och det är just dessa olika skolkulturer jag vill analysera. Skolkultur betyder då något alldeles annat än den kultur i skolan som berörts tidigare. I det här perspektivet framstår det lätt absurt: mötet eller krocken mellan olika skolkulturer ska mötas med skolministrarnas kultur i skolan-kampanj. Och hur kulturen i skolan ska vara vet lärarna bäst, menar många debattörer. Frågan är snarare: Vad vet egentligen lärarna om skolkulturerna och om de här pojkarnas kultur? Vart når man med bildningskampanjen? Vad skulle den kunna göra för Y-pojkarna? Hur möter den deras egen kultur?

Världsbilden bestäms på ett egendomligt sätt av de tidiga skolårens erfarenheter... Läroboksstoffet har tillhandahållit de segrar som denna (dvs den glansfulle eleven) blickar tillbaka på. Lärarnas välvilja och kamraternas avundsfulla beundran knyter sig till den bravur med vilken han bemästrar detta. Elementargeometris konstruktioner och bevis, den latinska gram-

matikens regler för ablativets användning, och den grekiska mytologiens långa namnparad blir ett bihang till hans egen jagbild. Ännu i medelåldern ser han sig som den som en gång erövrade detta lärdomsgods. Om materialet i fråga försvinner ur skolan, om myndigheterna tolererar att den nya generationen förblir ovetande, rubbas inte bara undervisningssystemets hörnpelare — stora stycken lossnar i den inre personligheten. Det är så jag vill tolka den förfäran med vilken det då och då berättas om den nya generationens obildning... Vad betyder kung Lear för det blivande långvårdsbiträdet? Svaret på den frågan är inte självklart.

Så uttrycker sig filosofiprofessorn Sören Halldén om 'kulturarvet'.⁹ Samtidigt betonar han den oerhörda vikten av ett historiskt perspektiv. "Men hur skall mötet med det förgångna gestaltas? Här ligger svårigheten!"¹⁰

Han har rätt i att svaren inte är självklara, som en del tycks mena och att det finns svårigheter som måste övervinnas. Återigen möter vi, här på skolans område, de lite planlösa åtgärderna, präglade av god vilja och *lite* analys!

Den opinionsbildning för en återgång till det klassiska urvalet i fråga om 'den goda litteraturen' och 'de gamla goda kunskaperna' som framträder under beteckningen kulturarvsdebatten uppträder som om alla problem var lösta: Kulturarvet skall återupprättas... I själva verket är problemen knappast ens ställda.

Så skriver göteborgsforskaren Gunilla Svingby.¹¹ Hon vågar också hävda att kunskap inte bara är makt utan någons makt. Dvs dens som definierar kunskapens innehåll.

Ungdomliga del- och motkulturer har förekommit länge och dessa kulturer har ofta varit inbördes rivaliserande. På det sättet kan man hävda att kulturkrockar inte är något så nytt som man vill påstå idag, när man fokuserar invandrade kulturer. Jag menar att det är en första förutsättning för en diskussion om interkulturell undervisning och dess möjlighet i svensk skola, att man vidgar kulturmötesbegreppet och hämtar lärdom från det som sagts och skrivits om dessa andra slags kulturmöten.

Dickens beskriver rivaliserande ungdomsgång som slåss mot varandra på gatorna. Vi har arbetar- och fackföreningsrörelsens framväxt, vi har siskor och böss, kisserdoggar, galtungar (det var vad jag kallades som real-skoleelev av grabbarna i folkskolan), sunar och mods, dioxies och raggare och närmast hårdrockare och synthare. Skillnaderna mellan de här kulturerna finns och uttrycks tydligt av gruppmedlemmarna, men inte entydigt. Det går inte att fastställa enkla schabloner för en viss delkulturs knytning till en bestämd samhällsklass, även om det ursprungligen ofta förhåller sig så. De ungdomliga delkulturerna förändras, utvecklas och smälter samman, inte minst, när de uppträder i nya länder.

För att bättre förstå de olika ungdomskulturerna och deras betydelse

tex i skolan har jag valt att ta hjälp av två forsknings- och tolkningstraditioner med bas i respektive Birmingham och Hannover.¹²

Jag kommer att kort sammanfatta dels deras viktigaste utgångspunkter, dels ta fasta på det jag anser användbart i tolkningen av mitt material. Det finns olikheter, inte minst i deras fokus, vilket gör dem desto mera användbara, men det finns också likheter.

Båda skolorna utgår från ett samhällsperspektiv. En beskrivning och analys av samhällets strukturer är förutsättningen för kulturanalys och socialisationsteorier. Dessa samhälleliga strukturer är inte något som bara gäller de unga, det handlar om hela samhället och alla dess medlemmar även om mönstren är lättast att studera och frilägga hos de unga.

Båda forskartraditionerna koncentrerar studiet till ungdomliga motkulturer. De har vidare gemensamt att de betraktar de unga som subjekt och inte objekt och avvisar positivistiska manipulationsteorier. De moraliserar inte och ser inte de ungas reaktioner och liv som meningslösa utan meningsfulla i sitt sammanhang. Inte heller betraktar de unga människor som offer utan som skapande. Sist men inte minst lyssnar de faktiskt på vad ungdomarna själva säger och tar det på allvar.

2. Birminghamskolan

Den forskning som utgår från Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) i Birmingham har under sjuttio-talet publicerat en mängd studier över ungdomars motkulturer och framför allt det som med deras egen terminologi kallas subkulturer, dvs de arbetarklasspräglade motkulturerna, som till dels reproducerar och återerövrar en sviktande arbetarkultur. Deras utgångspunkt är det brittiska samhället med en gammal strikt klasstruktur.

Denna utgångspunkt gör att delar av vad som sägs inte omedelbart är applicerbart på Sverige och motkulturer här. Dessa är heller inte så tydliga och förekommer i annan form och ibland med förändrat innehåll och budskap även om de lånat namn från de engelska. Svenska punkare är inte det samma som engelska eller för den delen danska. Detta visar återigen på omgivande samhälles och majoritetskulturs viktiga roll också för utformandet av dem motsatta kulturer.

Birminghamforskarna är inspirerade av ortodox marxism, bl a präglad av Althusser och fransk strukturalism. Det betyder att de ser starka kopplingar mellan bas-överbyggnad och ideologi i ett samhälle. Det människor tänker och gör, deras kulturer, är präglade av de bakomliggande samhälleliga strukturerna och samhällets maktförhållanden. De gör närmast etnologiska beskrivningar av sina motkulturer ytterligare inspirerade av social-

antropologi och amerikansk kriminologi. Dock finns olika undantag från det allmänna mönstret och vi ska se att t ex Willis i hög grad problematiserar kulturen som avspiegling av samhällets struktur.

Det finns frågetecken att sätta för Birminghamskolan. Det gäller t ex deras fixering vid manliga avvikargrupper av marginellt slag, vars kulturer inte säger så mycket om andra ungdomskulturer. Samtidigt är denna koncentration en styrka, eftersom de verkligen penetrerar dessa grupper. Metoder och analyser fungerar på så sätt exemplariskt. Det är så jag vill se Birminghamforskarna: som en inspirationskälla för studiet av motkulturer och deras speciella sätt att organisera sina liv, inte med färdiga svar på alla frågor.

De ser ungdomliga subkulturer som sätt att bearbeta motsättningar i föräldra- och majoritetskulturen. Dessa ungdomskulturer använder sig av utvalda delar av omgivande kulturer, inte bara arbetarkulturen från föräldrarna utan också det de finner lämpligt i den kommersiella kulturen. De är alltså inte så mycket manipulerade offer för den. Den har ett klart bruksvärde för dessa subkulturer. Lånen hanteras mycket vårdslöst och oortodox och förvandlas ibland till annat än de från början var.

Musiken spelar också en viktig roll, inte som musik i första hand utan som symbol för viktiga drag i deras kultur. Det gäller inte minst rockmusiken som identifieras med en viss livsstil. Samma tendens finns hos svenska motkulturer. Motsättningar mellan olika ungdomskulturer tillspejtsas och får sitt symboliska uttryck i förkärleken för olika musikstilar. Ibland tydligt, ibland mera underförstått. En svensk forskare, Keith Roe, som inspirerats av den brittiska skolan, har visat hur ungdomar, som inte hör till de traditionellt välanpassade i skolan, använder sig av en hårdrockidentitet för att kompensera känslor av underlägsenhet och otillräcklighet.¹³

Samma sak har jag funnit vid mina skolstudier, liksom hur användningen av vissa kulturella symboler blir oerhört viktig och utesluter andra grupper. Bland annat sådana observationer har visat mig till Birminghamskolan och deras tolkningar. Ett par exempel på just musikens roll som skiljande element mellan rivaliserande skolkulturer med rätt tydlig samhällsklassidentifikation får exemplifiera vad jag menar:

Vid samtal med eleverna i nian i Österstad omvittnar de samfält, om och om igen, hur viktig musiken är för dem. De lyssnar ständigt och de spelar själva. Flera grupperingar av mer eller mindre stabila band finns i klassen, men också traditionellt deltagande i kommunala musikskolans ensembler (det senare gäller dock företrädesvis för klart skolanpassade flickor och någon pojke). Flertalets identitet finns i hög grad i rockmusiken. En pojke i klassen uttrycker tillhörigheten tydligt och med en klar vidare syftning till vad skolan och området står för: "Här i Motorp, här är vi hårdrockare" (Gruppsamtal, nian, okt. 1985). Motorp i Österstad är ett

nybyggarområde med många unga familjer, många invandrare och halvdåligt rykte. Pojken som tolkar åt de andra vet var flertalet i det här området hör hemma, hur de definieras av sig själva och andra, även om han själv hör till de traditionellt skolduktiga eleverna.

En parallell finns i uttalanden från Y-eleverna i Västerstad: "Vi har en synthare i klassen och det är en för mycket." (Gruppsamtal om skolan, maj, 1985).

En hjälp att förstå just den här typen av identifikationer, ibland tydliga, ibland otydliga, finner jag hos Birminghamforskarna. De har just studerat musikens roll och symbolernas och det självsvåldiga användandet av föräldra- och majoritetskulturens olika ingredienser. Den av de brittiska forskarna som mitt arbete närmast anknyter till är Paul Willis. Han har till skillnad från de andra ägnat sig åt direkta samtal och observationer med ungdomsgrupper och koncentrerat sig på en skolsubkultur, där jag kan känna igen flera drag.

Learning to Labour eller på svenska *Fostran till lönearbete* heter Willis mest kända arbete. Det är en etnografisk beskrivning av ett gäng pojkar i en arbetarklasskola i ett industriområde i the Midlands. Det är en pojkskola, kallad Hammertown Boys, i en stad han kallar Hammertown. Kamratgruppen han följer under de sista terminerna i skolan och deras första halvår i arbete har han valt, därför att de utmärker sig som klart oppositionella och nära sammansvetsade i en egen grupp. Willis kallar dem 'the lads', på svenska 'gänget'. Studien gjordes under förra hälften av sjuttio-talet och det är naturligtvis en faktor som måste vägas in i bedömningen. Om det är så att otroligt mycket hänt under de senaste tjugo åren — ja, då är studien ganska gammal vid det här laget. Ändå, menar jag, att det finns angreppssätt och tolkningar som är överförbara både till en annan tid och en annan miljö.

Skolan hade cirka 600 elever, låg i ett mycket typiskt mellankrigstida arbetarområde med kommunala bostäder. Inslaget av västindiska och pakistanska minoriteter var avsevärt. Samhället och skolan var alltså kategoriserat med nutida svensk administrationsnomenklatur, ett mångkulturellt samhälle. Under samma tid studerade Willis som jämförelse en grupp konformistiska arbetarpojkar från en samskola i närheten, två icke konformistiska grupper från respektive en teoretisk sekundärskola och en enhetsskola samt en grupp manliga ickekonformister från en blandad klass på en högstatusskola i regionens mest exklusiva del. Underlaget för studien och slutsatserna är alltså förhållandevis stort även om generaliseringar inte är speciellt giltiga vid den här typen av kvalitativa undersökningar, inte generaliseringar av parallellkaraktär, men som mönster. Jag citerar ur ett av Willis gruppsamtal om lärare. Det har vissa likheter med ett av mig refererat liknande samtal med Y-elever (se ovan sid 29f):

Joey: Dom kan straffa oss. Dom är större än oss, dom står liksom för ett större etablissemang än vi, vi är bara små och dom står för större saker, och man försöker ge igen... men det betyder inte att dom står över oss, bara för att dom är lite mer intelligenta.

Bill: Dom borde behandla oss som dom vill bli behandlade av oss.¹⁴

Nog ger de igen, gänget. Bråk med lärare och reaktion mot auktoriteter är en av de mera grundläggande dimensionerna av motkulturen. Precis som annat i motkulturen uttrycks oppositionen mest som en *stil*, inte intellektualiserat/verbaliserat. De angriper de tusen detaljer som alla i skolan känner till. Också lärarna ser och förstår oppositionen och försöker göra motdrag. Gänget håller så nära ihop som möjligt, gör oljud, halvsover, väger på stolarna, tittar ut genom fönstret, går med släpande steg, låtsas inte förstå, 'missuppfattar', kommer med grova och tvetydiga anmärkningar osv. De håller sig ofta nära gränsen men utanför direkt öppen konfrontation.

Det de tar ställning mot är inte så mycket den enskilde läraren som läraren som *idé*, som representant för auktoriteten. Därför är det ofta extra svårt för unga, progressiva lärare som försöker bli vänner med gänget. Inom gängets kultur rymms inte vänskap med lärare. Med detta markerar de avstånd från 'smilfinkarna'. Dessa respekterar auktoriteten, även om de kan bråka med enskilda lärare (jfr Y-elevernas 'pluggisar'). Smilfinkarna beskrivs ofta i sexuellt nedvärderande termer, en skillnad mellan engelskt och svenskt, ska det visa sig.

Avgränsningen av den egna kulturen gentemot lärare och smilfinkar handlar mycket om kläder och frisyrier och om musikval. De kan t ex beskriva formen på en krage (så in i detalj är motståndet organiserat) som "Du vet som en lärares!"¹⁵ Samtidigt är det så att den utpräglade klädelsen, sättet att röra sig osv betonar manligheten och är avsedd att imponera på flickor. Det handlar om en mycket maskulin kultur med tuffhet och styrka. Man ska röka offentligt och supa sig ordentligt berusad, särskilt på avslutningsdagen.

Förutom lärare och konformister (smilfinkar) är det två andra grupper som gänget definierar sig mot, flickor och invandrare. Flickor ser de som både sexobjekt och mödrar som sköter hemmet. Inte samma flickor förstås. När det gäller avståndstagandet från skolans invandrargrupper känner gänget att de har visst stöd hos lärarna. De har förbittringen gemensam över att minoriteterna uppför sig konstigt och trängt sig in och rubbat det invanda. Dessutom är det så att invandrarna, särskilt västindierna, betyder sexuell konkurrens för gänget, eftersom deras sätt att vara och deras jaktmarker korsar varandra.

En annan markerad skiljelinje, som delvis sammanfaller med de andra, går för gänget mellan teori och praktik. Lärare och smilfinkar står för teorin och den är dessutom omanlig, feminin. Själva står gänget för praktiken

och det är minsann inte att förakta, det är tungt och svårt jobb som inte veklingar klarar av.

Gänget har en mycket realistisk syn på arbete, yrkesval och arbetsmarknad. Mer realistisk än yrkesvalslärare och konformister. Dessa grupper talar som om det var frågan om att göra individuella val efter fallenhet och läggning. Som om det var fritt fram att välja och som om det skulle bjudas på arbetstillfredsställelse och personlighetsutveckling på jobbet. Gänget vet att alla jobb är lika, dvs de jobb som kan komma ifråga för dem. Det är okvalificerade industrijobb, där det kan kvitta om man tar det ena eller det andra. Allt tal om kvalificering kan alltså avvisas. Här finns återigen en stor skillnad mellan gänget och konformisterna som räknar med både arbetstillfredsställelse och avancemang i jobbet.

För killarna i gänget är det så att deras status och identitet byggs upp av helt andra saker än skolan respektive jobbet. Där gäller att akta sig för att arbeta för hårt, hellre smita undan, ägna sig åt annat även om man fysiskt är närvarande, tävla om att låta bli att skriva en enda bokstav under ett skolår, ljuga sig fri osv. Skolkulturen och den kommande arbets- och arbetarkulturen liknar varandra i sina grunder. Många av föräldrarna har samma inställning till auktoriteter och smilfinkar som finns hos gänget. Det man lever på och för är inte arbetet/skolan utan allt det som finns vid sidan av: skämten, upphöjandet av det tunga, manliga, manuella arbetet. De som lider mest av tråkigheten och otillfredsställelsen, när de kommer ut i samma arbete, är konformisterna som svalt myten om det utvecklande arbetet.

Det paradoxala i denna gängets subkultur är alltså att samtidigt som den lever sitt eget liv och verkligen ger pojkarna något att leva av och för, så kvalificerar den dem på längre sikt för det okvalificerade arbetet och dess kultur. Det är skolan som bygger upp motståndet mot intellektuellt arbete och böjelsen för det manuella. "Deras inofficiella och informella självförberedelse för arbetet inte bara leder dem mot ett visst slags arbete, den gör också själva passagen mer händelselös och problemfri än för många andra grupper." ¹⁶ Joey säger på tal om verkstadsgolvet: "Det är som en förlängning av skolan — alla bara hittar på grejer." ¹⁷

Förutom via formella och inte minst informella processer i skolan förbereds gänget för arbetslivet också genom hem, familj, grannskap och massmedia. Under en period känner de sig verkligen som herrar: De inte bara förkastar smilfinkarna som anpassar sig, de känner sig faktiskt överlägsna:

PW: Varför inte försöka vara som smilfinkarna: varför inte försöka få avgångsbetyg?

— Dom har nog inte så roligt.

...

— Alltså, vad kommer dom att komma ihåg av sin skoltid? Vad har dom att minnas? Dom har suttit i klassrummet och svettats, medan vi, ja, medan vi har... Tänk på vad vi har att minnas, slagsmål med pakis (från Pakistan öa), slagsmål med JAs (från Jamaica). En del av det vi gjort med lärarna, vi har ju nåt roligt att minnas.¹⁸

Gänget vänder alltså på hela den officiella meningen med skolan och betonar sitt eget informella skolliv och dess värden. Firandet av den egna kulturen tycks vara precis tillräckligt länge för att föra dem in bakom fabriksportarna och när de väl där upptäcker att de är fast — då är det för sent.

Hittills har jag med Willis beskrivit viktiga drag i gängets skolsubkultur, sådant som jag tror vara viktigt för att förstå reaktioner hos svenska elever som lärare möter dagligen och som kommer att tala i mitt material även om de inte finns som så tydliga gruppbildningar som i Willis' Hammetown. Det är viktigt att komma ihåg att kulturen verkligen lever i gruppen, inte hos de enskilda individerna. De skulle aldrig ensamma kunna bära upp hela detta kulturella mönster. Gruppen är stark och lever sin egen kultur. Den betyder allt. Det är gruppens regler man följer, antingen de är uttalade eller, som oftast, outtalade. För att förstå innebörden i subkulturen räcker det inte med en beskrivning. Det måste också till en tolkning. Det är viktigt att skilja på de nivåerna. Den tolkning som görs av vad kulturen betyder och leder till är inte något som explicit görs av kulturens egna medlemmar även om den ofta tycks ligga implicit i deras egen kulturella självförståelse.

Först ska sägas att de tolkningar av gängets subkultur som görs av deras skolledare och lärare i hög grad påminner om de tolkningar som dagligen görs i svenska skolor och om vilka vi tidigare talat. Lärarna säger: i klassen si och så började en del av pojkarna flippa ut och strunta i skolan. De blev hopplösa och gick inte att få att syssla med något meningsfullt. T o m en del riktigt begåvade elever drogs tyvärr med i det här och hamnade under dåligt inflytande och gick inte att få på fötter igen. Efterhand, när olika åtgärder misslyckats, tycks man, precis som i Sverige, vara mest glad, när de här eleverna inte är där, för då blir det minst bråk. Ett faktum som eleverna både i England och Sverige är ordentligt medvetna om och ofta uttrycker. Ett annat sätt är ju att vara där, men ägna sig åt sin egen verksamhet i stället. Av lärarna betraktad som oväsentlig och vid sidan av. Av eleverna betraktad som det enda raka och riktiga, det centrala i tillvaron. Av så olika bedömningar av samma verklighet och praktik och så olika slutsatser bäd-das onekligen för ordentliga konfrontationer eller låt oss kalla det kulturkrockar. Jag menar alltså, att det är här vi kan se de riktigt stora krockarna mellan olika kulturer.

Willis uppehåller sig inte så mycket vid invandrarelevernas egna motkulturer, men menar att man i framtiden säkert kan räkna med också mycket

tydliga och sammanhållna subkulturer hos andra generationens minoriteter. Han tycker att man redan kan se sådana tendenser i den västindiska gruppen i Hammertown. Jag tror också att man måste räkna med helt nya kombinationer av elever i skolan genom och över etniska gränser. Mycket i mina studier tyder på att kulturgränserna går på oväntade ställen och att t ex andragenerationsinvandrare söker sig till likasinnade svenskar. Smilfinkar eller pluggisar respektive nonkonformister finns i alla etniska grupper. Det är andra gränser som gäller.

I fråga om flickor blir förhållandet annorlunda — kanske finns det speciella flickkulturer, men samtidigt kommer de att finnas med i subkulturgrupper vilket redan märks. När det gäller flickor har Willis ingenting att säga, mer än via pojkarna, och det har uppfattats som en brist. Det kan man ju göra, men samtidigt minnas att det faktiskt var pojkar i en pojkskola han valde att studera. På vissa linjer är det också i Sverige idag oerhört pojkdominerat, finns t o m enbart pojkar — det gäller t ex de båda Y-klasser jag valt att titta på. För att finna någon balans har jag vänt mig till en dansk undersökning som resulterat i boken *Skoleliv-Pigeliv*. Den får senare bilda motvikt till de maskulint dominerade studierna. Men nu åter till Willis tolkning av gängets kultur.

Genomskådande och utgränsning är de två termer på vilka Willis bygger sin analys. Hans resonemang är ibland invecklade och mångordiga, men kan sammanfattas i följande. Det som ska genomskådas och det man avskiljer sig ifrån är det jag tidigare kallat den dominerande majoritetskulturen och dess hegemoni. Willis talar oftast om ideologi i marxistisk mening dvs den dominerande samhällsklassens sätt att mer eller mindre dolt styra arbetarklassen genom kultur, lagar, institutioner, massmedia.

Är det då så att gänget verkligen genomskådar det här och därför medvetet agerar som de gör? Willis betonar det omedvetnas roll i kulturer, det som djupt satt sig fast långt inne i människor genom uppfostran. De genomskådar inte så mycket medvetet som omedvetet genom sin samhälleliga bakgrund. De ser en del men inte tillräckligt och därför slår deras kultur efterhand tillbaka mot dem själva och låter dem förbli, där de är. Det är inte fråga om någon klättring utom möjligen för enskilda individer, men det ändrar inte de grundläggande strukturerna.

Detta genomskådar gänget i alla fall indirekt. Skolan ger meningslös kunskap för arbetarbarn, därför kan man lika gärna låta bli att anstränga sig och ha kul så länge det går. Att det inte går alltid är de än så länge lyckligen okunniga om. De vet, att kvalifikationen är en myt och att arbetena de kan få är okvalificerade och lika varandra som bär. De har alltså inte tagit till sig myten om en individualistisk ideologi: Om ni anstränger er, kommer det att gå bra. De vet att några ska misslyckas, även om skolan aldrig skulle medge det.

Det är ju en av skolans och samhällets mest omhuldade myter: Visst kan du lyckas bara du tar dig samman och lyfter dig själv i håret och satsar på dig själv. Envar sin egen lyckas smed osv. Så där är det inte och det vet gänget och det är förklaringen till att de ur lärarperspektiv blir odisciplinerade och besvärliga.

”Skolans motkultur gör det således möjligt att skymta förtrycket bakom det vanliga institutionella ståhejet i skolan”.¹⁹ Den syn på arbetet som skolans motkultur har, är överlägsen den officiella i den meningen att den är mera insiktsfull och realistisk.

Willis kan emellertid också se de negativa tendenserna i gängets kultur: friheten är förvriden och den oerhörda kreativa styrka gänget har kan förläda dem till våld, även om det oftast hålls innanför mycket fasta gränser. Ibland närmar de sig reaktionära, fascistiska tolkningar av sin position. Deras svårighet är att de bara *delvis* genomskådar och drar en del felaktiga slutsatser av sina tolkningar. De kopplar t ex samman intellektualism med individualism och feminism och avvisar allt i ett svep. Tungt kroppsligt arbete identifieras med manlighet och kommer därför att accepteras, stigma görs till något på kort sikt positivt.

I förhållande till invandrarnas kulturer gör gänget också vissa feltolkningar. De kan mena att invandrarna är ännu manligare än de själva, eftersom de ofta har ännu grövre och tyngre jobb eller de omdefinierar deras jobb till smutsiga, slabbiga, asociala. I förra fallet blir invandrarna ett hot mot deras egen manlighet, i det senare blir de föraktliga och underlägsna. Vissa asiater, som t ex är butiksägare och egna småföretagare, kommer i stället att identifieras med de vita konformisterna och blir av den anledningen motståndare. Åter andra kan de ha viss tillfällig gemenskap med på dansställen och barer.

Vi kan alltså se, hur de avskiljer sig dels från majoritetskulturen, dels från smilfinkar och invandrare och utifrån detta definierar sig själva. Motkulturens former är betingelser för den egna existensen men ses av majoritetskulturen som onda ting att utrota. ”Gänget är hela tiden omgivet av det sunda förnufts hegemoni. Det är dels skapat av dem själva, dels producerat av nedåtriktade, bekräftande ideologiska meddelanden.”²⁰ Ideologin blir den högst levande rösten, men att de ingalunda är passiva bärare av den har vi sett.

Härmed har vi också en anknytningspunkt till de västtyska socialisationsteorier som ska diskuteras i nästa avsnitt.

Willis avslutar med att påpeka att det faktiskt blev katastrof om den officiella retoriken slog igenom i samhället och skolan, om alla krävde jämlikhet och självförverkligande. Samtidigt vill han inte så betona de samhälleliga strukturernas låsthet, att man inte kan tänka sig förändringar. ”Trots allt måste man göra något på måndag morgon.”²¹ Om det man ska

göra på måndag morgon har Willis en del förslag som närmar sig en pedagogisk utopi, vars huvudinnehåll är att ge också subkulturens medlemmar en inblick i vad deras egen kultur verkligen säger, att förstå de här kulturerna i stället för att förfasa sig. Här närmar sig Willis en form av erfarenhetspedagogik av medvetandehöjande slag som vi får anledning att återkomma till och det är ju dessutom så, att "måndagmorgon inte behöver betyda en oändlig följd av likadana måndagsmorgnar".²² Där någonstans ligger möjligheterna och hoppet.

3. Hannoverskolan

Under knappa tio år har då och då i den svenska pedagogiska debatten refererats till vad som brukar kallas för Hannoverskolan. Under senare år har den introducerats i samband med diskussionen om ungdomskulturer och förhållandet mellan generationerna.

Till denna grupp forskare hör ett antal för det västtyska etablissemanget obekväma pedagoger och samhällsforskare, som t ex Oskar Negt, Peter Bruckner, Johannes Beck och Thomas Zeihe, någon av dem belagd med yrkesförbud och flertalet av dem verksamma under okonventionella former, bl a som idégivare till alternativskolor.

Hannoverforskarna har framför allt intresserat sig för sambandet mellan samhälle, kultur och individ och för människans socialisation. De har kallats ungdomskulturforskare, men även om de särskilt belyser ungdomen och dess förändrade status i vår tid, markerar de, att fenomenen egentligen gäller alla nutidsmänniskor. Samhällsstrukturer och förändrade kulturella villkor påverkar alla, men är tydligast avläsbara hos de unga. Det är också de som betraktas som problem av samhället. Dem det forskas om med det implicita eller explicita syftet att göra om och anpassa dem. Inom dessa ramar håller sig Hannoverforskarna ingalunda. De är inte ute efter att lösa institutionernas problem med ungdomen. I stället ägnar de sig åt omformuleringar och ovanliga perspektiv som vidgar och problematiserar frågorna, söker orsaker och pekar på lösningar. Jag kommer framför allt att använda mig av Thomas Ziehes teorier och vill därför redovisa relevanta delar.²³

I Sverige finns inte minst på det psykologisk/pedagogiska forskningsområdet, liksom allmänskulturellt och metodiskt ett helt dominerande beroende av angloamerikansk forskningstradition. Så har det varit under många decennier men inte alltid. Förklaringarna är säkert flera: Sveriges nära anknytning till USA i kulturellt/kommersiellt avseende, engelskans lättillgänglighet för de flesta svenskar i dag, rädslan för värderingar och deras förmenta ovetenskaplighet i den svenska vetenskapsteoretiska och

filosofiska traditionen med en motsvarighet i den angloamerikanska strängt positivistiska forskningstraditionen.

Samtidigt har vi undvikit filosofiska, beteendevetenskapliga och kulturella traditioner från den europeiska kontinenten. De har ofta betraktats med misstro som värdeladdade, ovetenskapliga enligt en i förväg bestämd definition på vetenskap (positivistisk, resultatinriktad, kvantitativ). De kontinentala idéströmningarna har avfärdats som spekulation och livs-åskådning och t ex drabbat så olika traditioner som marxism, existentialism och psykoanalys. Enstaka intresserade har förstås alltid funnits men arbetat i hård motvind. Först efter det sena 60-talets nyorientering har en del av den europeiska traditionen introducerats mera systematiskt i Sverige genom presentation av forskarskolor och översättningar av centrala verk. Ännu har deras genomslagskraft inte varit särskilt stor, särskilt inte när man arbetar med kulturmötesfrågor och kommer ner på vardagsnivå t ex i klassrummet, på gatan eller i hemmen.

Hos Thomas Ziehe har jag funnit öppningar och perspektiv som jag saknat i andra traditioner. Därmed inte sagt att allt är tillämpbart eller av intresse för min analys. Viktigast är att han inte arbetar med enkla schabloner, som att allt var bättre förr, att ungdomen är slö och oföretagsam, manipulerad av reklamen, att våldet har trappats upp och normlösheten och kulturskymningen brett ut sig.

Han kan tala om att situationen är alldeles ny och kraftigt förändrad för dem som är unga i vår tid i förhållande till föräldragenerationen och att de senaste tjugo åren innebär enormt snabba förändringar med vittgående konsekvenser för oss alla. Dessa förändringar är inte enbart av ondo — inte heller enbart av godo — de finns där och erbjuder unika möjligheter. Han betonar att man bör akta sig för värderande beskrivningar av en kultur som bättre eller sämre. De är helt enkelt *annorlunda*. Det är en viktig utgångspunkt, menar jag, för interkulturella studier.

Vidare har han analyserat det västerländska senkapitalistiska samhällets kulturella förändringar. Här kan finnas de nödvändiga förutsättningarna för en djupare tolkning av kulturmöten av de olika slag jag tidigare pekat på; *inom* en etnisk grupp, *mellan* subkulturer, *mellan* generationer, *mellan* majoritets- och minoritetskulturer av etniskt eller annat slag. Över huvud taget öppnar sig möjligheter för tolkningar av viktiga problem i samtiden, tolkningar som rimligtvis bör kunna leda till mera insiktsfulla möten och samtal mellan kulturer och människor. Här finns grogrunden för en möjlig interkulturell pedagogik i Ziehes "ovanliga" läroprocesser. Det som beskrivs som meningslöst, oförklarligt, konstigt, t ex ungdomsvåldet och främlingsfientligheten eller husockupationerna och skolket sätts in i ett sammanhang som möjliggör tolkningar och gör dem förklarliga i sin kontext.

Hos Ziehe finns tre olika analysnivåer som breddar förklaringsmöjligheterna också för mitt material. Han arbetar med en samhällsnivå, en kulturell nivå och en individuell. För mitt vidkommande är den kulturanalytiska nivån av störst intresse, vilket inte hindrar att utblickarna åt de andra hållen tillför viktiga dimensioner. Särskilt i det djuppsykologiska intresset för den enskilde individen utgör Ziehe och Hannoverskolan ett värdefullt komplement till Willis och Birminghamskolan.

Till detta kommer att Ziehe och hans forskarkolleger i hög grad har ett pedagogiskt perspektiv. De intresserar sig inte enbart för ett kulturanalytiskt förklarande arbetssätt utan diskuterar också konsekvenserna för pedagogisk praxis innanför och inte minst utanför de etablerade institutionerna. Hittills har denna forskningstradition i Sverige mest använts för att förklara och analysera ungdomskulturer. Jag vill försöka vidga användandet till hela kulturmötesproblematiken och för en pedagogisk utopi.

Det var med det freudianska begreppet *narcissism* Thomas Ziehe först introducerades i debatten. Jag avser inte att utförligt diskutera detta, eftersom det dels kräver djupdykningar i psykoanalytisk teori, dels inte är nödvändigt för det kulturanalytiska resonemanget. Dock föreligger vissa allvarliga missförstånd, när det gäller narcissismteorin som måste rättas till för att kommande framställning ska bli begriplig och inte råka ut för samma missförstånd. Alltså ska jag försöka tala om vad narcissism *inte* är, vilket i det här sammanhanget är viktigare.

Först måste sägas att termen narcissism är ett teoretiskt, metapsykologiskt begrepp. Därför går det aldrig att anklaga någon för att vara narcissistisk, som om det vore en egenskap ungefär med betydelsen självisk, egocentrisk, vilket faktiskt förekommer. Det är lika lite meningsfullt som att anklaga någon för att vara oidipal, vilket man däremot sällan gör. Liksom Freud betonade den oidipala utvecklingsfasen och konflikten mellan jaget och överjaget som internaliseras av barnet och ger det förställningar om rätt och orätt och som senare i livet kan leda till psykiska störningar framför allt i form av neuroser, så arbetar Ziehe i anslutning till en senare psykoanalytisk tradition med narcissismbegreppet.

Här rör det sig om ett tidigare skede i den psykiska utvecklingen och handlar främst om barnets upplevelse av sig själv och det gradvisa upplevandet av modern som en annan person under den orala fasen. Han inför vid sidan av jaget och överjaget och detet begreppet självet, som är en annan dimension i människans psyke. Vad den här fasen i den psykiska utvecklingen handlar om är alltså upplevelsen av självet, självmedvetandet och självkänslan, skulle man mycket kortfattat och förenklat kunna uttrycka det. Störningar i denna fas leder till att människan inte utvecklar en nödvändig självkänsla, får svårigheter och blir osäker i relationen till andra människor, uppfattar oöverstigliga krav på prestation, för att nämna

några exempel. Tillspetsat kan man med Ziehe själv säga, att det inte handlar om för *mycket*, utan för *lite* tro på sig själv vid en narcissistisk störning. Alltså precis tvärt emot populäruppfattningen om narcissismen som ett slags extrem egoism.

I den mån jag framdeles kommer att använda mig av begreppet ger jag det samma betydelse som bl a Ziehe. Viktigast är kanske att undvika en moraliserande innebörd och hålla fast vid begreppet som en rent teoretisk modell. Så fort det flyttas över och tillskrivs individer eller grupper glider betydelsen omedelbart över till någonting som liknar en egenskap eller ett beteende och får en värderande innebörd. Även om störningar i den narcissistiska fasen kan leda till speciella sätt att inrätta sitt liv, får det hos Ziehe aldrig en moraliserande överton. Snarare är det så att det finns mycket positiva möjligheter i den nya människotyp som är ett resultat av den psykosexuella förändringen. Den är i sin tur beroende av andra samhälls- och kulturella förändringar, som måste beskrivas.

I den forskningsmiljö där Ziehe framträder dominerar en viss analys av samhället. Som jag tidigare nämnt, menar man att mycket stora förändringar skett under de senaste tjugo åren inom den kapitalistiska delen av världen. Samhället har blivit mera ogenomskinligt för medlemmarna och alla individens livsbetingelser har församhälleligats. Så har den ökade automatiseringen och rationaliseringen av arbetsprocessen berövat arbetaren alltmer av de viktigaste identitetsskapande elementen i arbetet. Tillfredsställelsen i arbetet blir allt svårare att tillgodose. Arbetaren lär inte känna sig själv och lär inte heller känna andra människor genom sitt arbete. De stränga arbetsbeskrivningarna, den allt mera långtgående arbetsdelningen, tvångsförflyttningar genom nedläggningar och sammanslagningar av fabriker, tvångsskolor, allt sådant bidrar till underordningen och otillfredsställelsen med arbetet.

Det är inte bara i arbetslivet som människor utsätts för dessa processer utan också hennes tidigare frizoner drabbas. Reproduktionssfären har effektiviserats och teknifierats. Stora multinationella bolag styr i hög grad människors konsumtion tex genom sitt inflytande över vad vi äter. Nyhetsförmedlingen och underhållningen standardiseras så att de flesta ser detsamma vid samma tid och fritiden serveras oss i paketform av aktiviteter.

Socialisationen har institutionaliserats och kommersialiseringen av en hel rad livsområden har ökat. Samhället blir allt svårare att förstå. Det ger utrymme för allehanda experter som övertar vanligt folks uppgifter i många mänskliga sammanhang. Vi tappar tron på vår egen förmåga att klara av saker och ting och ropar på experter också i sammanhang, där det inte skulle vara nödvändigt. Individen har delvis tappat kontrollen över sitt eget liv och tycker inte att det är meningsfullt eller ens möjligt att göra

några långtidsplaneringar för boende, utbildning och försörjning. Allt kan förändras och det gäller att kunna hänga med i förändringarna, vara flexibel.

Kortfattat är detta en beskrivning av de bakomliggande samhällsliga strukturerna som de analyseras av Hannoverskolan. Om detta helt och hållet innebär kvalitativa förändringar under det senaste halvsekle i förhållande till den begynnande industrialiseringen, kan väl diskuteras. Att en stegring av dessa tendenser har skett under senare decennier, därom kan man hålla med. Dessutom måste betonas tjänstesektorns kraftigt ökade roll och den betydelse den har framför allt som sysselsättning för kvinnor. Denna viktiga kvinnoarbetsmarknad har jag inte direkt sett diskuterad hos Ziehe. Det borde vara av intresse, särskilt som mödrarna och deras livshistoria spelar en mycket stor roll för familjestrukturen och barnets psykiska utveckling. De allmänna samhällsliga tendenserna drabbar rimligtvis olika samhällsklasser olika hårt, även om en del av dem på något sätt drabbar alla. Ziehe arbetar inte med denna skillnad och hur den slår mot t ex olika samhällsklassers ungdom, något som han har kritiserats för. Mot detta hävdar han sitt intresse av att studera mera allmänna tendenser i kulturen och individernas liv.

”Gud är död och julen förstörd.” Så har Ziehe en gång karaktäriserat vår tid.²⁴ Med detta ville han beskriva den våldsamma kulturella omdaning som ägt rum under de senaste tjugo åren. Han menar, att det dröjde länge, just till sextioalet, innan kapitalismen realiserades som livsform. Längre levde kvar feodala traditioner och en gammaldags moral som passade de nya makthavarna. Man försökte *mot* den ekonomiska och tekniska utvecklingen behålla en traditionell kultur, religion, moral, ett företag i längden dömt att misslyckas. Det är inte för inte som Japan nu lyfts fram som ett ideal för västvärlden. Här tycks det fortfarande vara så att man lyckas hålla ihop en intensivt stegrad kapitalistisk utveckling och en mycket traditionell kultur och moral. Åtminstone är det vad man i väst inbillar sig. I vår del av världen är det alltså slut med den oheliga alliansen mellan ny ekonomisk struktur och gammal moral. ”Kapitalismen börjar förtära sin egen sociala och symboliska bas.”²⁵

Vårtid upplever en friställning från kulturell tradition. Det gäller t ex på familjelivets, äktenskapets och sexuallivets område. Sekulariseringen har slutgiltigt gjort sitt intåg i både vardagsliv och psyke. Men det är inte nog med att Gud är död. Det var han redan hos 1800-talsfilosoferna. Utan de traditioner som var förknippade med religionen har blivit allt mer löst knutna till den och därmed helt tomma och meningslösa. I den mån man fortfarande håller fast vid dem är det pliktskyldigast och ingen till större glädje. Alltså: det är inte nog med att Gud är död, julen är förstörd. Genom den kulturella friställningen uppstår nya möjligheter för männi-

skor. Man övertar ingenting, det finns ingenting utstakat och förutbestämt och man slipper traditionernas symboliska låsningar. Samtidigt skapar det väldiga krav på individen att utnyttja dessa nya möjligheter och skapa sitt liv. Hon kan drabbas av väldiga prestationskrav och har ingen att skyl- la på. Friställningen är alltså på gott och ont.

En annan sak som förändrats, är den traditionella arbetsmoralen och förhållandet till de föremål som omger oss. Vi — och särskilt de unga — är inte längre sparsamma och försiktiga med saker och ting, naturligtvis också en logisk följd av konsumtions- och modeindustrierna. Här fram- träder tydligt en konflikt inom systemet mellan en hänsynslös marknads- ekonomi med ohejdad reklam för nya prylar och ett predikande av gam- mal sparsamhetsmoral. Det är inte så konstigt att människor upplever splittring inför dessa dubbla budskap. Den kulturella friställningen, den nya moralen och dess genomslag i människors inre, leder till nya sätt att ordna sina liv, kanske till och med en ny kultur och en ny människa. Därför är det dömt att misslyckas att i den här nya situationen hänvisa till ett ge- mensamt kulturarv. Det existerar inte i någon rimlig betydelse av ordet och föreställningen blir obegriplig särskilt för dagens unga.

Av detta följer också att alla jämförelser, som gärna görs av t ex lärare och föräldrar mellan egen uppväxt och barnens, blir meningslösa. Det har aldrig skilt så mycket mellan generationerna som idag och uttalanden som: "Så var det minsann inte i min ungdom, då fick vi lära oss att veta hut!" blir helt irrelevanta.

Dessa förändringar i kulturella mönster innebär också att den traditio- nella utvecklingspsykologins strikta linjer och stereotypa beskrivningar av t ex nioåringar eller tolvåringar förlorar sitt intresse. Dagens nioåring är inte jämförbar med gårdagens och detta gäller alltså mer nu än tidigare, även om något av samma tendens alltid funnits. Man skulle kunna ut- trycka det så att mormor och mor har mera gemensamt kulturellt och upp- fostringsmässigt än mor och dotter.²⁶ Att detta får konsekvenser för det vi brukar kalla ungdomsproblem är helt klart. Dessutom är jag övertygad om att det har stor betydelse för mötet med etniska minoriteter, där det kulturella brottet ännu inte framträtt som i den västerländska delen av världen. I denna analys finns förklaringar och möjliga tolkningar till alle- handa kulturkonflikter. Ziehe har inte själv fört sin teoretiska modell så långt, men jag föreställer mig att det skulle vara fruktbart.

För många människor var säkert livet hårdare förr i den betydelsen att villkoren för människans överlevnad för stora grupper var hårda. Att kämpa för livsuppehälle i form av mat, hygglig bostad och annat för livets nöd- torft, upptog större delen av dagen. Både män och kvinnor hade säkert en fysiskt tyngre arbetsbörda. Därför kan det kanske tyckas märkligt att Ziehe så starkt betonar den ökade belastningen på individen i vår tid. Han

menar då förstås psykisk belastning, som inte alltid hänger samman med detta slags hårda yttre villkor, även om det kan vara så att hårda yttre villkor självfallet kan förstärka belastningen på en individ.

Förändringarna i den psykiska utvecklingen har som en följd att skuld-känslor inför ett överjag inte är så uttalade medan prestationskraven, att leva upp till alla möjligheter som erbjuds, kraftigt har ökat. På det sättet är alltså den psykiska belastningen på en människa hög. Periodvis och för somliga människor kan det i bästa fall innebära stimulans och leda till aktivitet och skapande men det kan också vara destruktivt och förlamande. De höga kraven kan leda till prestationsångest och depressioner. Detta gäller både arbets- och privatliv. På arbetet gäller det att vara duktig och privat gäller det att arbeta med sitt självförverkligande, en typisk modern term, att få ut så mycket som möjligt av livet. Vilket som är viktigast att sträva efter, blir förstås olika beroende på vem man är. Ett till synes slött och destruktivt beteende hos t ex en elev i skolan, behöver ingalunda betyda att den här eleven har släppt prestationskraven och är slö i största allmänhet. Det kan i stället vara så att han gjort en prioritering och funnit skolarbetet tämligen meningslöst (jämför här Willis gäng och även t ex den zigeniska minoritetsgruppen) och lägger ner all sin strävan och energi på att förverkliga sig själv på andra sätt genom kamratgruppen, motorcykeln, musiken, kläderna eller vad det nu kan vara. Det finns alltså en förklaring till bus och skolk och sabotage, kanske också till våld, om man blir hindrad och motarbetad i sina strävanden.

Prestationskraven är naturligtvis lika höga i en motkultur som inom majoritetskulturen, men de krockar. Eftersom majoritetskulturens makt-havare, t ex skolans lärare, definierar de uttalade kraven och i sin tur vill leva upp till föreställningen om att vara bra lärare, kommer kritiken hela tiden att uppifrån riktas mot från majoriteten avvikande beteende. Förståelse och tolerans gentemot avvikande blir liten. Det kan röra sig om en ungdomskultur eller en etnisk minoritetskultur. På det här planet blir det i båda fallen krockar och de hanteras på liknande sätt från majoritetskulturen. Ett exempel:

I min hemkommun har under hösten pågått en livlig diskussion om högstadiееlevernars uppträdande vid teaterbesök. Teaterchefen och skådespelarna tappade tålamodet med ideliga störningar på föreställningarna. De ville göra bra teater och fann sig hindrade av elevernas störande uppträdande och lärarnas passivitet. Skådespelarna avbröt föreställningar och läxade upp eleverna, varvid de ibland kom att peka ut fel elever. Teaterchefen skrev ett ilsket brev till lärarna i kommunen och anklagade dem för bristande respekt för teaterfolkets arbete. Lärarna ilsknade i sin tur till, talade om det stora arbete de lagt ner på förberedelse, svårigheterna att hålla ihop stora grupper elever på teatern, det olämpliga språket och våldet i en

av pjäserna som påverkade eleverna negativt osv. Debatten fortsätter och ingenting är såvitt jag vet löst mer än på det sättet, att teatern inte ger skoluterförelställningar för många elever utan i stället åker ut till skolorna och talar med mindre grupper av elever om sitt arbete. Och det är kanske inte så dumt, särskilt inte om eleverna också får en chans att komma till tals och spela med.

Denna scen ur verkligheten exemplifierar, förutom svårigheterna med uppföransatsningen på kultur i skolan, också minst tre olika inblandade gruppers olika krav på sig själva och andra, krav som inte stämmer överens, livsstilar eller kulturer som möts och konfronteras och till slut krockar:

Skådespelarna vill göra bra teater, däri ligger deras prestationskrav och deras identitet. Lärarna vill vara duktiga lärare, vilket förutom krav på att proppa eleverna fulla med kunskaper av alla de slag, vars resultat går att avläsa, också innehåller krav på fostran och disciplin. Eleverna betraktar teaterbesöket som det skolarrangemang det är och behandlar det därefter. De uppträder alltså ungefär som i skolan och det är en annan komplikation i denna konflikt. Så här, om inte värre, har lärarna det varenda dag och ska då inte skådespelarna stå ut ett par timmar, tänker de kanske men säger inte, för då hotas identiteten och prestationskraven pressas på.

En del av elevernas prestationskrav handlar mera om att våga vara tuff, att våga protestera, att bryta mot tabun osv. Kanske är de den grupp i den här härvan som tycker sig ha lyckats bäst leva upp till sina krav, fast så medvetet är det förstås inte formulerat och dessutom är det som vanligt den gruppen som inte hörts i debatten utåt. Förhoppningsvis har de varit med i diskussion i klassrummen. Då är bara problemet att de elever som till äventyrs hörs och uttalar sig i denna fråga inte är Willis "gäng" utan "konformisterna". Så har vi ytterligare en krock mellan dessa båda elevgrupper, där kanske en del tycker att teaterbesöket är ett muntert avbrott i den tråkiga vardagen, andra är ovana, tycker det är obegripligt och tråkigt och ytterligare ett tecken på att såväl skola som det man brukar kalla kultur är något för "de andra".

Med detta försök att tolka en konkret konflikt med hjälp av Ziehes teoretiska resonemang har jag velat visa på möjligheterna och användbarheten. Därmed inte sagt att de inblandade själva skulle göra denna tolkning, inte alls. Det är alltså en utifrånsyn och teoretisk konstruktion, men sådana kan vara nödvändiga för att förstå det egentliga innehållet i en konfliktsituation eller kulturkrock som i detta exempel. Det föranleder åter frågan: "Är en interkulturell undervisning möjlig?"

För att avslutningsvis återvända till Ziehe och följderna på individplanet av de förändringar som ägt rum i samhälle, kultur och socialisation,

behöver ytterligare ett par saker betonas. De har också viss relevans för det anförda exemplet.

En viktig skillnad mellan förr och nu är vår tids avsaknad av totalitetsföreställningar, dvs enhetliga världsbilder och livsåskådningar som omfattas av flertalet människor i samhället och innehåller uttalade regler för livet i form av en gemensam moral. Och även om det, som tidigare diskuterats, finns en stark majoritetskultur, är inte den sammanhållna världsbilden så stark eller så tydlig som i äldre tid. Detta gäller vårt land och västerlandet i stort. Det gäller däremot inte i många andra länder, där i stället en enhetlig världsbild är mycket uttalad och ständigt inplanteras i nya generationer på ett närmast övertydligt sätt. Iran är ett bra exempel. Här kan vi sannolikt hitta förklaringar till de kulturkrockar som uppkommer vid en ung iraniers möte med svenskt samhälle och svenska ungdomar.

Skuldkomplexets relativa tillbakagång till förmån för prestations-tänkandet leder vidare till att talet om samvete blir obegripligt för många unga idag. Det är det däremot inte för flertalet i lärar- och föräldragenerationen, där det finns kvar tillsammans med prestationskraven. Detta kan bland annat leda till följande situation:

Lärare, som har en ambition att inte bara racka ner på eleverna och skälla ut dem, vädjar till dem om förståelse för andra, i vårt exempel för skådespelarna, och försöker på välkänt manér vädja till samvete och skuldkänslor, få eleverna att skämmas en smula. Om Ziehe har rätt, torde denna uppfostringsmetod ha spelat ut sin roll och inte ha vidare effekt. Jag vågar inte påstå att det helt och hållet förhåller sig så, men jag tror att det skulle vara givande att behålla denna aspekt levande vid analys av olika konfliktsituationer för att pröva dess hållbarhet.

Sammanfattningsvis kan sägas om viktig påverkan på individens liv: Hon upplever samtidigt möjligheter och begränsningar genom den kulturella friställningen. Det leder till ökade krav på prestation som kan bli olidliga för en del, befruktande och skapande för andra. De båda motsatta tendenserna kan också växla från tid till annan för en och samma individ. Den psykiska belastningen på människan har ökat liksom vissa speciella psykiska störningar (framför allt s k borderlinesymptom, dvs tillstånd i gränsmarkerna mellan neuroser och psykos). Vidare leder prestationskraven för somliga till att de blir extremt anpassliga till andras och egna förväntningar och krav, för andra till revolt och opposition mot kraven och utbildande av egna livsstilar i mer eller mindre tydliga motkulturer. Samhälls- och arbetslivets känslomässiga torftighet leder till kraftigt ökat beroende av nära relationer och t ex hårda bindningar mellan familjemedlemmar. Jag ska fortsättningsvis beskriva en del följder som Ziehe pekar på i ny ungdomskultur och för skolans del.

Ziehe talar om *ny ungdom*. Resultaten för människors relationer och för

grupper av människor av de beskrivna förändringarna gäller för alla människor och hela samhället men visar sig tydligast i ungdomsgrupper. Den sociala makten utövas inte så mycket av personer idag. De som utövar den är förstås personer, men t ex lärare och poliser betraktas inte i första hand som personliga auktoriteter med skiftande förutsättningar för sina yrken utan mera som representanter för det opersonliga tvånget på grund av sin position. De är delfunktioner i ett vård- och förtryckarmaskineri. Vi har funnit samma tanke tidigare hos Willis.²⁷ Detta förklarar bland annat varför också progressiva och förstående lärare ofta har svårt att nå fram till de oppositionella eleverna och kanske också de andra, eftersom de inte heller motsvarar de sistnämndas föreställning om läraren.

I bästa fall blir maktens människor ointressanta och likgiltiga. Man struntar i dem. I värsta fall blir de ett hot mot möjligheten att kunna uppleva sig själv. Eftersom detta är så viktigt kan "Kampen mot lärare, mot polisen men också mot byggnader, institutioner och varuhus bli en kamp för den egna psykiska överlevnaden, mot möjligheten att redan i unga år vara tvungen att uppleva sig som psykiskt död."²⁸ De våldsamma konfrontationerna ger primära upplevelser av jaget och dess försvar och blir ett sätt att känna sig *verklig*. Det som händer vid dessa konfrontationer är från de agerandes sida ingalunda meningslöst utan djupt laddat med mening för hela den egna personligheten. Det är heller inte på något sätt jämförbart med gamla tiders pojkstreck och bus och kan inte hanteras på traditionellt sätt. Mot känslor av allmakt, betydelse och verklighet väger hot, straff eller skuldbeläggning lätt. Bäst kan dessa känslor sökas och utvecklas i grupper av likasinnade.

De tre huvudrörelserna bland främst unga människor i vår tid kan i huvudsak karaktäriseras av de tre begreppen *närhet*, *visshet* och *intensitet*. De går inte ihop utan uttrycker delvis olika grundinställning. Så betecknar t ex närheten något subjektivt och individuellt medan vissheten har en metafysisk eller religiös innebörd och intensiteten en närmast estetisk. Detta hindrar dock inte att de kan förekomma blandade och i alla möjliga kombinationer. Det hindrar inte heller att man rätt ofta byter gruppering, går ut och in i olika grupper och rörelser på ett rätt oproblematiskt sätt: i dag punkare i går gröna vågare och i morgon anhängare av 'Livets ord'. Det ingår i provandet och utvecklandet av den egna möjliga identiteten och den flexibilitet och rörlighet som också är ett viktigt krav från skola och samhälle.

När det handlar om att lära sig ser Ziehe två motsatta tendenser samtidigt verksamma inom samma subjekt: intresset för regression respektive progression. *Regressionsintresset* följer en säkerhetsprincip: man vet vad man har men inte vad man får. Det gamla vanliga trygga i stället för det nya osäkra. Man vill dröja kvar i tidigare upplevelser av lustfyllda tillstånd på

ett psykiskt konserverande sätt. Lusten uppstår genom upprepning av det ständigt likadana. Hellre detta än att riskera förlust och obehag genom att pröva nytt. Nackdelen är stillastående, efterhand förenat med ångest över stillastående.

Den motsatta tendensen är *progressionsintresset*, som är inriktat på förändring och framsteg och på ny kunskap. Det kan också ge lustupplevelser genom erfarenhet av något nytt, spännande, oprövat. Samtidigt innebär det fara och rädsla för misslyckande.

I traditionell skola dominerar progressionsintresset. Efter de allra första klasserna kommer regressionsintresset att betraktas som mindervärdigt och skolan satsar målmedvetet på progressionen. Redan vid skolstarten börjar denna förskjutning från regressions- till progressionsintresse. Där man på dagis och kanske i förskolan tog stor hänsyn till barnens behov av trygghet i det vanliga, kända kommer skolan att satsa på kunskaper och utveckling allt mer ju högre upp man kommer i årskurserna. Ett nytt stort språng tas i vårt land i och med övergången från mellanstadium till högstadium och senare i övergången mellan högstadium och gymnasium. Bara de elever som är trygga i sina relationer och har kompetens och behärskar teknikerna klarar utan större problem dessa omställningar.

Genom den efter hand ensidiga betoningen av progressionsintresset kommer de båda tidigare harmonierande tendenserna att skiljas från varandra. Regressionsintresset kommer ofta att betraktas som en störning i skolarbetet. ”Idén om pedagogiska framsteg lever på föreställningen att det är möjligt att steg för steg åstadkomma en övervikt för progressionsintressena på regressionsintressenas bekostnad.”²⁹ I samband med detta jagas lustkomponenterna undan. Det man gör blir inte det man själv valt utan det läraren och skolsystemet bestämt. Regressiviteten går inte att utplåna. Får den inte komma till uttryck återkommer den i sabotage och lust att spela småbarn eller i extrem anpassning, instrumentalism och vilja att underkasta sig ritualen i skolan, vilket ju bådaddera skapar en viss trygghet för stunden. Ziehe menar att skolan bör satsa på båda intressena, men utvecklar inte så mycket ett pedagogiskt program. Det kan man emellertid finna i Glockseeskolan, en alternativ skola i en arbetarstadsdel i Hannover. Till detta kommer jag att återvända i kapitlet om en pedagogisk utopi och i analysen av skolprojektet.

Innan jag redogör för mina pedagogiska idéer, dess inspirationskällor, realiserandet i klassrummen och analysen av process och resultat, vill jag granska de teorier och tekniker som sysslar med kulturmöten.

Noter

1. Alla namn på personer, skolor och orter är fingerade. Elevcitaten är återgivna i talspråk, men något förtydligade. Skolprojekten har dokumenterats framför allt med bandinspelningar. Samtliga dokument finns förtecknade i bilaga 1. Av denna framgår också använda beteckningar, förkortningar etc.
2. Se t ex Arnman, Jönsson. *Olika för olika*, som visar hur skolans tidiga segregation av elever fortplantas och förstärks i gymnasieskolan.
3. Evalis Bjurman i *Barn och barn — om barns olika vardag*.
4. Projektet finns beskrivet i Lena Gerholm. *Kulturprojekt och projektkultur*. I antologin *Korallrevet* från etnologiska institutionen i Stockholm finns en sammanfattande uppsats av samma författare, *Den erfarenhetsförnekande kulturen. Vision och verklighet i ett kulturpolitiskt projekt*.
5. *Den erfarenhetsförnekande kulturen* s 81.
6. A a s 92.
7. Se t ex den kritiska projektgranskningen i *När inte verkligheten stämmer med kartan* och *Ger vetande vett*, Statens invandrarverk.
8. I *Segregation i svensk skola* s 20.
9. I *Se upp för falsk humanism!* I *Bildningssyn och utbildningsreformer* s 136.
10. A a s 136.
11. Gunilla Svingby i *Sätt kunskapen i centrum* s 9.
12. Vid genomgången av Birmingham- och Hannoverskolorna, har jag förutom av företärdarna själva haft hjälp av svenska sammanfattningar. T ex Ulf Lindbergs förord till *Föstran till lönearbete*, Fornäs, Lindberg, Sernhede. Förord till antologin *Ungdomskultur: Identitet-motstånd*, samma tre författares artikel *Pink Freud — kulturklyftor och ungdomsproblem* i *Zenith* 2/84, Sernhede. Av *drömmar väver man*, Sernhede. *Den nya ungdomen i Svenska i skolan* 24/85, Bo Svenssons presentation av *Glocksees skolan i KRUT* 11/79, Alvesson. *Ungdomens livssituation och osedvanliga läroprocesser i Zenith* 2/84, Donald Broadys efterskrift till *Ny ungdom* och Frimodt. *Narcissism*. För närmare uppgifter se litteraturlistan.
13. Se t ex Sernhedes artikel *Den nya ungdomen i Svenska i skolan* 24/85 s 25.
14. *Föstran till lönearbete* s 50.
15. A a s 60.
16. A a s 192.
17. A a s 192.
18. A a s 55.
19. A a s 221.
20. A a s 276.
21. A a s 312.
22. A a s 322.
23. I min framställning bygger jag främst på Ziehe. *Ny ungdom* och Ziehe. *Ungdomen och den kulturella moderniseringen i Socialistisk debatt* 3/85 samt tidigare i not 12 omnämnd litteratur.
24. I *Ungdomen och den kulturella moderniseringen* s 6.
25. I *Ny ungdom* s 19.
26. Mot den stora skillnaden i kultur mellan mor och dotter talar Lissie Åströms doktorsavhandling *I kvinnoled*. Hon kan visa på avsevärda likheter i kvinnokulturen genom tre generationer. Jag tror dock inte, att dessa likheter behöver motsäga, att ungdom idag, i alla fall under en period av sitt liv, söker sig en ny identitet och kultur. Åström har funnit skillnader i kulturöverföringen mellan olika samhällsklassers kvinnor, en skillnad som

- inte berörs av Ziche, som heller inte speciellt intresserat sig för flickor/kvinnor.
27. Se ovan s 35.
28. *Ny ungdom* s 114
29. A a s 124.

III Ideologi och tekniker vid kultur- möten — en kritisk granskning

1. Tvärkulturell kommunikation

Svenska affärsmän på tjänsteresor i Mellanöstern gör ofta bort sig och sumpar därmed viktiga kontrakt. De välter ut teet i de tunna glasbägarna, har svårigheter att ta sig ner på de vackert broderade kuddarna på golvet, tittar ideligen på klockan, avbryter hövlighetskonversation, är i största allmänhet buffliga och jäktade. Åtminstone är det den bilden man får av ett videoprogram gjort i utbildningssyfte.¹ Det ger en synnerligen förlöjligande bild av klumpig affärsman och är avsett att diskuteras på kurser för att göra dem bättre skickade att idka affärer i främmande länder.

När Chrustjov steg av planet i USA vid sitt första besök där, lyfte han båda händerna över huvudet i en yvig gest. Många amerikaner som såg det här i teve förvånades och förargades: Trodde mannen, att han vunnit en stor seger? Själv avsåg han att visa på vänskapen mellan folken i USA och Sovjetunionen. Detta exempel förekommer i litteraturen kring tvärkulturell kommunikation för att visa hur fel det kan bli och mana till övning och bättring när det gäller tolkning av t ex ickeverbala uttryck.²

Under en period har köerna från flyktinganläggningarna ut i kommunalt flyktingmottagande varit långa. Utredare på förläggningarna och de kommunala flyktingsekreterarna eller samordnarna arbetar med att ordna bra bostäder, barnomsorg, tolkar och annat nödvändigt. En dag hände sig att en flyktingfamilj fick bostad i en kommun. De stannade på tröskeln till lägenheten och vägrade flytta in, eftersom bostaden var för liten och mattorna hade fel färg. Dessutom var socialbidragen för låga. Flyktingsekreteraren tittade lugnt på dem och menade, att detta var vad man hade att erbjuda och att om det inte passade, fick de flytta någon annanstans. Det är lätt att föreställa sig hans upprördhet, men i Sverige ryter man inte och svär åt flyktingar, hellre biter man sig i tungan och behåller sitt lugn. Frågan är, hur tvärkulturell kommunikation skulle kunna lösa konflikten?

Jag har velat beskriva kulturkrockar genom dessa tre exempel från helt olika områden för att senare diskutera möjliga och icke möjliga lösningar med utgångspunkt i det som omväxlande kallas tvär- och interkulturell kommunikation.

Så sent som på 1960-talet hade inga universitet kurser i interkulturell kommunikation eller talade om det mångkulturella samhället. Då talade man fortfarande öppet om assimilation: invandrare och minoriteter skulle anpassa sig till majoritetssamhället och bli som en av oss. USA beskrevs som en smältdegel (melting-pot), där alla olika kulturer skulle stöpas om och bli en amerikansk enhetskultur.

Numera finns en enorm flora av litteratur, kurser, konferenser inom området tvärkulturell kommunikation. Det brukar sägas, att det började på 1970-talet. Visst hade det funnits t ex socialantropologiska studier av andra kulturer, visst hade lingvister intresserat sig för olika språk och deras likheter och olikheter och man hade börjat intressera sig för olika former av mänsklig kommunikation. Men på 70-talet samlade man ihop alla dessa studier inom olika ämnen och började tala om multikulturell kommunikation eller liknande. Föregångslandet var USA och snart följde andra västländer efter. Dock dominerar USA fortfarande denna typ av forskning och undervisning. Den finns numera på i stort sett varje amerikanskt universitet och mängder av privata institut. Det är också i denna form som tvärkulturell undervisning lånats till Sverige och under 80-talet vuxit lavinartat i vårt land.

Varför nyorienteringen kom och den förändrade terminologin debuterade höljs i dunkel. Här tycks gälla den gamla bristen på förklaring, att man tröttnade på... Tröttnade man alltså på assimilationstänkandet och hittade på något nytt i dess ställe? Varför tröttnade man? Varför just då? Många frågor dyker upp och kvarstår obesvarade efter en genomgång av den rätt enahanda litteraturen på området. Den vanligaste förklaringen är, att man nu blivit varse att samhället är mångkulturellt, men då börjar det närmast likna ett cirkelresonemang. I USA kan man knappast påstå att förekomsten av många språk och etniska grupper skulle vara någon särskilt ny företeelse i samhället. Nog möttes folk och kulturer under kolonialismen och slavhanteringen. Då talades inte om kulturmöten eller krokar eller interkulturell kommunikation, då handlade det om erövrare och besegrade, om herrar och slavar. Man kan misstänka att det funnits starka skäl för det ändradespråkbruket och att de inte är enbart altruistiska. Hypotesen skulle kunna vara, att de nya orden inte speglar en förändrad ideologi utan snarare tjänar att dölja samma gamla maktstruktur.

Uppenbarligen är det så att saker och ting inte fungerar riktigt som man önskar. Assimilationen har inte lyckats. Då försöker man dölja de gamla motsättningarna och maktförhållandena bakom en ny konstruerad ideologi. Fysiskt våld byts ut mot symboliskt våld inom och utom USA. Det handlar om kalla ekonomiska fakta och dominans i världen och det handlar inom landet om att säkra den dominerande klassens dominans på minoriteternas bekostnad.

”Man byter ut en dominans i termer av direkt maktutövning mot en dominans i termer av kommunikation och det hela blir en uppgift för experter i mänsklighetens tjänst, som ska bidra till att etablera den universella ömsesidiga förståelsen och hänsynen, i en värld av irrationella barriärer och fördomar.”³ Intresset för att rent faktiskt utjämna skillnader mellan svarta och vita, barn och vuxna, män och kvinnor, överklass och underklass, i-länder och u-länder är ringa. I stället ska man nu lära sig att det går bra att leva med olikheterna och att vi alla är människor. Det är anmärkningsvärt att aldrig några multikulturella program skapas av de förtryckta grupperna själva. De har inget intresse av att prata bort de faktiska orättvisorna genom kommunikationsövningar för ökad förståelse över alla gränser.

Terminologin inom området är vag och blomstrande. Dock tycks tendensen vara att man numera undviker allt som har med ras att göra. Det talas inte längre som tidigare om ”transracial communication” och inte heller om interetnisk kommunikation. Likaså har det tidigare gångbara uttrycket ”cross-cultural communication” ersatts med ”intercultural communication”, på svenska interkulturell kommunikation, vilket definieras som ”ömsesidig påverkan mellan människor med olika kulturbakgrund”.⁴ Vi ser hur språkbruket stöder hypotesen om ideologins avsikt att dölja verkligheten. Ordet kultur är lagom vagt och mångtydigt för att tjäna denna funktion och man undviker ofta att definiera det. Därigenom blir syftet oklart och till synes välvilligt. I en australisk undersökning av multikulturella program i flera olika länder bekräftas min hypotes och författaren summerar på följande sätt:

Tanketricket är att erkänna en mångfald olika kulturer i samhället men låtasas att kultur bara sysslar med stilar och matrecept och har ganska litet inflytande över ambitioner, moraliska ställningstaganden och allmänna mål.⁵

För att pröva hypotesen tänker jag i det följande visa på några typiska exempel på den interkulturella ideologin och dess träningsprogram. Därefter kommer jag att peka på öppna och dolda syften med och effekter av denna ideologi.⁶

Nu när svenska produkter inte längre säljer sig själva utomlands och ’nya’ länder mutar in traditionella svenska marknader är det *individer* snarare än nationer, företag eller produkter som konkurrerar för att ta hem kontraktet... Detta innebär... att den potentielle kunden helt enkelt väljer den samarbetspartner han tycker bäst om som person... den som förstår och respekterar att människors beteenden påverkas av den kultur de vuxit upp i och därför skiljer sig åt. Utan denna förståelse blir ’svensk kvalitet’ och ’svensk design’ meningslösa fraser och konkurrenterna tar hem kontraktet i stället... utifrån ett tvärkulturellt perspektiv, titta lite närmare på hur den svenske affärsmannen reder sig ute i världen.⁷

Så rakt formulerar en engelsk-svenska syftet med sitt interkulturella program.

Vidare påpekar hon vikten av att se sig själv med andras ögon. Huruvida vi svenskar är, har hon kommit fram till genom intervjuer med 171 utländska affärsmän. Till de kulturella skillnader som förklarar många missförstånd räknar hon: intonation, kroppsspråk, ögonspel, beröring, lukt, rymd, tidsbegrepp, utseende.

När det gäller exempelvis lukt citerar hon en av auktoriteterna på området E T Hall:

Araber andas alltid på varandra när de talar. Att lukta på sin vän är inte bara trevligt utan önskvärt, att förneka honom sin andedräkt är att uppträda som om man skäms. Amerikaner å andra sidan (liksom svenskar) är fostrade till att inte andas andra människor i ansiktet och de förmedlar automatiskt en känsla av att de skäms när de försöker vara artiga.⁸

Goda råd utdelas frikostigt från gesten att ta med chokladask till den utländske affärsmannens hustru till att ta ledigt en dag och åka ut i den främmande stadens förorter och studera ungdomslivet. Boken sägs i förordet ha utkommit i sex upplagor i sin tidigare engelska version och användes "i undervisningen i universitet och gymnasier i många skilda discipliner."⁹

Påverkan från liknande amerikansk litteratur är påfallande. Samma exempel står att finna i flera av de handböcker jag studerat och återkommer på tvärkulturella konferensers så kallade workshops. Typisk är blandningen av viktiga skillnader och de därefter uttalade goda råden av etikett och god ton-karaktär. Ett par exempel till för att visa mönstret: Mycket och ofta talas om röstens icke-verbala signaler: intonation, rösläge, tonfall exempelvis. Hastigheten sägs vara högre hos spankstalande än bland dem som talar amerikansk-engelska. Betoningen är olika i engelska talad av engelsmän och indier, att tala mjukt och lågt är väsentligt i Thailand. I västerlandet använder man inte tystnaden som kommunikationsmedel som i österländsk kultur.¹⁰

Kroppsspråkets olikheter omfattas med stort intresse. Här kan man komma åt skillnader också mellan dem som har samma språk. Engelsmän har problem i USA med förståelse och kommunikation: "De vet inte säkert när en amerikan lyssnar. Vi, å andra sidan, är lika osäkra på huruvida engelsmän har förstått oss. Många av tvetydigheterna i kommunikation rör sig om skillnader i användandet av ögonen."¹¹ I stort är skillnaden att engelsmän lärt sig titta intensivt på motparten, medan amerikaner lärt sig att inte stirra. Bekräftar gör engelsmannen med små blinkningar, amerikanen med livliga nickar.

Det handlar inte uteslutande om små variationer i yttre beteende. Värderingar kommuniceras genom beteendet både explicit och implicit. Därför

är det viktigt att komma åt och katalogisera olika värderingar. Två regler som anses vara viktiga vid interkulturell kommunikation är, att varje deltagare måste *förstå den andres värderingar och anpassa sin kommunikation till den andres värderingar*.¹²

I samma häfte redovisas en grundlig genomgång av olika kulturers värderingar, där de utgår från att det finns "ett universellt spektrum av värdeinriktningar baserade på gemensamma mänskliga problem."¹³ Fem problem utpekas som väsentliga för alla människor och kulturgrupper:

- Vad utmärker den medfödda mänskliga naturen?
- Vilken relation har människan till naturen (och det övernaturliga)?
- Vilken tidsorientering har det mänskliga livet?
- Vilken inriktning har människans aktivitet?
- Hur ser relationen mellan människor ut?¹⁴

Dessa huvudfrågor genomgås så från individnivå över samhällsnivå till natur och till det övernaturliga.

De program som följer på handböckernas kartläggningar av problemen i det mångkulturella livet är naturligtvis beroende av definitioner och problemformuleringar. Kurserna är otaliga och erbjuder alla från affärsmän till skolelever. Det man får lära sig är allt från hyfs och fason till kunskap om länder, folk och religioner. Amerikanska program är synnerligen detaljerade och glömmer inte frågor om kursrummets möblering, tidsåtgång för olika moment, vikten av pauser, lämplig mängd deltagare o s v. Vidare tillhandahålls exempelsamlingar på situationer och fall för simuleringsövningar.¹⁵

De tidigare interkulturella träningsprogrammen förefaller mest ha riktats till internationellt yrkesarbetande människor. På senare år har vi fått ett snabbt växande antal böcker för interkulturellt hemmabruk företrädesvis i skolan, en utbredd konsultverksamhet växer fram också i Sverige. En titt i en kursbok för skolbruk visar följande:

Inledningsvis ges en manual för undervisningen i interkulturalism. Motiveringen är att behovet är uppenbart, eftersom "vi i USA, liksom de flesta nationer runt om i världen lever i ett multietniskt och multiras samhälle. Vi lever i samhällen där folk är etniskt olika varandra."¹⁶ Etniska konflikter kan grundas på felaktiga perceptioner av ojämlikhet, men själva *upplevelsen* av ojämlikhet är nog. Det är viktigt för eleverna (boken är avsedd för klass 9-12) att lära sig om hur de olika etniska grupperna klär sig, äter, lever, arbetar och leker. Det är rimligare att titta på skillnader än likheter. Det senare innebär ofta förenklingar. Så får vi stifta bekantskap med förest och metodik, definitioner och övningar. Det börjar med smärre konflikter på hemmaplan och fortsätter i världens stora konflikter, där eleverna förväntas hitta förklaringar och lösningar till exempelvis följande

konflikter och krig: Nordirland, indianer i Brasilien, Cypernfrågan, armenierna i Turkiet och baskerna i Spanien, svarta och vita i Sydafrika. Härvid skiljs noga mellan etniska och religiösa konflikter. Texter som mycket kort beskriver länder och konflikter och tillvägagångssätt vid olika övningar finns i bilagor. Materialet är helt färdigt. Det är bara för intresserad lärare att starta.

Vad vill man egentligen med alla dessa interkulturella program? Jag har tidigare pekat på implicita följder i form av bevarade maktförhållanden. Detta uttalas självfallet inte och är heller inte med nödvändighet medvetet och konspiratoriskt. Programmens egna förklaringar pekar på framför allt två aspekter, *nytta* och *förståelse*. Interkulturell kommunikation är nyttig och rentav nödvändig i en värld med ökade internationella kontakter, inte minst av affärskaraktär. Vidare går det hela lättare om man försöker förstå, tolerera och acceptera varandras egenheter. På de kommersiella kurserna dominerar nyttan och i skolprogrammen förståelsen, men de kan också förekomma blandade och invälda i varandra.

Eftersom vi har olika språk, olika kroppsuttryck, olika värderingar blir det lätt missförstånd, när vi försöker kommunicera över kulturgränserna. Araben som luktar, engelsmannen som stirrar, svensken som tittar på klockan, ger därmed uttryck för kulturella värderingar, obegripliga för motparten. Problemen bottnar i okunnighet, missförstånd, fördomar, rädsla och negativa attityder gentemot det annorlunda. Det är helt klart att detta är den dominerande problemformuleringen. Ett utmärkt exempel erbjuder filmen *Crosstalk*, mycket visad på interkulturella kurser. Personer från gamla kolonier uppträder i England. De har annorlunda intonation i språket och får därför inte låna pengar på banken. De är inte tillräckligt rättframma och tydliga i anställningsintervjun och får inte jobbet. Missförstånd och okunnighet om kulturella variationer är orsaken. Filmen backas, intonationen ändras och problemet är löst, indiern får sina pengar.

Aldrig talas om att verkliga konflikter skulle kunna ligga bakom svårigheterna. Att engelsmän i England i ledande ställning är något annat än indier från den gamla kolonin, nyss anlända till moderlandet. Genom att definiera problemet som *missförstånd* har man vunnit mycket: reella och mycket svårare problem undvikes och därmed politiska lösningar. Problemformuleringarna styr självfallet åtgärderna. Enkla problem kan enkelt göras något åt, missförstånd kan rättas till, kunskapsbrister kan avhjälpas, fördomar kan bearbetas.

Låt oss återvända till konflikten mellan flyktingfamiljen och flyktingsekreteraren i kommunen, där flyktingarna var missnöjda och inte ville bo. Hur löser man den konflikten med interkulturell kommunikation? Här tycks inte föreliggande minsta missförstånd som lätt kan klaras upp. Inte

heller är orsaken annorlunda språk eller kroppsrörelser. Budskapet är alldeles klart och tydligt: Vi vill inte bo här! Flyktingsekreterarens reaktion på budskapet är också klar: jag gillar inte det de säger, blir ledsen och arg, kan inte ordna något bättre. De får väl flytta. Reella konflikter i vardagen förefaller omöjliga att lösa med de interkulturella programmen. Det går inte att komma ifrån en misstanke att redan problemformuleringarna undviker konflikter och springer ifrån svårigheter. Alltså blir de kommunikationssvårigheter man koncentrerar sig på snarast skenproblem medan de verkliga konflikterna kvarstår, både de nära vardagliga och de stora nationella.

Inte ens de egna formulerade problemen är självklart lösta med programmens åtgärder. Ta t ex Chrustjov och segergesten. Om amerikanerna verkligen hade förstått gesten som den vänskapsinvi- den var, hade då Kubakrisen kunnat undvikas?

Kulturrelativism sägs vara en av utgångspunkterna för interkulturellt arbete. Den ena kulturen är inte bättre än den andra, den ena värderingen är så god som den andra. I den mån detta verkligen är utgångspunkten är det sannerligen inte oproblemiskt. Om någonting är riktigt typiskt för modernt västerländskt tänkande, så är det denna föreställning om verkligheten. Tanken att ingen verklighetsuppfattning är evigt giltig och stående över mänskliga och nationella variationer är bokstavligen otänkbar i flertalet andra kulturer. Det är inte svårt att höra invändningarna från t ex en fundamentalistisk muslim. Därmed är grunden för hela den mångkulturella ideologin undanryckt. Det framgår åter tydligt vem som formulerat problemet och dikterat villkoren.

Också på andra sätt är den oreflektade pluralismen ett problem för deltagarna i processen. Låt oss anta att man godtar denna utgångspunkt för kommunikationen. Hur löser man då konkreta värderingskonflikter som den ovan beskrivna med de protesterande flyktingarna? Konflikten hamnar på ett psykologiskt plan och ger personalen svåra skuld känslor. Är jag kanske inte tillräckligt kunnig, förstående, tolerant mot de här människorna som kommer hit och har det så svårt? Ingen fortbildning i världen kan lösa konflikten, möjligen peka på och analysera orsaker och förlopp. De interkulturella programmen torde lätt göra ont värre genom sina verklighetsfrämmande exempel och tekniska lösningar. Här måste det viktiga vara att tala om värderingar, att man faktiskt har rätt att både hysa och hävda egna värderingar, att man har lov att tycka att somligt i den ena kulturen är så viktigt att det inte är förhandlingsbart. Kanske ger det t o m större förståelse för att också andra människor har orubbliga, starkt kulturbärande värderingar som man inte kommunicerar bort i första taget. Konflikten löses snarare genom att pekas ut än genom att döljas. Medvetenheten om det dominansförhållande som alltid råder i kommunikatio-

nen är också nödvändig för att närma sig verkliga lösningar. Den felaktiga problemformuleringen leder alltså till att konflikter sopas under mattan eller kulturaliseras (se kap I:1) och förblir problem.

Förskolans del innebär det pluralistiska dilemmat en diskussion om hur mycket olikheter man kan acceptera inom den gemensamma ramen. Det går inte att dölja svårigheterna med den svenska läroplanens klart definierade påverkansmål och en ohejdad kulturell valfrihet. En diskussion som jag återkommer till. Ofta förnekas eller döljs konflikten under välvillig retorik. Detta är endast möjligt om man använder ett urvattnat kulturbegrepp, där livsstilen dominerar på bekostnad av livschanserna. Skillnaden mellan demokratisk ideologi och etnisk realitet löses genom att reducera etniciteten till en viss stil. Kärnpunkten i det pluralistiska dilemmat är just skillnaden mellan livsstil och livschans menar den australiske forskaren Brian Bullivant. Han säger vidare om glidningen mellan begreppen:

Detta är lätt att åstadkomma, eftersom de åberopar en vision av ett samhälle som betonar dess trevlighet 'en enda stor och lycklig familj', snarare än den verkliga världens fullständiga otrevlighet. Detta är långt mindre romantiskt, men betydligt mera tillämpligt för undervisning.¹⁷

Orsakerna till att man döljer de verkliga förhållandena kan, menar Bullivant variera mellan ren aningslöshet, strävan efter personliga nischer, politisk opportunistik och ren idealism.

Till sist kan frågan ställas, om de interkulturella programmen egentligen grundas på en pluralistisk grundvärdering? Är det någonsin tänkt så, att alla kulturer ska ha en rimlig chans? Är det inte snarare så att den yttre välviljan befäster de dolda konflikterna och därmed de traditionella maktstrukturerna? Med mildhet manipuleras lättare än med våld. Då är det alls inte fråga om kulturell pluralism utan om kulturell hegemoni, där *en* kultur dikterar villkoren för mötet.

Det som inte sägs blir spännande att söka, det som finns under det ytliga interkulturella spelet, och som man inte formulerar spelregler för. Sammanfattningsvis kan sägas att det inte talas om ekonomiska och sociala villkor, ojämlikhet, möjligheter och villkor, makt, konflikter som härrör ur dessa förhållanden. Och det skulle heller inte passa in i mönstret att göra det. Här krävs helt andra åtgärder med andra konsekvenser, t ex politiska, än de interkulturella programmen kan och vill erbjuda.

Jag har tidigare (i kap I) diskuterat hegemonibegreppet och majoritetskulturen. Här ska bara påpekas, hur tydligt detta mönster visar sig i den interkulturella ideologin. De interkulturella programmen är påhittade av dem som representerar makten, ekonomiskt och därmed oftast kulturellt. De är för det första klart västerländskt präglade till ideologi och problemformuleringar. Jag kan inte dra mig till minnes att jag sett ett enda inter-

kulturellt program som utgått från t ex ett u-land. Det är hela tiden *vi* som ska lära om *dem* och kommunicera med dem på våra villkor. Den partner vi möter är från början i underläge och kan inte säga nej till mötet eller dess premisser. Ett exempel: 'tiden' betraktas i flertalet program som en intressant kategori. För vem? Jo, för en jäktad västerlänning med tidsur och planeringskalender. För honom blir det av största intresse att diskutera tidsbegreppet vid kulturmöten. För den andra parten är det antagligen tämligen ointressant och t o m aningen obegripligt.

För det andra är ideologin inte bara västerländsk i största allmänhet utan präglad av den dominerande kulturen i väst, dvs av den borgerliga hegemoniska kulturen. Det är inte de förtryckta grupperna i respektive land som formulerar de interkulturella programmen. Det är inte de svarta i USA eller samerna i Sverige eller arbetarna på verkstadsgolvet eller barnen i skolan som tycker att det behövs interkulturalism eller talar om det mångkulturella samhället. Att programmen sedan andas välvilja och förståelse som det heter i läroplanen för "eftersatta grupper" är en annan sak. Det var inte det de bad om. Ibland händer det också att de opponerar sig och inte följer spelets regler dikterade av andra.

Låt oss till sist sammanfatta de åtgärder som ingår i de interkulturella programmen. Eftersom problemformuleringen är felaktig blir det man gör åt problemen inte mycket bättre. Mest slående är den mängd trivialiteter man sysslar med: ögonrörelser, avstånd från varandra vid samtal, gester, lukter, klädsel, röststyrka, intonation osv. Jag missunnar inte alla specialforskare inom t ex lingvistik att syssla med den här typen av frågor, men finner dess betydelse för kulturmöten överdriven. Att de inte sysslar med verkliga konflikter är uppenbart. Och vardagssituationer? Om det nu är så, att man verkligen vill närma sig varandra och tycker det är viktigt, har man inte då rätt stort överseende med dessa detaljer. Visst kan de variera, men i det ligger också en spänning. Om en stor kvantitativ undersökning konstaterar att spansktalande står närmare varandra vid samtal än engelsktalande, vad har man lärt sig av det? Det är svårt att se den praktiska användbarheten av dessa otaliga tabeller av liknande slag som handböckerna villigt tillhandahåller. Ska man stå nära eller ej? Och vad händer i det ena eller andra fallet? Ska man bara veta det eller rätta sig efter det och i så fall hur?

Grova och svepande generaliseringar kring länder och folk är inte ovanliga. Risker för förstärkning av fördomar är uppenbar t ex i de schablonartade filmsnuttar och fallbeskrivningar som ska lära kursdeltagare att handskas med människor från olika kulturer. Att typfallet inte säger något om den person man har framför sig i en given situation görs långt ifrån alltid klart. Handböckerna innehåller ofta tillrättalägganden och fördjupningar, ibland också viss kritisk granskning av programmen. Riktigt illa

blir det på kortkurser och seminarier, där stereotypier och trivialiteter flödar under korta snabba pass.

'Den som vet det rätta, gör det rätta', sade Sokrates och det är vad de interkulturella programmen också menar. Det finns en övertro på värdet av information och ökad kunskap. Den förutsätts verka mer eller mindre automatiskt, så att om man får veta mera om ett land, en etnisk grupp eller en religion, då blir man omedelbart mera välvilligt inställd. Förståelse och tolerans ökar.

... kunskap berikar. Detta är förvisso sant, men bara under förutsättning, att ordet 'berika' tillåts inbegripa ett negativt moment... Värderingen får komma därefter och resultatet kan då mycket väl bli, att man med ökad kunskap om en grupp tycker sämre om den än förut.¹⁸

En minoritetsgrupps historia och kultur kan *förklara* varför gruppen gör så eller så, men behöver inte öka förståelsen för gruppen. Om man t ex får veta att zigenarnas myckna tvättande hänger samman med deras stränga reningsföreskrifter har man ökat sitt vetande. Krockarna i tvättstugan påverkas förmodligen inte av denna kunskap. Det är ett vanligt felslut, särskilt vanligt hos pedagoger, att så är fallet.¹⁹

Slutligen: det må vara lovvärt att affärsmän kommer till främmande länder något bättre rustade med kunskaper och med större tålamod för annorlunda beteende. Säkert kan det tjäna affärerna. Men då ska det sägas rent ut och inte kamoufleras under en täckmantel av retorik som talar om internationell förståelse, konfliktlösning och tolerans. Det verkligt illavarslande är när affärsvärldens snabbkurser i interkulturellt beteende erbjuder personalgrupper som har mycket och djupa kontakter med flyktingar inom exempelvis socialtjänst och sjukvård. Det samma gäller när programmen oreflekterat övertas i skolor och utbildningar. Det finns tecken som tyder på, att detta håller på att ske.

2. Interkulturell undervisning i Sverige

Skolan skall söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet. Den skall aktivt verka för att invandrarna i vårt land innefattas i samhällsgemenskapen. Den skall också grundlägga en vilja att söka fredliga lösningar på konflikter. Det betyder att skolan skall sträva efter att ge eleverna en förmåga att leva sig in i och förstå hur andra människor har det och en vilja att handla med också deras bästa för ögonen.²⁰

Vi har ju ganska många
invandrare på vår skola.
Från ungefär tiotalet olika länder.

Och nog kan det vara
ganska så hetsig stämning ibland
mellan en del svenskar och utlänningar.
Men om det blev en enda gnutta
bättre efter den där 'Invandrardagen'
det kan man verkligen fråga sej.

Nej, förresten, det behöver man inte:
för svaret är NEJ.

Det hela var botten gång botten...²¹

Vad är det då som är botten med den här dagen? Den är rätt traditionellt upplagd som temadagar brukar: stationssystem, tipspromenad med frågor med lös anknytning till andra länder, oengagerade lärare i för dem nya miljöer (gymnastikläraren övervakar skrivövning), elever som efterhand försvinner bort eller hem, demonstration av utländsk mat, underhållning med sång, spel och dans från olika länder. Ett lite ovanligare inslag förekommer:

Nu började det
vända sej i magen på mej.
Men det värsta av alltihop
var ändå rektorn!
Han gjorde entré
uppe på scenen som arab
klädd i 'äka arabkläder
inköpta under en semester'.
Han visade upp sej
och berättade lite.

Bland annat visar han upp sina två (!) fruar, en äldre och en yngre och berättar, hur många dinarer han betalat för dem.

Rektorn bugar:
— Ja, det var allt för i dag
från underhållningsdetaljen.
Hål i byxorna och två fruar —
dom har ett ganska bra liv, araberna!

Invandrardagen på den här skolan utvärderades helt olika:

När jag gick ut från aulan
hörde jag en lärare
säja till en annan:
— Ovanligt hög kvalitet!
Men när jag stötte på Millan
såg hon väldigt konstig ut,
hon gick med huvudet nedböjt

och alldeles stel i kroppen,
och hon såg mej inte
fastän jag hejade.

Slutligen visades ett gammalt faktaband om invandrare och invandring som innehöll en hel del felaktiga och föråldrade uppgifter.

Då blev Glenda så rasande
att hon reste sej upp och gick.
Och sen var det äntligen slut
på den invandrardagen...

Millan är klassens so-lärare och "stensjysst". Glenda är invandrarelev.

Varför har jag nu dragit upp det här exemplet: en illvillig fiktionsberättelse? Dessvärre är skildringen dokumentär. Siv Widerberg säger i efterordet till sin bok: "Invandrardagen i kapitel 8 är, exempelvis och tyvärr, så gott som hundra procentigt sann. Jag har själv bevistat den och skulle nog knappast ha fantasi nog att kunna hitta på en sådan absurd tillställning även om jag numera vet att många otroliga saker kan hända inom skolans väggar."²²

Att klara av invandrarfrågor, fördomar, negativa attityder, kulturmöten vid ett enstaka tillfälle i skolan är ett vanligt sätt att lösa problemet. Det visar också en enkät till landets alla skolstyrelser genomförd av diskrimineringsutredningen i början av åttiotalet.²³ Ingenting talar för att stora förändringar skett sedan dess. Själv har jag direkt och indirekt upplevt många liknande temadagar.²⁴ De som tycker mest illa om dessa invandrardagar brukar vara invandrarelever som plötsligt dras fram i ljuset och avkrävs prylar, danser eller sånger från sitt gamla hemland (eller ofta föräldrarnas) eller som förväntas ge information på en ungersk eller chilensk station. I en socialantropologisk studie över den assyrisk/syrianska gruppens nya tillvaro i Södertälje berättas om hur gruppens tonårspojkar mörka kvällar bakom nerdragna gardiner över steg i för dem fullständigt obekanta folkdanser från föräldrarnas hemland.²⁵ Exemplet är patetiskt och visar majoritetskulturens tryck och förväntningar på en viss representativ kultur. Den framvisas inte minst på dessa invandrardagar. Till vems glädje? Med vilket resultat? Och varför? Jag ska försöka besvara frågorna — men först en bakgrund.

Det finns en koppling mellan internationalisering i undervisningen och invandrarfrågor. I tiden kommer undervisning för internationell förståelse långt före undervisning om invandrare och minoriteter. Efter de båda världskrigen talades mycket om fred och förståelse mellan folken. I UNESCO:s stadgar uppmanas medlemsstaterna att "utveckla och öka medlen för förbindelse mellan sina folk och att använda dessa medel i syfte att främja ömsesidig förståelse och en sannare och fullständigare kunskap

om varandras levnadssätt.”²⁶ Hur den internationella förståelsen efterhand utvecklades i riktning mot mera kunskap och mindre förståelse har visats av Bereket Yebio. Kunskapen var inte i första hand till för att öka förståelsen, utan för att öka den egna nationens konkurrenskraft och manipulationsförmåga (jfr den interkulturella ideologin i kap III:1 ovan).

Också till Sverige nådde efterhand budet om internationalisering. Från slutet av sextiotalet hölls ett antal konferenser på temat Internationalisering i skolan och 1973 kopplades invandrarfrågorna medvetet samman med internationaliseringsarbetet på en konferens under rubriken Skola i invandrarland. Redan här formulerades flera krav på tex utbildning och fortbildning i invandrarfrågor för alla lärarkategorier och krav på mindre etnocentriska läromedel. Vidare ville man komma ifrån den ensidiga fixeringen av invandrare som problem och arbeta övergripande med värderings- och attitydfrågor, social fostran och elevvård.

Särskilt mycket hände inte med de här kraven, och flera av dem återkommer vid åttiotalets början i invandrarverkets sk invandrar-kunskapsprojekt.²⁷ I detta projekt satsas starkt på skolor och utbildningar. Volymer kurser, studiedagar etc för skolpersonal har ökat kraftigt, särskilt som departement och skoladministration på alla nivåer samtidigt har kommit med uppfordrande rekommendationer. Läroplanen för grundskolan innehåller många och tydliga anvisningar om interkulturell undervisning. De förekommer inte bara i de övergripande målformuleringarna, utan också i målbeskrivningar för snart sagt varje ämne. Så ska eleverna tex i gymnastik lära sig folkdanser från olika länder och i barnkunskap bör behandlas:

Barns uppfostran under olika tider och i olika länder. Värderingar och normer som vårt samhälle vill fostra till. Beteenden som förverkligar respektive strider mot dessa normer. Könscrollstänkande och barnen. Jämställdhetsfostran. Invandrarfamiljernas situation. Svårigheter för barn att leva i olika språkliga och kulturella miljöer.²⁸

Även om en viss tveksamhet kan råda om formuleringarna är det tydligt att klara ambitioner föreligger från centralt håll: det ska bedrivas interkulturell undervisning i svensk skola!

1981 tillsattes Språk- och kulturarvsutredningen som 1983 publicerade slutbetänkandet *Olika ursprung — Gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Detta betänkande diskuterar utförligt såväl invandrarundervisningen, dvs hemspråk och aktiv tvåspråkighet, som majoritetskultur och interkulturell undervisning. Diskussionen förs delvis i ett vidgat perspektiv internationellt, historiskt och skolpolitiskt med en tydlig problematisering av rådande förhållanden. Förslagen till åtgärder på det interkulturella området, är allmänt hållna och innehåller vaga for-

muleringar som egentligen inte går utöver de riktlinjer som redan finns: Riksdagen föreslås uttala en principiell syn på interkulturell undervisning. Utvecklingsarbete och forskning bör komma till stånd och den internationella samverkan på området bör vidgas. I ett delbetänkande behandlas utförligt läromedelsfrågan och ges internationella exempel på interkulturella program. Här redovisas konkreta förslag från Australien, Frankrike, Västtyskland, England och flera andra länder. Allmänna principer blandas med konkreta skolförsök. Positivt är att man låter också kritiker komma till tals.

Språk- och kulturarvsutredningen anknyter nära till Europarådets terminologi och rekommendationer och redovisar dessa utförligt. "Det har numera avgivits resolutioner och rekommendationer inom Europarådet som berör både undervisningen, läromedlen och lärarutbildningen med interkulturellt perspektiv för den flerkulturella skolan."²⁹

Såttillvida lyckades utredningen genomdriva sina krav, att riksdagen i februari 1985 beslutade, att undervisningen i alla skolformer ska präglas av ett interkulturellt synsätt. För den som vill gripa sig an dessa frågor finns alltså allt stöd i officiella styrdokument. Men vissa, inte helt bagatellartade frågor återstår: går det att bedriva interkulturell undervisning i svensk skola och hur gör man då? Låt oss först se hur det görs och vilka svårigheter som finns.

Att ömsesidigt berikas av varandras olikheter heter det i ett franskt interkulturellt program, men det sägs lika ofta i Sverige. Påståendet fungerar i skolvardagen mera som välmående slogan än konkret realitet. Endera har man inte stora möjligheter till detta berikande eftersom: "Kommunen är lyckligt lottad med få invandrare" eller "hittills ej drabbats av nämnvärd invandring av utlänningar."³⁰ Flertalet kommuner (178 stycken) anger i enkäten att de inte genomfört några åtgärder alls år fram till 1980. De svaren förtjänar några kommentarer.

Den spontana reaktionen blir lätt, att det här är bedrövligt. Nu ska sägas, att enkätfrågorna handlade om åtgärder mot invandrarfientlighet och rasism. Kanske har kommunerna tänkt alltför dramatiskt och stort och glömt bort enkelt vardagsknog av text elevvårdande karaktär och inte tyckt det vara tillräckligt märkvärdigt för att komma med i svaret. Kanske vet inte heller alltid den svarande allt som sker ute i skolorna. Dessutom har alldeles säkert massor av saker börjat hända under de fem, sex år som gått efter rundfrågan. Det märks på intensifierad efterfrågan på råd, medverkan och material. Mycket arbete läggs ner på invandrarfrågor och kulturmöten i skolor runt om i landet, inte minst i de nya flyktigmottagar-kommunerna. Då är det desto viktigare, att vi mödar oss om att realistiskt beskriva svårigheter och hinder och hitta framkomliga vägar.

Att utpeka skolsystemet i bredaste mening som bärare av det multikulturella programmet är ju att utpeka tjuven som den som ska återställa rättvisan. Detta system är ju en av de främsta agenterna för ödeläggandet av alla icke dominerande former av kultur och kulturförmedling. Det är bl a med hjälp av skolsystemet som erövringen och koloniseringen av alla andra livsformer har skett genom de sista hundra åren.³¹

Med det yttrandet i bakfickan skulle det snarast vara en belastning att skolorna nu i högre grad börjat intressera sig för interkulturell undervisning. Kan något gott över huvud taget komma ut av den verksamheten?

Jag har tidigare beskrivit strukturella hinder i mina diskussioner om kultur, kulturmöten och kulturell hegemoni, liksom i beskrivningen av rådande maktförhållanden i all kommunikation. Det är en trivialitet att påstå, att skolan är en del av det omgivande samhället men likväl ett ofta bortglömt faktum. Den svenska skolan är *svensk* och ett mäktigt instrument för socialisation av alla elever till svensk kultur. Trots alla välmenandes beskrivningar om förstärkning av minoritetskulturerna är det så. "Alla inblandade måste bli varse att de är en del av problemet, innan de kan bli en del av lösningen på problemet."³² Att det dessutom är en speciell svensk majoritetskultur som gäller, en som uteslänger många svenska barn från den stora kulturella värdegemenskapen i skolan, gör inte saken lättare. Inte heller det faktum att denna kultur i hög grad förmedlas via "den dolda läroplanen" och är omedveten och svårgripbar. Kanske vågar man påstå att en god början ligger redan i medvetenheten om dessa förhållanden.

Om det pluralistiska dilemma som ligger i konflikten mellan påverkan till svenska gängse värderingar och ett positivt framlyftande av invandrar-kulturer med respekt och tolerans, har tidigare talats. Hur ska den enskilde läraren i klassrummet lösa detta dilemma vid t ex sexualundervisning eller vid obligatorisk simning, där invandrarföräldrar känner oro och helst vill hålla sina barn borta. Får man gissa, att den svenska linjen avgår med segern. Eller som en studierektor stolt förklarade: "Nu har jag fått t o m de zigenka barnen att klä av sig till gymnastiken och duscha efteråt." Interkulturellt synsätt? Nej, det interkulturella ligger på ett annat plan. Det tillfredsställs genom hemländernas geografi, historia och religion, genom utställningar, sång och dans. Kanske är det så det måste vara, men då ska det också sägas klart ut.

Det ligger ett annat problem i att lyfta fram invandrar-kulturer i speciellt utvalda former. I många uttalanden förefaller det uppfattas som en självklarhet att invandrareleverna tycker om, när man talar om deras land, deras religion eller vad det nu kan vara. Hur vet man att det faktiskt är så? Om det inte sköts på ett professionellt sätt kanske skadan blir än större. "Vad konstig deras religion är, hur kan de tro på det?" kan tänkas bli den svenske elevens reaktion. Förståelsen minskar i stället för att öka. Som jag

tidigare sagt: ökad kunskap kan leda till ökat avståndstagande.

Vidare måste åter påpekas det farliga i att ensidigt betona kulturmötet mellan det man kallar svenska elever och det man kallar invandrarelever. Först när man arbetar med mångfalden kulturmöten inom vardera gruppen börjar man närma sig sanningen. De svåraste krockarna behöver, som vi ska se i mina analyser av skolprojekten, inte alls finnas mellan svenskar och invandrare.

Ytterligare en viktig styrfaktor för skolan utgöres av läromedlen. Hur också dessa domineras av svensk majoritetskultur har visats i flera undersökningar.³³ Det är inte enstaka övertramp och befängda detaljer som kan rensas ut utan långt svårare än så. Det handlar om perspektiv, helhetssyn och motivval.

Vissa åtgärder styrs av felaktiga antaganden. Ett exempel. Det framhålls allt oftare från många håll, att de yrkesinriktade gymnasielinjernas elever är invandrarfientliga och intoleranta i största allmänhet. Det tycker sig lärare konstatera, det visar små interna attitydundersökningar. Diskrimineringsutredningens stora attitydundersökning ger inget belägg för detta och inte heller mina observationer. Orsakssammanhangen är långt mera komplicerade och vågar man säga något om en enskild grupp, är det snarare så, att äldre människor på landet utan invandrarkontakter är negativa. De skillnader man tycker sig finna hos elever, beror antagligen på helt andra faktorer, till vilka jag återkommer. Det har från vissa lärargrupper krävts kraffttag uppifrån, för att omvända de praktiska linjernas elever. Man kan befara en ny kampanj och det vore sannerligen olyckligt, eftersom dessa elever är klart stigmatiserade redan tidigare. Ett inte otänkbart resultat även snabbsatsning vore skapande av motsättningar av långt värre slag. Att bearbeta attityder och fördomar är ingen lätt sak. Det är här fråga om psykologiska försvarsmekanismer för det egna jaget och det egna värdet. Det rycker man inte undan obemärkt.

Sammanfattningsvis kan sägas, att den svenska skolans interkulturella synsätt lånat vissa drag från den ovan beskrivna interkulturella kommunikationen. Det finns i den officiella retoriken en tendens till harmonisering av strukturella konflikter. Dessutom finns en naiv övertro på skolans förmåga att lösa svåra samhälleliga problem och på att ökad kunskap om minoritetskulturer leder till ökad förståelse hos majoriteten och gör livet lättare att leva för minoriteterna. Det som brister nu skulle, menar man, kunna bli bättre genom mera interkulturalism i lärarutbildningar, personalfortbildning och bättre mångkulturella läromedel. Det återstår att se och frågor står fortfarande obesvarade: Hur vet vi det? Är det rimligt att anta, att det skulle bli så? Och fortfarande: hur ska det gå till?

Noter

1. Dessa program brukar visas på interkulturella seminarier. *Going international* heter en serie på sex filmer från Intercultural Training i Lund.
2. Terminologin kan förefalla förvirrande. Omväxlande och ofta synonymt används flera olika begrepp: tvärkulturell kommunikation, multikulturell träning, interkulturell kommunikation, mångkulturell kommunikation t ex. För en diskussion av definitioner och terminologi se Lundberg, Eriksson, *Tvärkulturell kommunikation*, s 2.
3. Callewært i *En multikulturell skola i multikulturellt samhälle?* s 61.
4. Lundberg, Eriksson i *Tvärkulturell kommunikation* s 3.
5. Min översättning från Bullivant, *The Pluralist Dilemma in Education*, s 6.
6. Exempel och utgångspunkt för mitt resonemang har jag hämtat dels från seminarier och föreläsningar i ämnet, dels från bl a följande litteratur (se litteraturlistan för fullständiga uppgifter): Lundberg, Eriksson. *Tvärkulturell kommunikation*; Phillips-Martinsson. *Svenskarna som andra ser dem*; *Handbook of Intercultural Communication*; Pusch (ed). *Multicultural Education*; Schmith, Luce (ed). *Toward Internationalism*; Lunch (ed). *Teaching in the Multi-cultural School*; Nixon. *A Teacher's Guide to Multicultural Education*; Twitchin, Demuth. *Multi-cultural Education*; Lamy. *Teaching About Ethnic Conflict*.
7. Phillips-Martinsson. *Svenskarna som andra ser dem* s 11.
8. A a s 80.
9. A a i Förordet.
10. Lundberg, Eriksson. *Tvärkulturell kommunikation* med referat från andra handböcker.
11. Smith, Luce. *Toward Internationalism* s 129, min översättning.
12. Lundberg, Eriksson, a a s 38 med citat från Sitaram/Haapanen.
13. A a s 40.
14. A a s 40.
15. Se t ex *Handbook of Intercultural Communication*.
16. *Teaching about Ethnic Conflict* s 1, min översättning.
17. Bullivant, *The Pluralistic Dilemma in Education* s 233, min översättning.
18. Alsmark i Seminarieuppsats för *Det VII:e nordiska emigrationsforskarseminariet*, Siguna, 1986 s 2.
19. Se t ex Arnstberg, *Kulturanalys i praktiken* s 12ff.
20. Lgr80 s 17.
21. Se t ex Widerberg, Nian, kapitel 8, liksom övriga citat i detta avsnitt.
22. Siv Widerberg i efterordet till *Nian*.
23. I Bergman *Fostran till tolerans?* redovisas denna enkät.
24. En som jag själv medverkade i finns redovisad i rapporten *När inte verkligheten stämmer med kartan*.
25. Se Björklund, *Från ofärd till välfärd* s 195f.
26. Citat efter Yebio, *Sverige i världen — Världen i Sverige* s 43.
27. Redovisat bl a i slutrapporten *Ger vetande vett?*
28. Lgr80 s 86.
29. *Interkulturell undervisning*, ett diskussionsunderlag från Språk- och kulturarvsutredningen s 3.
30. Bergman, a a s 34.
31. Callewært i *En multikulturell skola i ett multikulturellt samhälle?* s 65.
32. Bergman, a a s 108.
33. Se t ex Ruin, Sohlberg, *En obegriplig värld*; Bergman, *Fostran till tolerans?* och Olsson, *Kulturkunskap i förändring*.

IV Konturer till en pedagogisk utopi

1. Om samband och synteser

Samebarn i Jämtland diskuterar i skolan masslakt av renar som en följd av Tjernobylnukatastrofen.

Barn i Stockholms Gamla stad, invandrade och svenska, skriver och ritat en bok om sin stadsdel. En turkisk pojke kommer att tänka på basaren hemma i byn, när han ser torghandeln i Gamla stan en lördagsmorgon. Det finns inte många ställen att leka på, men husen och de smala gränderna är väldigt vackra. Barnen oroar sig för att miljön ska förstöras.

En högstadiesklass i en liten mellansvensk kommun, en klass som har en rätt 'normalsvensk' blandning av svenskar, invandrabarn av andra generationen och nya flyktingar söker i ett ämnesövergripande projekt sina rötter. Det visar sig att vem som är svensk är relativt. Någonstans i historien har de flesta anknytning till migration. Gruppvis söker eleverna svar på frågan 'Varför flyttar folk?' Det visar sig snart att orsakerna till att svenskar utvandrade till Amerika och att invandrare kommer till Sverige liknar varandra. Och de nyaste invandrarna och deras erfarenheter blir viktiga för klassen. De har ju förstahandskunskaper, om det andra får läsa i böcker eller höra mormor berätta.

Vad har de här tre undervisningsexemplen gemensamt? De startar i elevernas egen verklighet och låter eleverna utforska denna verklighet. Deras egna erfarenheter tas på allvar, men undervisningen stannar inte i en beskrivning av verkligheten. Med hjälp av analysredskap som lärarna erbjuder får eleverna möjlighet att se det egna livet i ett större sammanhang. De får förklaringar till det som händer just dem, just nu, genom att titta på historien, på samhället runt omkring. De olika elevernas olika sociala och kulturella bakgrunder får spela en naturlig roll. Eleverna är aktiva, de undersöker och drar slutsatser. Kunskaper hämtas inte bara från böcker utan också genom samtal med människor, genom rollspel och uttryck för fantasi och skapande i ord och bilder.

Så skulle det mycket väl kunna vara. De tre projekten erbjuder möjligheterna utan att de är märkvärdiga på något sätt. De olika inblandade kulturerna möts och blandas kring ett gemensamt mål. Det handlar om vardagsliv och inte exotisering. Här finns sammanhang, här finns bruksvärde och ny kunskap att hämta. Varför skulle inte interkulturell under-

visning kunna se ut så här i all enkelhet?

Göran Palm lär någon gång ha beskrivit sitt författarskap som ett försök att skildra den igenkännbara verkligheten som om den inte var skildrad förut. I de orden finner jag en god sammanfattning av kulturavslöjande och en pedagogisk utopi. Jag ser det så här: Det är nödvändigt att starta i vardagsverkligheten, det som känns igen. Men för att få syn på verkligheten och de bakomliggande kulturella värderingarna krävs ett par stegs avstånd. Det är svårt att riktigt se det man står mitt i. På något sätt — och det kan ske på många — måste perspektiv ges. Vardagen måste främmandegöras (skildras som aldrig förr) och därmed göras synlig. Just det konststycket utför kulturanalytikerna, när de beskriver fotbollspubliken eller vår fångenskap i 'tidens tyranni'. Vi får hjälp med att betrakta oss själva och upptäcker att det som vi trodde var natur, värderingsfritt och konfliktlöst var *ett* sätt att leva livet.

Hjälp får vi också av författare och andra konstnärer med detta perspektiv. Men för att kunna nyttjas i en pedagogisk process krävs mera. Kan man bygga upp en pedagogisk modell som startar i elevernas erfarenhet, hjälper dem *se* den, sätta in den i ett större sammanhang, få ny kunskap och ny förståelse? Och kan man därmed skapa förutsättningar för ovanliga läroprocesser inom den vanliga skolans ramar, där eleverna får mod att inte bara analysera utan också förändra sin verklighet? Detta är den pedagogiska utopin och en alternativ interkulturell undervisning. Här finns en brygga mellan kulturanalys och pedagogik, mellan beskrivning och påverkan och en möjlig synes. Jag ska försöka beskriva hur.

2. Några inspirationskällor

Jag har tidigare beskrivit Thomas Ziehes socialisationsteori och gett en antydan om en pedagogisk teori. Han arbetar, som vi sett, med termerna regression och progression. Regressionen innebär trygghet men också läsning i det bekanta, det välkända. Progressionen ger nya perspektiv, ny kunskap, förändring, men också rädsla för det främmande, ångest för att misslyckas. En god pedagogik bör innehålla båda komponenterna och utnyttja deras växelverkan. Ziehe har varit en av initiativtagarna till och teoretikerna i ett alternativskoleförsök med arbetarbarn i Hannover, Glockseeskolan. Skolförsöket finansierades av staden Hannover. Skolan var inhytt i en ålderstigen tegelbyggnad med hopplockade möbler och omfattade årskurserna 1-6 med sammanlagt 150 barn, åtta lärare, några praktikanter och ett växlande antal föräldrar.¹

Pedagogiken bygger på psykoanalytisk teori och socialisationsforskning, som beskrivits ovan i kapitel II:3. En viktig utgångspunkt är att bar-

nens situation i dag radikalt skiljer sig från tidigare generationers och att barnen handlar på ett för dem meningsfullt sätt också när det verkar destruktivt. "Barnen handlar självmedvetet också där det för oss framträder som största vanmakt."² Denna utgångspunkt är viktig och anknyter till dagens ungdomsvåldsbegrepp och det sk sk meningslösa våldet. Glockseeskolan arbetar inte utopiskt men innebär med sin existens en förverkligad utopi och kan utöva tryck på det officiella skolsystemet. Både form och innehåll är viktiga och utgångspunkten tas i den subjektiva erfarenheten som bearbetas, reflekteras och vidareutvecklas i läroprocesser som inverkar på den objektiva verkligheten. Den traditionella skolans kris innebär bl a att lärare och elever tilldelar varandra roller i ett rituellt spel, där positionerna blir låsta, erfarenheter trängs tillbaka, fantasin hämmas. Glockseeskolan arbetar mycket med demokratiska processer och kollektiv självorganisation. Situationen kan bli kaotisk, men ur kaos skapas frigörelse från auktoritetsfixering och hemmablindhet. Konflikterna blir drivkraft och ingång till nya inlärningsprocesser. "Erfarenheterna från Glocksee bekräftar att det för arbetarbarnen är särskilt viktigt att kunskaperna är förankrade i deras egen livssituation och i deras behov av social mening och känslomässig förankring."³

Danmark har ett helt annorlunda och mycket friare skolsystem än Sverige. Kanske är det mängden privat- och alternativskolor som bidrar till ett ökat experimenterande och en livlig pedagogisk debatt också inom den allmänna skolan. Märkligt nog har svensk pedagogik och svensk skola inte lyssnat till Danmark i någon större utsträckning. Gruppen kring *Unge pædagoger* har länge arbetat med pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete av stort intresse. En av deras senare rapporter heter *Skoleliv- Pigeliv*. Den ger exempel på ett slags kulturkonflikt och diskuterar därmed vad jag menar med interkulturell undervisning. Boken handlar om flickor i årskurs 8 och 9 och hur de upplever skolan. Projektet arbetar med deltagande observationer och intervjuer i skolan under lektioner, på raster och fritid. Den följer flickorna under en lång tid och de får berätta om väninnor och pojkar. Forskningsprojektet arbetar alltså med beskrivning och kulturanalys, men samtidigt som teorin hålls levande innehåller den också en pedagogisk process eller utopi. Hur deltar flickorna i samspelet i klassen? Vad händer, när läraren prövar att lägga vikt vid medbestämmande och försöker utgå från elevernas intressen och behov.

Syftet är "att alla elever, men speciellt den truede gruppe af piger, skulle udvikle et kritisk-konstruktivt handlepotentiale, som kunne sætte dem i stand til både i, udenfor og efter skolen, at gribe ændrende ind i egne og fælles livsbetingelser".⁴ I undervisningen är det viktigt, menar de, att flickorna ges möjlighet att göra erfarenheter med läroprocesser, som har bruksvärde för dem i deras liv här och nu och senare i livet. Vi ser tydligt

påverkan från Hannoverskolan och deras ovanliga läroprocesser. Jag finner i denna kombination ett interkulturellt program, som borde vara fullt möjligt att använda vid alla tänkbara slag av kulturmöten.

Pedagogiska gruppen vid litteraturvetenskapliga institutionen i Lund har uppstått ur en diskussion mellan forskare och lärare. Forskningsprojekt har genomförts till hjälp för båda grupperna och en forskargrupp med nära skolkontakt har utvecklats. Lärare har getts möjlighet att genomföra analyserande projekt i egen undervisning. Styrkan ligger just i den nära kopplingen till undervisningen. Dokumentation har skett genom elevintervjuer, klassrumsobservationer och materialutveckling. Lärarnas forskarstatus har gett dem möjlighet till efterarbete och *tolkning* av undervisningen. De konflikter som uppstått mellan forskning och undervisning har hela tiden kunnat diskuteras i gruppen på regelbundna seminarier. Ett viktigt brobygge mellan teori och praxis har på så sätt skapats.

Undervisningen har aldrig bara haft funktionen av materialinsamling för forskningen utan ett eget värde, en källa i paritet med teorin. Alla bör ha möjlighet, menar man, till både undervisning och analys. Ibland har forskningen kallats operativ, dvs forskaren inte bara observerar och analyserar utan också *agerar*. Metoden erbjuder naturligtvis konflikter i tid, pengar, olika krav, men har ändå visat sig möjlig. Det finns påtagliga resultat av gruppens arbete i konkreta, tydliga beskrivningar och analyser av en lång rad undervisningsförlöpp. De är dokumenterade i ett stort antal rapporter (se vidare i litteraturförteckningen). Såväl elevernas förståelse, som stoffet och lärarens överväganden analyseras och diskuteras.

Pedagogiska gruppens arbete innebär ett försök att få grepp om vardagen i skolan. Man undervisar, analyserar, skriver, utbildar och fortbildar sig själv och andra, framställer undervisningsmaterial och reflekterar över egen praxis, allt i ett kollektivt sammanhang.⁵ Av medlemmar i denna grupp och dess arbetssätt har jag lärt mig mycket för genomförande och analys av mina skolprojekt.

Psykiatern *Björn Magnér* har utvecklat en metod för arbete med utslagen förortsungdom för att bryta deras passivitet och den hopplöshet de känner inför sin situation. Märkligt nog har hans metodik inte så mycket kommit att användas som pedagogiskt hjälpmedel i undervisningen. Mest har den använts i fritidsgrupper och i terapi. Ändå måste det vara fullt möjligt att använda delar av hans *socioanalys* i undervisningsprocesser. Detta bejakas också av Magnér. Hans samhällsanalys anknyter till den som beskrivits ovan av Willis och Ziehe och den beskrivningen är en nödvändig bakgrund. Det finns alltså en förklaring till ungdomens utsatthet och desperation i rådande samhällsstrukturer. Människan måste få hjälp att genomskåda de krav på anpassning, harmoni och konfliktlöshet som genomsyrar vårt samhälle och är en del av samhällets inre förtryck.

Hur vet du det? frågar Magnér i sin grupp, när någon kommer med ett tvärsäkert påstående som mycket liknar en fördom. Avsikten med den typen av frågor är att få oss att inse, hur mycket vi tar för givet av lösryckta fakta och kringflygande meningar.

Åsikterna i den första diskussionen var bara sånt som fanns runt omkring en, andras åsikter, det var inte mina åsikter. Det var kanske någon förälder som nån gång slängt ur sig: 'djavla utlänningar'. Det hör man ju jämt. Och så diskuterar man utlänningar och det är klart man säger 'djavla utlänningar' då för det är det enda man hört. Det är såna grejer som bara finns där.⁶

Efter denna inledande diskussion, där luftslovt avslöjas, vidgas deltagarnas erfarenheter genom rollspel. Situationer som känns igen framträder i ny form, erfarenhetsbasen breddas, möjligheten till inlevelse och förståelse ökar. Så är det dags för en ny diskussion, där positionerna efterhand brukar bli mindre låsta. Därefter följer en personlig bearbetning och en formulering av utopier: Hur vill vi att världen och vårt liv ska se ut? Alla har rätt att formulera sin längtan efter något bättre och bli tagna på allvar. Även om utopierna är ologiska och verklighetsfrämmande. Nästa steg är att alla i gruppen hjälps åt med att hitta på konkreta förslag till, hur var och en ska komma närmare sin utopi, redan nästa vecka, om än aldrig så lite.

Det betyder att Magnér lätt låter sig förenas med de övriga modellerna. Det han tillför är en starkare tonvikt på fantasi, känslor och skapande verksamhet och konkreta förändringsmöjligheter inte bara på lång sikt. Här finns något av den styrka och handlingspotential som den danska gruppen kring *Skoleliv-Pigelig* efterlyser och socioanalysen är också ett komplement till pedagogiska gruppens betoning av intellektet. Det handlar faktiskt om ovanliga läroprocesser och cirkeln är sluten.

Det säger sig självt att en pedagogisk modell som kombinerar de här beskrivna inte låter sig genomföras lättvindigt. Till att börja med är skolan skola, dvs de strukturella hindren ligger redan i systemet. Vi har skillnaden mellan det som planeras och lärs ut och det som lärs in av eleverna. Vi har den dolda läroplanen, vanans tyngande makt och allt det eleverna hittar på 'under bänkklocket' av motstånd och eget socialt liv. I en dansk undersökning sammanfattas det eleverna lär sig om skolan, kunskapen och sig själva så här:

- att kunskap är något opersonligt och abstrakt;
- att den kunskap de får i skolan inte har något samband med den värld de känner utanför skolan;
- att de läroprocesser de utsätts för i skolan är det enda sättet man kan lära sig något på i skolan;
- att initiativet alltid är lärarens, medan de själva inte har något inflytande på eller ansvar för den inläring som sker i skolan;

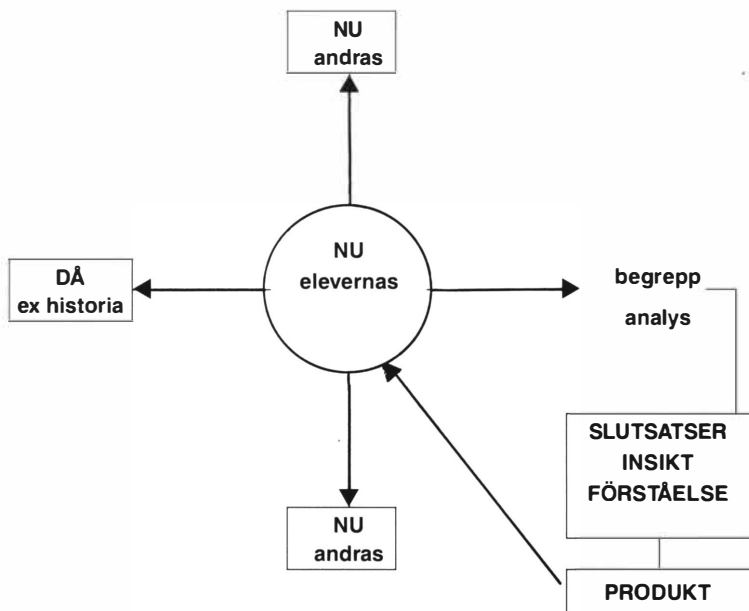
- att det de har användning för i sin vardag utanför skolan är något de själva måste lära sig.⁷

Skolan utgränsar elevernas verklighet och erfarenheter och de gör det också själva, eftersom skolan lärt dem så och eftersom de behöver frirum. Därtill kommer fragmentariseringen av kunskaper som skolan erbjuder och som tillsammans med allt det andra leder eleverna att oreflekterat lösa uppgifter och till instrumentalism, dvs man gör något för att få en belöning och inte för att nå arbetsresultat. Belöningen kan vara beröm av läraren, betyg, att komma in på en annan utbildning och att så småningom få jobb.

Till dessa strukturella hinder tillkommer för mitt interkulturella perspektiv flera svårigheter. Interkulturell undervisning är svårgripbar och odefinierad, kan tolkas på många olika sätt. Arvet från interkulturell kommunikation med dess feltolkningar av problemen och tekniska lösningar är stundom tungt. Den samlade offentliga retoriken på utbildnings- och skolområdet med motsägelsefulla och omöjliga mål kan leda till handlingsförlamning.

3. En pedagogisk skiss

Schematiskt vill jag beskriva mina tankar så här:



Startpunkten ligger alltså i *elevers nu*. Med det avses vardagsverklighet, erfarenheter, liv eller om man så vill med min terminologi, elevers kultur. Här gäller det att försöka hitta något som är gemensam vardag för eleverna, för att inte utesluta någon. Ett sådant val är skolan. I det ämnet har alla elever erfarenhet och de tillbringar många år av sitt liv där. Alltså borde det kunna vara en naturlig utgångspunkt.

Som sagt är det inte lätt att *se* sin egen närmaste verklighet och än mindre att klara av att analysera den. Eleverna måste få hjälp med avslöjandet eller främmandegörandet. *Andras* erfarenheter *här* och *nu*, andra skolkulturer kan vara ett hjälpmedel. Andra kulturmöten över huvud taget, långt borta i andra länder och långt bort i tiden kan ge perspektiv på det egna. För att det kommer att handla om kulturmöten, om flera elever konfronteras med ämnet skolan, är ganska säkert.

Texter och bilder används och eleverna får också själva skriva, berätta och diskutera. Alla metoder kan användas för att beskriva deras egen verklighet och även de *andras nu* och *då*. Helst bör vi också använda rollspel och andra emotionellt laddade uttrycksmedel. Underkuvade människor i

många länder använder rollspel, dels för att lära sig umgås med makten och öva sig i att finna de rätta orden, dels för att förlöjliga den. Detta borde vara ett sätt också för svenska elever och ge möjlighet att tillfredsställa det regressiva behovet av trygghet.

Men vidare måste vi. Stoffet som eleverna nu fått på olika sätt, t ex genom läsning av skönlitteratur eller fältstudier, måste bearbetas och sorteras för att kunna användas som redskap för *analys*. Detta är en svår punkt, en kvalitativ skillnad inträffar i den pedagogiska processen. Här måste till en lagom avvägd styrning från lärarhåll. Säkert måste läraren eller någon annan gå in och förklara, ge begrepp, visa på samband, ja, bedriva undervisning i traditionell mening. I den tidigare processen har han eller hon funnits mera i bakgrunden som hjälpande samtalspartner.

De olika punkterna i processen kan upprepas flera gånger. Kanske behövs ytterligare belysning genom studier ute i samhället, genom intervjuer eller textläsning. Efter hand kommer en tidpunkt, när temat bör avslutas och eleverna dokumentera sin nyvunna *insikt*, de *slutsatser* de drar av arbetet. Det betyder inte förhör och prov utan kan gestaltas genom samtal, skapande verksamhet i någon form eller en konkret uppgift, *produkt*, som man kommer överens om. Här sker en återkoppling till utgångspunkten i den egna vardagsverkligheten.

Detta är en grov teoretisk skiss för en möjlig interkulturell undervisning. I de konkreta skolprojekten fylldes modellen med konkret innehåll, stötte på hinder, ändrade riktning och tema och lärde oss som deltog något om skolans liv och om kulturmöten.

Noter

1. Mycket av beskrivningen från Glocksee har jag hämtat från Bo Svenssons artikel i KRUT 11/79.
2. Samtal med Johannes Beck, en av lärarna, i KRUT 11/79 s 59.
3. Bo Svensson i *Bokslut från Glocksee*, KRUT 14/80 s 95.
4. *Skoleliv-Pigeliv* s 23.
5. Hjälp med sammanfattningen har jag fått av Adrian i *Den pedagogiske gruppi i Lund — et eksempel på humanistisk forskningsarbeite i Temarapport om uddannelsesforskning*.
6. Ur *Intervju med Anki* i Magnér, *Medveten människa*.
7. *Skoledage*, 1979, citerat efter Thavenius, Liv och historia s 66f.

V Skolprojekten i Västerstad

1. Mot verkligheten

Så sökte jag mig då ut i skolvardagen med mina idéer och mina två perspektiv, det kulturalanalytiska och det pedagogiska. Det skulle vara så enkelt som möjligt, tänkte jag. Inte några utbasunerade forskningsprojekt utan ett samarbete med några lärare och klasser i all anspråkslöshet. Som om jag vore en i lärarlaget och inte en utifrån kommande observatör. Det borde väl inte vara omöjligt för mig som gammal lärare att smyga in som deltagare, ungefär som en av alla vikarier eller praktikanter som förekommer i skolan. Inte heller borde det vara svårt att få delta i arbetet på de här villkoren. Det är ju inte något från läroplan och kurser frikopplat och främmande, ingenting som inte väl försvarar sin plats i skolan. Jag var öppen för att fylla min tankeskiss med det innehåll vi gemensamt pratade oss fram till och ta all möjlig hänsyn till medverkande ämnen, lärare och elever.

Det blev svårare än jag trodde. Många nej från tillfrågade lärare. Enstaka entusiastiska lärare som inte fick med sig kolleger. Betänketid och tvekan och halva löften som tog på ork och tålamod. Skolledare som samlade intresserade lärare, men inte intresserade just då eller av just det. Strukturella hinder: ämnessplittring, lovdagar, centrala prov, rädsla för att inte hinna med "kursen" (= boken), ovilja att släppa in någon utomstående i klassen osv. Skolan som en mycket sluten institution som lever sitt eget liv vid sidan av världen bekräftades redan på detta stadium.

Helst skulle flera stadier medverka och både grund- och gymnasieskola. Viktigast fann jag dock högstadiet och gymnasiet, eftersom flertalet redovisade försök med mera utarbetade former av interkulturell undervisning handlar om låg- och mellanstadiet. Svårigheter och hinder av olika slag är onekligen större på högre stadier och det var en utmaning. Dessutom ville jag gärna pröva att arbeta på olika gymnasielinjer, teoretiska och praktiska. Detta därför att de i skolvärlden betraktas som så olika att arbeta med.

Till sist kom fem klasser att medverka, en yrkesinriktad gymnasieklass (Y), en naturvetarklass (N), en etta på ekonomisk linje (E), en nia (nian) och en mellanstadieklass, årskurs 4 (fyran). Fyra olika kommuner och lika många skolor var inblandade och flera lärare per klass. Den mest utförliga

analysen kommer jag här att göra av de tre gymnasieklasserna, eftersom de är intressanta ur jämförelsesynpunkt. Arbetet i nian spårade i viss mån ur och det ska diskuteras i anslutning till gymnasieanalysen. Mycket av det som händer i gymnasieklasserna kan spåras redan i nian. Mellanstadiet arbetet tog en alldeles egen riktning och kommer att utförligt redovisas i en separat rapport. Här kommer vissa speciella aspekter att redovisas. Att huvuddelen av beskrivningar och analys kommer att handla om gymnasieskolan innebär inte, att de andra skolformerna utesluts. Inte heller att det som sägs saknar giltighet för t ex grundskolan. Men eftersom rapporten måste begränsas, har jag valt beskrivningen av gymnasieprojektet som den som bäst belyser mina antaganden och anknyter till teoridelen.

Av de tre gymnasieklasserna finns Y och N på samma skola, Svea i Västerstad, vilket ger intressanta möjligheter till jämförelser. Att E hör hemma i en helt annan kommun, Söderstad, tillför i sin tur nya perspektiv och andra jämförelsemöjligheter. Nian och fyran finns i respektive Österstad och Fågelstad. Namnen på skolor, kommuner och elever är anonymiserade. Detta även om alla medverkande var medvetna om användning och syfte.

Eftersom undervisningsprocessen skulle utformas i samarbete med lärare och elever och inom ramen för de ämnen som ingick, kom den naturligtvis att få varierandeförlopp. Min förhoppning om att smälta in i existerande läroplan innehöll också en förväntan om, att de ordinarie lärarna i klassen skulle stå för merparten av undervisningen. Så fungerade det i E och i fyran, men knappast i de andra klasserna. Snarare blev det så att lärarna drog sig tillbaka och lät mig sköta hela undervisningen. Kanske var det oundvikligt. Det fanns inga läroplaner vana vid ämnesövergripande projektarbete och dit kom jag med mina pedagogiska tankar. Det var inte bara temat som var nytt utan i lika hög grad arbetsformerna. I Söderstad och Fågelstad fanns lärare vana vid arbetssättet och där kom jag verkligen att bli en i arbetslaget. Där var det bara det speciella kulturmötestemat som var nytt.

Balansgången mellan det kulturanalytiska arbetet och det pedagogiska blev svår, ja, ibland rentav omöjlig. Periodvis kom jag att sugas upp av lärarjobbet. Till viss del kunde jag lösa dilemmat genom att ofta sätta eleverna i grupper för att ensamma diskutera t ex en text, hela tiden med bandspelare på. Det fungerade många gånger bra. De glömde bandspelaren och livliga diskussioner utspann sig i gruppen, samtal som jag i efterhand kunnat analysera. Vidare arbetade jag med elevtexter, gruppsamtal och mera strukturerade intervjuer med elever.

Projektet i de tre gymnasieklasserna utvecklades åt mycket olika håll. I min beskrivning och analys har jag valt att hålla samman klasserna i Västerstad och diskutera arbetet där tematiskt, medan Söderstadsprojektet

beskrivs som den pedagogiska process det faktiskt var.

Som samlande tema för gymnasiearbetet valdes till att börja med *Kulturmöten*. Självklart för projektarbetet var elevernas egen aktivitet, deras sökande efter ny kunskap. Interkulturell undervisning skulle inte vara något enstaka jippo utan vardagsknog. En tydlig arbetsgång måste finnas med start i elevvardagen.

Elevernas vardagskultur och skolkulturen blev det första mötet, ett kulturmöte som ofta visade sig vara en rejäl krock. Så var redan kulturmötesbegreppet problematiserat och vidgat. Det handlade här om en mångfald olika kulturmöten och krockar, i alla möjliga kombinationer. Alltså utökades innehållet i interkulturell undervisning från allra första början. Ett problem att lösa var elevernas egen vardagsblindhet. Hur göra dem till fantasifulla betraktare och avslöjare av vardagserfarenheten? "Inom pedagogiken är problemet inte kunskapsförmedling. Det handlar om att förmå människor att förundra sig över något", skriver Ziehe.¹

En möjlig startpunkt kunde vara vardagskonflikter. Vad uppfattade de som konfliktladdat i sitt liv tillsammans med kamrater, föräldrar, lärare? Hur såg vardagskonflikterna ut? Det gällde att hitta ingångar för att se och beskriva detta. Att faktiskt se konflikterna och få hjälp att analysera dem t ex med samtida och historiska paralleller, skulle det kanske ge ökad insikt och förståelse? En tes var att ett erkännande av konflikter skulle tydliggöra den egna kulturen.

Var fanns invandrarelever i dessa möten och krockar? Centralt? I periferin? Vilka krockar beskrevs oftast och varför det? Det gällde att sätta igång en distanseringsprocess och se sin egen del i det hela. En viktig hypotes var, att medvetenhet om den egna kulturen och dess konflikter skulle leda till nyfikenhet på och kanske ökad förståelse för andras kulturer och deras värderingar. På något sätt kom det alltså att handla om att i den pedagogiska processen göra eleverna till kulturanalytiker.

2. En novell och två läsningar i Västerstad

Jonas, 16 år, elev i 9A:

— Plugget är hopplöst. Vidrigt, jävligt. Man bara sitter, det är allt man orkar. Bara sitter och hänger, och så sabbar man så mycket som möjligt förstås, bara för att jävlas. Måste sätta lite sprätt på lektionerna för att få något att göra. Så kan man åtminstone ge igen något. Lärarna kan gott ha det, dom får tamejfan skylla sej själva när dom valt ett så hopplöst yrke. Det är inte mitt fel.

Jag skiter i alla prickar och anmärkningar och varningar som dom försöker sätta dit mej med. Jag skiter i det. Dom kan ändå inte göra mej något,

jag är för stor nu. Om dom slår mej slår jag tillbaka, och jag är starkare än vad dom är, så det vågar dom inte.

Men jag är tvungen att vara där. Om jag stannar hemma har polisen rätt att hämta mej. Det är för jävligt egentligen, om man tänker på det. Polishämtning. Som om man var nån sorts mördare.

Men jag ger igen, det gör jag. En del av lärarna är nog ganska psykade vid det här laget, hoppas jag. Jag har åtminstone gjort mitt bästa för att knäcka dom, precis som det här systemet försöker knäcka mej. Men jag ger aldrig i livet upp, jag går inte ner på knä utan att dra med mej så många jag kan ner i skiten. Det är inte mer än rätt. Öga för öga, tand för tand.

Det finns så många sätt. Häromdan satte jag eld på kemiboken med den där brännaren eller vad fan det heter. Gubben höll på att gå upp i limningen, jag gjorde ingen hemlighet av att jag gjorde det med flit. Skulle vilja tulla på hela plugget. Det skulle vara så jävla skönt att se hela helvetet brinna ner, helst till grunden.

Man kan göra kommentarer också. Hånfulla kommentarer kan knäcka en lärare på nolltid. Joggekärringen började grina i går, det kändes skönt på nåt sätt. Äntligen nån annan som får lida, äntligen får nån annan uppleva lite av det här helsiket som jag tvingas gå igenom. Det är inte mer än rätt åt dom.

Jag måste ju protestera på nåt sätt! Måste få utlopp för mitt hat till skolan. Det blir lärarna som får ta det, att sabba ger lektionerna en mening likom. Alltid kan man göra nåt för att bryta tristessen.

En del kompisar blir lidande också, förstås. Först plughästarna. Dom är så jävla anpassade, normala. Mobbing? Ja, kanske det. Det skiter väl jag i för den delen, dom får skylla sej själva. Det är såna som dom som gör att skolan kan fortsätta vara som den är, för att dom inte vill protestera. Man kan knäcka dom också med kommentarer. Det räcker. Alltid har dom nån svag punkt man kan trycka på. Glasögon till exempel. Eller kläderna.

Rasterna är lika jävligt trista dom också. Man kan mucka gräl förstås, slåss. Eller reta dom som ser taskiga ut. Det ger nöje för stunden, får en att glömma helvetet som plugget innebär. Det finns ju inget annat att göra.

Köerna till maten på fruckan kan man liva upp en hel del. Idag till exempel stod jag och några kompisar sist, för vi blev släppta så sent av billegubben. Stå sist ville vi ju inte göra förstås, så vi trängde undan några småtjejer som stod precis före och började trycka på framåt. Men vaktis fick syn på oss och drog tillbaka oss igen, och han är stark som fan, så honom kan man inte protestera mot. Men vi kunde ju inte ge oss så där utan vidare, så när han hade hunnit fram till dörren igen, så tog vi sats och skrek:

— Storma kön!

Samtidigt tryckte vi på bakifrån allt vi kunde. Dom reagerade med en gång, alla tryckte sej framåt som dårar, vaktis blev precis inklämd vid dörren. Det kändes säkert rätt bra. Han kunde ju inget göra, det hjälpte inte att ryta åt dom som stod först i kön eftersom det var vi som stod sist som orsakade det hela.

Till sist var han ju tvungen att öppna dörren i alla fall, och då trängde vi

oss fram så vi kom in med den första omgången naturligtvis. Knuffade väl till några i förbifarten, men det är ju inget att bry sej om, tvärtom, det känns skönt att utnyttja sin styrka. Visar att man åtminstone har makt över nåt, även om det inte är över skolan.

Vi fick juice idag, i små trekantiga pappådor med hål i. Idealförutsättningen för att spruta den rätt ut i luften, helst så att den träffar nån i plytet. Så det gjorde vi förstås. Vi fick nån sorts sylt också, det kan man smeta ner rätt bra med så dom där beskäftiga kärringarna får nåt att göra. Och potatisen hamnade under bordet som vanligt. Alltid retar det nån.

Rökrutan är bra, förstås. Ger nåt att fördriva tiden med, retar lärare också om dom ser det. Jag skiter i om lungorna blir förstörda eller vad det är dom snackar om. Mitt liv är ändå förstört, åtminstone om man ska tro vad lärare och rektor säger. Jag kan inte bli nåt på mina betyg. Och jag varken kan eller vill förbättra dom.

Inte bara ur yrkessynpunkt är mina möjligheter åt helvete. Kanske har nåt gått sönder inuti mej, nåt som jag inte kan få igen. Nåt som har att göra med hatet jag känner till allt och alla nu för tiden, nåt med känslor. Jag känner aldrig nåt annat än hat numera, allting är så jävla likgiltigt. Det har man ju fått lära sej också, att inte lägga sej i nåt utan bara ta det som det är. Jag kan nog inte komma ur det sen, jag har ju blivit så van vid att alltid bråka och slåss, jävlas, göra motstånd. Och det kommer jag att fortsätta med så länge jag går i skolan, för jag ger aldrig upp kampen mot den, aldrig! Och sen, när det här helvetet är över blir det väl likadant, en roll som man haft i tre år växer man in i. Kanske blir jag aldrig fri från den.

Ur Liselotte Frisk/Anna Rudberg: *Envar har rätt till frihet — men vi då?*

Detta var den ingång till samtal om skolvardagen som först presenterades för eleverna. Låt oss lyssna till några kommentarer direkt från eleverna. Efter en presentation av skola och klasser kommer jag sedan att kommentera och analysera deras synpunkter.

Sune: Han tycker man borde bränna ner den.

Pontus: Han tycker rätt.

Niklas: Han gör allt för att jävlas med allt och sabba och till slut så sket dom ju i honom. Ta din jävla bok och sitt där borta — då sket dom ju i han... Det är ju ett sätt att få tiden att gå. Man kan ju inte bara sitta där och hata skiten. Dom kan väl *göra* nåt, lärarna, hitta på nåt annat.

Anders: Han verkar va' lite rå i alla fall.

(Gruppsamtal 1, Y, april, 1985)

Jo, de tycker att Jonas är lite rå och lite våldsam — killarna i Y. Men samtidigt är de mycket bekanta med honom. "Skolan är skit", så sammanfattar de instämmande Jonas syn på skolan. Så bekant är Jonas, att de nästan identifierar sig med honom ibland, i alla fall har de träffat honom. Det är en välbekant figur och kompis. "Det är verkligheten som sån" är en annan replik som fällt i sammanhanget. På högstadiet fanns han, men nu är det

inte riktigt så. Nu går de i gymnasiet och har själva valt linje — då är det lite annorlunda. Det är också annorlunda på gott och ont, tycks de mena, så att lärarna bryr sig mindre om en än förut.

Lars: Det finns kanske inte nån riktigt sån i vår klass som det fanns förut, man ser aldrig att dom tar hand om nån särskilt.

Jakob: I min klass var det så. I nian var vi den värsta klassen på skolan. På tio minuter nitade vi nio skåp. Det var ju tufft.

L: Varför gör man det där egentligen? ... att man förstör?

P: Det är en serie, tävlingar... visar sin makt.

L: Man eldar upp varandra då?

Jakob: Likadant, det var ju såna där listor. Då ligger den skolan först på listan och då kom vi på att nu ska vi ligga först. Så — nästa vecka låg vi först. Hela skolan var värst.

L: Vadå för listor, menar ni?

Jakob: Vandaliseringslista... Vi låg nästan i botten och sen veckan därpå låg vi i topp...

I trean började det. En kille och jag — först pallade vi på macken, sen gick vi till affären, jag pallade ett par batterier, dom visste jag inte vad jag skulle ha till. Det var bara roligt att palla liksom."

(Gruppsamtal 2, Y, april, 1985)

När Jonas vid flera tillfällen kommer på tal leder det ofta iväg på det här sättet, inspirerar till långa samtal om det egna grundskolelivet: så gjorde vi också. Därför har de också sina förklaringar till det som hände.

L: Jonas, varför tycker han så illa om skolan?

P: Han är inte lagd för det, kanske.

P: Han är skoltrött.

P: Han vill inte.

L: Vill inte — varför vill han inte?

P: Nä, va fan skulle han vilja det för egentligen?

(Gruppsamtal, 1, Y, april, 1985)

I en annan grupp går samtalet ungefär likadant. Jonas (och de själva) är så här för att fördriva den trista skoltiden och för att visa att han har makt över något. Och lärarna:

P: Dom skiter i honom. Det tar för lång tid att hålla på med honom.

P: Ja, en del lärare är glada, när såna här elever inte kommer. Det är bara lättare för honom att gå igenom.

P: Man måste ju få beröm nån gång, annars blir man ju som Jonas.

Han är utstött och har gett upp för länge sen. Och det är nog inte så mycket hopp för honom och andra som fortsätter att flumma. Det ser man ju på stan, hur det gått för dem. Någon gång, för inte så lång sedan, stod de själva i samma situation. Men de valde att fortsätta i gymnasieskolan

och nu är det annorlunda, därom är de ganska överens. Det handlar om att få jobb framigenom, till exempel.

L: Vad ska man göra med Jonas?

P: Absolut inte skicka honom till speciallärare... då blir man ännu mer nertryckt.

P: Jag känner en kille som vandaliserade och slog lärare. Han tyckte skolan var döttrist. Men när det gällde mopedåkning — då var han verkligen suverän. Men nu är han 23 år och har verkligen förstått vad skolan innebär. Nu fattar han ju vad skolan innebär, vad han har förlorat — det läser han igen liksom. En del är inte mogna för att gå i skolan.

(Gruppsamtal 1, Y, april, 1985)

Lärarna ska se honom och ta hand om honom, men han får inte bli nån gullegris. Det är en svår balansgång det här. Lärarna måste hålla sig på den rätta sidan om "gulleriet" för fjäsk det är det absolut värsta som finns. Om lärare bryr sig för mycket om, då kan man misstänka otillbörligt fjäsk och då är det riktigt förkylt. "Nej gullegris — det genomskådar dom... man får inte sätta ner honom i skiten heller?"

Någon form av nivågruppering, kan de också tänka sig, så att de sämsta inte hela tiden måste mäta sig med de bästa. En annan lösning är att sätta Jonas i jobb eller skicka honom på praktik. Detta för att slippa skolan. Ibland tycks det vara det enda som gäller. Livet i skolan är så meningslöst och hopplöst att allt är bättre än att tvingas vara där.

"Jag tror inte på det", säger Malin i N. Det är en god sammanfattning av reaktionerna på Jonastexten i den andra klassen. Vad är det de inte tror på? Jonas finns inte. Han är en omöjlig figur, påhittad av någon i ett visst syfte. Sådan som han är kan man inte vara. Låt oss lyssna till en del av det första klassamtalet om texten:

Anki: Han får inte den uppmärksamhet han vill ha eller hjälp. Antagligen orkar inte lärarna ge honom den hjälp han behöver.

L: Hur känner Jonas sig?

— Som om nån tryckt ner en i skorna och krasar med dom
(flera skrattar)

Vilhelm: Han tycker det är pest.

Lasse: Han anser att om han gör nåt dåligt har han rätt mot alla andra.

Niklas: Jag håller med fullständigt. Det där vi pratar om, att han behöver hjälp — det verkar inte som om han vill ha hjälp. Man kan ju inte ha en helt negativ inställning till alltihop — då kan man ju inte räkna med att få nån hjälp. Man får ställa upp lite själv också.

L: Vad kan han mena med det här — som systemet har knäckt mig?

F: Pressen att få bra betyg... man måste ju ha bra betyg, annars kommer man ju ingenstans — utan höga betyg.

(vissa protester hörs)

F: Jag tycker det låter som nån vuxen skrivit det här. Det är inte som han skrivit själv.

— Det är inte nån som är så vild så han tänker såhär.

F: Jag tycker det skrämmer mest att han hatar allting... han hatar precis allting... (instämmanden från flera) Det är ju mest skolan, men han hatar allting, samhället och allting och sina medmänniskor

...

— Vad är det för gnista att förstöra för så många som möjligt.

— Jag tror inte att det är så att någon är så genomslagen.

Emma: Jag tror att dom som skrev det här var ganska lyckade i klassen och så försökte de sätta sig in i hur de som hade det svårt tänkte.

Gertrud: Kan det inte vara så att de aldrig frågade Jonas, vad han verkligen tyckte — det är ju väldigt svårt att komma in i en person helt och hållet. Utan i stället tog de för givet att han tänkte på det här sättet — bara för att han agerade på det här sättet.

(instämmande mummel)

P: Jag tror knappt det är så vidare lätt att sätta sig in i nån som har så främmande åsikter. Jag tror inte de som skrev det tyckte likadant — det måste vara dubbelt så svårt att förstå honom.

L: Är det ingen som känner igen Jonas?

F: Inte riktigt så.

P: De grejer han gör känner man ju igen — attityden känns lite främmande.

P: Det man ofta möter, när man pratar med någon som har det svårt i skolan, det är att så fort skolan är slut då ska man försöka få ett jobb och så...

Okej, han har kanske inga betyg, men det finns hopp ändå. Då ska det bli mycket bättre, när skolan slutar, då. Men här är det liksom helt i svart och man ser ingen framtid för den här eleven och han vägrar ge sig själv in i systemet, precis som han vägrar att lära sig nånting. Inte den attityden — tror jag inte finns så mycket.

(Klassamtal, N, dec 1985, liksom de andra citaten i denna sekvens)

Samtalet fortsätter på detta tema, hur skrämmande svart Jonas ser allting, att det är överdrivet, att det alltid måste finnas någon ljuspunkt, kompisar om inte annat, och något hopp.

Malin: Jag tror inte man går omkring och hatar så... *Jag tror inte på det.*

Olof: Mycket är väl en attityd han lagt sig till med... Det är ju en svartmålning som verkar helt stämpla skolan. Om man är så här nere så beror det oftast inte lika mycket på skolan utan minst lika mycket på hemmet... på problem med föräldrar och sånt... när man svartmålar så, är det ofta nåt som ligger närmare en själv. Skolan ligger ju, som jag ser det i alla fall, utanför. Det är som om han känner att nåt gått sönder inne i honom. Det är inget som skolan kan åstadkomma själv, utan i så fall ligger det en annan faktor bakom.

Så följer ett långt resonemang, om hur han känner sig blandat med varför och vad som kan hjälpa. Antingen är han väldigt deppad eller också är han

stolt för att han kan åstadkomma allt detta, möjligen både och:

F: Jag tror han kan känna sig glad. Om jag bråkar med mamma kan jag göra det (känna mig glad). Han kan känna sig stolt även fast han ångrar sig också.

En flicka tror att han känner sig sviken, men flertalet fördömer hans negativa och tuffa attityd och menar att det vill till att han skärper sej, om det ska finnas någon framtid.

(Klassamtal, N, dec 1985)

För det första måste han själv lägga manken till och åtminstone försöka. För det andra måste han få hjälp. Skaffa sig en hobby, prata med någon, komma ifrån skolan på praktik eller jobb. De försöker beskriva anpassad studiegång, om vilken de har vissa vaga begrepp.

P: Han måste först lära sig, att det går att ändra. Det tror jag inte han har förstått. Felet är Jonas eller snarare hans föräldrars.

Lena: Jag tror det kommer hemifrån... ingen studiemotivation... hans föräldrar struntar i skolan. Det spelar ingen roll, jag tror han har fått en negativ syn på skolan.

Malin: Kan det inte vara så att föräldrarna helt enkelt inte bryr sig om honom, att de struntar totalt i honom av olika orsaker, att de kanske har det dåligt själva och inte bryr sig om sina barn.

Oscar: Det finns nog elever som ligger på ungefär samma nivå som Jonas, men om de har stöd hemifrån och uppmuntran, så går det bra. Det behöver inte vara så hopplöst för det. De kanske inte är negativa, men inte bryr sig om Jonas betyg, inte bryr sig om nånting i skolan, kanske inte är öppet emot, men är likgiltiga, va. Det betyder mycket att ha uppmuntran hemifrån.

(samtal som ovan)

Länge fortsätter samtalet om föräldrarnas oengagemang och slapphet. De struntar i honom, annars skulle de aldrig ha accepterat hans inställning. På en fråga om varför de tror att föräldrarna inte bryr sig om, har de väldigt svårt att svara. En pojke förmodar, att de kan ha haft det jobbigt själva med sin skola. När skolan förs in som tänkbar orsak talar de allmänt om oengagerade lärare som följer strikta mönster för sin undervisning. Det borde finnas större flexibilitet i skolan, flera valmöjligheter, så att de svaga inte behövde tvingas till teorilektioner och där dessutom negativt påverka dem som verkligen vill lära.

3. Sveaskolan i Västerstad

Västerstad är en medelstor mellansvensk kommun. Centralorten präglas av stora industrier och har under senare decennier drabbats av nedläggningar och hög arbetslöshet. Andelen invandrare är högre än riksgenomsnittet. Inom storkommunen rymms en stor landsbygd.

Sveaskolan är en av landets riktigt stora gymnasieskolor med ett stort upptagningsområde av varierande social struktur. Flertalet linjer är representerade, spridda på olika byggnader. Här finner vi våra två klasser Y och N. Den förra en yrkesinriktad tvåårig linje bestående av egentligen två klasser, men under vårt projekt sammanhållen till en grupp om 24 pojkar. N-klassen är en naturvetaravdelning med 26 elever, ungefär lika många flickor som pojkar. När den här klassen togs in räckte de sökande inte riktigt till två klasser. Det blev *en* stor klass med mycket höga intagningsbetyg.

Av allt att döma är de båda klasserna representativa för sina linjer med avseende på elevernas sociala bakgrund, dvs Y-eleverna kommer huvudsakligen från socialgrupp 3 och N-eleverna från 1 och 2. Detta grundar jag på deras egna muntliga och skriftliga utsagor.

Mina kontakter med skolan skedde via skolledningen och en lärargrupp på fortbildning. De visade stort intresse för mitt projektarbete. Väl inne på skolan blev det konkreta arbetet svårare att genomföra. I Y kom arbetet snabbt igång med hjälp av två svensklärare. De beskrev klassen som hygglig, lite slö, utan riktigt stora problem. Invandrar- och minoritetsfrågor hade man sysslat med något lite tidigare och inte funnit några hårda attityder. Däremot hade pojkarna negativ inställning till en del andra avvikan-
der, t ex homosexuella, betonade deras lärare.

N-klassen beskrevs av sin klassföreståndare som synnerligen positiv: humanistiskt inriktad, intresserad av diskussioner, vänlig, tolerant, förstående, omhändertagande med flera religiöst engagerade elever. Av andra pekades klassen emellertid ut som fientlig mot skolans invandrargrupp på introduktionskurs. Självklart tedde sig denna motstridiga bild av klasserna och deras interna rykte utmanande för mitt projektarbete. Här fanns ju redan från början en konflikt som nära berörde mitt interkulturella perspektiv.

Projektarbetet i N fördröjdes i starten, så att det kom igång först en hel termin senare än Y-projektet, först hösten samma år. Detta innebar en betydande nackdel för uppläggningsen och kom t ex att innebära, att N hade tillgång till Y:s kommentarer, men inte tvärt om.

Orsaken till att det ena projektet startade omedelbart och det andra dröjde ett drygt halvår, står att söka i de båda linjernas strukturella ramar. I Y fanns väldigt lite bundenhet av yttre faktorer i de aktuella ämnena.

Man skulle just avsluta ett tidningsläsningsmoment och det var fritt att sätta igång. Ingenting talades om vad man skulle förlora i tid och vad projektet skulle tjäna till. Vi diskuterade oss gemensamt fram till en rimlig arbetsgång och blev snabbt överens, de båda lärarna och jag.

N fungerade på rakt motsatt sätt. Där fanns trängsel, tidsbrist, nödvändiga moment att hinna med, centrala och andra prov att förbereda osv. Projektet visade sig också avvika alltför mycket från den ordinarie undervisningen i klassen genom sin tematiska och ämnesövergripande karaktär. Under en period var jag beredd att uppges försöket och hitta en teoretisk klass i en annans skola. Det var inte lättare där. Samma hinder beskrevs för mig från flera olika håll. Till sist mer eller mindre stal jag mig några timmar i N-klassen med skolledningens hjälp och under hänvisning till tidigare halva löften. Också här kom två lärare att medverka, de i svenska och samhällskunskap.

Organisatoriskt kom därmed arbetet att bli olika i de båda klasserna. I Y arbetade vi med projektet sammanlagt 18 lektioner två dagar i veckan från mitten av april till terminsslutet. I N arbetade vi med det koncentrerat under de två sista veckorna på höstterminen, sammanlagt knappt tio timmar. Förläggningen av projektarbetet till denna tid är symptomatisk. Den stör då minst möjligt, eftersom loppet är kört för terminen och eleverna trötta och halvvägs in i julfirandet. Något av detsamma drabbade Y-arbetet den sista veckan på vårterminen, men inte alls i samma grad. I båda klasserna kom huvuddelen av planering och genomförande att vila på mig, dock med mera medverkan från lärarna i undervisningsprocessen i Y. I N var de oftast frånvarande — något som vi var överens om. Tiden var knapp och vid det laget hade jag en mycket bestämd uppfattning om, vad som skulle åstadkommas för att möjliggöra en jämförelse med Y.

Som samlande tema för projekten valdes Kulturmöten. Huvudstrukturen gavs av min pedagogiska skiss (se ovan sid 77). Eftersom svensklektioner ingick i båda klasserna arbetade vi mycket med litterära texter i den jämförande delen, både den historiska och den samtida. Dessutom fick eleverna skriva mycket egna texter, särskilt i Y-klassen, där vi hade betydligt mera tid.

Eleverna skulle med start i sin egen skolvardag se och analysera den egna kulturen i första hand, se dess värderingar, förstå dem i ett sammanhang. De konflikter som fanns skulle granskas och fungera som kulturbeskrivare. Av stort intresse var, vilka som var "de andra" för respektive klass. Hur definierade de grupper som var dem motsatta i liv och kultur? Hade de motsättningar och olika kulturer klara för sig eller var mönstret dolt? Fanns det över huvud taget konflikter? Var de öppna eller dolda? Det var några av de frågor vi ville arbeta med. Alla dessa presenterades förstås inte omedelbart för eleverna. Det växte fram efter hand, i Y långsamt och med

vissa omvägar, i N mera tydligt fokuserat, av ovan nämnda anledningar.

Ingången till arbetet med kulturmöten var i båda klasserna berättelsen om Jonas, 16 år. Därvid uppstod de båda mycket olika läsningar av texten som framgår av referaten ovan.

Det är lätt att inse vilka Jonasläsare som finns i respektive klasserna Y och N. Redan detta faktum, att de så tydligt kan pekats ut, är intressant. Låt oss titta närmare på läsarna.

De har för det första olika språk. Y-eleverna uttrycker sig kortfattat, tydligt, rakt på sak. De lindar inte in och förmodar och argumenterar. De slår fast: "skolan är skit!" Det är inte mer att orda om. N-eleverna använder betydligt fler ord. De utvecklar sina resonemang och försöker nyansera omdömena. Redan på längden av det sagda märker vi skillnad. N:s samtal blir genom sina många ord, sina invecklade resonemang och många upprepningar av vad andra sagt betydligt längre. De tar mer plats och uppmärksamhet.

Y-eleverna läser med stigande spänning och spridda småkratt berättelsen om Jonas. Jag har noterat i min arbetsdagbok, att de förefaller fånga de av texten. Det är mycket tyst medan de läser. Det de läser har talat till dem och fångar uppmärksamheten. De markerar tydligt, när de inte gillar en uppgift, lär jag mig efter hand. Mest påfallande är deras identifikation med Jonas. Det är dem själva det handlar om. Inte nu i gymnasiet, där de någorlunda frivilligt valt sin linje, men väl på högstadiet. Också de elever som i intervjuer och samtal längre fram markerar ett visst avstånd till Jonas — han är för rå — också de eleverna *känner igen* honom utan några svårigheter. Det är aldrig tal om annat än att Jonas är en fullt levande och verklig person. Läsarna identifierar sig med Jonas, hans klass och stämningen i skolan. De känner sig in och minns. Tydligt är det oproblematiska pendlandet ut och in i texten: än talar de om Jonas och hans skola, än berättar de egna upplevelser. Har Jonas knuffat småbarn i matkön, nog har de ropat åt vaktmästarn, så han tittar bort och de kunnat slinka förbi. Har Jonas eldat kemiböcker, så har Jakob minsann eldat hela skolan, enligt vad rektorn påstod. Nästan utvecklas en bustävling mellan Y-pojkarna och Jonas. I alla fall de som hörs. På samma sätt som skolkontorets antivandaliseringstävlan för de här killarna fick rakt motsatt effekt. De tävlade om att vara värst.

Ändå har de ett års distans till Jonas och hans värld. De kan från sin plats i gymnasiet som kännare blicka ner på grundskolelivet. Att det här året betyder mycket för deras självförståelse och möjligheter att granska det som hände, framgår vid en jämförelse med nian. Vi hade samma Jonastext som ingång i nian. Den borde tala rakt in i deras liv. Det gjorde den. Så att de fullständigt förstummades, tittade menande på varandra, fnittrade lite, sade sig inte veta, inte kunna osv. Sanning var nog den, att de inte

ville. Texten låg för nära dem, de hade Jonas alltför tydligt inpå sig. Han fanns bokstavligen i klassen och var faktiskt en av de få som yttrade sig i klassdiskussionen. De ville inte dra in sitt liv och sina erfarenheter i skolan och utsätta dem för granskning. De stängde ute sina egna erfarenheter. Inte ens viljan att anpassa sig till skolbeteendet fick dem att tala.

Om detta säger Thomas Ziehe, att det alls inte är självklart att de egna eländiga erfarenheterna ska göras till föremål för skolans undervisning — i alla fall kan det inte ske hur som helst. Det kan faktiskt vara så, att man vill behålla en egen frizon, undandömd från skolans insyn. Vikten av distansering, att gå ett par steg i någon riktning, för att begripa framgår tydligt av exemplet nian.²

Vad kan vi då säga om N? Hur ställer de sig till Jonas? Snarast så, att de förnekar honom. Han finns inte, säger de och har uppenbara svårigheter med personen Jonas. Det är klart att de inte identifierar sig. De har en annan bakgrund i skolan och antagligen också för övrigt. Eftersom de inte ifrågasätter texten som dokumentär och inser dess fiktionskaraktär får de uppenbara svårigheter som flera gånger leder till direkt förnekande. Sådan kan man inte vara. Observera att Y och N ibland kan uttrycka sig rätt likartat: han är överdriven, inte just så brukar någon göra o s v. Men för Y är det detaljer som inte rubbar förankringen i upplevd verklighet, för N välter det hela historien. Varför? Varför vill de inte erkänna Jonas? För att de är så olika? För att de vägrar se strukturella olikheter? För att de vill harmonisera konflikter? Låt oss gå vidare och se på de ramar som gäller för de olika läsarna.

Så snart en text läses i skolan, läses den på skolans speciella villkor med bestämda ramar. Bengt Linnér visar i sin doktorsavhandling *Litteratur och undervisning* med underrubriken Om litteraturläsningens institutionella villkor, hur stor skillnaden är mellan läsning i en studiecirkel och i skolan. Just utgränsning av egna erfarenheter och instrumentalism, läsning för att uppnå vissa skolmål, tex poäng, beröm och betyg är fenomen typiska för skolinläringen. Liksom förekomsten av ramar av allehanda slag: samhällets krav, organisatoriska, fysiska och andra ramar. I det här sammanhanget kan jag inte gå in på någon djupare beskrivning av dessa ramar och dess effekter på läsningen.⁴

Ett exempel kan konkretisera vad jag menar. När N-klassen sitter och läser och senare samtalar om Jonas omgärdas de av speciella ramar: de sitter just i skolan och läser, inte hemma i soffhörnet. De är befallda av någon som liknar en lärare att läsa just denna text just nu och vara färdiga då och då. Läroplan och läromedel, särskilt de senare, styr hårt lärarens beteende som i sin tur påverkar eleverna. Som man frågar får man svar. De har lärt sig analysera litteratur efter ett visst mönster. Sist men inte minst har de ett klart instrumentellt förhållningssätt till skolan. De vill ha bra betyg och

komma in på attraktiva utbildningslinjer, alltså svarar de, som de tror förväntas av dem. Men det tycks inte vara hela sanningen. Jag tror, till exempel, att de är mindre instrumentella än vanligt i sina samtal med mig, särskilt när lärarna inte är med. Trots allt ska jag inte betygsätta dem. Dessutom är det sista veckan före jul och betygen är satta. Däremot tillkommer för den klassens del en klart negativ, ibland nästan fientlig, inställning till hela kulturmötesprojektet, eftersom det faller utanför ramarna, inte ger poäng och stör dem i största allmänhet. Någon lärare har till och med sagt, att de nog ska få läsa igen bortfallande timmar.

Y-klassen då? Finns inte också de i skolan? Gäller inte ramarna och instrumentalismen och utgränsningen lika mycket för dem? Nej, jag tror inte det. Deras få teoretiska ämnen ligger i periferin. Det som betyder något är yrkesämnena. De är skolviktiga för dem, nyttiga, som termen brukar lyda. De uppfattar inte kulturmötesprojektet som störande eller avvikande från det vardagliga på samma sätt. De har redan sysslat med mängder av olika saker på svenskan och har förstått att vad som helst kan definieras som svenska (en del t o m klagar lite över det i en intervju). I stället tycks de finna projektet spännande och meningsfullt. De är hela tiden synnerligen positiva och kamratliga. Alla vill bli intervjuade och avundas dem som faktiskt väljs ut.

Flertalet elever i Y är ganska lite instrumentella i sitt skolarbete, ett par som alltid försöker svara rätt finns dock. De fysiska ramarna finns naturligtvis påträngande också där: lektionsuppdelning, tidspress, klockor som ringer, högtalare som knastrar, men förväntningar och mönster är mindre påträngande. Det märktes ju redan på, hur lätt det var att komma igång med projektet i den här klassen till skillnad från i N.

Något av Willis gäng (se ovan kap II:2) finns hos killarna i Y. Även om de inte nu är så påtagligt oppositionella har flera av dem varit. Och fortfarande är det så att deras värderingar och inställning till skolan är klart anorlunda. "Ingen får oss att göra nåt som vi inte vill", säger en av dem i ett samtal (maj 1985). Och så är det nog. Behöver det påpekas att repliken är omöjlig i N? De har accepterat ramarna och (o)villigt anpassat sig till systemet. Deras liv är skola och därutöver inte mycket, som vi senare ska se. För Y är skolan en bisak. Livet utanför är det klart viktigaste. I nian gäller för många elever detsamma som i N, men inte för riktigt alla. Ramarna är under den period jag finns med i klassen mycket starkt betonade. De är just i färd med att välja till gymnasiet och fixerade vid sina betyg. Efter en skrivning kan man se större delen av klassen samlad runt katedern i försök att snacka sig till ytterligare poäng. Detta mönster gäller inte riktigt alla i nian och denna tydliga konflikt inom klassen kan vara en anledning till tystnaden i fråga om Jonas.

Elevernas olika bakgrund, samhällets och skolans rammar och mönster

påverkar läsningen i skolan. Jag har velat visa på dessa faktorer redan nu. De återkommer och framträder i olika former under resten av projekten och leder dem, som vi ska se, i olika riktning. Men först åter till *Jonas*, 16 år.

Jonas är som han är, därför att han har lust därtill, för att han är trött på skolan och vill fördriva tiden. Det är ingenting särskilt märkvärdigt med det. Ingenting som man behöver söka djupa förklaringar till. Så kan man nästan sammanfatta Y:s funderingar kring orsakssammanhangen. De *vet* ju hur det var. Och nästan lite tröstande, kan de mena, att det går ju över. Och är det något som ska göras, så är det mera meningsfull skola, mera praktik och kanske ett jobb, så han slipper skolan ett tag. Sen kommer han säkert igen med friska tag. Också häri känns de själva igen. I klassen finns just någon som jobbat ett tag och sedan börjat skolan på nytt. Vi ser igen hur de hela tiden för tillbaka på sig själva och tolkar därefter.

N ser mycket allvarligt på Jonas och hans beteende. Om han nu finns över huvud taget, och det får man väl acceptera att han gör, eftersom han finns på papperet och det envist ställs frågor om honom, så är han en avvikare och en slarver. Låt vara att han har det taskigt hemma och inget stöd från omöjliga föräldrar, så här får han i alla fall inte bära sig åt. Han ska ta sig i kragen och rycka upp sig och föräldrarna måste ta sitt ansvar, engagera sig, intressera sig för skolan och ställa upp. Det är nämligen föräldrarna som ska fostra och inte skolan, hävdar ett par flickor. Det är klart att också dessa elever utgår från sin verklighet och sina erfarenheter. De vet vilket positivt stöd man kan få hemma och vad det betyder.

Påfallande är att de helt frikänner skolan. Skolan har ingen skuld i det här. Den ligger hos Jonas och hans föräldrar. En viss förståelse kan de känna på ett psykologiskt plan. Det är synd om Jonas. Han har det svårt. Hobbyverksamhet och samtal skulle kanske kunna hjälpa honom, fortfarande om han själv vill medverka. För övrig är det som bjuds tekniska lösningar, typ omplacering, anpassad studiegång, specialundervisning osv. Jämför här med Y-pojkarnas inställning till specialundervisning: Bara inte det. Det gör saken värre, stöter ut honom än mer, är ett straff. Det saknar inte betydelse, att de här killarna själva utsatts för specialundervisning, något som säkert inte är fallet med naturvetarna.

Sammanfattningsvis skulle jag vilja pröva tesen, att vi här stött på våra första kulturkrockar i skolan. Om man väljer att anlägga ett kulturanalytiskt perspektiv, skulle man kanske våga sig på följande tolkning: Novellens Jonas representerar en klar motkultur, eller med Willis terminologi subkultur, i förhållande till den traditionella skolkulturen. Denna skolkultur är i sin tur en del av den tidigare beskrivna svenska majoritetskulturen. En tydlig krock inträffar vid mötet. Jonas vägrar anpassa sig. Våra Y-elever tillhör närmast Jonas subkultur, även om de till dels är an-

passade i sin speciella skolkultur just nu. De har det rätt hyggligt i sin skolvärld för tillfället och finner ingen större anledning till uttalad protest mot skolan. Konflikten är mera specifik, som vi senare ska se. Man kan inte säga, att de har övertagit majoritetskulturens värderingar. De ligger bara lågt och ägnar sig åt en anpassning på ytan för allas bästa, en praktisk och vanlig strategi.

Om nian kan kort sägas, att klassen är mycket heterogen. Där finns elever klart tillhöriga majoritetskulturen med femmor i nästan alla ämnen och där finns Jonas subkultur med bitvis påtagliga uttryck. Nians elever kommer att redan nästa år ha gått skilda vägar och följt sina respektive kulturers mönster. De har både sorterats av skolan och sorterat sig själva.⁵

N-eleverna slutligen representerar den officiella skolkulturen. Flertalet elever tillhör den dominerande majoritetskulturen och utövar sin dominans. De som inte gör det — och sådana finns — har lärt sig att tiga och anpassas på ett så djupt sätt, att det närmast är fråga om internalisering av gängse värderingar. De har ju också under en längre tid socialiserats in i dem. N:s kultur krockar så till den milda grad med Jonas, att de förnekar honom. Också detta faller inom ramarna för deras kultur. Jag har visat hur *majoritetskulturen* blivit *Kulturen* som blivit *naturen*, dvs dess värderingar ses inte av medlemmarna som värderingar utan som själva sanningen. Därav svårigheten att förstå andras värderingar. *De andra* blir inte bara avvikande från det självklart normala, de blir skrämmande, obegripliga som Jonas och Y-pojkarna.

Jag hade också en annan tanke med valet av Jonastexten. Förutom att visa på dolda kulturkrockar i skolan och tydliggöra dem, ville jag få eleverna att peka ut och markera *de andra*. Jag ville pröva deras förståelse för och tolerans mot någon som är annorlunda. Därvid hade jag en föreställning om, att skolkoden⁶ skulle slå igenom, om jag valde någon stackars invandrare, flykting eller handikappad. Skolkoden skulle slå igenom i elevsamtalen, så att N-eleverna skulle hålla sig inom ramarna och svara det som förväntades av dem, dvs de skulle framträda som toleranta och förstående. Jag var inte säker på att detta skulle bli fallet, om det annorlunda presenterades mitt i skolan och direkt i konfrontation med dem själva på ett lite hotande sätt. Jag anser mig genom läsningen av *Jonas, 16 år* och samtalen kring honom, ha fått visst stöd för min hypotes. Vi har gläntat på vissa dörrar och ska öppna dem mera i fortsättningen.

Kulturmötesprojekten öppnade för ett interkulturellt synsätt av mindre vanligt slag. I vardera klasserna Y och N finns så vitt jag vet och av namnen att döma *en* invandrarelev. Det hade naturligtvis varit önskvärt med fler. Å andra sidan är det just så få invandrarelever, om ens några, på många gymnasielinjer. Inte minst då måste interkulturell undervisning innebära andra angreppssätt. Det ska ju enligt anvisningarna genomsyra all under-

visning. Invandrareleverna i de här klasserna spelar ingen egen roll i konflikterna. De tycks ingå i de respektive kulturerna. Möjligen intar de en något annorlunda hållning i direkta invandrar- och flyktingdiskussioner.

4. Självuppfattning

När en grupp i Y en gång konfronteras med en bild av en tjock vit kvinna och en liten svart pojke som bönfaller henne att köpa souvenirer, då faller flera spontant uttrycket: *Det är ju vi som är negern*. Vad de menar med "vi" är inte klart utsagt, men ändå tydligt. Det är "vi" i Y, kanske alla vi på de praktiska linjerna, "vi" i motsats till "dom" som går på teoretiska linjer. De har talat mycket om detta. Konflikten är tydlig. Därför förstår alla. När läraren retoriskt säger: "Ni identifierar er alltså med negern", då rättar de: "Inte vi — 'dom' gör det". Och det är ju en viss skillnad. Man kan säga att pojkarna i Y har närmat sig en tolkning av kulturkrockar. De ser sin plats i skolan och samhället.⁷

De vet sitt värde. Lynn Åkesson har i en etnologisk studie *Veta sitt värde*⁸ berättat om klass- och kulturgränser mellan statare och bönder i ett par skånska byar under detta sekels första decennier. Inte minst gäller det upplevelsen av skillnader och konflikt. Man slås av hur skillnaderna, inte minst i skolan, finns kvar. Kanske är de inte så explicita idag som för 50 år sedan, men med tanke på skolans jämlikhetsmål och interkulturalism under motton som "En skola för alla", desto mera anmärkningsvärda.

...gränserna mellan fattiga och rika var väl synliga. Barnen lärde sig tidigt var familjen befann sig på den sociala skalan, en kunskap som förstärktes i skolan. Skolåren blev för vissa barn en ständig och smärtsam påminnelse om att de tillhörde underklassen. Det visade sig i deras dåliga betyg, i klädselektion, smörgåspaketet och i samvaron med kamrater och lärare.⁹

Statarbarnen fick vänta med att gå in på skolgården tills alla barnen från stationssamhället kommit dit, berättas det också.

Y-pojkarna vet i sin tur berätta, hur de inte får springa ut genom stora porten, när de slutar skolan. Det är förbehållet de teoretiska linjerna. Själva får de slinka ut bakvägen. "Nödutgång", skojar de galghumoristiskt. Det må vara hur det vill med sanningshalten i deras påstående. Uppenbart är att nödutgången lever som lokal myt. Och myter är till för att förklara livet. Den beskriver de här pojkarnas upplevelse av hur de värderas av skolledning och lärare. "Vi är väl dräggen", säger en av dem en annan gång.¹⁰ De är märkvärdigt klarsynta och genomskådande med tanke på den flödande offentliga retoriken om allas likhet. Vad har gett dem

denna klarsyn? Denna skicklighet att skilja ideal från verklighet? Om de dolda strukturerna i dagens samhälle och skola har jag tidigare skrivit t ex i anslutning till Ziehe. Vad gör dem genomskinliga för Y-levnaderna? Säkert konkreta upplevelser in på bara skinnet. Ett skolans totala misslyckande i förhållande till målen.

Vi ska i det här kapitlet se, hur Y respektive N uttrycker sin egen kultur och dess värderingar, respektive hur de definierar "dom andra".

Rätt mycket av respektive klass' skolkultur kom till uttryck i deras Jonas-resonemang. Något bör det kompletteras för tydlighets skull.

Låt oss läsa hela Niklas text om skolan. Han talar för många andra:

— I högstadiet var allt skit. Man tyckte det var onödigt att gå nio år i skolan. Det räckte med sju år, då kunde man räkna och läsa. Vad hade man för nytta av kungarna på 1400-talet och alla andra stollar och vad skulle man ha grammatik till? I svenska till exempel räcker det väl med att man kan läsa och stava i stället för adverb och all skit. Nu är det bättre för det är mera praktiskt och inte lika mycket idiotplugg. Högstadiet var nästan fritid. I stort sett gick man bara dit och åt. De lektionerna man gick på satt man och snacka eller spela kort eller nåt annat slapt. Skolan kan nog inte vara på många andra sätt än nu. Rent logiskt är det ju så att om det hänt en massa saker i skolan så tänker man ju lite på de när man åker därifrån också. För att förbättra skolan tycker jag man skulle ha mera grupparbeten och jobba ett par stycken i en grupp, så man fick tid på sig och sedan redovisa — ungefär som ett litet företag. Det tycker jag är mycket bättre än en massa råplugg. Man lär sig mer på gruppjobb. Också får man vara mer fri och gå och snoka efter böcker. (Om skolan, Y, april, 1985)¹⁰

Pojkarnas texter är ofta rätt korta, som den här, men innehåller många synpunkter och iakttagelser. De tyckte inte riktigt om skrivövningarna, hellre ville de prata. Det var trögt att komma igång, men efterhand tystnade de och skrev. Som förvånade lärare kunde konstatera skriver de formellt rätt väl över lag. Det är ett korrekt och ganska konkret språk. De tilltalar någon som i talspråk, använder kraftuttryck, ställer frågor och gör utrop. Skrivövningarna är väl förberedda i klassen genom flera samtal i ämnet. Säkert påverkar det deras skrivande på ett positivt sätt, ger dem stoff och engagemang.¹¹

Samma initiala skrivmotstånd fanns för övrigt i N, där vi bara hann med att skriva om skolan. Deras skisser är i allmänhet längre, men inte nödvändigtvis mera innehållsrika. "Hur långt ska vi skriva?" frågades mycket riktigt i N. Skrivandet i likhet med läsandet och litteraturanalysen är starkare inramat och formaliserat i N, det är tydligt.

Låt oss vända tillbaka till Niklas text. Vad har han att säga om skolan? Kan man dra några slutsatser om hans kultur? Till att börja med upprepar han förkastandet av grundskolan, i ordvalet säkert inspirerad av Jonas-

texten. Ordval, episoder och erfarenheter liknande Jonas återkommer i flera Y-texter. Det är inte alltid man kan glädja sig åt en så kraftig inlärnin-
g i skolans undervisning. Det stämmer väl med, vad vi tidigare sagt om
identifikationen och med var solidariteten ligger. Varför var då högstadiet
skit? Niklas pekar på onödiga saker som man får lära sig: "kungar på
1400-talet och grammatik" kan det sammanfattas. Han tycker, bekräftas
i en intervju, att det hade räckt med sju år i skolan. Då kunde man ju läsa
och skriva och räkna lite. Det kan vara nog. Flertalet klasskamrater håller
med. När jag frågar en gång, vad skolan är bra till, svarar de just i den rikt-
ningen. Johan: "Det är ju bra (att kunna läsa och räkna). Man vill ju inte
va' analfabet på det sättet." (Intervju 1)

Somliga ämnen, religion och kemi oftast, betraktas som onyttiga. Man
kan misstänka, att de båda ämnena har en långt driven abstraktion gemen-
sam, trots sin olikhet. Lärare har inte försökt eller förmått anknyta till ele-
vernans erfarenheter. Och det handlar inte om en enstaka lärare. Pojkarna
i Y kommer från en mängd olika skolor i det stora upptagningsområdet.
Dessutom säger nian ungefär detsamma.

Vad menar de då med *nytt*a? Jag tycker mig uppfatta minst två betydel-
ser. Dels nytta för livet, värdefull kunskap, dels nytta mera konkret för
kommande linje och yrke. Niklas är inte främmande för, att skolan skulle
kunna lära ut mera värdefull kunskap, om eleverna fick mera ansvar själ-
va: "snoka efter böcker på biblioteket" och "redovisa ungefär som ett litet
företag". Det lilla företaget uppfattar jag just som hans försök att beskriva
eget ansvar. Kanske har han sett exempel på det lilla företags vedermödor
i sin omgivning. Hans bror jobbar på ett snickeri i en grannstad, och där
har hans mamma halvt om halvt fixat in Niklas också.

Historieundervisningen ger han heller inte mycket för, men säger "det
som händer omkring, till exempel politik, det är ju bättre än vad man gjor-
de förr, så man vet vad som händer nu" (Intervju 1, april, 1985). Mer prak-
tiska ämnen, så man får syssla med sina händer, tycker han också vore bra.
Niklas är i sin kunskapssyn rätt representativ för Y-klassen. Dels har de bli-
vit lärda, att de som ska ha ett praktiskt yrke inte behöver kunna så mycket.
Det har ju aldrig sagts, men det har de förstått för länge sedan. Därför har
de definierat ut sig själva på högstadiet. De valde bort det onyttiga och
somliga dagar var bara maten nyttig. Det var till den de gick.

... "Föräldrar och lärare verkar i hög grad ha varit överens på denna
punkt: fattiga barn behöver ingen boklig bildning. De skulle ändå bli arbe-
tare och det enda de egentligen behövde kunna var just arbeta."¹² Så sägs
om statarbarnen för dryga femtio år sedan och så anser Y och många med
dem i dag. Dolt är det, men implicit ligger den tolkningen inte långt borta.
Här är skolan som ofta dubbel. Det sägs om och om igen, att kunskap är
viktig för alla. Det talas officiöst om det gemensamma kulturarvet, men

praxis visar ihålligheten i det vackra talet. Varför ska frisörer kunna så mycket teori (underförstått ha femmor i allt = goda kunskaper), när det bara är ett enkelt hantverk som ska göras? I dag börjar man t ex i min hemkommun tala om skicklighetsprov som för konstnärliga yrken. Vart tog de stolta kulturarvstankarna vägen? Är det inte bra längre, att frisörerna kan sina klassiker?

Skolan kan nog inte vara så mycket annorlunda, tror Niklas och det är inte mycket att göra åt omöjliga lärare, men ju yngre desto bättre, talar han utifrån sin erfarenhet. Han uppfattar alltså den låsta strukturen. Häri har han sällskap också av N-eleverna, som än starkare känner ramar och hinder. Skillnaden är att de accepterat också detta. Vi har ju valt en jobbign linje, vi gav oss in på den med öppna ögon, menar de och tar konsekvenserna. På uppmaning kan de se denna sin kultur om än inte riktigt förstå sammanhangen. De talar om den jättehårda konkurrensen om betygen, om stressen, om avhopp och dåliga relationer till lärarna, som egentligen inte bryr sig om eleverna. De skulle nog hålla med den Y-elev som sade, att det verkar som lärarna är i skolan bara för att tjäna pengar.

De talar mycket om större valfrihet, mera individuella studiegångar o s v. De tycker betygssystemet är dåligt men att betyg är nödvändiga. Flera steg borde det nog vara, för att skipa större rättvisa. Många vittnar om följande situation: "Mycket, alltför mycket, i skolan är provläsande, ett kort-siktigt provläsande. Man kan på kort tid lära in väldigt mycket som man bara nån vecka efteråt har glömt det mesta av." (Texter om skolan, N, dec, 1985) Detta ser de, och det ser eleverna i nian också, mycket tydligt, ändå sliter de och ägnar större delen av sitt liv åt skola och plugg. Fritid existerar knappast för flera av dem. Somligt är nyttigt och annat är onyttigt. Därom talar N såväl som Y. Fast det är förstås olika saker som är nyttiga. Likheten är, att det ska vara lönsamt ur utbildnings- och yrkessynpunkt eller möjligen för att leva livet. Det senare finns dock mindre av hos N. De är klart skol- och utbildningsinriktade. Det är för dem nyttan. De vet att de behöver sina höga betyg och det får dem att jobba vidare med de mest meningslösa saker:

Jag tycker att skolan ibland är fruktansvärd. Det är nog det jobbigaste 'arbetet' man kommer att ha haft i livet. Men skulle jag inte ha någon skola att gå till, vad skulle jag då göra? Troligen ha en ungdomsplats med dåligt betalt dessutom. Nej, skolan är för mig en stor *trygghet*. Den skjuter bort rädslan för vad jag ska göra senare (om jag inte kommer in på högskolan eller om jag blir arbetslös!). (Britta, i Texter om skolan, N, dec, 1985)

En stor trygghet alltså, mitt i eländet. Varför hon valt just den här extra-jobbige linjen, berättar hon inte. Man kan ana prestationskrav och höga grundskolebetyg i bakgrunden. Men Britta har det mer bekymmersamt än

de flesta. Som en av få i N, tar hon upp de kostnader som är förenade med gymnasiestudierna. Det är tydligen så att de får köpa böcker och allt material själva, om de inte håller till godo med lån. Det uppfattar Britta som en belastning för sig själv och familjen:

Detta tycker jag pekar på att det fortfarande är de lite mer rika som går i gymnasiet. Men tack vare att det inte är så där väldigt stora skillnader på samhällsklasserna i Sverige i dag, så kan även de lite lägsteställda gå i gymnasiet också. Tack vare att vi får studiebidrag så kan jag gå här. För mitt studiebidrag köper jag böcker och sånt som jag behöver för att kunna gå i skolan.
(Text som ovan)

Britta talar utifrån egen bitter erfarenhet. Hon får kämpa också för att få ekonomin att gå ihop. Det är inte lika självklart för henne att gå på den här tunga, teoretiska linjen. Mycket riktigt förringas hennes pengabekymmer av en grupp klasskamrater under ett gruppsamtal. De tycker det rör sig om bagateller. Så här kan vi följa en del av deras resonemang:

F: Jag tror inte nån bestämmer sitt gymnasieval genom hurdana föräldrar de har.

Samfällt: Nä!

F: Man kan i och för sig se vissa skillnader, men det beror inte på, om man har en rik pappa.

F: Om dom är lite fattigare, kanske dom vill att ungarna ska gå finare linjer för att bli nåt som inte dom har blivit.

F: 700 kronor (Brittas utlägg på material, min anm.) är i alla fall inget i förhållande till vad man lägger ner på annat.

F: Det är ju vad ett par stövlar kostar eller när man är ute på disco...

(Gruppsamtal, N, dec, 1985)

Det är ett innehållsrikt och kulturavslöjande litet samtal. Det visar att N-klassen inte är lika homogen bakgrundsmässigt som Y, här finns också vissa interna kulturkrockar. Hos Y-eleverna finns en solidaritet med klasskamrater, hyggliga lärare (särskilt yrkeslärarna) och faktiskt föräldrar och syskon. Det är nästan så man vågar tala om klassolidaritet i en annan mening. Att Y:s solidaritet också sträcker sig ut i världen ska vi senare se exempel på.

Samtalssekvensen visar också, hur dessa N-flickor tagit till sig jämlikhetsmyten och möjligheten till social framgång genom utbildning. Majoritetskulturens tro på mobilitet och lika möjligheter, baraman tar sig i kragen och kämpar på, lyser igenom här som vid många andra tillfällen. Den tycks finnas framför allt hos de framgångsrika elever som också har stor ekonomisk trygghet.

I fråga om *kunskap* utspinner sig följande samtal med samma N-flickor inblandade. Det handlar om betyg och hur man får betyg och fortsätter så här:

F: Man kan skriva ner sig på prov och va' bra på lektionerna.

P: Dom tar ju lite på lektionerna också.

F: Ja, det är inte mycket det.

P: Det är lite svårt.

F: Det är det väl inte. Om jag jobbat bra på lektionerna och vissa bara sitter och snackar och skiter i att jobba, skulle jag ju egentligen ha ett högre betyg.

P: Vadå? Om man inte jobbar på lektionerna, man kanske lär sig saker ändå.

F: Ja, men — det är ju i och för sig kunskaper man ska få ett betyg på — det är det ju. Och det visar man genom proven.

F: På lektionerna också.

F: *Det är inte kunskaper!*

(Grupp 2, N, dec, 1985)

Diskussionen visar att de har vissa svårigheter med kunskapsbegreppet. Slutrepliken som inte möter några invändningar, visar ändå vartåt det lutar. 'Kursen' är en realitet för både lärare och elever. Kursen är det 'man måste hinna igenom' ett visst läsår. Men *finns* kursen? Eller *var* finns kursen?¹³ Enligt Gunilla Svingby finns kursen inte längre formellt, dvs läroplanen säger ingenting om en alldeles bestämd kurs. Det är tydligt att den i hög grad finns hos lärarna i den här N-klassen (jämför deras hänvisningar till förlorad tid och inte hinna med kursen) och att den i samma utsträckning flyttat över till eleverna. Vissa saker ska man lära sig, kunna på proven, för att få betyg. Kursen, de fixerade kunskaperna, mätresultaten, är en tung del av skolkulturen på de teoretiska linjerna. Bildningen offras för nyttan.

Riktigt på samma sätt fungerar det inte i Y. De kan, tvärs emot vad många skulle förmoda, faktiskt identifiera bildning och nytta. Det ska också sägas att flera elever i N önskar, att det skulle vara på det sättet, men flertalet har integrerat majoritetskulturens kunskapsbegrepp. Det avviker i sin tur i hög grad från styrdokumentens definitioner av kunskap. Det är tydligt att det finns mål, definitioner och ideal på flera olika nivåer. Vi vet ju att läroplanens allmänna del med sina mål och riktlinjer i skolkulturen ofta kallas för "poesidelen" och behandlas därefter. Detta är ett viktigt och ofta förbisett faktum i skoldebatten, där man ofta får det att låta som om det var det sk flummiga arbetet efter de här flummiga målen som ger dåliga kunskaper. Självfallet är det viktigt för skolans arbete och för den ständigt pågående skoldebatten hur man tolkar krocken mellan de officiella målen och det faktiska arbetet.

Tiden är ett viktigt kulturelement i svensk majoritetskultur.¹⁴ Tiden eller snarare bristen på tid är ett ofta återkommande tema i N-elevers texter och samtal. Också på detta sätt demonstrerar de sin tillhörighet till majoritetskulturen. Däremot förefaller Y inte särskilt låsta av tiden, vilket också skulle styrka min hypotes om Y som subkultur. De tar sig den tid de

behöver för eget bruk. Skolan får aldrig bli viktigare än fritiden och om skolan inte passar, låter de bli att gå dit. De tycker att rasterna kunde vara lite längre, så att de verkligen hann med sina kortspel osv.

N återkommer ständigt till den inrutade tiden. Skolan tar ifrån dem tid. Dygnet räcker inte till. En av pojkarna i N, den som ofta vågar vara lite avvikande och provocerande i diskussionerna, gör hela sin skolskiss till en satir över skolan och tiden: Först går han igenom ett idealdygn, men konstaterar sedan att ett skoldygn har betydligt mer arbete än fritid, men också att han tar sig fritiden. Han liknar alltså mera Y-pojkarna, vilket märks också i andra sammanhang. Han skriver vidare:

Skolan är för inriktad på prov. Dagarna innan man har ett prov ökar arbete/skola-delen med ytterligare 1-2 h och det leder till att man inte klarar av proven p g a för lite sömn. Man måste nämligen ha lika mycket fritid i alla fall och då tar man från sömnbiten. Låt oss gå tillbaka till skoldygnen: Sömn 8-10 h, fritid 3-5 h, arbete/skola 11 h. Låt oss ta t ex mig och fråga hur jag disponerar min fritid.

Måndag:

gå till skolan	20 m
gå från skolan	20 m
äta mellanmål	20 m
vila ut efter skolan	1 h
gå och träna	10 m
träna	2 h
gå hem från träningen	10 m
vila efter träningen	30 m
äta kvällsmat	20 m
vara tillsammans med familjen	1 h
S:a	6 h 10 m
Jag behöver sova	10 h
S:a	16 h 10 m
Kvar till skolarbete	7 h 10 m

Alltså knappt ett normaldygn och ingen tid över till läxor

Tisdag—Torsdag: Likadant

Fredag—Lördag: Glöm skolan

Söndag: Plugga som en liten gris

10 h till läxor (alla läxor för hela veckan). Detta skulle behövas men jag tänker så här: 'Ånej, min söndag ska ni inte få förstöra. Ni säger att bibeln är viktig, där står att den sjunde dagen är en vilodag. Okej, jag följer bibelns råd. JAG VILAR IDAG'

(Johan i *Texter om skolan*, N, dec, 1985)

Man kan fråga sig, hur eleverna reagerar på sitt skolliv. Om deras respektive kulturer tillför någon frizon, vart Ziehes nya socialisation och ovanliga läroprocesser tar vägen. Kan vi över huvud taget se några exempel i N-

klassen på opposition eller har eleverna där, med enstaka undantag, så helt svalt den dominerande kulturen? Att Y lever sin kultur på fritiden har jag redan nämnt och ska vi se mer av. Men någon sådan har ju inte N enligt samstämmiga uppgifter. Det är nog en sanning med modifikation. Upplevelsen av att vara bundna till händer och fötter, att vara fångade av skolans progressionskrav och internaliserade prestationskrav är säkert mycket stark. Även när de verkligen tar sig ledigt, och det gör de, känner de kraven och har svårt att riktigt njuta av fritiden. Skolan har ockuperat deras liv, så känner de det.

Hur förhåller sig de båda klassernas elever till de sökande ungdomsrörelser som Ziehe talar om? En av dessa rörelser innebär en fixering vid det egna jaget och de nära relationerna. En annan närmar sig helhetsförklaringar och religioner, söker meningen med livet i totalitära rörelser eller konsekvent livsföring i kollektiv på landet. Den tredje moderna rörelsen, enligt Ziehe närmast postmodernistiska, söker identitet i upplevelser. Skönhet, stil och raffinemang blir lösenord, antingen det gäller vackra föremål eller graffiti.¹⁵

Skolan erbjuder inte mycket möjligheter att ägna sig åt sådant. Också fritiden är för N-eleverna ockuperad. Vissa frizoner skaffar de sig trots allt i skolan. Det märktes inte minst på de lektioner, där jag ensam ledde projektarbetet. De snackade rätt mycket, kom för sent eller inte alls, var sömniga efter tjejfester och framför allt klädde de ut sig. De tycktes älska att klä ut sig. Och det var omsorgsfulla maskeringar med peruker och dräkter och svartmålning och hela rekvisitan. En del var svåra att känna igen. Att det inte hade med kulturmötesprojektet att göra i första hand bekräftas av, att de kan iakttas utklädda också i andra sammanhang, till exempel på fotografier som jag fick tillgång till. Det rör sig framför allt om ett mindre gäng pojkar i N, en grupp som också utan specialmundering i hög grad syns och hörs. Det ligger rätt nära till hands att se denna deras verksamhet som exempel på att de själva tillfredsställer regressionsbehoven, när nu inte skolan gör det. Det är heller inte omöjligt att tolka deras beteende i enlighet med Ziehes omnipotensbegrepp. De markerar med utklädseln mer än i vardagskläder sin styrka och överlägsenhet och inte minst sin djärvhet. Något slags utrymme har de eller tar de. Här kan de kanske känna sig *verkliga*, en viktig term för Ziehe.

Flickorna i N tycks mera ägna sig åt *subjektivering*. Tillsammans med nära vänner, pojkvännen, familjen eller hundar och hästar skaffar de sig känslomässig näring och lever ut de behov som inte tillfredsställs i skolan. Vi ska se om ytterligare analys av deras liv utanför skolan, särskilt vad gäller Y, kan lägga något till mina hypoteser.

5. Vi utanför skolan

Vi hade mycket mer tid för kulturmötesprojektet i Y än i N. Pojkarna i Y var också mera positiva och öppna. Alltså finns långt mera material om fritid, framtid och s k livsfrågor från Y än från N. Några motiv som kompletterar bilden av deras kultur är värda att plockas fram. Ett par *framtidsuppsatser* visar hur tankarna går. Uppgiften var att beskriva världen och det egna livet om 25 år, dvs år 2010:

Kalle: Jag är 42 år gammal och jobbar på en kärnvapenstation. Jag har en dålig lön och bor i ett höghus, som ser ut som en bensindunk. Jag är gift och har två barn. Miljön runt omkring där vi bor ser ut som en enda betongklump: inga träd, inga buskar, inga blommor. Om man vill se träd och grönska får man åka till någon djurpark eller en vanlig park. Det är stor arbetslöshet och dom som har jobb jobbar på någon kärnvapenstation. Om jag ska säga hur det är, så ser hela jordklotet ut som en krigsmaskin. När man tänker tillbaka på 1900-talet, så var det rena paradiset jämfört med nu. Förr var det människorna som bestämde, men nu har datorerna tagit över helt och hållet. Vi har inget att säga till om. Tänk! På femton, tjugo år har allt förändrats. Naturen ser för jävlig ut: försurade sjöar och den skog som finns håller på att dö. Och ingen gör nåt åt det. Ute i världen krigar dom hej vilt och alla människor går och hoppas att en dag ska allt bli som förr. (Maj, 1985)

Kent: Jag gör inte ett skit! Jag har inte jobbat sen samma dag jag fyllde 20 (då tog mitt beredskapsjobb slut). Men å andra sidan vem fan behöver jobba när man får allt gratis av socialen? Jag klarar mig rätt bra i min tvåa. Okej, man har väl lite stökiga grannar, men va fan man är väl inte mycket bättre själv. Visst var det väl småtjurigt när käringen dog, men sånt går över (stackare, sköt sig en blandning av 'horse' och potatismjöl. Fick jag bara tag på den som hade mekat ihop den silen, så funnes det en langare mindre). Men det var lika bra kanske — hon hade ändå inte långt kvar. Det kanske är det enda rätta förresten, nu när världsläget är som det är. (Maj, 1985)

Markus: Jag tror att min utbildning gett utdelning och att jag har ett bra jobb 2010. Jag tror att jag har det ganska bra både ekonomiskt och med familjen. Statsstyret tror jag kommer att vara det samma som nu. En stor förändring tror jag blir naturen. Jag tror att alla försurningar och utsläpp är borta. Sveriges natur blomstrar och även tekniken har utvecklats mycket. Jag tror att folk reser mera och kommunikationerna är snabbare och bekvämare. Bilarna kommer att vara eldrivna och Sverige har en energiförsörjning enbart av kärnkraft, kanske lite solkraft. Stormakterna tror jag har tagit sitt förnuft till fånga och nedrustat de flesta kärnvapen. Även fattigdomen är så gott som utrotad, för världen har fattat att det inte håller med egoism. Världens befolkning har nog ökat med ett par miljarder. I Sverige

tror jag mycket har privatiserats därför att staten har satsat mycket på arbetslösheten. (Maj, 1985)

Anders: Om 25 år, den 19:e januari, fyller jag 42 och är då en gammal gubbe som livet just har börjat för. Livet har varit toppen ända sen jag tog titeln i mellanvikt i karate och sen när jag steg ner från titeln, obesegrad i sju år. Pengar har aldrig varit något problem, eftersom en champ är oberoende av pengar på grund av alla intäkter. Huset jag bor i är ett slott, som byggdes i slutet av 1700-talet. Här i Sverige är det ganska lugnt nu. Det var värre på 1900-talet. Tre söner har jag och en fru som var drottning av Danmark. Någon allemansrätt finns det inte kvar längre, som det fanns när jag var ung. Värst är väl att datorerna tagit över de flesta jobben. Bäst kommunikation är det på landet där det mesta folket bor. Städerna är raserade till marken sen inbördeskriget för åtta år sedan. I andra länder i världen är det lika oräddvinst som det alltid har varit och kommer alltid att vara. Sverige är ett fritt land, inga som bestämmer, inga jävla nojsiga politiker och knasiga maktavare. Rikedom jag har, den har jag fått slita ihop själv utan att vara född till det. (Maj, 1985)

N hade tillgång till Y:s framtidstexter, men lite dålig tid att analysera dem. De behandlar framtidsvisionerna som sakliga inlägg och granskar deras verklighetsförankring och sunda förnuft. De tycks ha svårt för att tänka sig, att texterna uttrycker känslor av rädsla eller hopp inför en tänkt utveckling. De dissekerar och finner inkonsekvenser. Till exempel när en av Y-pojkarna tänker sig själv som framgångsrik officer och samtidigt fred överallt. De ironiserar: "Fred överallt, men försvar ska man ha." Vidare talar de om "realistiskt, att man ska skrota alla datorer också".

Dom kommer ju att va' grunden för det framtida samhället... Dom försöker fixa bort arbetslösheten och dessutom skrota datorerna på de 25 år som är kvar. (Grupp I)

En annan grupp förvånas över att Y-killarna så mycket bekymrar sig över natur och miljö, men ser också stora kontraster:

F: Antingen är det jättemörkt eller går görbra för dem. (Grupp 2)

Själva hinner, alternativt vill, inte N tala särskilt mycket om framtiden. När jag i intervjuerna kommer in på den frågan och på frågor som har med livet och världen att göra, tystnar de märkbart. De har inte tänkt så mycket på det, säger de. Man kan ju inte gå omkring och vara rädd jämt. Eller de förstår inte riktigt vad jag menar, när jag frågar, hur det kommer att se ut i världen. Ofta svarar de ganska allmänt, att de hoppas på bra jobb och på människor som de tycker om i närheten. De preciserar inte sina yrkesplaner, men en flicka säger:

— Jag hoppas jag bor på landet och är hemmafru. Fast jag vill ha ett yrke. Jag ska va' hemma till sista barnet börjar skolan. Mamma har varit hemma

och det har varit så skönt att komma hem, när det har luktat hembakt.
(Elisabeth i intervju, dec, 1985)

De tycker inte de har mycket att säga till om och de tycker politiker bestämmer över folks huvuden. De kan inte mycket göra åt, hur det kommer att se ut i världen. Kanske om de går samman förstås, menar en pojke. Men "man är ju självisk — man vill ju liksom inte försämra sin egen standard" (Andreas i intervju). De tycker också, att det satsas alldeles för lite på utbildning och teknisk utveckling och för mycket på kultur. Utbildning är ju, menar de, en investering i framtiden. De är inte så rädda för det stora kriget, utan för nära anhörigas sjukdom och död. Det förklarar de själva med, att det är ett mera gripbart perspektiv.

Gun Malmgren säger i sin analys av framtidsuppsatser¹⁶ om flickor från socialgrupp I och IIA: "Dessa flickor vill få sitt sociala jag bekräftat i arbete — inte i könsroll och familj och detta framstår i uppsatserna som en konflikt."¹⁷ Detta tycks inte riktigt stämma med citatet ovan och jag har en känsla av att Elisabeth inte är ensam om sin inställning. Familjen förefaller viktig och barn ska de ha. Det ska också flickorna i nian, om man frågar dem. Det är svårt att veta anledningen till detta. Kanske är det en skillnad i tid. Min undersökning äger rum fem år senare än den som Gun Malmgren bygger på. För flickorna i hennes material är barn eller inte barn en viktig fråga. Det handlar om yrkeskarriär eller familj och barn, inte det oproblematiske både och, som hos många av flickorna i mitt material. Möjligen ligger en annan orsak till olikheterna i att Gun Malmgrens flickor genomgående är yngre. De har skrivit sin uppsats i åttan. För mina flickor i N gäller, att de ofta tvingats tänka om, vad gäller yrkesval. De har tvingats inse, att det inte går, att de inte kommer in osv. Kanske blir då familj och barn en tillflykt i en osäker framtid. Där kan man se en uppgift och ett värde som inte hotas av spärrade utbildningslinjer.

För övrigt kan man åter konstatera vad gäller N-eleverna, att de inte gärna blandar ihop skola och liv. Skolan är skola och där hör inte mina erfarenheter hemma. Där ska sysslas med kunskaper och inte med samtal om livet. Ramarna är åter tydliga och utgränsar deras erfarenheter.

Rationellt sett finns helt klart inkonsekvenser i Y-pojkarnas framtidsvisioner. En röd stuga på avgrundens brant. Inte bara om man ser till klassen i stort, utan också inom de individuella texterna. Låt oss återvända till de fyra i sin helhet citerade uppsatserna ovan.

Jag har valt fyra som jag finner representativa för de tendenser som finns i hela klassens bidrag. Vissa påfallande inslag kan observeras. Av 20 uppsatser behandlar 15 på något sätt natur och miljö. N har rätt i sina kommentarer. Det är ett anmärkningsvärt stort intresse för dessa frågor.

Familj ska pojkarna också ha. Det stora flertalet nämner familj och barn, företrädesvis också två, en pojke och en flicka. Det är en mycket tra-

ditionell familjelycka som målas upp. Ofta i bjärt kontrast till världens hemskheter. Själva ska de bo i ett fint litet hus med hemmafru och två barn, medan världen har gått under. Vi ser den kontrasten tydligt ex i Anders text. När det gäller honom själv och familjen är hans vision rent utopisk. Han har vunnit världsmästerskap, blivit enormt rik och gift sig med Danmarks drottning. För hans del är livet utmålat som en modern saga. I världen runtomkring ser det illa ut, men det påverkar inte honom och familjen. Det är klart att man utifrån kan se det som en förnuftsmässig kullerbytta, som N gör i sin kommentar, eller som en dubbelhet i de kulturella värderingarna, som jag till att börja med var böjd att göra.

Tolkningen ska kanske snarare vara den, att Anders och de andras yttre dubbelhet uttrycker en psykologisk försvarsmekanism. Visserligen talar allt för att världen kommer att gå åt skogen, om utvecklingen fortsätter, men det kan man inte gå omkring och ständigt tänka på. Det är viktigt att hålla modet uppe, annars tjänar ingenting något till. En fingervisning mot den här tolkningen får jag av Johan i Y.

Det är han som tillsammans med Niklas i första intervjun säger sig vilja leva på sextiotalet, eftersom det var häftigare då, mera gemenskap och större hopp om framtiden. När jag en stund senare frågar dem, vad de tror att de gör om 20 år, svarar Johan snabbt: "Jag tror inte att jag kommer att bli 40." Därefter följer ett samtal om stormakternas kapprustning och världens gång och Johan fortsätter:

— Mendet går ju inte att göra något åt det. Ryssarna och amerikanerna har ju grejor överallt, som ingen vet om. Det är ju inte bara dom... i hela världen, alla hänger med och försöker hänga med och placerar ut såna där robotar. Det är bara att leva livet så länge det går. (Intervju 1, Y, april, 1985)

Samme Johan skriver en rätt idyllisk framtidsuppsats:

— År 2010 är jag 42 år. Jag tror att jag jobbar som snickare, har två barn och en vacker fru, bor i en lägenhet eller en liten kåk. Jag har fortfarande kvar mitt intresse för musik, god mat, fiske, skivor, akvarium m m. Jag tror att jag kommer att syssla med lite av varje. Sverige kommer att vara fullt av turkar och andra invandrare. Kriget, tror jag, kommer att utplåna hela skiten, men det kommer att dröja, för dom är rädda för att stryka med själva. Naturen kommer att bli mycket förstörd, om ingen rycker in nu. En 760 Volvo kommer att vara likadan som en gammal PV är idag och färdmedlen kommer nog att förändras ganska mycket. Skillnaderna mellan fattiga och rika kommer att vara stora och världen styrs nog av stormakterna. Tekniken kommer att rusa iväg som den gör nu. Men vi får hoppas att allt och alla är okej. (Texter om framtiden, Y, maj, 1985)

Densista meningen blir närmast till en besvärjelse. Hela texten andas samma pendling mellan hopp och förtvivlan som han hela tiden ger uttryck

för. Det är nog ingen dubbelhet utan snarare ett sätt att på det personliga planet göra problemen hanterliga och rädslan uthärdlig. När jag i intervju nr 2 frågar honom, varför han säger så olika, svarar han just: "Det är som man *vill* tycka, inte som man *tänker* alltid." Förmodligen är det ett rätt vanligt sätt att hantera skräcken, något som inte är motsägelsefullt i en och samma kultur utan snarare kulturens inneboende lösning.

En av de citerade uppsatserna ger uttryck för en livsstil, där också den egna personen gått förlorad. Kent skriver helt om sitt individuella liv och där finns inget hopp. I slutorden meddelar också han orsaken till eländet: "... när världsläget är som det är." De tycks fundera mycket över krig, atomvapen och konflikter, de här pojkarna. Flera uppsatser beskriver världen efter atomkriget med enstaka, sjuka överlevande i ruinerna. Det slår en att medvetenheten om världens problem framträder långt tydligare än i N. Omsorgen om världen och naturen tycks också större.

Markus skiss beskriver både världen och det egna livet som harmoniskt och lyckligt. Man lägger märke till, att han uttalar sig mera tveksamt än de andra. Han tror, säger han, att det kommer att bli så och så eller det är *nog* bättre. Markus är en person som gärna vill vara till lags, som ofta försöker bete sig önskvärt i skolan. Han är med andra ord den elev i Y som har den mest instrumentella inställningen till skolan. Hans harmoniserande bild ska kanske tolkas både som ett försvar för de egna ambitionerna och för skolan och politiken. Han måste intala sig att det hårda slitet lönar sig och vill gärna tro på det — riktigt säker är han inte.

Låt oss till sist se hur Y-pojkarnas framtidsvisioner förhåller sig till framtidstexterna av åttans arbetarpojkar, som de tolkas av Gun Malmgren. Det är viktigt för både Y och årskurs 8 att snabbt få ett arbete. Någon i Y hävdar rentav, att arbetslösheten är det värsta problemet i dag och att allt måste satsas på att lösa det. Ingen av grupperna har något långt tidsperspektiv. Det är uppenbart att de 20-25 år jag föreslår dem att tänka framåt, ter sig fullständigt oändliga. Det syns ju också på den enorma tekniska utveckling och de fantastiska förändringar de tänker sig inträffa. Någon tror, utan att tänka, att han är en gammal farfar med barnbarn.

Gun Malmgren ser stark längtan efter trygghet och harmoni i sin grupp. I familjen tänker de sig att få dessa behov tillfredsställda, inte på arbetet. Kärnfamiljen står för den goda tillvaron. Framhållandet av familjen i Y-texterna tyder på samma förhållande för min grupp. Det är naturligtvis omöjligt att dra generella slutsatser av ett så litet material. Det är heller inte avsikten. Däremot går det att visa tydliga tendenser i texterna och samtalen och de torde säga något om bakomliggande värderingar och kultur.

En av flickorna i N är överraskad över att pojkarna i Y bryr sig så mycket om naturen, talar och skriver om den. Uppenbarligen stämmer inte detta

intresse med hennes föreställning om Y-klassen. Med detta uttrycker hon säkert en populäruppfattning om de till det yttre rätt tuffa killarna. Skulle de värna så om naturen?

Lundaetnologerna har visat hur ett nytt intresse för naturen kommer med den efter industrialiseringen framväxande borgerliga kulturen. Bön-der gör inte utflykter med korg i naturen. Borgerskapet i staden skapar denna tradition som ett viktigt inslag i den kultur de värnar om, den som sedermera blir allas kultur. ”I och med att naturupplevelsen avskilts från produktionen har den inkorporerats i konsumtionssfären, i privat- och fritidslivet. Denna nya koppling har givit naturen samma kompensatoriska kvaliteter som det trygga hemlivet eller det hektiska nöjeslivet.”¹⁸

Naturen som ram för förverkligande av fritid och uttryck för känslor. Det kan vi känna igen i Y. De kan uttrycka sig lyriskt om sommarhalvårets fisketur och det är många som fiskar:

L: Vad gör ni när ni är lediga?

Niklas: Det blir mycket fiske och sånt där. Också har jag köpt motorcykel...

...

L: Du sade, att du fiskar och har en motorcykel som du håller på med. Det är ju lite grand varandras motsatser...

Niklas: Det är samma sak.

L: Är det det?

Johan: Man känner en frihet liksom...

Jo, det gemensamma för motorcyklar och fiske är frihetskänslan. Och så sattes den beskäftiga utfrågaren på plats. Också här förenas till synes oförenliga inslag på ett för dem naturligt sätt. Niklas blir riktigt lyrisk, både när han talar om fartens tjusning sittande på motorcykel och fisketuren och Johan fyller på:

Niklas: Det är så skönt och tyst och lugnt.

Johan: Man är inte beroende av något.

L: Är det många som håller på med fiske?

Niklas: Ja, dom flesta. Jag tror dom flesta vill komma bort från stan.

Niklas: Man känner sig fri när man t ex tar med sig metspöt och går ner och sätter sig vid Näset. Och det är en massa folk — man bara sitter där och kollar på flötet. (Intervju, Y, april, 1985)

Egentligen tycker de bättre om det här fria livet i naturen än det festande och supande de håller på med på vintrarna i brist på annan sysselsättning.

Men det är inte bara detta med frihetsupplevelse och andra starka känslor som ingår i naturuppfattningen. Ännu mera talar de om förstörelse av naturen, försurning, skogsdöd. Visserligen kan denna omsorg kopplas till fisket och allemansrätten, som de ofta återkommer till som något av det finaste i Sverige. Miljöförstörelsen har också en politisk dimension och är

för de här pojkarna ett led i maktens vansinne. De rika bryr sig inte om vilken skit de släpper ut, bara de tjänar pengar, är ungefär deras slutsats. Och enda sättet att göra något åt det är aktioner modell Greenpeace. För den organisationen klappar deras hjärta, men inte för snacksaliga politiker som inte *gör* något. Det går inte att ta miste på att natur- och miljöfrågor är mycket angelägna för i stort sett alla i Y. För dessa frågor kan de engagera sig och tala sig varma. Kopplingen till deras intresse för dessa frågor kan möjligen vara en aktiv och naturkunnig yrkeslärare, mycket uppskattad av pojkarna.

Det vore en ofullständig bild av Y:s kultur, om inte också deras intresse för de sk existentiella frågorna fick sin plats. Vid flera tillfällen kommer de i våra gruppssamtal kring helt andra frågor in på Gud, livet och tron. Första gången vi pratar om det är apropå en text som vi läst, en text som beskriver svenskar och deras vanor utifrån som 'Ett underligt folk'.

Jakob: Det är likadant med kyrkan och så... och min syrras kille han är kristen och när han vrålar 'Oh, Gud' och sånt, det är samma sak som på en fotbollsmatch och så där... glädjerop.

Johan: Han är frälst, va?

L: Har det blivit vanligare det här, som du säger Johan, att man är frälst?

Johan: Det är ett mode.

Så talar de om att det är fler som konfirmeras, men Jakob invänder att det är "för cash" och Måns tror att det är för att alla andra gör det.

Johan: Innerst innetyckte man ju att det var så där lite... Ja, när man konfirmerade sig så var det ju lite, lite drömmar åt det hållet. Man hade ju lite känslor. Det där med nattvarden kanske inte var så tokigt i alla fall. Man fick sig en tankeställare och åsikter, det kan ju aldrig skada.

Så talar man för och emot om man gör det för pengars skull eller för kompisars tills Anders säger:

— Man måste ju tro på nåt — alla tror på nåt. Alla tror ju inte på Gud, dom tror ju att dom ska bli rika eller så. Några tror på djävulen.

...

— Det kvittar ju vad det är, bara man har nåt att gå till. Det är som Gud, då slänger dom fram en gud. Om han verkligen visade sig — det är klart att jag skulle börja tro på honom.

Johan: Om han verkligen fanns, då skulle det inte finnas svält eller nånting.

— Nä, det verkar ju lite konstigt.

— Hur fan kan han tillåta krig och judeförföljelser?

(Gruppssamtal om skolan, Y, maj, 1985)

Ytterligare en gång halkar de oförmodat in på ämnet och en livlig diskussion utspinner sig om huruvida man kan tro på Gud och under eller ej.

Därefter kommer de in på ålderdom och sjukdom och död. Anders:

— Jag kan inte säga, att jag är rädd för döden. Alla ska ju dö, det kvittar. Ja, det är klart, man vill ju inte dö, när man är 20, 30, men när man är äldre, 65, 67 år och har varit med om en del... men om man ligger så där på ett ålderdomshem, det är det värsta jag vet. Då vill jag hellre dö.

— Ålderdomshem, det är den största rädsla jag har.

Till slut konstaterar de genom Jakob, att det där med kristendom och kyrka — det är nog för *de andra* det också:

— Dom som är kristna, dom tror att dom är lite finare än andra, för morsan och farsan gick ner till kyrkan och då gick den där prällen upp och sa, att det finns ju folk som inte passar här i kyrkan, vet du. Och det kunde han ju sagt direkt till morsan och farsan och såna andra, vet du. Så dom reste sig och gick ut ur kyrkan.

(Gruppsamtal om framtiden, Y, maj, 1985)

Med det senaste citatet fick vi en definition av *de andra*. Om dem har Y mycket att säga. Min tro är att deras definitioner av *de andra* säger mycket om dem själva. Därför ska jag vänta med en summering av de båda kulturererna, tills vi stiftat bekantskap med beskrivningen av dem som för respektive Y och N är motkulturer.

6. De andra

En oprövad förutsättning för tex interkulturell kommunikation och undervisning är, som jag tidigare diskuterat, att kulturkrockar är lika med *etnisk* konflikt. Mitt antagande, å andra sidan, innebär att kulturkrockar kan se ut på många olika sätt och att de lika väl sker *inom* en etnisk grupp som *mellan* etniska grupper. Så skulle det alltså vara oriktigt att alltid fokusera skolans eller skolklassens invandrade elever och förlägga krocken till deras möte med de svenska eleverna eller den svenska skolan.

Hittills har ingenting i mina klasser pekat på att de invandrarelever som finns avviker från klassen i övrigt. För att ytterligare belysa min hypotes, borde det vara av stort intresse vilken grupp respektive elever identifierar som utgrupp, dvs som "de andra". Det betyder en grupp som står längst från dem själva i kulturellt avseende, har andra värderingar, klär sig annorlunda, kort sagt den som är mest *mot* den egna kulturen. Är det en etnisk minoritetsgrupp som pekas ut eller är det en grupp inom den egna etniska gruppen?

Alldeles bortsett från vem som pekas ut, medvetet eller omedvetet, som kulturell huvudmotståndare, är det av intresse hur de båda klasser jag jämfört ser på invandrare och flyktingar. Det kräver en egen diskussion.

Intressant är också, hur klasserna beskriver andra människor och grupper. Det finns mycket som tyder på att samma tendenser kan avläsas i inställningen till olika annorlunda grupper. Människor som är toleranta och förstående har ofta en vidsyn som omfattar allehanda grupper och individer som är dem främmande. Eller uttryckt annorlunda: den invandrarfientlige visar sig ofta vara i lika mån skeptisk till ulandsbistånd, jämställdhet, socialhjälp och mild behandling av fångar.¹⁹ Jag vill pröva om det i mitt Västerstadsmaterial finns ansatser till den sortens värderingsblock eller om man kan våga sig på några antaganden, utifrån vad som kommer fram i deras föreställningar om någon individ eller grupp.

Det sägs ofta ute på skolorna, att de yrkesinriktade linjernas elever skulle vara mindre toleranta och mera fientliga till invandrare än de teoretiska linjernas. Vid mitt första möte med lärargruppen i Västerstad fanns ett liknande antagande implicit i diskussionen. Inte så mycket från de lärare som faktiskt kände Y, men från andra. N-klassen skulle i samma mån vara tolerant och förstående. Vi har redan sett att detta grundantagande inte är självklart lika med verkligheten.

Vad skulle det då finnas för skäl att anta högre grad av invandrarfientlighet hos Y-elever? Den senaste stora representativa undersökningen beträffande inställning till invandring och invandrare bekräftar, vad som sagts tidigare:

Arbetarklassen har generellt sett större motvilja mot invandrare än andra samhällsklasser. Utbildning har samband med både motvilja och fruktan för invandrare, liksom självförtroende, utlandsvistelse och kontakter med invandrare. Nu samvarierar ju dessa olika variabler och det är svårt att veta vilket som är orsak och verkan — kanske finns *en* variabel som är överordnad de andra. Sammanfattningsvis kan sägas, utifrån seriösa undersökningar som gjorts, att människor med svag social och ekonomisk ställning och låg utbildning både är mera rädda för invandrare och hyser större motvilja. Rädslan definieras som hot mot den egna sociala och ekonomiska tryggheten, som t ex upplevelsen av konkurrens om jobben. Motviljan hänger samman med det upplevda hotet mot den egna identiteten och kulturen. Även om både fruktan och motvilja har minskat mellan de båda stora undersökningarna 1969 respektive 1981, visar den senare undersökningen samma tendenser liksom en färsk studie från Danmark.

Vi har tidigare sett, hur Y-eleverna i Västerstad liksom i landet i övrigt tillhör en mindre privilegierad samhällsgrupp i förhållande till N-eleverna. Men det finns ett par variabler som pekar i annan riktning. Det visar sig nämligen att ålder också spelar en stor roll för inställningen till invandrare, på det sättet att äldre människor är mera negativa än yngre. Nu är det en mycket komplicerad variabel, som mera hänger samman med vid vilken tid man är ung, än ungdom i största allmänhet.²⁰ Det är inte så mycket det att

människor ändrar uppfattning med åren, utan mera att de håller fast vid sin tidigare uppfattning i hela livet. Åttioalets unga tycks vara mera positiva än gamla på åttioalets. Här kan man ana ett samband med traditionsbrott och kulturella förändringar som t ex Ziehe talar om. Y- och N-eleverna har ungdomen gemensam om inget annat, men det skulle fortfarande betyda en mera negativ inställning hos Y, om resultatet stämmer på Västerstadseleverna.

Låt oss då tillsist granska variabeln utbildning eller kunskap. Om denna skriver professor Arne Trankell, som ledde undersökningen 1969, att fördomar i form av oresonliga antipatier ingalunda ändras med hjälp av information och utbildning i största allmänhet. Vad det handlar om är snarare bildning, kritiskt tänkande, aktivitet och ifrågasättande, alltså ett betydligt vidgat kunskapsbegrepp, för övrigt på papperet gemensamt med grundskolans.²¹ Som vi ser problematiserar de senare variablerna bilden. När det gäller utbildning, bildning, kunskap och skola har, som vi sett, N en betydligt snävare och mera inramad inställning än vad Y har. Bilden kompliceras ytterligare och utifrån redovisade undersökningar är det svårt att komma med förutsägelser om respektive klass inställning. Låt oss via deras uppfattningar om andra grupper i samhället ta oss fram till vad de själva uttrycker om invandrare och flyktingar.

För Willis gäng gällde ett speciellt och konfliktfyllt förhållande till flickor (se ovan sid 35). Jag har antagit vissa överensstämmelser med detta gäng och Y-pojkarna. Gäller detta kvinnosynen? Willis gäng föraktade flickor och identifierade dem i rätt hög grad med teori. Teoretiska kunskaper var feminint — tacka vet de ett rejält handtag. För killarna i Y är det mest slående, att flickor är ganska osynliga i deras texter och i samtalen. Vi har sett, hur de i framtidstexterna bara kort nämner en fru, gärna vacker och gärna hemma och möjligen en dotter (fast det fanns ju de som skulle ha tre söner). Mer om flickor blir det inte skrivet.

De är nu en ren pojkklass och det tycker de är skönt, säger de vid något tillfälle, för tjejer är mera fjäskiga och det är bättre att ha dem utanför klassen. Det finns en tendens också hos Y att identifiera flickor med plugg, studier och inställsamhet mot lärare. Och det är framför allt flickor som ser ner på dem:

Jakob: Det är så jävla löjligt det där med flickor. Jävla verkstad, sitter dom. Sen vid skoldansen kommer dom och sitter där och hänglar och lever med dom. Då är dom så jävla bra, vet du. Men i skolan! Fy, fan: jävla verkstan. Dom är skitiga.

Johan: Dom är spacklade som nån jävla reklampelare för en målerifirma i stan, Plastic Padding.

Jörn: Det är jävla kladdigt på dom.

L: Hur ska tjejer vara då?

- Dom ska va' naturliga.
 - Går det att ha dom killarna som går på verkstan på skoldanserna, då kan det väl vara så annars med.
 - Ja, och sen behöver dom ju inte gå så här i korridorerna (demonstrerar utmanande gång med svängande höfter)
 - Och så den jävla parfymdoften!
 - ... man tror att man kommit fel alltså.
 - Nån, jävla parfymaffär, alltså.
- (Gruppsamtal om skolan, maj, 1986)

Naturliga ska flickorna vara och inte så utmanande målade och parfymdoftande. Det är vad de säger. I naturligliggjer nog också ärlig, rak, att inte plugga för mycket och framför allt inte ställa in sig hos lärarna. Det framskymtar, att det framför allt är de teoretiska linjernas flickor de uppfattar på det här sättet. Nedvärderande utom ibland på danser, då duger Y-killarna. Här kan man för övrigt lägga märke till att de talar om verkstan och verkstan det är inte riktigt de själva, utan de som håller på med bilar t ex. De distanserar sig en aning från problematiken och talar om dem som är ännu lite lägre i hierarkin på skolan. Det är också lättare att tala om andra, även om det är konkreta egna erfarenheter de beskriver.

De säger ingenting om de flickor, som finns närmare dem själva, om dem som liknade dem själva i grundskolan. Kanske för att de är oproblematiska och bara finns där. Är det de som är "de naturliga"?

I den danska rapporten *Skoleliv-Pigeliv* visas, hur den riktigt hotade gruppen på grundskolan är flickorna på botten. De har det svårast av alla, utsatta för dubbelt förtryck. Projektet har särskilt följt tre av dessa flickor, som använder helt olika strategier för att klara sig och det är tre strategier som vi kan se exempel på hos många hotade, underlägsna elever. Merete är konstruktiv och kämpar, försöker hålla mod och hopp uppe. Line är alldeles stilla och försöker att inte synas. Sanne betar sig mera som pojkar i Y och Willis gäng; hon bråkar och tar avstånd. Det är klart vilken av dem som betraktas som problem av skolan och vilka som lämnas åt sitt öde.²²

Einarsson och Hultman visar i rapporten *God morgon pojkar och flickor*, hur pojkar genom hela skoltiden i högre grad än flickor uppmärksammas, får utrymme och resurser. En av deras slutsatser är att den dolda läroplanen är dubbel för flickor:

Liksom skolans faktiska resultat blir att elever från högre samhällsklasser gynnas, så får den sociala utbildningen olika resultat för flickor och pojkar. Den dolda läroplanen ställer olika krav på de två könen. Dess krav på skolanpassning hos eleverna gäller inte för pojkar lika hög grad som för flickorna.²³

Pojkarna hörs och syns och står i centrum. Flickorna hänvisas till en passiv åskådarroll. Visserligen kan dessa tysta och tålmodiga flickor kortsiktigt

belönas i skolan med bättre betyg än de bråkiga pojkarna, men i längden är det pojkarna som vinner framgångar. Kanske kan detta något förklara pojkarnas uppfattning om flickorna: de *är* helt enkelt i skolan på annat sätt och kan ses som hotfulla eller i varje fall konstiga, fjäskiga.

I N-klassen beskrivs förhållandet mellan eleverna i klassen som synnerligen idylliskt. Också mellan pojkar och flickor påstås det vara konfliktfritt och jämställt. Min korta tid i klassen räckte inte till för närmare studier av det faktiska förhållandet. Men redan under den perioden kunde jag konstatera att deras beskrivningar idylliserade verkligheten och harmonierade konflikter på detta område. Det var pojkarna som stod för upptågen med utklädnings och annat i klassen. Flickorna kom i hög grad för sent en av dagarna och hade då haft en egen fest utan pojkarna. Det finns i klassen visserligen några rätt dominerande flickor, men i stort är det ändå pojkarna som märks mest. Så här säger en av de mycket kompetenta flickorna:

Gertrud: Att sätta betyg är oftast svårt och de blir inte alltid rättvisa. Killar t ex väcker större uppmärksamhet än tjejer, de gästas mera och vågar säga saker utan att skämmas. Andra elever är jätteduktiga men väldigt blyga på lektionerna och vågar därför inte säga något. (Intervju, dec, 1985)

Gertrud är en flicka som har högsta betyg i t ex fysik, där det i hög grad är skriftliga insatser som gäller, hon vill bli läkare och känner att hon har svårt att skaffa sig toppbetyg i ämnen där det också ska pratas. Därför vill hon också ha bort sådana ämnen från schemat. Också för de skolduktigaste flickorna gäller den dubbla dolda läroplanen.

De rapporter jag kort redovisat ovan och mina egna erfarenheter i Västerstad lärde mig, att ett viktigt kulturmöte i skolan är det mellan pojkar och flickor. För ett interkulturellt synsätt är det en viktig faktor som griper över andra konflikter och säkert komplicerar dem. Man kan förmoda att det att vara invandrar flicka från arbetarklassen skapar flerdubbla svårigheter och är något helt annat än att vara visserligen invandrad men pojke och med akademikerföräldrar. Det kan tyckas vara ett självklart påpekande, men förbigås lika fullt ofta i debatten om kulturmöten, där det talas om invandrade kulturers möte med den svenska. En sådan beskrivning är så vilseledande att den borde undvikas. Agerande utifrån denna allmänna beskrivning löper den största risk att hamna fel.

Här vill jag kort nämna ett försök till interkulturellt arbete i en mellanstadieklass med just krocken mellan pojkar och flickor som huvudtema. Eller rättare sagt, som ett av flera teman.²⁴ Vid samtal med klassläraren och vid några besök i klassen visade det sig, att här var den centrala kulturkrocken, trots ett antal invandrarbarn i klassen, den mellan pojkar och flickor. Och det handlade inte om en naturlig könsrollsidentifiering i tio-

årsåldern utan om en regelrätt kamp om resurser, där pojkarna ofta avgick med segern och tog boll och bollplan och satte upp skärmar runt sig i stora hallen för att slippa se flickorna o s v.

Flickorna i sin tur hade, på grund av detta eller kanske på grund av tidigare skolning på lågstadiet, kommit att överdriva sin flickaktighet. De var flickflickor och betonade i hög grad traditionellt kvinnliga beteenden. Tillsammans med klassens kvinnliga lärare startades ett projekt som mest handlade om manligt och kvinnligt, men där vi också arbetade med en främmande miljö, nämligen Afrika. Till skillnad från Västerstadsprojektet kom inte det här i Fågelstad att avslutas efter de veckor vi arbetat tillsammans.

Här ska bara antecknas en iakttagelse jag gjorde vid inledningssamtal med eleverna. Jag pratade med dem i små grupper och fann då, särskilt hos en dominerande grupp pojkar, en fyra, fem stycken, något av det värderingsblock jag tidigare nämnt (se ovan sid 111). De här pojkarna, tio år gamla, tyckte att tjejer var pest och visade det. De tyckte, att flyktingar skulle skickas hem igen vid gränserna. Som enda grupp i klassen vägrade de betala, enligt ett majoritetsbeslut i klassen, till ett afrikanskt fadderbarn. Detta sammanhållna åsikts- och beteendemönster redan så tidigt, gav oss en nyttig läxa också för det interkulturella arbetet. Till exempel den, att det antagligen är meningslöst att enbart angripa *en enstaka* åsikt eller en handling. Det som behövs — och som nu förefaller att leda till resultat (så betalar tex nu alla i klassen till fadderbarnet) är en levande diskussion kring egna och andras värderingar, om varför man tycker och gör så eller så.

Det är inte flickor som är Y-pojkarnas huvudmotståndare. I alla fall inte flickor i allmänhet, möjligen teoretiska linjers flickor. Redan i mitt första samtal med en grupp pekar de ut dem som de mest ogillar. De börjar med att kalla dem plugghästar. Senare får de många andra namn, men gruppen är identisk.

L: Vilka var det som tyckte om att gå i skolan?

— Plugghästarna.

— Det är många som kan så mycket, och så är det en del sämre i klassen och dom fattar inget. Dom andra går bara vidare och vidare.

L: Så blir skillnaderna större?

— Också hjälper lärarna, dom som är bäst, dom andra...

— Dom blev så jävla kaxiga.

— Ja, just det.

Niklas: Jag har en del kompisar som jag har haft sen jag gick i fyran, som går på ...linjen. Nu hälsar de inte längre. Ja, jag har bara lust att ta tag i honom.

— Ja, så blir det ju.

— Vilken jävla idiot.

L: Varför blir det så?

— Dom tror att dom är nåt.

— Dom tror att dom är så jävla märkvärdiga. Kommer där och tror att man ska flytta på sig.

...

L: Skulle vem som helst kunna bli plugghäst?

— Nej, en del är födda bättre.

— Dom har lättare för det.

L: Födda bättre — vad menar du med det?

— Ja, en del kan ju mer. Dom är mer allmänbildade, liksom.

L: Föds man med allmänbildning?

— Nej, det är föräldrarna.

Niklas: — Sen är det hur man växer upp, vilken press man har på sig, kanske. Kommer man från en riktig familj, en ordentlig familj... bankmän och så där...

— Societeten.

Niklas: — Ja, då sätter dom sig på ungarna: Och nu ska ni fortsätta att gå i skolan. Då har dom ju det på sig från början, dom där förväntningarna. Han måste helt enkelt göra det, även om han ville syssla med nåt annat, så ska dom ha bra betyg och sånt.

(Samtal om Jonas, Y, april, 1985)

Vi behövde bara börja tala om skolan, så förde de snart in samtalet på *de andra*, plugghästarna. Och de har en del tankar om, vilka de är. Deras analys pekar på en blandning av arv och social miljö. Niklas har lite svårt att hitta de rätta begreppen för vilka det är. Det han till sist säger är bankmän och får då hjälp av en kamrat med den lite gammaldags termen societeten. Man kan fråga sig, var han fått det ifrån. Men alla låter sig nöja, så det uppfattas tydligen som en täckande beskrivning.

Det är inte så att alla som pluggar och får höga betyg är motståndare. De skiljer mellan duktiga och duktiga i skolan. Värst är de som fjäskar och gör sig märkvärdigare än de är. De återkommer flera gånger till gamla klasskamrater som inte hälsar och som ställer sig i vägen i korridorerna.

Så här skriver Anders i sin skolupsats:

Värst i skolan var dom där asen som stannade kvar efter lektionerna för att fråga om oväsentliga saker som dom redan fått reda på under timmen. Till exempel en i min klass som hade särskild matte: först tittade han i facit om det var rätt sen ropade han på läraren, som sa att han var så duktig så... Det fanns en klass på skolan och dom var eliten. I den klassen var det majoriteten moderater, rika och fina var dom. Men bara för att man har en pappa som har ett fint jobb och mycket pengar behöver man inte va så jävla stroppig.

(Texter om skolan, Y, april, 1985)

Så ofta återkommer de till "de andra" som de duktiga i skolan, smilfinkarna, MUF-arna, rikemanspittarna, naturvetarna, att det står helt klart, vad de menar. Alla de olika namnen står för en och samma grupp, som de alldeles tydligt upplever ha andra värderingar, en annan kultur. De ser ner på dem i Y, säger de också:

Det är skillnad mellan klasserna. De som går på natur och teknisk tittar ner på en, *helst tjejer*, fast jag bryr mig inte om det.

(Jörn i Intervju 1, Y, april, 1985)

Och historien om hur de inte får springa ut med de andra genom stora porten återkommer och diskuteras livligt.

De har också en del funderingar över var orsakerna finns till de sakernas tillstånd som de kan observera. Någon föreslår, att teoretikerna nog egentligen är avundsjuka. De skulle säkert också hellre göra saker med händerna och de kan ju inget. De är så opraktiska. Här lyser nog deras egen skoltrötthet och syn på teoretiska ämnen igenom. Någonstans måste de tycka lite synd om dem som ständigt tvingas hålla på med dessa tråkigheter. Resonemanget kan också låta som i följande avsnitt:

Anders: Det har ju kommit fram en sån där utredning att såna liksom som kommer från lägre klasser, såna som är arbetare, dom liksom pluggar inte lika mycke.

L: Varför inte det?

Anders: Nä, dom som har en pappa som har ett jävligt fint jobb. Dom, va fan — dom kan ju inte va multimiljonärer och sen inte ha nån jävla utbildning... Jag vet en — hans farsa är direktör — han går t ex inte ner på verkstan. Det skulle inte falla honom in. Då skulle hans pappa dö. Det kvittar ifall han inte hör hemma på den linjen han går, det gör han för övrigt inte.

L: Men alla dom som har dom där rika och välutbildade föräldrarna — är dom så duktiga och ...?

— Nä, dom *är* inte duktiga, men dom *vill vara* duktiga.

L: Så dom pluggar mycket och går in för det?

— Ja, som svin.

— De stannar kvar på lektionen och fjäskar för läraren.

— Ja, fy fan, står framför katedern.

— Såna skulle det va' skottpengar på.

Jakob: Det är med såna där jävla intelligensproteser (= Hårda portföljer)

Anders: Ja, det ska va' status alltså... En sån där genomskinlig ska jag klistra porrbilder på, så ska dom få se dom jävlarna.

L: Politik är det viktigt?

— Ja, tydligen.

— Dom som kommer med attachéväska med ett stort M, moderaterna eller "fri företagsamhet" ... Det är så jävla löjligt. Jag tror inte de fattar nånting, alltså.

(Gruppsamtal om skoltexterna, Y, maj, 1985)

Med sitt eget språk och byggt på alldeles egna erfarenheter har de kommit fram till det som många utredningar visar, t ex att man i långt högre grad går till vidare studier också med lägre betyg, om man tillhör socialgrupp 1 än om man tillhör socialgrupp 3. Eller att politisk uppfattning följer samhällsställning och inte nödvändigtvis övertygelse. Själva tycker de att politik är mest skräp och tycker inte det är någon idé att rösta. De kan ändå inte påverka. Ett rätt starkt politikerförakt finns hos de här pojkarna, övergripande politiska frågor och sammanhang intresserar dem. Ofta uttrycker de politiska tolkningar, utan att själva vara medvetna om det.

I det här avsnittet kommer också den första antydning om symbolers betydelse. Det är skillnad på vad de själva har på och med sig och vad *de andra* bär. Här gäller det portföljen. Det är fullkomligt uteslutet att någon av de här killarna skulle uppträda med "intelligensprotes". Det kan nog betraktas som ett av de främsta kriterierna på att man tillhör en annan kultur, maktens, den etablerade.

Också klädseln skiljer. Och det är viktigt, vad man har på sig. Något annat än blå jeans är rätt otänkbart. Men samtidigt är de medvetna om, att det inte ger dem fördelar hos lärare och skolledning. Om man kommer ner på expeditionen och ber om något och har reggaeskjorta på sig, då åker man ju ut igen, menar de. Om detta med klädseln och om man ska falla för det officiella trycket diskuterar de en gång. Någon menar, att man får väl gå klädd hur man vill. En annan tycker, att man väl "sponsrar" sig själv så gott det går, om man t ex ska söka jobb. I grunden handlar det om, hur mycket man måste anpassa sig och göra avkall på sin egen kultur.

En annan viktig symbol för den egna kulturen är *hårdrocken*. Alla i klassen gillar hårdrock, utom en och det är en synthare för mycket, säger de. För synthare och deras musik har de bara förakt:

De klipper sig fult och har pösiga byxor. Det är så fult så man vill spotta på dem. Främst tycks de ogilla att syntharna gjort stilen till en modegrej och att musiken för dem är sekundär. För Y-pojkarna är musiken huvudsaken. Några är aktiva utövare i olika band. För övrigt har de inte mycket yttre symboler för sina preferenser, möjligen en tröja med reklam för hårdrock då och då. Också denna motsättning faller på plats och synthare blir åter en annan beteckning på *de andra*. Det är helt klart var gränsen går.

Musikens roll för ungdomskulturerna betonas av flera forskare. Rockmusiken betyder bland annat ett klart avståndstagande från den etablerade vuxenkulturen. Willis har gjort en studie över rockmusikens sociala betydelse för ett engelskt motorcykelgäng, Triple Zero, och funnit att musiken är homolog med subkulturens intressen och egenskaper, t ex klarhet, entydighet, styrka, konkretion.²⁵ Ziehe pekar också på rockmusiken och konserterna som väldiga manifestationer av gemenskap, där viktiga känslor får utlopp. I hårdrocken demonstreras också den makt och styrka,

som man strävar efter. Den kan fungera som en ovanlig läroprocess. Disco-musik och synth är mera passiv och mera kommersiell. Den lämnas åt dem som accepterar rådande förhållanden och följer modeväxlingarna. Det är inte en musik för subkulturer.

När jag talar med N om musiken, har de svårt för att hänga med eller vill inte. Man vet aldrig med N vad som är ovilja respektive oförståelse. Johan, avvikaren i N, ställer i ett gruppsamtal frågan:

— Varför tycker tuffa killar om hårdrock?

Han besvarar den själv:

— Ja, jag förstår, att du tänker lägga in en sån där term om aggressivitet. Man måste ju få ett visst utlopp för sin aggressivitet, när man lyssnar på det.

Själv tycker han trots vissa protester från de andra, att det finns något medryckande i hårdrock. (Grupp 3, N, dec, 1985)

Ett par flickor säger i en intervju:

— Det är ju lite den stilen i alla fall, att synthare dom är ekonomer och hårdrockare hör till verkstan.
(N, dec, 1985)

Om man har problem och är sämre i skolan gillar man hårdrock, föreslår Andreas.

Det är nog så, att om de tänker efter, så har de motsättningen mellan olika musikstilar klar för sig. De har emellertid, som vi ska se i nästa avsnitt, en tendens att idyllisera och harmoniera verklighetens faktiska konflikter. Och allra helst placerar de sig själva utanför konflikterna. Så lyssnar de till exempel på all slags musik, säger de.

”Vad tycker vi är skillnaden mellan verkstadsnissar och naturare?” Den frågan ställer Olof i N under de andras fnissande i sin grupp. De kommer fram till, att det inte är så stor skillnad, men opponerar mot beskrivningen av dem själva som societetsbarn. ”Vi går på skorpor och vatten.” (Grupp 4, N, dec, 1985)

De har en tendens att fastna i vissa detaljer, till exempel när Y beskriver hur N klär sig, och sedan avfärda hela Y:s resonemang som missuppfattningar och felslut.

F: — De tror, att alla moderater är finklädde. Om du kommer med portfölj och är skapligt klädd, tror dom du är moderat... Jag fick veta, att en kille som jag trott vara moderat i hela mitt liv — han var centerpartist!
(som ovan)

Naturligt nog kommer de i flera diskussioner in på att Y-killarna anser, att teoretikerna ser ner på dem och på Y:s beskrivningar av dem själva:

— De tror saker som de inte vet.

F: Jag tycker det är så äckligt, när de sitter där nere vid utgången, helst när man ska gå förbi själv, liksom. Det är det värsta som finns (en annan flicka säger ja, ja, hela tiden).

Ina: Jag ser inte ner på dom personligen.

P: Hur ser du då ner på dom?

Solveig: Det beror på vilken inställning de har. Om dom ser ner på oss, så ser väl jag ner på dom.

F: Om dom är så där slappa i skolan ser jag ner på dom faktiskt.

— Dom får ju inte bära sig åt hur som helst.

Marcus: Det beror på deras beteende. De brukar ha en tuff attityd... Det verkar som de tar avstånd från andra människor med sin tuffa attityd. Och det gör ju, att man går inte in och kramar om dom direkt... Om dom kommer där med avklippta armar och hårdrock och snus och svär och så.

...

F: Om vi tycker dom har oljiga kläder och så — det kan vi ju ta avstånd ifrån.

F: Dom ser ju inte så fräscha ut faktiskt.

F: Nä, dom gör ju inte det.

F: Det är ju två helt olika klädstilar. Det är nästan som man ska överdriva det också. Bara för att jag går i Y, så ska jag se så taskig ut som möjligt.

P: Det kanske inte bara är klädseln, det kanske är en annans sorts människa.

— Klädseln brukar ju ofta spegla personen. (Grupp 3, N, dec, 1985)

Samma grupp för ett långt samtal om, huruvida Y är lika intelligenta som de själva eller ej. Om detta finns olika uppfattningar.

En annan grupp erkänner, att det väl ligger något i att de ser ner på Y, men menar att det mest är prat och att de inte behandlar dem illa. Och egentligen, menar någon, behövs de ju mer än vi. Lite motvilligt i protest mot andras förnekande sammanfattar Andreas:

— Aphuset — kallar vi deras hus — det är ett visst förakt. (Intervju, dec, 1985)

Tidigare har samme Andreas ärligt berättat, att de kallar de praktiska linjernas elever för verkstadsnissar. En studierektor säger t o m, att de kallas verkstadsnegrer.

Y förefaller ha lyckats rätt väl med sin image. Det N beskriver är just drag som utmärker en subkultur. Andra är rädda för dem, tycker de är äckliga, smutsiga och tuffa. Samtidigt försöker N hela tiden förringa konflikten och mena, att den egentligen bara är halvt på skoj. Egentligen är vi ju alla lika mycket värda. De uttrycker för en majoritetskultur ganska typiska åsikter om en minoritet.

7. De andra, invandrare

Flera breda undersökningar visar att en kombination av svagare social och ekonomisk ställning och otrygghet eller alienation skapar intolerans. I det här kapitlet ska vi på några punkter jämföra inställningen till invandrare hos klasserna Y och N på Svea i Västerstad. Man kan förvänta sig, att deras uppfattningar åtminstone delvis ska gå isär.

I sitt avståndstagande till uttalad rasism som ideologi och till nynazistiska och fascistiska organisationer är de eniga. Ingen högröstad medlem av t ex Bevara Sverige Svenskt, BSS finns i någon av klasserna. Detta hindrar inte att rasistiska tankegångar skymtar fram i uttalanden från enstaka elever.

Första gången jag besökte Y, arbetade de med ett tidningsprojekt. Aktuellt stoff i tidningarna var bråket i Växjö mellan nynazister och deras motståndare — det som slutade med att nazisterna drevs på flykten. Detta föranledde ett klassamtal. Jag har antecknat i min arbetsdagbok några korta repliker från detta:

Det finns ett kompakt motstånd mot nazisterna: De är rashatare. Fast de har lika stor rätt som andra att prata. Hur gör man för att få ett rent Europa? Ska man plocka bort hela Sydeuropa? Varför just judar? De fattar inte vad de pratar om. Vad har judarna gjort för fel? (Dagbok, Y, Svea, Västerstad)

Att de inte är okunniga om vad som hänt, visar t ex en jämförelse mellan dem själva och judar, en av de gånger de berättar om utspringet genom baddörren:

Vi är ju inga jävla judar, komma ut med en stjärna. (Gruppsamtal, elevtexter Y, maj, 1985)

N får bland de texter de ska läsa ett program från Bevara Sverige Svenskt. Klassens avståndstagande är massivt. Som en flicka uttrycker det:

— BSS är så äckligt, så det är inte klokt. (Grupp 4, N, dec, 1985)

Efter ett långt samtal i Y om flyktingar och invandrare i Sverige vidgas perspektivet och de kommer att tala om Sydafrika. Där är ställningstagandet helt klart:

Daniel: Som t ex att svarta skulle vara ett mindre tänkande folk. Jag har själv en kusin och han tycker, att dom som bor i bushen, dom har ju sig själv att skylla, för att dom inte har nån hjärna. Man blir så jävla förbannad, när han håller på så där... Att dom som bor där nere, dom får skylla sig själv att dom bor i lerhyddor och inte har nån utbildning eller så. Det kan väl för fan inte dom rå för. Man kan ju inte rå för var man blir född. (Gruppsamtal om framtidstexterna, Y, maj, 1985)

Det är vanligt i Y-klassens framtidsföreläsningar, att de tänker sig fler invandrare i Sverige år 2010. Ibland bara som ett konstaterande, ibland förenat med en rädsla för bråk. De använder flera gånger det vanliga argumentet mot fler invandrare, att detta skulle öka polariseringen mellan olika grupper och därmed öka rasismen. En tolkning av detta ofta framhållna argument kan vara, att de uttrycker sin egen rädsla, men flyttar över den på andra. Det är inte man själv som blir mer rasistisk, det är alltid andra människor. Argumenteringen och dess tolkning ligger nära en upptäckt som gjordes av diskrimineringsutredningens förut nämnda attitydundersökning: Opinionen hade svängt i positiv riktning, men väldigt många trodde, att alla andra var mycket fientliga till invandrare. Resultatet är svårtolkat, men en delförklaring kan vara massmedias vinkling på konflikter, problem och regelrätta sammanstötningar mellan invandrare och svenskar.²⁶

Ett rasistiskt resonemang tycker jag mig finna hos några flickor i klass N. En grupp diskuterar BSS-texten och invandrades kriminalitet. Följande samtal utspelas:

F: (anrop på BSS program) Jag tycker att det ligger nånting i det eller jag menar: det ska inte gå till överdrift (invandringen).

P: Precis som det bara är utlänningar som är så.

F: Jo, men vi måste ju ha Sverige rent. Det kan ju inte bli en blandning av såna och såna och såna.

P: Är det Sveriges fortplantning du tänker på?

(Grupp 2, N, dec, 1985)

Visserligen nyanseras bilden, men faktum kvarstår: invandrare är mera kriminella och är ett främmande, farligt inslag i vårt land.

Fruktan för invandrare var en samlande variabel för attitydundersökningen, motvilja en annan. Låt oss se, hur det står till med detta i våra Sveaklasser.

Jag tycker inte vi ska ta hit mer folk, nu när arbetslösheten är större.

Så säger Johan i en intervju och funderar vidare:

... även om dom har det för jävligt. Det är bättre vi skickar ner folk som försöker hjälpa dom där nere.

Niklas: Om dom tog in folk, när dom behövde folk, när dom ropade efter folk, då på sextiotalet... Dom skulle ju stanna som hade bott där i femton år. Dom är ju nästan som svenskar, tycker jag.

Niklas: Vad ska man göra med folket som kommer hit, liksom?

Johan: Ja, även om man vill vara snäll, så kan man ju inte ta in hur mycket folk som helst.

Niklas: Det måste ju finnas nån gräns, liksom. Det är ju så i alla andra länder. Jag vet inte. Det är svårt det där.

Johan: Folk blir ju rasister, stora rasister, alltså.
(Intervju 1, Y, april, 1985)

Rädsla för invandrare handlar om rädsla för konkurrens om resurser och jobb. Enligt all erfarenhet borde den vara störst hos pojkarna i Y. Det är ju de som skulle kunna känna av den konkurrensen. Men det här lilla samtalet är egentligen det enda exemplet på den typen av fruktan. Däremot finns en del andra rädsor både i Y och N:

Daniel: Man blir ju så skraj, när dom kommer. Dom föder ju barn nåt fruktansvärt också, tycker jag.

L: Vad är det du är rädd för, Niklas? Varför blir du skraj?

Niklas: Att dom ska ta över.

L: Är det verkligen sant?

Niklas: Dom bestämmer ju inte i regering och så där. Dom styr ju inte landet... om dom skulle göra nåt orätt och jag skulle gå och läxa upp dom, så hade jag ju halva släkten efter mig. Kanske hela.

(Gruppsamtal om framtidstexterna, Y, maj, 1985)

Rädd är också en flicka i N-klassen:

F: Jag tycker de borde stoppa invandrarna, annars blir hela Sverige aids-smittat.

(skratt)

P: Det är inget att skratta åt.

F: Det kommer ju därifrån.

(protester)

F: Men hur har det kommit hit till Sverige då, om inte med invandrarna?
(Grupp 2, N)

Här får hon svar på tal av de andra i gruppen, som pekar på turism till exempel och hon förefaller rätt ensam om sin åsikt. (Grupp 2, N)

På tal om invandrares kriminalitet är det en flicka som spekulerar i kriminella kulturer:

F: Om man åker ner till Spanien — de stäl ju som korpar. Man kan inte lägga ifrån sig en klocka på stranden. Den kulturen är sån. De har svårt att känna skillnad på ditt och mitt. (Grupp 1, N)

Också hon blir omedelbart motsagd.

Motvilja mot invandrare är uttryck för upplevt hot mot den egna identiteten och kulturen. Den tycks finnas i samma grad i båda klasserna. De drar fram ungefär samma exempel och det är sådana som väldigt många andra svenskar också hänvisar till. Invandrarna är ett hot mot vår svenskhet. De borde åtminstone lära sig prata svenska. I båda klasserna hittar de exempel från sin närmaste omgivning, grannar, gamla klasskamraters föräldrar, som bott här väldigt länge och inte kan prata svenska.

F i N: — Det är inte rasism. Om vi är i ett annat land, får vi banne mig lära oss deras seder. (Grupp 2, N)

Jo, båda klasserna tycker nog det, att invandrarna ska bli svenska och anpassa sig. De tycker också, att de ska arbeta och göra rätt för sig och inte leva på socialbidrag.

P i Y: Dom får läsa finska ju.

L: Tycker du det är fel?

P: Ja, jag tycker det. Dom har ju flyttat hit. Det är ju deras land nu. Dom får rätta sig efter oss då.

P: Oftast så kommer dom ju aldrig tillbaka till sitt land, så det är ju bättre att dom lär sig svenska. (Gruppsamtal om framtiden, Y)

Alltför mycket påverkan från invandrarkulturer på den svenska ser de också som en fara.

P i N: ... Vi tycker väl inte det är roligt om det kommer 500 flyktingar till stan. Det blir ju ändrade förhållanden.

F: Är det västerländska flyktingar så gör det inget.

F: Man ska ta seden dit man kommer — det måste man göra.

F: Men gör dom inte det på det stora hela?

F: Inom familjen har dom kvar sina seder, men...

P: Jag tror, att vår svenska kultur påverkas en hel del av invandringen.

F: Jo, det måste den ju göra.

F: ... Vi kan inte tänka oss vissa seder som dom har och dom skulle döda, om dom fick se våra. Arabkvinnor till exempel...

P: Vi täcker så mycket som dom har öppet.

F: Jag tycker deras kultur är klart helt fel. Enligt min åsikt, men dom tycker det är nog helt normalt.

F: Dom har alltid haft det så, då är det ju time att ändra.

F: Men vadå, ändra? Varför ska man ändra på kulturer för?

P: Trivs. Tror du dom trivs?

F: Jag tror inte dom trivs. (Grupp 2, N)

I det här samtalet bryts kulturbearande och mera kulturrelativistiska uppfattningar. På det stora hela tycker jag nog, att flertalet i både N och Y, när det kommer till konkreta uttryck, är ganska kulturbearande. Det svenska — och här talar de om något odefinierat svenskt, gemensamt för alla — är det bästa och ska framför allt vara det som finns i Sverige. Det är inte bra med för mycket blandning.

I N kommer vi att diskutera en text om zigenare. Trots att den går ut på att ge en möjlig tolkning av zigenersk beteende, vädrar klassen i samband med den diskussionen alla om zigenare vanligen förekommande fördomar. De har själva sett hur zigenare stjälar. De är ett nomadfolk, som inte kan anpassa sig till allmänheten (dvs den svenska). Här är det inte tal om

Någon kulturrelativism, som det ibland kan vara i mera principiella sammanhang. Till synes helt bekymmerslöst förenar de dessa båda ståndpunkter.

De som behöver det får komma. Därom tror jag flertalet i båda klasserna också är överens. Men nu är det så, misstänker de båda klasserna, att det inte är de som bäst behöver det som kommer.

P i N: Frågan är om man inte skulle kunna ta emot alla flyktingar som kommer?

Flera: Nää.

F: Man måste ju kunna sortera ut dom som är i bäst behov av det. Politiska flyktingar, såna där åsiktsflyktingar, tycker jag är dom viktigaste.

P: Sen är det ju ofta dom som har lite pengar och så som kan fly till Sverige. Inte rika direkt, va, men i alla fall inte dom allra fattigaste.

P: Dom här som fixar falska handlingar och det och flygresor, det kostar massor av pengar.

P: Och dom som verkligen behöver trygghet, dom kommer aldrig hit. (Grupp 2, N)

Dessutom tycker de, att inte bara Sverige ska ställa upp och har en föreställning om att det är så. Exakt samma åsikter finns i Y. De har dessutom ytterligare ett frågetecken för flyktingarna:

Anders: Man måste ta itu med dom själva (landets problem) och inte flytta ifrån allting. Du flyttar till Sverige och där får du det bra. Dom skiter i allting... Ja, så många som har stuckit hit. Tänk, om domskulle sköta sina länder — det skulle bli fan så mycket bättre. (Gruppsamtal om framtiden, Y)

Det visar sig, att eleverna här på Sveaskolan i Västerstad dels tycker rätt lika i de här invandrar- och flyktingfrågorna, dels delar sin uppfattning med stora delar av svenska folket. De lite bekymrade och oroliga frågorna, om allt står rätt till, om rätt människor kommer, hur mycket vårt land tål o s v är sådant som vi känner igen från många grupper runt om i landet. Det är oro och frågor som går att svara på och som är viktiga att skilja från fientlighet och rasism. Snarare är det så, att ovanligt få rykten och lokala myter återberättas av de här eleverna. De har rätt mycket kunskaper, kan skilja mellan sextiotalets arbetskraftsinvandring och dagens flyktingar och känner till en hel del om invandringsreglerna, även om de, också detta i likhet med många andra, tror att reglerna är liberalare än de är. En viss dubbelhet har vi kunnat konstatera mellan principiella uttalanden och praktiskt vardagsliv. Inte heller detta något unikt. Kort sagt uttrycker de oftast högst vanliga och vardagliga åsikter om "de andra" i egenskap av invandrare. De kan t o m betrakta sina egna föreställningar med en viss distans och genomskåda dem:

Anders i Y: Om jag slår en invandrare, eller om en invandrare, vi kan säga en turk, misshandlar mig: Fy fan, dom är dumma i huvet. Man tänker aldrig på, hur många svenskar som misshandlar svenskar. Det tänker man inte på för det är ens eget folk. (Gruppsamtal om framtidstexterna, Y)

Om det någon gång sticker fram mer rasistiska föreställningar, vill jag påstå, att de kommer från flickor i klass N. Men då ska också sägas, att de omedelbart får svar på tal av andra i gruppen. Också i denna fråga visar sig den här klassens förkärlek för harmoniska lösningar. En flicka menar, efter en enorm diskussion om flyktingfrågor och kulturkrockar, en diskussion där åsikterna verkligen bryts och de stundtals grälar öppet (i samband med påståendet om aids t ex):

F i N: Vi tycker ju samma sak! (Grupp 2, N).

Det gör de sannerligen inte. Frågan är varför hon är så angelägen om att låtsas det?

8. Vi och de andra, slutord om kulturkrockar på Svea

På Svea och i hela Västerstad synes tillvaron lugn och fri från kulturkrockar i traditionell mening, dvs mellan invandrare och svenskar. I alla fall är det ingen som talar om det utifrån skolans horisont, hur det är för övrigt, vet vi ingenting om. En viss rädsla för invandrare i största allmänhet tycks våra elever i Y och N dela med varandra. Men till öppen konfrontation går det inte. Ingenting beskrivs om sådant. I en intervju menar ett par av pojkarna i Y, att mobbning av invandrare är något som småungar möjligen sysslar med. Och ändå möts kulturer och krockar på Svea och i Västerstad:

Johan i Y: Så i parken kommer dom med sina fina skjortor å så kommer dom fem, sex stycken från verkstan å så kryper dom in.

L: Det där får du förklara lite närmare!

Johan: De har varit mycke senaste hösten, sen nian, har det varit ganska mycke bråk mellan moderater och sånt fint och... Ja, vanligt folk. Dom har snackat skit om verkstan och så där.

L: Bråk i parken, menar du?

Johan: Ja, det brukar ju bli ganska mycke...

L: Slagsmål eller att man...

Johan: Ja, man står ju inte där och käftar, utan det blir ju en vinge. Man går ju inte fram och säger: 'Usch, så där får du inte säga!' (med tillgjord röst).

Anders: Nä, tvi vale. Det blir ju en stor gröt.

Jakob: Dom fina vågar ju inte stå för vad dom säger, sen när dom är ensamma. (Gruppsamtal om skolan, Y)

I slutintervjun återkommer Johan och Niklas till dessa parkslagsmål. Man får en vision av 'Gårdarnas krig' och traditionella gängslagsmål. Omfattningen är svår att få grepp om. Tydligt är i alla fall att krockarna inte bara äger rum inom Sveaskolans väggar, snarare sker de verkliga konfrontationerna utanför skolmurarna. Och de som slåss det är med Y-killarnas terminologi "verkstan" och "de fina".

Vid det här laget vet vi, vad de menar med dessa definitioner. Det handlar om "vi" och "dom andra". "Vi" kan de sammanfatta som "verkstan", dvs i det här fallet de yrkestekniska linjerna, pojklinjerna. De olika beskrivningarna av "dom andra" har vi mött i deras uttalanden tidigare. Det är naturvetarna, MUF-arna, de fina, societeten, rikemanspittarna, plugghästarna, gullegrisarna, syntharna. Med lite svepande generaliseringar buntar de ihop dem på det viset. Det handlar om alla som klär sig annorlunda, går på teoretiska linjer, lyssnar på annan slags musik, pluggar och gärna bär "intelligensprotes". För pojkarna i Y är motgruppen tydlig och lätt identifierbar.

Genom sin definition av den säger de också mycket om sig själva och vad de står för, nämligen det motsatta. Att det stämmer rätt väl framgår av beskrivningarna ovan. Här måste göras vissa förtydliganden. Jag har tillåtit mig att lite slarvigt tala omväxlande om Y respektive N som klasser och som elever i klasser och rentav som enskilda individer. Därtill i viss mån påverkad av eleverna själva. De talar ofta om vi och "vår klass". Egentligen är det inte så enkelt. Klassen tycker ingenting, eleverna tycker. När de och jag ändå ibland talar om klassen handlar det om tydliga generella tendenser som finns hos flertalet elever. En varning måste utfärdas för att det inte gäller alla, men de som hörs. Särskilt viktigt är detta påpekande för N-elevernas del. Där uppfattar jag konflikter inom den löst sammansatta grupp som just nu är klassen. Y uppfattar jag som långt mera homogen.

Hos Y-eleverna finns drag av mot- eller subkulturer, även om de just nu lever i en ytlig anpassning. De är eller har varit klart oppositionella till den traditionella skolkulturen, struntat i, busat, skolkat, saboterat. Fortfarande har de inte mycket till övers för teoretiska ämnen. Det är yrkesutbildningen och det praktiska arbetet som gäller och som fått dem att tillfälligt sluta fred med skolan. De föraktar teoretiker och särskilt kvinnliga sådana, det drabbar lärare och andra vuxna och särskilt jämnåriga. På direkt fråga om vilka de tycker står längst från dem själva i alla avseenden pekar flera ut den tidigare beskrivna motgruppen. Så här låter ett samtal i denna fråga:

L: Vilka tycker ni står längst från er? Vilka tycker ni är mest motsatta er, som ni inte alls kan dela åsikter med och så?

Johan: Moderaterna, MUF-arna.

L: Är det det? Tycker du det också, Niklas?

Niklas: Ja, i stort sett.

L: Vad står dom för, tycker ni?

Johan: Fina kläder.

Niklas: Kaxar.

Johan: Jag tror inte det finns många MUF-are här i stan som vet så mycket om politik. Dom har en farsa som har ett företag, eller är dom chefer och militärer och allt sånt här...

Niklas: Ja, man retar sej ju på dom här. Det va' en tjej då i parken. Jag och brorsan och en kille, han börja snacka och så och då sa hon liksom så där, att hon beblandade sej inte med folk som vi, så där...

Johan: Dom tror, att dom är nåt själva, liksom. Inga löntagarfonder. Bort me' allt det där! Dom flesta vet inte vad det är bara.

Niklas: Det är det, att dom är så kaxiga, liksom.

Johan: Att man får se ut som man vill — det är ju *en* sak, men dom skäller ju själva för att man har långt hår och så där.

(Intervju 2 med Johan och Niklas, Y)

Detta samtal utspinner sig alldeles på slutet av vårt kulturmötesprojekt. Jag tror att deras tydlighet här till viss del hänger samman med alla våra samtal om konflikter och kulturkrockar både här och nu och där och då. Nog kan man ana en liten ansats till kulturanalys i deras beskrivning.

Kanske är de bättre på att beskriva "dom andra" än sig själva, och att de är rätt fördömande, särskilt gentemot kraftigt målade tjejer från motgruppen, det vet vi. Och inte tycker de, att man får gå klädd som man vill, inte om man vill tillhöra gänget.

Att de vet sin egen plats är också helt klart. Vi erinrar oss hur de anser sig betraktade som omväxlande negrer och judar, att de ser sig konkret utslutna från de andras examensritual, finns längst ner i hierarkin, är drägen. Ord hämtade från deras egna beskrivningar. Här är också en annan episod värd att nämnas. Vi hade valt en kort text ur Robinson Crusoe, som jag läste högt för dem. Texten avsåg att spegla ett annat kulturmöte bakåt i historien och ge perspektiv åt de egna. Den handlade om Robinsons möte med Fredag. Snabbt kunde de här hitta paralleller mellan kolonialism, Sydafrika idag, invandrare i Sverige och sin egen situation som elever. För Fredag, för kolonier, för svarta, för invandrare och för elever gällde underkastelse och lydnad, anpassningens väg. (Klassamtal, Y, maj)

Men deras analys är inte helt oproblematiske. Den innehåller en konflikt, som de ibland själva formulerar. Samtidigt som de definierar sig själva i nedsättande termer är de klara över, att det är "dom andras" syn, inte deras egen. Åtminstone ibland framskymtar en stark självkänsla hos Y-killarna: de har valt, de har snart ett yrke, de kan sitt hantverk och de har roligt. På fritiden gör de vad de vill. Tjejer finns det gott om och det framskymtar att de inte är ovilliga. Aningen av manschauvinism kan man finna. Willis gäng kommer åter i tankarna. Detta gäng hatar smilfinkar och

betraktar dem som huvudmotståndare — en direkt parallell till gullegrisarna och allt vad de nu kallas av Y-killarna. Hårdrockens roll och de viktiga yttre symbolerna är andra likheter.

Men det finns också skillnader mellan detta gäng och Y-eleverna. De senare har inte gängets förakt för kvinnor, de definierar inte i sexuella termer, snarare politiska. De hatar inte invandrare, de är mindre uttalat oppositionella i skolan. Och till dubbelheten kan läggas en motvillig beundran för "dom andra", ett erkännande av deras större förmåga i skolan och samhället:

L: Plugghästar — vilka är det?

Niklas: Ja, det måste ju finnas såna här?

L: Varför måste det det?

Niklas: Det är ju skitbra, att dom går opp och läser och lär sej, liksom.

L: Skulle ni på nåt sätt, som inte tycker om skolan, va' dummare än dom som tycker om den?

Niklas: Nä, men dom kommer liksom, dom får ju mer och säja till om och dom får ju lära sej mer, dom går ju i skolan flera år.

Och längre fram i samma samtal:

Niklas: ... Som duktiga läkare måste ju finnas. Det kan ju inte komma nån jävla snickare och gå in och operera nån — det måste ju finnas folk som kan såna grejer. (Intervju 1 med Johan och Niklas, Y)

Någonstans i sig har de bitar av de andras syn. Självuppfattningen är klugen. Här är det lätt att ana skolans dolda och öppna skolning av de här pojkarna till den roll de har och än mer kommer att få i arbetsliv och samhälle. Åter aktualiseras Willis analys, enkelt sammanfattad i titeln *Fostran till lönearbete*. Också de här killarna har lärt sig att veta sin plats i systemet och skolats in till anpassning i en underordnad position. Samma inskolning visas i en analys av franska yrkesskolor:

...utbildningen inpräntar mentala och moraliska kategorier i eleverna, såväl medvetet som omedvetet; framför allt uppdelningen mellan teori och praktik, mellan intellektuella och manuella arbeten. Genom skolvardagens rutiner lär sig eleverna ett bestämt sätt att bete sig, men också ett grundläggande sätt att uppfatta omvärlden som får klassamhället att framstå som normalt och legitimt. Den mänskliga ordningen blir i denna socialisationsprocess en naturlig förlängning av *tingens ordning*.²⁷

Det skulle kunna vara en pedagogisk uppgift, att ge eleverna en medvetenhet om detta förhållande och därmed en handlingspotential. Att det inte är omöjligt visar de tendenser till analys och insikt i sammanhangen som Y-eleverna visar.

N-eleverna är svårare att få grepp om. Vi hade ju också mycket mindre

tid tillsammans och mycket av den gick åt till reaktioner på Y-elevernas synpunkter. Vad får vi veta, om N-eleverna själva och deras kultur?

De är förtegnade om sitt liv utanför skolan, om vad de tänker och tycker. De har lärt sig att utgränsa egna erfarenheter och eget liv från det som är skola. Kan det hänga samman med deras teoretiska, abstrakta inriktning? Att inläringen formaliserats? De anpassar sitt liv efter skolan. Den är det viktigaste för dem just nu, tar mest tid. De är skolduktiga, har alltid hört till eliten, annars hade de inte valt den här linjen och inte kommit in i just den här klassen. De anpassar sig, men tycker inte om. Skolan är jobbig och de är klart medvetna om, att mycket av skolkunskaperna är tämligen meningslösa, men ändå fortsätter de att slå i sig dem. De har en instrumentell inställning till skolarbetet. Det är lönsamt på sikt.

Det finns konflikter i gruppen. Vi har sett att enstaka elever är mindre anpassade och vi har sett ansatser till pojk-flickkrockar. Framför allt konfronteras de med en rejäl krock genom dels läsningen av Jonastexten, dels Y-elevernas texter. Vad händer då?

Jonas förnekas. Han är en överklig, påhittad person. När de ändå avkrävs analyser av Jonas sätt att vara, är deras tolkningar personaliserande. De avvisar strukturella sociala orsaker och ser Jonas som en misslyckad individ med dåliga föräldrar. På ett psykologiskt plan kan de hysa medkänsla med honom.

Av naturliga skäl blir de upprörda över Y-elevernas utsagor om dem själva. De pekas ju faktiskt ut som fiender och översittare. I sina diskussioner och sin analys av detta tenderar de också att hålla sig på ett individualiserande, psykologiskt plan. Vi minns flickan som menade, att hon inte såg ner på killarna personligen. Till alla kontroverser förhåller de sig harmonierande eller förnekande. De ser inte strukturella mönster och ramar, de ser inte sin egen plats i skolan och i samhället. Det förefaller som om N-elevernas förmåga till kulturanalys är långt mindre. Varför? Jag tror inte, att det kan helt tillskrivas den korta projekttiden, där den pedagogiska processen knappast hann komma igång. Inte heller beror det enbart på deras motvilja mot hela företaget eller de provokationer de utsätts för av Y-eleverna.

Jag tror snarare, att det beror på, att eleverna i N representerar majoritetskulturen. Vi har tidigare sett, hur svårt det är för majoritetskulturens medlemmar att se och genomskåda den egna kulturen. De här eleverna har genom hela skoltiden fått höra, att de är bra, duktiga, att det de gör är rätt. Tillhörigheten till den dominerande kulturen och dess värderingar har förstärkts och internaliserats. De lever nu relativt oproblematiskt i den, flertalet av dem.

I dess intresse ligger tex, att förneka sociala skillnader av strukturell karaktär, det skulle ju ifrågasätta dominansen, att harmoniera motsätt-

ningar, att förklara individualistiskt och psykologiserande. En huvudtanke är, att den som verkligen *vill* också *kan* lyfta sig själv i håret. Att framgång skulle bero på det sociala arvet är ingen gångbar åsikt.

På ett sätt som också är typiskt för majoritetskulturens medlemmar betraktas "de andra" som smutsiga och äckliga, som några att bli rädda för. Nu är det inte så, att dessa värderingar är särskilt medvetna för N-eleverna. De kommer, som vi sett, merendels fram på ett omedvetet sätt i deras resone-mang. Också N-eleverna är skolade i skolan och av den kultur de tillhör till de värderingar de företräder. Det kan de inte lastas för. Frågan är, om en längre pedagogisk process skulle kunna få också dem att *se*, ge dem redskap för förståelse och analys. Jag tror det, men jag tror också, att det är en mycket lång process. Kanske måste den börja långt tidigare i deras skolliv.

Finns då några likheter mellan Y och N-eleverna? Något som med Ziehe skulle kallas för en ny socialisationstyp? De har ju trots allt det gemensamt att de faktiskt är unga på åttiotalet. Vissa av Ziehe utpekade drag tycker jag mig finna. Ibland mer hos den ena elevgruppen, ibland hos den andra.

Särskilt N-eleverna pressas oerhört hårt av prestationskrav. Många känner sig helt tyngda av detta. Y-pojkarna förefaller ytligt sett inte så låsta i detta. Men då har man låtit sitt synfält begränsas till skolprestationer. Säkert finns prestationskrav också hos dem, men gäller andra saker, till exempel tuffhet, styrka, mod, framgång hos flickor osv. Också själva protesten, deras motkultur, kan bli ett krav. Se t ex deras vandaliseringstävlan, värst av alla skolor, flest sönderslagna skåp. För majoritetskulturens medlemmar är det svårt att se detta som krav, men likafullt kan det vara det för motkulturens.

Behovet av frizoner finns också hos båda elevkategorierna, tydligast uttryckt i Y-killarnas satsning på fritiden, musiken och idrotten. Här har de också möjlighet att uttrycka makt och styrka, Ziehes omnipotensbegrepp. Kanske ger de lyckade skolresultaten N-eleverna lite av denna känsla, kanske hämtar de den i en fritid vi inte vet mycket om. Ett mera udda uttryck ges företeelsen i den lilla N-pojkgruppens glädje i att klä ut sig vid alla tänkbara tillfällen. Ett sätt att skapa nya traditioner?

Påfallande är Y-elevernas intresse för stora livsfrågor, det Ziehe kallar ontologisering. De söker helhet och menar att något slags tro är nödvändig. Ofta styr de självmant in på frågor av religiös karaktär. Motsvarande kommer inte fram under projektet i N, men enligt klassföreståndarens uppgift finns det också uttalat hos de eleverna. Dock tycks det som framskyntar hos N-elever hålla sig mera inom traditionella ramar av existerande kyrkor och samfund, medan Y-eleverna söker sig nya och andra vägar. Deras beundran för Greenpeace-rörelsen pekar i den riktningen. Här ser de något nytt, aktivt, verksamt, till skillnad från gamla dammiga organisationer och partier.

Möjligheterna finns och leder till subjektivt ansvar för val av livsväg och framtid, samtidigt är möjligheterna synnerligen beskurna. Så tror jag båda klassernas elever kan se det. För Y-eleverna återstår, när det gäller skola och yrke, inte så många möjligheter, men andra delar av livet erbjuder utrymme. Desto större anledning att använda sig av de möjligheterna. Det slagord vi sett lite varstans på husväggarna, gissar jag att Y-pojkarna gillar: "Du har inte en chans — ta den!" De har inte gett upp.

N-eleverna har börjat se, hur deras möjligheter kringskärs. Drömmen om att bli läkare eller veterinär, en dröm som ledde dem in på naturvetenskaplig linje, håller inte längre. Den har många fått ge upp i den hårda konkurrensen om betygen. Men inte heller de har gett upp. Fortfarande kämpar de, mot alla odds.

Någon av flickorna i N säger en gång att det skulle vara roligt att träffa Y-pojkarna och verkligen få prata med dem och höra, vad de tycker och känner. Det är ingen dum idé. Det vore ett spännande pedagogiskt projekt att sammanföra de båda kulturerna på Svea i Västerstad. Vad som skulle hända, är omöjligt att förutse. Säkert är, att det skulle handla om interkulturell undervisning. Den skulle komma till stånd också utan lärares medverkan genom blotta mötet. Kanske en ovanlig läroprocess — och nyttig.

Noter

1. I *Ungdomen och den kulturella moderniseringen* s 7.
2. Citaten är hämtade dels från bandinspelningar av gruppsamtal, intervjuer och klassrumsdiskussioner, dels från texter som eleverna själva skrivit. En fullständig förteckning över dokumentation finns i bilaga 1, s 189f. Oftast skriver jag F (flicka) eller P (pojke). Vid intervjuer och i elevernas texter, då identifieringen är klar skriver jag ut ett fingerat namn. Detta för att några elever återkommer och för att det är intressant att följa deras ställningstaganden i olika frågor. Ibland är anonymiteten total. Det är bara det faktum att det rör sig om direkta elevcitat som är av intresse. Vem som sagt det är ointressant. Då markerar jag bara citat. Källa anges inom parentes efter samtal och texter. I utskrifterna av ljudbanden har jag eftersträvat tydlighet och därför strukit upprepningar, utfyllnadsord etc utan att för den skull göra våld på innehållet. Utelämnade ord och överhoppningar markeras med ... Lärarens (L) frågor och kommentarer har strukits ned till det för sammanhanget nödvändiga. Jag har i görligaste mån försökt återge talspråk, men på läsbart sätt. Dokumentationen sträcker sig april-juni 1985, i N dec, 1985.
3. Ziehe. *Ny ungdom* s 204 ff.
4. Linnér a a s 183 ff.
5. Se t ex Arnman, Jönsson. *Olika förolika: Aspekter på svensk utbildningspolitik*. I denna bok sammanfattar författarna sina studier av segregationen i svensk skola.
6. Om olika skolkoder, ett uttryck som används av den engelske forskaren Basil Bernstein se t ex Linnér. *Litteratur och undervisning* s 191 ff och Bernstein, Lundgren. *Makt, kontroll och pedagogik*.

7. Resonemanget återkommer flera gånger, men är tydligast i ett gruppsamtal om elevernas egna skotexter i maj, 1985.
8. I antologin *Modärna tider*.
9. Åkesson i a a s 354.
10. Y skrev två skisser under projektets gång, om skolan och om framtiden. Alla skrevs ut på maskin, mångfaldigades och lästes av hela klassen. Senare fick också N och E arbeta med Y-texterna. En spontan reaktion hos lärare som läste texterna: Har de skrivit det här själva? Det har de. I utskrifterna har bara ändrats sådant som är nödvändigt för förståelsen och kompletterats med något litet skiljetecken — också av läsbarhetsskäl.
11. Jämför här Gun Malmgrens resonemang om elevuppsatser om framtiden i *Min framtid* s 13 ff. Y-eleverna har inte i så hög grad anpassat sig till skriftspråk som N-eleverna, som skriver mera formellt, även om många av dem hänvisar till personliga erfarenheter. Både församtalen, det nära ämnet och vetenskapen om kommande läsare, har sannolikt påverkat detta.
12. Åkesson, a a s 355.
13. Diskussionen förs i Svingby. *Sätt kunskapen i centrum!* s 23 ff.
14. Se t ex Frykman, Löfgren. *Den kultiverade människan* s 41 ff.
15. Ziehe. *Ungdomen och den kulturella moderniseringen* s 9 ff.
16. Malmgren. *Min framtid*.
17. A a s 132.
18. Frykman, Löfgren i *Den kultiverade människan* s 73.
19. Dessa tendenser kan utläsas ur analysen av attitydundersökningen i Westin, *Majoritet om minoritet*, sammanfattad i Bergman, Swedin *Solidaritet och konflikt*.
20. Se Westin a a s 66 ff.
21. Se *Att leva med mångfalden* s 71 ff.
22. Se vidare *Skoleliv-Pigeliv* s 36 f.
23. Einarsson, Hultman i *Godmorgon pojkar och flickor* s 230.
24. Detta projekt kommer att redovisas i en särskild rapport, som också avser att ge pedagogiska/metodiska idéer för liknande arbete. Kommer ut i Statens invandrarverks skriftserie.
25. I Fornäs m fl (red). *Ungdomskultur: Identitet och motstånd* s 51 ff.
26. Se vidare Westins analys i *Majoritet om minoritet* s 75 ff.
27. Se Ehn, Löfgren. *Kulturanalyser* s 82.

VI En pedagogisk process i Söderstad

1. Bakgrund

Hur mycket betydde de speciella förhållandena i Västerstad, för det som hände och inte hände där? Detta att jag i hög grad fungerade som både observatör och pedagog var svårt. Och hur påverkade det å ena sidan förstågan till observation och analys, å andra sidan elevernas kunskapsprocess? Den korta tiden med N-eleverna och det motstånd som fanns, uttalat och outtalat, hos lärare och elever — vad betydde det? Detta att samtidigt introducera ett nytt tema för studierna, ämnesövergripande och avvikande från strikt kursplan och en alternativ pedagogik — blev det för mycket nytt på en gång? Vad skulle det betyda för ett kulturmötesprojekt att få utvecklas på en skola och i en klass, där pedagogiken redan var känd och tillämpad och där vi kunde arbeta tillsammans i ett lag, både med planering och genomförande av projektet? Ofta dök dessa frågor upp.

Efter hand fick jag möjlighet att ansluta mig till ett lärarlag i Söderstad, som under en tid arbetat med pedagogiskt utvecklingsarbete med LUVAPengar (lokalt utvecklingsarbete) i samverkan mellan olika ämnen och med pedagogiska tankar liknande mina egna. Kulturmötesprojektet kom här att få en annan karaktär och kommer också att redovisas på ett annorlunda sätt. Analysen av Västerstadsprojektet kom att uppehålla sig mycket vid elevernas kulturer, inte minst konfrontationen mellan Y- och N-elever och de olika krockar jag fann i skolan. Den pedagogiska processen kom att underordnas kulturanalysen och att obekymrat ändra riktning, när den stötte på hinder och motstånd eller inte tjänade det syftet.

Projektet i Söderstad planerades pedagogiskt noga i samarbete med lärarlaget och kom också att i sina huvuddrag följa den planeringen. Vi var alla eniga om huvudprinciperna och lika ansvariga för genomförandet. Vi kunde omväxlande arbeta med undervisning och analys och en tydlig pedagogisk process framträder. Tonvikten i min beskrivning kommer att ligga på denna process, dess förutsättningar och resultat.

Söderstad är en betydligt större kommun än Västerstad. Också Söderstads tätort präglas av flera stora industrier. Kommunen har flera gymnasieskolor. Den skola vi arbetade på, vi kallar den Fredrikaskolan, är den

nyaste gymnasieskolan. Den ligger i ett ytterområde och innehåller huvudsakligen tekniska och ekonomiska utbildningar. Bara en liten del av eleverna kommer från högstadieskolor i huvudkommunen. Många kommer från kranskommuner som är relativt stora, men saknar egen gymnasieutbildning. Det betyder att många elever reser, att de har olika bakgrund med avseende på boende och tidigare skolgång och det betyder grupper från flera olika högstudier i samma gymnasieklass med risk för splittring och konflikter. Problemen är förstås mest påtagliga innan eleverna blivit en sammanhållen grupp, alltså i årskurs 1. Här tillkommer också omställningen från grundskola till gymnasieskola, nya lärare, lokaler, rutiner och krav. Bland annat för att komma till rätta med den typen av svårigheter hade LUYA-projektet startats i en etta på ekonomisk linje.

I projektbeskrivningen för LUYA-arbetet påtalas de ovan beskrivna svårigheterna som ligger i det som är nytt och obekant för eleverna. Vidare heter det:

Men det finns också inslag i det nya som har det gamlas skepnad — det gäller arbetssätt och ämnessyn, arbetsorganisation och ämnessegregation. Vår utgångspunkt var att just detta igenkännbara *också* borde ändras. (Rapport från ett LUYA-projekt på Fredrikaskolan i Söderstad)

Det man vill påverka är ämnessplittring genom integration av stoffet och bearbetning i tematiskt sammanhållna projektarbeten. Vidare vill man få till stånd en integrering av lärarnas insatser vid planering och genomförande. Jag citerar vidare ur projektrapporten:

Med detta hade vi den enkla målsättningen att skapa *helheter* — av klassen, av kunskapsarbetet, av läsåret. Vi ville gynna kvaliteter som sammanhållning, gemensamt ansvar, kollektiviteten, studieintresse, social trygghet och kontinuitet i arbetet. (a a, Inledningen)

I projektet ingick tre lärare med ämnena svenska, historia, samhällskunskap och företagsekonomi. Eleverna var 30 stycken, 18 flickor och 12 pojkar. Sammanlagt hade de tre lärarna tolv lektioner per vecka i klassen, alla dagar utom torsdag. Genom god schemaläggning förekom ämnena ofta i längre block och lärarna kunde ibland medverka också på kollegernas arbetspass i klassen. De yttre ramarna för integrering var alltså goda.

När jag på vårterminen anslöt mig till lärarlaget, hade de redan avverkat tre samverkansprojekt: ett introduktionsprojekt vid skolstarten, ett med tonvikt på de politiska valen i landet och ett som handlade om företag i kommunen. Inte alltid medverkade alla ämnen och lärare utan samarbetet och projekten ägde rum i olika konstellationer som syntes bäst för respektive tema.

2. Planering och syfte

Det framgår redan av beskrivningen av LUVA-projektet ovan, att likheterna med de pedagogiska tankar jag skissat i kapitel III, är påfallande stora. Det borde alltså vara fullt möjligt att enas om den pedagogiska uppläggningsen. Temat *Kulturmöten* ville jag gärna introducera i detta nya sammanhang för jämförelses skull och det mötte inga hinder i lärargruppen. Vi kom att bli tre i laget: läraren i svenska/historia, läraren i samhällskunskap och jag. Sammanlagt disponerade vi cirka 8 lektionstimmar i veckan. Ibland kunde vi också låna tid av läraren i företagsekonomi och på så sätt få längre sammanhängande pass.

Kulturmötesprojektet skulle snarare spegla krockar mellan kulturer än idylliska möten, dvs se kulturkrockar av många olika slag som historiskt och samhällsligt problem, som *ett* sätt att lära sig något om det egna livet och andras liv, nu och då. Efter hand ville vi också styra in projektet på ett mera direkt studium av den speciella variant av kulturmöte eller kulturkrock som äger rum mellan invandrade kulturer i vårt land och den svenska majoritetskulturen.

Målet för undervisningen var att eleverna skulle lära sig förstå kulturkonflikter av olika slag. Ett första steg var att lära dem *se* och identifiera kulturkonflikter. Viktigt var också att skapa en strukturell förståelse för en konflikts orsaker och att ge perspektiv åt nutida och närliggande konflikter genom historisk och geografisk spegling.

Det gällde att studera olika typer av konflikter med början i sådana som var närliggande för eleverna, sådana som de hade direkt eller indirekt erfarenhet av. Detta innebär att vi hade en *erfarenhetspedagogisk ansats*.

Andras erfarenheter av konflikter och kulturkrockar ville vi framför allt presentera i form av texter, någon gång också i filmisk form. Ett annat viktigt inslag var elevernas eget undersökande arbete. Under en del av projektet, den del som direkt handlade om invandrares möte med svenskar, borde de genomföra väl förberedda studiebesök och intervjuer. Vi ville alltså aktivt arbeta med *projektformen* i pedagogisk mening. Under senare år har allehanda företeelser, med eller utan pedagogisk förankring, kommit att benämnas projekt. Ibland förefaller ordets användning så vag, att den närmast anger vilket slags verksamhet som helst (t ex att hålla en konferens, att låna pengar till hus eller att skriva en bok). Det inflationsdrabbade begreppet projekt ville vi återge något av dess pedagogiska innehåll.

Så erbjuder projektarbete i skolan en uppgörelse med traditionell undervisning i sin vanliga form bestående av läxgenomgång, förhör och prov. Projektarbetet söker skapa helheter där fragmentarisering och ämnessplittring råder. Problemorientering, deltagarstyrning, aktivt under-

sökande arbete, förståelse, mening, koppling mellan teori och praktik och växling mellan olika former av inläring, är andra viktiga element i det pedagogiska projektet. Dessutom bör det utmynna i något konkret resultat, som kan redovisas av eleverna, gärna till glädje för andra. Med andra ord är projektet ett sätt att göra skolarbetet meningsfullt och viktigt för lärare och elever, ett sätt att motverka den instrumentella inläringen bara för prov och betyg. I bästa fall ett sätt att "lära för livet" eller att skapa "ovanliga läroprocesser" inom skolans ramar. Att i någon mån försöka arbeta med de här målen för ögonen var vår uttalade gemensamma ambition med kulturmötesprojektet.

Projektet kom att löpa över sju veckor med vissa inslag under ytterligare två veckor, sammanlagt ett femtiotal lektioner. Vi planerade arbetet i tre faser så här:

I *inledningsfasen* skulle vi göra konfliktproblemet synligt och gripbart genom att knyta an till elevernas egna erfarenheter av krockar, till exempel i skolan. De skulle få arbeta med egna och andras texter i detta ämne, diskutera, beskriva och försöka hitta förklaringar. Här fanns också en anknytning till Västerstadsprojektets elever och deras motsvarande erfarenheter. Redan här kunde vi kanske tillsammans finna några orsaker och mönster i krockarna. I fas 1 uppehåller vi oss alltså till stor del i "elevernas nu" (jämför skissen sid 77).

Andra fasen avsåg att ge perspektiv och på det sättet bidra med förklaringar och orsaker. Vi skulle leta exempel på olika typer av kulturkrockar i andra tider och andra typer av samhällen. (Andras nu och då enligt skiss sid 77). Här krävdes bra texter, skönlitterära eller mera faktainriktade. I den här fasen skulle eleverna arbeta med ett mera sammanhållet eget grupparbete kring flyktingar i Sverige och särskilt i den egna kommunen. Eleverna skulle ut i samhället på studiebesök och intervjuer och det krävde ordentlig förberedelse och inläsning på frågorna. Här krävdes faktamaterial och exempel på fall. I samband med detta var vi också intresserade av elevernas eget tyckande och deras värderingar i dessa frågor. Vi ville inte genomföra någon form av attitydundersökning, men vi tänkte oss att deras uppfattningar skulle komma fram i diskussioner kring teoretiska flyktingfall som de presenterades för och hade att ta ställning till. Skulle deras inställning på något sätt komma att skilja sig från elevernas i Västerstad? Skulle man kunna spåra någon utveckling av kunskap och förståelse eller någon förändring av värderingar genom den pedagogiska processen? Det var också frågor av intresse för oss.

Den *tredje fasen* innebar att eleverna med hjälp av läst och insamlat material, analysredskap de fått under arbetets gång, skulle presentera sitt utåtriktade arbete. Allra sist skulle de ställas inför en speciell uppgift av mycket konkret slag. De skulle läsa och besvara ett anonymt hatbrev, riktat

mot invandrare och flyktingar. Eleverna skulle på så sätt få tillfälle att visa, vad de "lärt" under projektet, vad de tyckte i frågan och hur de kunde argumentera för sin åsikt.

Som dokumentation av kulturmötesprojektet i Söderstad har vi arbetsböcker, elevernas skrivna texter, bandinspelning av vissa lektioner i helklass, av gruppsamtal utan lärare och intervjuer med ett mindre antal elever, några en och en och några i grupp. Jag vill försöka beskriva arbetet fas för fas med hjälp av denna dokumentation och samtidigt analysera, hur det gick och varför det gick just så. Därefter vill jag stanna vid tre elever för att, om möjligt, spegla processen genom deras sätt att arbeta sig igenom den och det som eventuellt hände med dem.

3. El på Fredrikaskolan i arbete

Som ingång till samtalet om egna erfarenheter kring konflikter fick också här texten *Jonas, 16 år* (se sid 81ff) tjäna. Efter en kort diskussion kring texten, fick eleverna i uppgift, att snabbt skriva ner, vad som for genom deras huvuden apropå texten. Gången efter fick de sedan fortsätta skriva om konflikter de sett eller upplevt under sin skoltid. Någon text i sin helhet, flertalet i urval, skrevs sedan ut och presenterades för eleverna för samtal och analys. Också Y-elevernas skoltexter presenterades i urval. Sammanlagt utgjorde detta bakgrund för deras arbete med kulturkrockar i skolan. Vad hade de för erfarenheter och vilka konflikter beskrevs? Klarade de att hitta några orsaker?

Att de har en ambivalent inställning till skolan framgår rätt klart. De förefaller inte ha den klara målinriktning med sin skolgång som finns hos både praktiska och teoretiska elever i Västerstad. Snarare får man intrycket, att de känner sig tvingade att gå på någon gymnasielinje och att det mera är en händelse, att det blivit just ekonomisk. Här några exempel från deras spontana skoltexter:

F: Men de första veckorna här på skolan ville jag bara hoppa av, och göra nåt annat. Fredrika — varför skulle just jag hamna här? Men nu tänker jag inte så längre. Nu skulle jag inte vilja byta skola längre även om jag fick.

P: Jag tycker att jag alltid har sett skolan som en trygg tillvaro, man har alltid haft någonting att göra. Jämför man med ett 8 timmars jobb så är skolan ingenting.

F: Just nu tycker jag det är ganska roligt att gå i skolan. Det beror väl på att allt är så nytt. Skolan, eleverna, lärarna, en del ämnen. Det gör det hela mer spännande och roligt.

Det lite tråkiga i skolan är betygen. Hade man inte haft ett såsnävt betygs-

system hade kanske inte alla dessa läxor varit så nödvändiga. Lärarna måste kolla hela tiden var vi ligger i betygsskalan. En ständig press att prestera något hänger över en!

F: De första 3 åren trivdes jag jättebra i skolan. Allting var jätteskoj. Det berodde dels på att jag hade så många snälla klasskompisar och dels på att jag var väldigt duktig i skolan. Jag fick ofta beröm för vad jag gjorde — och då blev jag givetvis väldigt glad — och jobbade på mer och mer.

P: Efter sjuan började man lessna på saker och ting. Allt blev så inrutat. Visst, det hade det varit hela tiden men nu kändes det mer, man gick in i salen, satte sig, läraren pratade på om ämnet, man antecknade, sen ringde det och så gick man ut igen. Så var det hela tiden och skulle något inträffa som störde mönstret, blev man orolig och tänkte: vad nu då, vad ska jag göra nu?

(Texter om skolan, februari, 1986)

Så långt de snabba skisserna med associationer till skolan. De talar inte om några riktigt stora problem. Visst kan de tycka, att det är tråkigt ibland, tjattigt, enahanda. Men de har inte ens på högstadiet hört till skolans problemelever. De har skött skolarbetet lite kluvet och hängt med. Flertalet förefaller vara elever som inte syns och märkts särskilt mycket. De satt där helt enkelt.

Skillnaden mellan grundskola och gymnasium beskrivs snarast i positiva termer. Det är roligare nu och annorlunda. En flicka försöker sig på en försiktig kritik av betygssystemet och tycker sig pressad att ständigt prestera. Hon är en i den rätt lilla grupp flickor, som har en mera instrumentell inställning till skolan och som vi ska känna igen i andra sammanhang. Men upplevelsen av skolan i stort är behärskat positiv. De jobbar inte halvt ihjäl sig som N-eleverna i Västerstad och de låter inte skolan styra hela livet. De är heller inte fientliga som Y-eleverna. De *är* i skolan och gör det bästa möjliga av den.

Jag tror, att LUVA-projektet spelar en viss positiv roll för de här eleverna. Detta att gymnasieskolan beskrivs såpass positivt kan mycket väl ha samband med det annorlunda arbete de utför. Det gäller en inte oväsentlig del av deras skoltid. En utvärdering av LUVA-projektet efter första året pekar också i en positiv riktning. Vi får anledning att återkomma till denna.

Så långt är alltså deras spontana reaktioner på skolan idylliska. Det handlar inte om stor dramatik och svåra problem. Skolan kan vara tråkig, enformig, ibland pressande, lärare mer eller mindre bra, men kamraterna finns alltid och vad skulle man förresten annars syssla med. Skolan utgör närmast en trygghet och en garanti mot sysslolöshet och arbetslöshet.

Efter denna snabbskiss fokuserar de konflikter i skolan och beskriver dem. Det kan handla om *egna* upplevelser och det kan gälla andras, men sådant som ingår i erfarenhetssfären. De skriver snabbt, obehindrat och

ofta mycket, allt företeelser som skiljer dem från båda grupperna Västerstadselever. Å andra sidan kan man iakttä att de senare, både i Y och N, i sina korta och ibland frampressade texter, skriver mera formellt riktigt. Kanske ligger en del av förklaringen i undervisningens helt olika tonvikt.

De egna skolkonflikter som beskrivs av Fredrikaeleverna hör oftast inte till de riktigt svåra:

P: Självt har jag inte haft så många konflikter. Men det är klart att alla har haft konflikter, tex därhemma har man någon gång haft konflikter med föräldrar och dagligen med småsyskonen. I skolan har jag på mellan- och högstadiet gått i en klass som gör den här klassen till en skara änglar. På mellanstadiet fick vår klass skulden för allt som hände... Vår lärarinna klarade inte alls av situationen. Hon blev nästan ett nervvrak efter att hon hade haft oss. Även läraren på högstadiet var för andligt svag. Jag tänker inte skriva några exempel för jag är rädd att polisen är i Kornby i morgon dag. Jag har själv varit en lugn elev. Jag och en kompis höll oss utanför det stora gänget.

(Sammanställning, konflikttexter, februari, 1986)

Detta exempel är rätt typiskt för Fredrikaelevernas beskrivning av konflikter: själva är de lugna, men klassen de gick i och "de andra" eleverna var desto busigare. I den mån egna konflikter beskrivs, är de ofta övergående och lätta:

F: Konflikter råkar man väl alltid ut för, vissa människor mer än andra. Jag själv tillhör dem som mycket sällan råkat ut för konflikter, faktiskt. I de fall konflikterna uppstått har det varit på högstadiet och gymnasiet. När man gick i låg- och mellanstadiet gjorde man vad lärarna sa och så var det bra med det. När man sedan blev äldre gav man sig mer in i diskussioner med lärarna, vilket ibland blev till små konflikter... En gång tyckte vår engelsklärare att Jenny och jag försökt fuska vilket vi inte alls gjort... En större konflikt som jag i och för sig inte riktigt var med i från början men blev mer och mer inblandad i var när det blev ett sk "matkrig" på skolan. Alla klasser som gick ut var med på detta, men när det hela var över var det bara vår klass som stannade kvar och städade upp.

Detta ledde till att vår klass fick skulden medan de andra fegt stack. Lärare och rektor satt i möten och våra klassföreståndare grät. Mattanterna också. Alla tog åt sig och trodde det var en protest mot just dem, medan allt var menat som ett stort jippo när vi skulle sluta på skolan efter tre år. Alla i klassen fick lida för detta, även vi som inte deltagit utan föredragit att sticka hem och kaka. De ångrade sig naturligtvis och bad om förlåtelse men stämningen blev inte riktigt som väntat ändå! Förståeligt?

(Sammanställning, konflikttexter)

Den största konflikten under skoltiden är det här matkriget, för övrigt beskrivet också av andra elever och uppenbarligen en stor händelse. Mat-

kriget är ett slag i matsalen, där mat och mjölk och möbler kastas omkring i en enda röra, från början avsett som ett skämtsamt adjö till högstadiet. Den stora konflikten bygger egentligen på missförstånd och obetänksamhet. Den här flickan tycker i efterhand, att påhittet var rätt dumt och hon förstår motståndarsidan. Uppenbarligen begrep hon något av detta redan då, eftersom hon valde att hålla sig därifrån. Det var "de andra" som agerade.

Matkriget är en enstaka händelse som reds ut och rättas till. Den här "konflikten" liknar inte en motkulturs protesthandling. Matkriget är inte ett påhitt av Willis gäng eller textens Jonas eller Y-killarna i Västerstad. Låt vara att de mest oppositionella kanske spelade en mera aktiv roll i händelseförloppet.

Mera liknar matkriget en till synes meningslös handling av en hel årgång elever. Av personalen tolkas den på *ett* sätt som: vandalisering, protest, våld. Av eleverna var den avsedd som skoj, ett slags övergångsrit på gränsen mellan skola och liv. Men den blev inget oskyldigt pojksteck. Maten blev förstörd, matsalen genomkladdig, mattanter och lärare förtvivlade.

Ziehes hypotes om en ny ungdom ger en rimlig tolkning åt händelsen. Eleverna har inte de vuxnas normer och värderingar. Kulturen är förändrad och eleverna ser inte konsekvenserna av sitt bussteck. Mat, till exempel, är för många medelålders och äldre svenskar, som upplevt krigsårens ransoneringar och svåra tider, något att vara rädd om. "Smaka på allt! Ät upp det du tagit för dig på tallriken!" Med den typen av förmaningar har man försökt föra över de egna kulturella värderingarna till barnen. Också ritualen kring måltiden är ett viktigt socialisationsinstrument och kladd och smuts är tabu.¹

Medvetet eller omedvetet har eleverna lyckats bryta med en hel uppsättning stränga normer. Deras avsikt var att markera övergång, skapa gemenskap, känna att de var något och helt enkelt ha lite roligt. Konflikten blir, sedd genom motparternas andra glasögon, faktiskt stor och svår, närmast olöslig genom sin förankring i dolda kulturella mönster av helt olika karaktär. En regelrätt kulturkrock, där vi inte väntade den och där den inte hanteras som sådan. Ett livligt samtal i en grupp berättar, att matkriget ledde till uppmärksamhet i massmedia, både tidningar och lokalteve. Bland annat sägs situationen ha jämförts med den i nazityskland och det tycker de inte är klokt. "Det va' en stämning som fan och alla visste om det."

Någon enstaka elev beskriver sig själv som busen, men det är undantag. Busarna är oftast andra och för dem kan konflikten vara nog så uttalad:

F: Jag har inte haft några direkta konflikter med lärare i skolan. Inte mer än om läxor och prov och så... Men jag vet en kille som verkligen har varit i

konflikt med några lärare. Han gick i min klass i 7:an, då var allting bara bra, men i 8:an började det hända saker. Ja man kan säga att jag *inte* hade en klasskompis som hette Nisse i 8:an för han var aldrig där. De få gånger han var där vakade lärarna över honom. Han fick aldrig gå på toaletten för då smet han, märkte vi. Han hade alltid något att klaga på, för det mesta på läraren. Ibland drev han dem till vansinne så de började gråta eller gick och hämtade rektorn. Fast det var meningslöst — han gjorde om allt igen. Så småningom fick vi reda på att han hade verkligt stora problem hemma. Eftersom han nästan aldrig var på lektionerna i 8:an fick han gå om den årskursen. Men det gjorde ju inte saken bättre.

Nu fick han börja med yngre elever och det var ju inte roligt, så allt började om på nytt igen: skubbnig för det mesta och lite skola emellanåt. Det varade i 2 veckor sen orkade han inte mer. Det hela slutade med att han kom in i en specialskola för "såna som han", dessutom kom han till fosterfamilj. Nu vet jag inte vad han håller på med, jag ser honom på stan ibland. Ingen vet nog vad som gick fel. Ingen mer än Nisse. (Sammanställning, konflikttexter)

Flera sådana skildringar av klasskamrater "som är som Jonas" förekommer i deras texter. Svåra fall av mobbning, misshandel hemma och utfrysning beskrivs. Ibland antar berättelserna en nästan novellistisk form och ger porträtt av kamrater och lärare i synnerligen svåra omständigheter, till och med sådana som slutar med död och självmord. Någon gång är berättelsen uppenbarligen ren fiktion.

I samtall gruppviss och i klassen ska eleverna plocka fram olika typer av konflikter och deras orsaker och möjliga lösningar. De hittar och beskriver konflikter mellan lärare och elev, mellan elev och elev eller flera elever i form av mobbning. Också andra krokar finner de i sina egna texter och där finns också ett och annat försök till tolkning:

F: Det var killar från min parallellklass och jag har gått med dem sedan 1:an. De var precis som Jonas. Sådana som bara ville förstöra för andra. Jag tror att de tankar som cirkulerade i Jonas huvud även fanns i deras. Det finns några exempel som går att jämföra med vad Jonas roade sig med.

Så beskriver hon hur de skruvar ur lamporna på toaletten, kastar dem och toapappersrullarna i korridoren och trängs i matkön.

F, forts: Det var nog bara vaktmästaren de här killarna var rädda för. Alla andra struntade de i. Till och med rektorn. Som många trodde om Jonas var att han hade haft en dålig uppväxt och att det var på så vis han måste få uppmärksamheten till sig. Jag vet att det inte är så med de här killarna. Jag känner deras föräldrar mer eller mindre, och de har inte skämt bort sina barn eller struntat i dem. Så i det här fallet är det inte föräldrarna som är orsaken. Jag tror att deras musiksmak spelar en stor roll i deras uppförande. En heavy ska ju vara hård och tuff och det är vad de är, åtminstone utanpå. (Text som ovan)

Hårdrocken igen. Här som *orsak* till deras beteende. De tycker om hårdrock och då måste man vara tuff. Vi har tidigare sett den omvända förklaringen både från elever i Västerstad och nian i Österstad och från ungdomskulturforskare. Det är inte lätt att peka ut orsak och verkan i ett komplicerat sammanhang. Det man vet är att hårdrocken och tuffheten och protesten hör hemma i samma (kulturella) stil. Ytterligare en konflikt-text från Fredrikaskolan pekar på motsättningar mellan olika stilar eller kulturer:

F: Det är mest lärare och elever som man kan reta sig på ibland, sättet och stilen kan reta gallfeber på hela skolan.

Efter bytet av både skola och klass till 7:an så hamnade jag i en riktig "snobbbklass". Allt som kom i deras väg som inte var gjort av pengar var rent ut sagt "skit". Tex en gång så gick en av snobbarna runt lite och skulle visa sig. Då mötte han en kille som hade en Lacoste-tröja. Den killen brukade inte ha det, och hade nu köpt en sådan. Snobben kom fram till killen och började känna på tröjan.

Är det verkligen riktig lammull? Kläckte han ur sig när han hade känt färdigt.

Den klassen saknar jag inte ett enda dugg.

Sen har vi ju alla lärarna som man inte tålde. Alla namn man gav dem efter vad de såg ut som eller hur de uppfördesig. Vissa var extrema. Det kunde gälla klädseln, frisyren, ja, vad som helst egentligen.

Bland eleverna kunde det vara de olika ungdomsstilarna som berodde på hur de var i sättet och hur de såg ut. Hårdrockarna var slappa. De brydde sig inte om skolan helt enkelt. De var mycket för att mobba, reta alla som var lite annorlunda och göra allt för att de som var annorlunda skulle vantrivas så mycket som möjligt och det var många som inte vågade göra något eller säga något till dem. Det var oftast de pluggiga och annorlunda på det sättet som hamnade i kläm när de varit i farten.

(Text som ovan)

En flicka vinklar problematiken något annorlunda:

F: Ingenting kan glida fram helt problemfritt. Precis som i hela samhället kan det dyka upp olika konflikter i skolan. Ett problem kan vara att man är invandrare. Om man kommer från ett helt annat land med en annorlunda kultur och uppföstran då är det ganska naturligt att det är svårt att anpassa sig. Förstår man inte språket ordentligt kan man inte förstå allt och då är det lätt att man klassas som dum. Även om man inte är utländsk men ändå har svårt att anpassa sig kan det lätt uppstå konflikter. Lärarna blir irriterade och kompisarna kanske har svårt att förstå. Vissa människor är annorlunda men de vill vara det. De gör inget för att försöka ändra på sig. De kanske inte har svårt för sig i skolan och inte heller några anpassningsproblem. Konflikten är inte den annorlundes fel utan det är de som inte kan acceptera som gör fel. Byte av skola eller byte av lärare och kompisar kan innebära stora pro-

blem. Om man är van vid ett sätt att lära sig från lärare och en viss jargong från kompisarna kan det vara svårt att komma in i det nya. Den svåraste konflikten man kan hamna i är nog med sig själv. När man inte riktigt vet vad man vill. Om man börjar bli osäker på sig själv.

(Text som ovan)

Den här texten är vid noggrann läsning mycket innehållsdiger. Här beskrivs flera olika konflikter och deras tänkbara orsaker. Och den stannar inte på ytan. Motsättningen är inte så enkel som det kan synas. Det handlar inte bara om att de annorlunda stöts ut. Det finns olika slags annorlunda — de som valt sitt liv och de som inte gjort det. Och det gör en väldig skillnad. Och så till sist, kanske självupplevt, den svåraste konflikten inom henne själv, den nya människans osäkerhet och ansvar inför möjligheten att välja väg och utforma sitt eget liv.

I grupp- och klassamtal diskuterar de vidare kring sina texter och kring Y-killarnas. Så mycket mer orsaker och lösningar kommer knappast fram. Lärarna ska ingripa tidigt, tycker de bland annat och föreslår en del lösningar av mera teknisk natur. Men sedan är det ju också så att accepterande och förståelse för sådana som är annorlunda är en mognadsfråga. Den går inte att forcera fram. Nu mobbar de inte någon, beroende på att de är äldre och klokare (Grupp 4).

I klassamtal enas de, med hjälp av läraren, om vissa strukturer: Konflikterna och deras orsaker finns dels i hemmiljön, dels i skolan. De två världarna är i hög grad åtskilda men påverkar samtidigt varandra. De har ganska stor förståelse för Y-killarnas texter och tycker att mycket är välfunnet och igenkännbart. Det här med gullegrisar och att eleverna knappast har något att säga till om känner de igen. Men en del flickor påpekar också att åsikterna och också språket är typiskt för "verkstan". Just språket menar de visar på stora skillnader. Folk som är olika pratar olika. Konturer till två olika skolkulturer växer fram på tavlan: Det finns dels de snobbiga som sköter sig, står högre socialt och går på teoretisk linje, dels finns hårdrockarna som struntar i allt, har lägre social ställning och går på praktisk linje. De båda kulturerna och krocken mellan dem bildar slutvinjett på första fasens arbete med skolan och de egna erfarenheterna. Mycket har skrivits och samtalats och två veckor av projektarbetet har gått.

Nu ville vi vidga synfältet och öka insikterna. Konflikter som kulturkrockar skulle ytterligare belysas. På något sätt borde också eleverna få hum om huvudtemat. De hade aldrig fått någon projektbeskrivning på papper. Man kunde misstänka, att den röda tråden inte var så tydlig för dem som för oss i lärarylaget. Hela tiden hade vi försökt föra tillbaka till kulturkrocksmotivet, men antagligen räckte det inte. Nu behövdes ett tydligare synliggörande av huvudlinjen. Så skedde i mera traditionell lektonsform. Vi pekade på hur vi ser på oss själva och andra, hur lätt gene-

raliseringar och fördomar uppstår. Vi diskuterade också, apropå deras texter, att det är lättare att tala om andra och andras konflikter än om de egna. Svenskars syn på invandrare fördes in, liksom "vi-dom"-tänkandet i olika varianter. Därefter var det dags för två texter om Robinson Crusoe och hans möte med Fredag, den ena Defoes klassiker, den andra Michel Tourniers moderna variant, ur *Fredag och den andra ön*. De får en kort genomgång av författare och texter som placerar dem historiskt och litterärt. Defoes koloniala sammanhang är bekant. Tournier har tecknat en motbild med sin civilisationskritiska skildring som vänder på förhållandet mellan Robinson och Fredag.

De diskuterar därefter gruppvis texterna. Jag väljer här att ge en inblick i deras analys genom att återge samtalet i en av grupperna. Det är fyra elever, två flickor och två pojkar som pratar utan någon närvarande lärare:

F: Han räddade infödningens liv, men han behandlar honom lite taskigt. Han kallar honom för herrn.

P: Det är ju som i samhället, som rasdiskriminering å rasism så sant uppstått.

F: Han blev mer eller mindre som slav.

P: Det va' inte så utpräglat på 1700-talet.

F: Han ville bli betraktad som en mäktig herre, Robin. Det kan man ju inte bli på en sån ö, för sören.

P: Men det va' kanske så, att han trodde ,att det han gjorde å visste det va' de som va' rätt. Å så fick negern finna sej i allt.

F: Robin hade ju ändå makt i och med att han räddat hans liv.

P: Såna där märken — rör inte min kompis — hade nog hjälpt till en hel del där.

(fniss)

F: Han frågade om hans gud.

P: Sen va' det ju rätt taskigt, han ville ju gräva upp liken — han negern, va, men det ville inte Robin. Men om negern ville äta upp liken, så fick han väl göra de.

F: Men Robin va' ju inte van vid det, han hade inte levt sånt infödingensliv innan.

P: Men negern hade ju inte levt så som Robin innan — negern ville ju inte äta Robins mat, ju.

F: Ja, men — han tyckte nog det va' lite äcklit ändå, att han skulle göra det.

P: Ja, men han tyckte ju Robins va' äcklit.

...

F: Vet ni vad jag tycker — det att han gav honom bröd och vatten att doppa, va' för att lära honom äta på ett visst sätt också.

P: Ja, också den där jävla religionen... Han får väl tro på sin Benamucki — det är ju hans... det ska Robin ge fan i.

Så följer ett litet replikskifte om Tourniers text, där de konstaterar, att Robinson och Fredag mera är vänner och jämställda. Fredag kunde till

och med kosta på sig att visa Robinson ett visst förakt, påpekar de och fortsätter:

F: Men så här, va: här märker man tydligt — nu har dom levt tillsammans jåklit länge å så va... det tar ännu längre tid att lära känna varann så... han upptäckte ju ännu mer vad han kåkade å så, va... å vilka delade meningar dom hade å så, va. Även om dom kunde snacka samma språk.

P: Det är ju helt olika kulturer, *så det blir en kulturkrock, som Lasse* (en av lärarna, min anm.) har snackat så mycke om. (min kursivering).

F: Det får man väl säga i detta läget.

...

F: Jag kan faktiskt inte fatta, varför inte Robin kunde acceptera Fredag, efter så här lång tid. Okej, det va' ju bra han lärde ju Fredag allt som han själv kunde, men han försökte ju forma honom efter sej själv, och det är ju inte bra.

(Samtal i grupp 1)

Det är många stora och svåra frågor som avhandlas i det här vardagliga samtalet. Det handlar om kulturelativism i teori och praktik till exempel. Till att börja med förefaller pojkarna att inta en mer kulturelativistisk inställning: han får väl äta vad han vill, Fredag, om det så skulle vara människor. Det handlar ju bara om, att de har olika matvanor. Flickorna är lite äcklade över de uppgrävda liken, som Fredag vill äta — det är ändå att gå lite långt, tycks de mena. Eller också är det kanske så, att de talar på olika nivåer. Pojkarna rör sig på ett mera principiellt plan och flickorna ser hur det faktiskt fungerar i praktiken, eller inte fungerar. Man får det bestämda intrycket, att de är väl bekanta med texterna, har förstått och tagit till sig. De kallar oftast Robinson för Robin, en av dem själva påhittad kortform och Fredag kallas negern, var de nu fått det ifrån. Antagligen är det väl kolonialismen och kannibalismen som ger dem den föreställningen. Deras analys är långt ifrån en formell litteraturläsning enligt uppgjorda mallar. De förmår på egen hand, med den bakgrund de har, att åstadkomma en egen analys som också anknyter till det de tidigare lärt sig. Värt att notera är deras tydliga påpekande om, att de förstått att det rör sig om en kulturkrock. Alldeles omedvetna är de väl inte om, att bandet ska avlyssnas så småningom, men ändå vore det fel att tala om någon egentlig instrumentalism. Att analysen skulle blivit en helt annan, om de inte varit förberdda så som de är, finns inget tvivel om. Litteraturläsningen fungerar i ett pedagogiskt sammanhang, där den sannolikt tillför eleverna ny kunskap. De har t ex sett sambandet mellan kolonialism och rasism, mellan vår syn på människor i andra länder och främlingar här. Samband som internationaliseringsundervisningen strävat efter att ge och som här konstateras. De har också sett hur maktförhållanden spelar in i kommunikationen.

Till sist ska påpekas ytterligare en iakttagelse eleverna gjort, intressant

därför att den rör vid kärnan av interkulturell undervisning. I en av de sista replikerna säger en flicka, att det inte är så enkelt med tolerans och förståelse. Fastän de har varit tillsammans så länge, Robin och Fredag, och faktiskt talar samma språk, så leder det inte till delade värderingar. De lever fortfarande i skilda världar utan att egentligen acceptera varandras sätt att leva. Och egentligen har tiden tillsammans snarast lärt dem, hur olika de tycker om allting. Ändå lever de i något som vi tidigare kallat samlevnadsfrid med en viss respekt för olikheterna (det gäller här Tourniers text). Ökad kunskap ger alltså inte automatiskt ökad förståelse, inte ens nära bekantskap ger omedelbar förståelse och tolerans. Om interkulturell kommunikation vet de intet, men gissningsvis skulle de också ha avfärdat den som möjlighet.

Nu hade vi kulturkrockar i fokus. En hel del av eleverna var medvetna om perspektivet. Vi ville ytterligare visa på mångfalden kulturkrockar och se hur de påverkar vårt vardagsliv. Med de speciella glasögon som fokuserade kulturkrockar, ville vi fortsätta analysen med ett speciellt tema. *Tiden*, menade vi, stod ofta i centrum för allehanda kulturkrockar. Svenskar blir irriterade på invandrare för att de inte passar tiden, lärare på elever. Vår tid är styckad, i skolan präglad av splittring i små arbetspass, raster, snabba växlingar mellan olika ämnen. Här borde finnas stoff för analys.

Vi började med att tillsammans i klassen associera fritt till begreppet tid och fick fram följande lista, när eleverna tänkte högt: "Framtiden, historia, inrutat, fritiden kort, skolan lång, klockan, fröken Ur, stressigt, tid är pengar, år, begränsad, matteprov, evig linje, oändlig, exakthet." Utifrån detta diskuterade vi vårt tidsbegrepp och skillnader mellan förr och nu och andra världs- och livsåskådningars tidsbegrepp. Vi försökte nu problematisera vårt tidsbegrepp genom att visa på dess kulturberoende. För att ytterligare klargöra detta började vi med att läsa en afrikansk text, ett litet avsnitt som i lyrisk form speglar skillnader i västerländsk och afrikansk tidsuppfattning genom en afrikansk kvinnas ögon (texten var hämtad ur Okot p'Bitek, *Lawinos sång*, kap Det finns ingen rätt tid för amning).

Vid samtalet om texten kunde eleverna visst se skillnaderna, men tycktes ha lite svårt att förstå dem. Deras bundenhet i den egna kulturen och dess tidsbegrepp demonstrerades tydligt. Men bundenheten var fortfarande ganska omedveten. Det där afrikanska tidsbegreppet, utan planering och klocka, det var omöjligt, menade de till exempel. De kallade, med ett från vår föreställningsvärld hämtat uttryck, den afrikanska kvinnans sätt att hantera tiden för "flectid" och försökte t o m förneka, att hon hade någon tid. Utan klocka ingen (mätbar) tid, tycktes de mena. (Klassamtal om tiden, mars, 1986)

Vi gick vidare med ett kapitel ur Sven Delblancs *Kaanans land*, som beskriver den kvinnliga huvudpersonens upplevelse av tidens flykt i ett

främmande land. Hur den egna livstiden hänger samman med historien och hur den förändras i ett nytt socialt sammanhang utan gamla vänner och släktingar. Texten väckte inget större intresse och samtalet blev snart lite formellt, varför vi avslutade och övergick till gruppssamtal.

Med sig i grupperna fick eleverna en text om kvinnotid och manstid och en om tidens tyranni (från respektive Rita Liljeström, *Kultur och arbete* och Jonas Frykman/Orvar Löfgren, *Den kultiverade människan*).

Rita Liljeström talar om kvinnotid som mindre strikt uppdelad mellan fritid och arbete, med större tonvikt på oavlönade, känslöengagerade, vårdande sysslor utan omedelbart mätbart resultat. Manstiden är dominerad av resultatintriktat, schemalagt lönearbete med kraftig gräns mellan arbete och fritid. Frykman/Löfgrens text pekar på hur svår tiden är att gripa tag i, hur den internaliseras i det dagliga livet och blir osynlig och självklar. Just så som vi sett exempel på hos eleverna i klassdiskussionen. Vidare diskuteras i texten Tidens tyranni, hur tiden oss ovetande styr vår vardag. Arbetarnas genom tidsstudier och stämpelur, tjänstemännens genom planeringskalendern, ett för den gruppen nödvändigt och tvingande tidsinstrument.

Den text som mest väckte elevernas intresse var den korta spaltade jämförelsen mellan kvinnotid och manstid. Den andra har de närmast avstått från att diskutera — kanske var den i svåraste laget. ”Det här tycker jag är ganska ointressant”, hörs en pojkröst på ett band. (Grupp 5) Så här resonerar en grupp däremot om kvinno- och manstid:

F: För tjejer är tiden liksom inte så mycket indelad.

F: Vad menar du?

P: Tiden är viktigare för män.

F: Dom tänker så... pengar också.

F: Jag brukar ställa mej i kö, när jag har gott om tid. Vi tänker inte på tid på samma sätt som killar ändå, tror jag.

Jöns! Hur tänker du på tiden?

P: Ja, hade man inte haft tid, hade man hunnit med allt (skratt) och det hade aldrig varit natt.

P: Ibland måste man kasta i sej maten för att hinna.

F: Jag tror vi kan göra flera grejer på samma gång — liksom så, håller på lite här å lite där, liksom splittrad så tror ja inte killar gör. Dom gör en sak i taget.

F: Jag tror killar planerar mer allting. Vi tar det mer som det kommer. Ibland kan det va' tvärt om också.

P: Det är olika om jag planerar.

F: Det är skitsvårt...

(Grupp 4)

Riktigt vad det är som är ”skitsvårt”, framgår inte. Man kan gissa, att hon menar dels att definiera skillnaderna mellan hennes och Jöns tidsuppfatt-

ning och i förlängningen kvinnors och mäns, dels att hon tycker, att hela resonemanget är lite abstrakt och svårt. Vi ser hur de gång efter annan försöker konkretisera genom att berätta hur de själva hanterar tiden, skoja bort det svåra och hur det hela slutar i en stor visshet: "Ibland kan det va' tvärt om också." Det är en mycket kort stund de orkar hålla fast vid temat, sedan börjar de prata om annat. I en annan grupp hettade det till lite mer:

P: Nu kommer vi in här på kvinnotid är omätbar och manstid är mätbar.

P: Får man gissa så gissar man att det är en tjej som har skrivit detta.

F: Nä.

P: Jo, man ser ju hur egotrippat det är. Vi är bäst och männen dom bara jobbar å sliter, har ingen känsla.

P: Om kvinnorna skulle styra världen, så skulle det inte va' nåt krig på jorden.

F: Jovisst (ironiskt)

P: Just det, vi såg ju bara på Margaret Thatcher — hur hon planerade att skicka atombomber till Argentina.

F: Det har väl inte med saken att göra.

P: Kvinnotid är tid som är svår att planera. Manstid är tid som kan planeras. Hur kan ni planera er tid?

F: Men om du tittar på femman: hur ska man kunna mäta, hur man uppfostrar barn. Det gör ju inte ni. Ni går ju bara ut.

P: Det är väl inte så längre. Så va' det kanske för 100 år sen. Nu är det många pappor som stannar hemma, medan frun studerar... Jag tycker det här är tramsigt. Det är väl skrivet ironiskt, hoppas ja. Vem är det som har skrivit det? Jag tycker det är ganska konstigt faktiskt.

P: Ja, just det, så uppfattar man det ja, tjejer, vi kan uppfostra våra barn. Det kan inte ni män.

F: Det kan ni inte heller.

P: Kan inte vi uppfostra barn?

F: Nä, det kan ni inte.

...

P: Tänk om ni skulle försörja familjen, då skulle inte ni heller ha tid.

P: Vem uppfostrade dej, Nilla?

F: Mamma.

P: Tänk om det hade varit farsan, då hade du varit klämmig.

P: Om ni skulle försörja en hel familj, då skulle inte ni heller ha tid att uppfostra barn, då skulle mannen få göra det, eller hur?

...

P: Ni är vana att få pengar för att köpa en massa skit.

F: Tack!

P: Det är så otroligt ointressanta saker.

P: Killar bara tänker på pengar å tjejer bara använder dom. Se, ni är helt ställda, ni säger ingenting.

F: Det gör vi visst det.

P: Det är tid som är svår att värdera i pengar, står det.

F: Vems?

P: Kvinnornas. Då får dom väl jobba lite då, om dom tycker dom måste värdera sin tid.

F: Jag tycker det är gammalmodigt.

P: 79 är det skrivet. 1879 är det säkert.

F: Det är det säkert (ironiskt).

(Grupp 5)

De hamnar i en könsrollsdebatt. Pojkarna, som i den här gruppen är de klart dominerande, känner sig förorättade. Diskussionen går snett. I texten sägs ingenting om, att det ena eller det andra skulle vara bättre. Ändå uppfattar de så tydligt, att männens bortaarbete för lön, deras planering osv är något sämre. Kan det vara påverkan av den tidigare texten om Tidens tyranni, som trycker på detta som här mest står för mannens tid som överdrivet planerande, kan det vara det som styr deras tankar? Pojkarna argumenterar mot i ett slags självförsvar och flickorna som är svagare, har inte mycket att sätta emot. Ingen av dem kan se det principiella i Rita Liljeströms text, de allmänna tendenser hon pekar på. Också här argumenterar de med konkreta exempel på motsatsen: Det finns pappor som passar barn. Deras tidsperspektiv är märkligt: detta är gammalmodigt. Ja, säkert hundra år gammalt, måste det vara. Riktigt säker kan man inte vara på hur mycket som är fullt allvar. Närmast får man intrycket, vid avlyssning av bandet, att det som eventuellt började lite skämtsamt tar en allvarlig vändning. Till slut är de rejält sura på varandra, flickor och pojkar i den här gruppen.

Vi som tyckte, att vi valt ett så intressant tema, tiden, och så bra och talande texter! Som avslutning läste vi tillsammans och diskuterade mera styrt i helklass Göran Palms skildring av en kvinnlig tjänstemans nyårsfirande med kommande års kalender som enda sällskap (avsnittet I väntan på det nya året ur *Sverige, en vintersaga*). Texten visar den yttersta konsekvensen av tidens tyranni med planeringskalenderns ifyllda rutor som en ersättning för det verkliga livet. Inte heller den texten gick hem hos eleverna. Inte heller här förmår de riktigt se och tolka Palms samhällskritiska överdrifter. De fastnar i huvudpersonens underliga beteende. Hon är inte riktigt igenkännbar som levande varelse och det gör henne svår.²

Fredrikaeleverna gillar alltså inte våra tidstexter. Varför? Kanske var det för mycket texter i ett stort block, och för svåra. Kanske fick de inte tillräcklig hjälp med läsningen, kanske var tid ett vuxenbegrepp, inte särskilt aktuellt för 16-åringar med livet framför sig. Å andra sidan hade ju N-eleverna i Västerstad talat väldigt mycket om tiden som rann ifrån dem eller snarare som skolan tog ifrån dem. Men de tog nog skolan på långt större allvar än de här Söderstadseleverna med en betydligt mera distanse-

rad syn på skolan och arbetet där. Det är omöjligt att peka på *en* orsak till att inte det här temat fungerade. Förmodligen samverkade många av de nämnda. Klart är i alla fall att det inte fungerade. I elevernas utvärderingar av LUVÅ-året återkommer de till texterna om tiden som tråkiga och svåra. (I Rapport från ett LUVÅ-projekt på Fredrikaskolan i Söderstad)

Efter diskussionerna av egna konflikterfarenheter och av kulturkrockar i ett vidgat perspektiv, var det dags att fördjupa sig i ett smalare område, mötet mellan invandrade minoritetskulturer och majoritetskulturen.

En text om en tillspetsad konflikt först: Günther Wallraff som turkisk gästarbetare i en dramatisk situation. (Ur *Längst därnere*)

En arbetskamrat, tyskfödd och med tyskt utseende, men av turkiskt ursprung, utsätts av den enda anledningen ständigt för förmannens förakt och trakasserier. Eleverna tycker vid vårt samtal om texten, att det är hemskt, men skjuter bort konflikten genom att betona dess tyska hemvist. De vill inte tro, att sådant kan hända i Sverige.

En film förflyttar oss till vårt eget land. Vi ser en tevefilm om libanesiska flyktingars möte med den norrlandssvenska verkligheten. (*När världen kom till byn*, en tevefilm av PeÅ Holmquist)

De asylsökandes ohyggliga situation i hemlandet beskrivs, till sist får vi veta att alla utvisas. En konflikt mellan flyktingarnas uppenbara behov av asyl och den stränga svenska flyktingpolitiken.

Eleverna presenteras därefter i sina vanliga grupper för tre autentiska fall, valda för att exemplifiera dagens invandring till Sverige. De får med sig två frågor till fallen: Vad tror ni blir det officiella beslutet — får de stanna eller ej? Vad tycker ni själva? Avsikten är, att de dels ska lära sig något om svensk invandringspolitik, dels bli medvetna om egna attityder och värderingar.³

Det rör sig om en pojke från Ungern, som vill gifta sig med en svensk flicka och undrar vad som krävs och vad som händer om äktenskapet t ex upplöses. Får han då återvända hem till Ungern? Ett annat exempel beskriver en ung libanesisk familj, med många barn, varav ett sjukt, som flytt från krigets Beirut. Det tredje exemplet slutligen är ett brev från Turkiet, varifrån en man gärna vill komma och arbeta i Sverige. Till vilket resultat kommer då grupperna i sina diskussioner? Vi har dokumentation från tre grupper.

I fråga om den ungerska pojken som vill gifta sig i Sverige är de över lag mycket misstänksamma. Det luktar skenäktenskap, bara för att få komma hit, menar de (T ex grupp 4, grupp 1). Grupp 5 tror, att det finns en regel för äktenskap och att han nog får komma.

När det gäller den turkiske medborgaren, som vill komma hit och få ett jobb, så att han kan försörja sin familj är alla helt avvisande. De tycks känna till, att arbetskraftsinvandringen till Sverige är minimal just nu.

Fallet med den flyende libanesiska familjen är naturligtvis svårast. De har flytt från krig, de anknyter till filmens personer och deras öden och de behöver verkligen hjälp. Men nej! Det blir nej där också och elevernas argument uttrycks i olika variationer ungefär så här:

P: Alla som bor där nere, dom mår taskigt. Det är krig, det är klart att det är farligt att leva där. Alla kan ju inte bara sticka, komma hit. (Grupp 5)

F: Jag vet inte. Jag kan inte hjälpa, att jag är skeptisk mot det här, även om de har motiv.

F: Tusen andra har det likadant.

F: Dom ställer en hel del krav också.

F: Okej, dom är inte störda av kriget, om dom bor här. Men dom är ekonomiskt beroende. Antingen måste man fixa jobb och det går knappt eller socialbidrag och då lever dom ju på oss ändå. (Grupp 4)

I den tredje gruppen är tonen ett par nyanser hårdare:

P: Det finns risk för att dom kommer in, va?

P: Jag tror dom släpper in dom.

F: Vi har tillräckligt mycket såna problem. Vad tror ni invandrarverket säger?

F: Den här historien har dom hört hundra gånger, jag lovar och svär.

P: Jag vill inte släppa in dom. Dom är uppfödda med våld, ungarna också.

F: Mmmmm — det är dom.

P: Jävla stor risk att dom fortsätter. Och dom mördar sina landsmän som kurderna.

F: Eller mördar Palme.

P: Passa dej du!

F: Det va' inte så illa ment.

(Grupp 1)

Alla grupperna gör alltså den bedömningen, att invandrarverket kommer att släppa in åtminstone den libanesiska familjen, kanske också ungraren som ska gifta sig, men inte turken som vill ha jobb. De har lite hum om invandrapolitiken, men tror att invandrarverket beviljar flera tillstånd, än de faktiskt gör. Det är en vanlig uppfattning efter senare års massmedia-bevakning av frågan. Det som något förvånar oss är, att deras attityd i de konkreta fallen är såpass hård. Vi känner igen deras värderingar från Västerstadseleverna, där vi också konstaterade, att den stämmer med många svensks. (Se ovan sid 124f) Det hela reds noga ut och de får svar på alla frågor om gällande regler o s v. Så får de t ex veta, att ungraren släpps in, men ingen av de övriga.

Efter dessa förberedelser skulle de göra egna efterforskningar i frågan. Vi startade nu ett projekt i projektet, kallat *En flyktings väg*. Deras uppgift var, att mycket konkret följa en flykting genom det svenska samhället, från gränsen till det egna boendet i en kommun. Det blev elevernas uppgift att

bekanta sig med de olika stationerna utmed vägen: Mötet med utlänningspolisen och det som händer vid gränsen, utredning och juridiskt biträde, livet på en flyktningförläggning, utplacering i kommunen, vardagen efter några år i Sverige, opinionens roll. Söderstad ligger så till att allt detta finns inom rimligt avstånd. De fick hjälp med förberedelsearbetet genom framför allt invandrarverkets material och viss hjälp med överenskommelser om studiebesök. För övrigt arbetade de självständigt, bokade tider för studiebesök och intervjuer och gjorde sammanställningar. Lärargruppen fungerade i det här skedet som rådgivare. Alla kom ut i samhället och fick göra egna erfarenheter, naturligtvis med olika resultat. Alla hade ökat sina kunskaper och fått nya insikter, det framgick klart av deras utförliga redovisningar. Allt var naturligtvis inte kristallklart och utan missuppfattningar. De litade på de uppgifter de fått och använde dem på sitt eget vis. Den fullständiga korrektheten var emellertid inget huvudmål. Det viktiga var elevernas undersökande arbete och de möjligheter till fördjupad diskussion i frågan detta erbjöd. För några elever var detta arbete uppenbarligen av stor personlig vikt. Det hade fått dem att fundera, att ta ställning, att ompröva egna värderingar. Jag återkommer till detta i elevporträtten.

Arbetet med *En flyktings väg* får genomgående hög uppskattning i utvärderingen. Själva menar de också, att det fått dem att tänka om i vissa frågor. Som en elev uttrycker det: "Man har faktiskt blivit lite 'snällare' i sin tankeverksamhet om invandrare." (Utvärdering av avsnittet kulturkrockar.)

På en fråga, om de tycker att svensk invandringspolitik är för generös, lagom eller för hård svarar 8 elever, att den är för generös, 18 att den är lagom och två vet inte. Ingen tycker, att den är för hård. Ett resultat som inte säger så mycket och är svårtolkat. Eftersom alla dokumenterade åsikter i förhållande till fallen var påfallande hårda — de tyckte inte att någon skulle få komma — kan man möjligen se en förändring i positiv riktning. Att så många numera betraktar svensk invandringspolitik som lagom, kan ju bero på att de lärt sig, att den är ganska hård och att sannerligen inte vem som helst släpps över gränsen. Med tanke på deras egna utsagor och somligas mycket engagerade ställningstaganden i slutdiskussionen, är det snarast förvånande, att enkätfrågan inte fått långt mera positivt svar. Åter ett exempel på att ny kunskap och nya erfarenheter inte har någon *omedelbar* konsekvens för grundläggande värderingar. Frågan om invandringspolitiken säger ju heller ingenting om vad de tycker om invandrare de möter och hur de behandlar dem.

Om detta talade vi i de intervjuer som gjordes mitt under arbetet. Det rör sig om tre individuella intervjuer och en gruppintervju med fyra elever. Några synpunkter kan vara av intresse att redovisa:

P: På samma gång som man inte kan ta in så många får man tänka på hur dåligt dom har det. I Sverige ska man prata svenska och vara svensk.

F: Man måste veta mer för att ta ställning.

L: Varför ska man prata svenska och vara svensk i Sverige?

P: Jag tycker om Sverige och vill att det ska vara svenskt.

(Gruppintervju, mars, 1986)

Här följer sedan det från båda elevgrupperna i Västerstad bekanta fördomandet av sådana som bott länge i Sverige och inte behärskar språket. Också den här Fredrikagruppen tycks luta åt ett traditionellt assimilationstänkande. De som får komma hit, och det bör nog de som har det riktigt svårt, ska snabbt bli så svenska som möjligt. När jag ber dem ta ställning, hänvisar de till, att de inte vet tillräckligt mycket. De kryper bakom sin okunnighet för att slippa ta ställning. Att ökad kunskap inte förändrar så mycket, har vi tidigare sett.

Vi frågade dem också, vad de tror, att andra svenskar tycker om invandrare:

Jenny: En del tycker det är helt kasst, en del tycker det är bra. Det är olika.

L: Hur då?

Jenny: Dom som inte har det så bra är rädda för att dom ska ta jobb å så. Det är himla många som kommit nu, man märker det tydligt... Jag jobbar inte, så jag känner inget tryck av det. Det är väldigt svårt. Dom flesta är nog ganska negativa.

(Intervju, mars, 1986)

En pojke ser annorlunda på vilka grupper som tycker illa respektive bra om invandrare:

Bengt: Jag skulle nog tro, att dom som har det bättre ställt, så att säga, dom har nog större invandrarfientlighet än dom som står t ex vid ett löpande band å jobbar tillsammans med dom... dom rika... det vi läste om tyskarna, förmännen, chefen... ser ner på dom som... jag vet inte... ser dom som mindre intelligenta och dumma. Dom ska ju ha ett lågt jobb å inte mer än det.

(Intervju, mars, 1986)

Själv tycker Bengt, att invandringen är ganska lagom som den är och han tycker det är dumt, att känna fientlighet mot dem som kallades hit för att arbeta på sextioalet. De smälter ju också in i Sverige. De nuvarande flyktingarna, t ex, kurder gör inte det på samma sätt kanske och märks mer.

Bengt har kommit att fundera på, vilka som är negativa och kanske kommit på nya tankar efter läsningen av Wallrafftexten. Det var ju faktiskt cheferna som var mest invandrarfientliga där. Hans slutsatser av detta är hans egna. På så sätt kan en text fungera i en kunskapsprocess och i bästa fall få eleverna att tänka vidare. Självklart är resultatet av det inte givet och ska inte så vara, men *processen* är viktig.

Vi trodde inte, att en enkel enkätfråga gav någon vidare information om viktiga värderingar. Framför allt kunde den inte berätta om elevernas resonemang och lärdomar därav. Därför valde vi, att låta eleverna besvara eller kommentera ett anonymt hatbrev till en tjänsteman på invandrarverket, här kallad Håkan Jansson, med uppgift att placera ut flyktingar i kommuner. Brevet fanns som anonym insändare i en mindre tidning, undertecknat med "killarna med hat i blicken". De vänder sig mot, att några mindre kommuner ska ta emot så många flyktingar, eftersom de inte själva får jobb. Insändaren är hotfull och rå i tonen och slutar på följande sätt:

Din jävla skit man har ej bara till en fika, sen skall allmänheten behöva avlösa såna rötägg som du, som ej har det minsta ansvar för de svenskar, ung som gammal utan i stället vill dra hit till dessa små städer där inget arbete går att uppbringa en massa jävla utlänningar det är ej klokt, tänk om gubbjävel, vi skall hjälpa dig om du har svårt för att fatta. Det börjar tändas mer och mer i det här landet, det måste ha en gräns den gränsen har vi nått för länge sedan, fattar du det eller ska det behövas slåss in i din skalle gubbfan.

(Brevet skickades av tidningen till Håkan Jansson, som besvarade det. Insändaren och svaret publicerades sedan samtidigt i den lokala tidningen, hösten 1985.)

Vad har då Fredrikaleverna att säga till "killarna med hat i blicken"?

Naturligtvis finns en mängd individuella varianter på brevsvår, men vissa mycket allmänna tendenser kan likväl iakttas. Också här skriver de påfallande mycket. Ämnet intresserar dem och de har många synpunkter. Ingen skriver mindre än ett par A 4-sidor och någon skriver en bra bit över tio sidor. Låt oss först stanna vid några vanliga kommentarer.

Det ligger något i vad "killarna" skriver, men de överdriver och uttrycker sig tillika illa och ohyfsat. Ungefär så kan en, i snart sagt varje brev, återkommande uppfattning sammanfattas. Ett exempel:

P: Jag håller med er i många punkter men jag tycker inte man ska vara så rå, att man inte ska ta in någon invandrare alls. Jag tyckte att det verkade, som om ni menade, att man skulle ha stoppade gränser, när ni skrev att gränsen för invandring är nådd för länge sedan. Vi svenskar kan ju inte bara tänka på oss själva. De som bor i krigiska länder har det ju svårt. Svenskarna har ju dåligt med jobb, men är det inte så, att de flesta svenskar är rätt så kräsna? (Brevsvar, april, 1986)

Den sortens ambivalens i inställningen är mycket vanlig i breven. Å ena sidan kommer för många flyktingar och det är ont om jobb, å andra sidan flyr de från svåra förhållanden och det är synd om dem. Några måste få komma. Möjligen kan detta tolkas så, att deras tidigare mera negativa inställning har börjat påverkas av det de läst och sett. De kan inte längre lika

oproblematiskt ta ställning. Det är så svårt, säger flera stycken, till exempel den här flickan:

F: Det är ju lätt för mig att sitta här, tryggt, i Sverige och säga: ut med dom. Vi har det så bra här, varför ska vi ta hand om dem? Men man förstår ju samtidigt, hur hemskt de har det. Jag skulle absolut inte vilja byta med någon av dem.

Om det att 'svartskallarna' tar svenskarnas jobb vet jag inget, men jag tror nog att det är så att svenskarna kan få jobb om de vill, men de vill inte jobba som städare, fabriksarbetare osv. Då är det ju bra om invandrarna tar de jobben, eller? Jag tror att det är jättejobbigt för flyktingar i dag...

Sen ska man då jämväga de här sidorna och försöka jämföra dem. Det tycker jag är jättesvårt! Jag vet faktiskt inte vad jag själv tycker! Det låter konstigt, men så är det! (Brevsvar som ovan)

Kanske är det det vi åstadkommit och kanske är det något väldigt bra, att hela frågan *problematiserats*. De vet, att det inte är enkelt det här. Det finns inga snabba, lätta lösningar på flyktingproblemen. Kanske är det så, att de utan kunskaper och erfarenheter haft lättare för kategoriska och därmed antagligen mera fördomsfulla svar. Argumenten kring jobben liknar ofta de som finns i svaret ovan. Visserligen har vi ont om jobb, men flyktingarna tar knappast svenskarnas jobb, snarare tar de dem som blir över, skitjobben. Tydligt är också att eleverna använder sina kunskaper om regler och lagar för att bemöta de anonyma brevskrivarna. Vissa nödvändiga fakta i ärendet har de också lärt sig. De vet t ex att en enskild tjänsteman på invandrarverket inte bestämmer över flyktingpolitiken och de för-svarar honom kraftigt mot hot och ingrepp. Något brev är skrivet helt i Håkan Janssons namn:

F: Ekebopojkar!

Jag är mycket glad för att ni vågar höja er röst och berätta vad ni tycker. Men varför detta hat!?!?

Hur kan en vanlig människa rymma så mycket hat mot en medmänniska, för det är precis vad en 'utlänning' är.

(Brevsvar som ovan)

Moralisk indignation och vädjan till brevskrivarna om förståelse och tolerans är också ganska vanliga, liksom beskrivning av flyktingarnas hårda villkor och bakgrund i hemlandet. Detta tror jag kan ses som en effekt av, att många av Fredrikaeleverna under arbetets gång faktiskt träffat flyktingar och personal som har mycket med flyktingar att göra. Det går knappast att hitta något vulgärargument om flyktingarna som lyxlirare och lycksökare. Är det något eleverna förstått, så är det att det finns *skäl* att fly och att det är ett svårt beslut att bryta upp från sitt hemland. Det de är tveksamma till, är hur mycket Sverige klarar av och att en del andra länder,

t ex Finland, är dåliga på att ta emot. Några få mer rasistiska tongångar kan höras. Liksom i Västerstad, gäller det rädsla för att den svenska kulturen ska komma i underläge eller utplånas:

Jag älskar Swe. Jag vill att det ska bo svenskar i det. Det är så jag känner det. Det kan jag inte hjälpa. Ändå inser jag att vi måste hjälpa dem.
(Brevsvar som ovan).

En annan rädsla är att våldet ska ta överhanden i Sverige och där föreställer de sig, att det finns våldskulturer och ängslas för vad de skulle kunna göra här:

P: De brukar använda våld så fort de möter motgångar, de är uppväxta med det så det ligger i deras natur. Sådana människor ska ut ur landet, tycker jag. Okej, om det går att "tämja" dem så att de kan tåla lite grann och visar lite vilja och framåtanda (för det gör de verkligen inte i de flesta fall) så kan de få stanna, annars ska de enligt min uppfattning som sagt inte tas emot i Sverige. (Brevsvar som ovan)

Sammanfattningsvis tror jag man vågar påstå, att dessa Fredrikaelever är långt mera nyanserade i sina värderingar i frågorna invandrare och flyktingar än en genomsnittlig grupp svenskar. Vi har också det bestämda intrycket, att de har engagerat sig och att de oftast vet vad de talar om. Det som förvånar är möjligen, att deras engagemang i frågan inte gett dem en mera positiv grundinställning. Om det hänger samman med deras tidigare inställning eller är en följd av projektarbetet får vi aldrig säkert veta.

4. Tre porträtt

Klass E 1 på Fredrikaskolan gav ett omedelbart intryck av positiv stämning och samstämmighet. Klimatet föreföll öppet och muntert. Både med varandra och med lärarna skojade man friskt och respektlöst. Baksidan sades vara, att munterheten ibland överdrevs till stökighet. En del lärare utanför vårt arbetslag tyckte, att eleverna var pratiga och bråkiga, att det ibland var svårt, att få arbete utfört. Det var inte lätt att veta, om alla elever egentligen tyckte ungefär lika eller om det fanns en dominerande majoritet som syntes och hördes, medan de andra stillatigande accepterade. Jag har valt, att spegla den pedagogiska processen i kulturmötesprojektet genom tre rätt olika elever för att se om det i någon mån går att fördjupa och differentiera analysen. Det jag frågar mig är: Vad innebar projektet för de här tre eleverna? Hur påverkades de? Vad tyckte de själva? Det material jag har tillgång till är deras skrivna texter, inlägg i diskussioner, intervjuer och observationer under projektets gång. (Elevernas namn är här, liksom i övrigt fingerade.) Jenny är en engagerad flicka, personlig, utåtriktad, vänlig.

Hon är inte rädd för att visa sina känslor och säga ifrån, när något är fel. Hon förväntar sig antagligen detsamma av andra människor och tycker, att alla ska vara vänner. Det hon säger och skriver har det personligt upplevda styrka. Det är hon, som i samtalet om Robinson Crusoe gör sig lite mera bekant genom att snabbt döpa honom till Robin. Det är också hon som inte riktigt hänger med på det principiellt kulturanalytiska resonemanget — eftersom den konstiga maten äcklar henne. Man kan höra, hur hon riktigt känner lukt och smak och mår illa av det. Den egna upplevelsen, känslorna står i centrum.

Känslorna styr också hennes ställningstagande, därför kan hon förefalla ologisk och inkonsekvent. Så här säger hon i intervjun om invandrare:

Jenny: Jag känner så himla många invandrare... Det är skillnad på svenska killar å invandrare. Svenskar är vanliga å stroppiga. Invandrare är mer enkla. I Spanien är svenska tjejer skit men i Sverige bra. Dom behandlar en bra och är himla snälla.

Hon tycker mycket om det friare arbetssättet i projektet, säger hon. Det är roligt, att komma ut och träffa folk och få ta ansvar själv och diskutera mycket. Det är bra att få skriva vad man själv vill, för:

Jenny: Det är jobbigt med en massa frågor nedskrivna som man ska besvara, som man *ska* lära sig, även om det är oviktigt. Men det är kul att intervjua.

Samtidigt som hon tycker, att invandrarkillar hon mött är så trevliga, är hon en av de hårda, när det gäller att släppa folk över gränsen. I intervjuerna skissade vi ett flyktingfall. En ung iransk desertör som söker asyl i Sverige. Hon tycker inte, att han ska få komma till Sverige:

Jenny: Nä, det tycker jag inte. Jag vet, hur det är här i Sverige, om dom sticker från lumpen. Det är precis som om en svensk stuckit härifrån.

Det är som om Jenny inte riktigt kan föreställa sig ting hon inte har direkt erfarenhet av. För att hon ska låta den unge iraniern komma, krävs att han står framför henne eller på något annat sätt blir levande och verklig:

L: Men om han skickas tillbaka till kriget?

Jenny: Nä, det tycker jag inte. Det är svårt. Jag vet inte. Det är bra, att dom inte blir dödade, men egentligen är det deras plikt... Det är farligt, om alltför många kommer...

När man retar sig på utlänningar, när man träffat personer som klagat, det har man retat sej på. Kommer dom hit ska dom inte klaga. Jag tycker det är lite väl kräset. Dom har det bättre här och så ska dom till råga på allt klaga. Fast om dom blir mycke dåligt behandlade här, får dom förstås.

(Intervju, april, 1986)

Jo, om någon är elak mot dem, får de förstås klaga, det är en typisk Jenny-replik, när hon plötsligt identifierar sig med en utsatt enskild individ.

Också i sitt svar till "killarna med hat i blick" använder hon sig av ett mycket personligt tilltal. Hon börjar med att förvandla "killarna" till "killen". Säkert är det inte ett medvetet val, utan så läser hon. Det är naturligt för Jenny, att vända sig till en person i samtal, inte till flera med föreläsning:

Jag är en 17årig tjej som har lite att säga om din insändare, angående invandrarna...

Du kan ju inte skylla flyktingarna för det (att ta jobben) när de inte kommit hit ännu. Själv är jag så pass insatt i det här med flyktingar, så jag vet att de egentligen inte är kräsna, de tar vilka jobb de kan få. Sådana jobb som en vanlig svensk oftast aldrig skulle gå med på och göra...

Tar du vilket jobb som helst? Åker du till arbetsförmedlingen varje dag? Är du ute på olika arbetsplatser och söker jobb personligen. Om svaret är nej på alla dessa frågor, då är det dig själv du ska ta i kragen. Och inte skylla över problemen på andra.

Vidare försöker hon få den hatiske killen att förstå flyktingens bakgrund med krig och elände, det är inte för inte han sökt sig till det lugna Sverige. Så här slutar hon:

En sak måste jag tillägga. Det går, att skriva vad man tycker och tänker utan att behöva svära så mycket. Och faktiskt så verkar det vara som om du är lite för rasistisk.

Krig kostar mycket — fred ingenting.

(Jennys brevsvaret)

Den här anonyma insändaren hade gått för långt, andades hat och rasism och då är hon absolut inte med. Det är frånstötande för henne. I gruppsamtalet om de beskrivna fallen, däremot, känner hon inget personligt engagemang och kan mycket väl utvisa alla, t o m i hårda ordalag (Samtal i grupp 1, se ovan sid 153). Jennys värderingar kan för en utomstående te sig ambivalenta och konfliktfyllda. Så tror jag inte, att hon själv upplever det. Hon är ingen osäker och tveksam människa, hon pratar mycket och tycker mycket och tar snabbt ställning.

Nackdelen med hennes känslomässiga engagemang och personligt färgade ställningstaganden är att hon avvisar mera principiella resonemang och att hon lätt generaliserar utifrån enstaka egna upplevelser, tex ovan, "svenska killar är stroppiga, invandrarkillar är himla hyggliga". (Intervjun)

Samtidigt är Jenny en rättvis och rakryggad tjej, som inte drar sig för att kritiskt granska också sina egna förhållanden. Hennes skoltext är en liten novellistisk berättelse med rubriken "Konflikter, hat, oro, en smula kär-

lek." Den handlar mycket riktigt om högst personliga upplevelser vid byte av lärare och skola under mellanstadiet. Hon trivs inte med den nya lärarinnan, hon upplever henne som orättvis och falsk och det är för Jenny sämsta tänkbara egenskaper. Egentligen försonas hon aldrig med sin lärare. "Vi var så svarta så vi önskade det värsta man kan önska. Vi önskade att Lena vore död. Vi önskade livet av en annan människa." Att hon minns det så tydligt, hänger säkert samman med händelser som inträffade senare och som ligger helt utanför Jennys domvärjo. Sommaren efter skolslutet dör Lena, läraren, genom en olyckshändelse. Man kan förmoda att Jenny allt sedan dess på något sätt burit på skuld känslor och sett sitt eget samband mellan önskan och dödsfallet. Det positiva i detta sammanhang och många andra är, att hon vågar och kan leva ut också sådana känslor, som på lärarens begravning t ex:

När begravningen ägde rum var nästan mer än halva klassen samlad. Det var hemskt.

Nu skulle vi väl vara nöjda, nu när vår önskan hade gått i uppfyllelse? Men var det så här vi egentligen innerst inne ville ha det?

De tankarna snurrade i mitt huvud medan mina tårar rann längs kinderna.

När vi skulle gå upp vid kistan och lägga blommor på den ställde jag mig bakom den ett tag och la mina prästkragar på den och viskade tyst:

— Förlåt oss Lena...

(Jennys text om skolan)

Antagligen berättar denna händelse, eller kanske snarare hennes val av denna händelse, rätt mycket om Jenny. Så mycket, att man helt enkelt inte helt kan utesluta, att den är påhittad. Hon skulle ha kunnat hitta på den för att därigenom framföra ett viktigt budskap. Det spelar hur som helst ingen större roll för tolkningen.

Vad har nu projektet betytt för Jenny? Ja, att hon gillar det, vet vi. Frågan är om det har tillfört henne någon ny kunskap eller om hon mest fått göra sådant, hon var rätt bra på tidigare. Jenny är inte den som utgränsar sitt privata liv från skollivet. Tvärtom. För henne finns bara *ett* liv — det som är verkligt och viktigt för henne. Jag tror hon har svårt för att lära sig något, som bara är abstrakt och inte ger henne mening genom att referera till hennes egna erfarenheter. På det sättet är projektformen utmärkt för Jenny. Samtidigt behöver hon hjälp med generaliseringar, kritisk granskning och analys, med att se samband och strukturer. Kanske har vi missat att hjälpa henne tillräckligt med sådant och därför har kulturmötesprojektet mest tjänat som bekräftelse på tidigare värderingar.

Eva är i mångt och mycket Jennys raka motsats. Hon är försiktig med att uttala sig och gör det mest i faktafrågor. Om Jenny refererar personliga samtal från en flyktig förläggning, så refererar Eva statistik och regler.

Om Jenny tar med hela sitt liv till skolan och använder sig av sina personliga erfarenheter, så utgränsar Eva fritidslivet från skollivet. Skola är skola och på det ställs speciella krav. Hon hör till de till projektarbetet kritiska och vill ha mer av fasta kunskaper och kontroll. Hon är orolig för sitt betyg. Hon hör till den relativt lilla grupp flickor som har kvar ett ganska instrumentellt förhållande till undervisningen. Och då är det svårt med denna alternativa undervisning. Den gynnar inte instrumentalism utan kräver förståelse, resonemang, engagemang och eget ansvar. Samtidigt är utdelningen poängmässigt svårbedömd. Hon gör sitt bästa, men är osäker på vart det leder. Med mera förhör och prov, hade hon vetat.

Hon deltar i gruppintervjun och understödjer livligt ett resonemang om det ineffektiva i projektarbetet. Särskilt meningen och helheten, vad det hela ska tjäna till. Om en av tidstexterna, Göran Palms Det nya året, säger Eva:

— Jag förstår inte, varför vi ska kunna förstå en text på det viset.

L: Hur ska man läsa den?

Eva: För nöjes skull! Det blir inget nöje för mej att sitta å leta upp konflikter mellan personer å bearbeta texterna... jag kan inte se vad det ska vara bra till. Man kanske ska lära sej...

(Gruppintervju, april, 1986)

Eva är van vid att noga skilja mellan nöjesläsning som hon gör hemma och skolläsning. Jag tror, man ska tolka det hon säger så. Det här sättet blev för henne en blandning. Det följde inte mallen för mera formell skolläsning, som hon förväntar sig, men det är heller inte ren upplevelseläsning. Hon avkrävs synpunkter och ståndpunkter i diskussion kring texten och det gör henne osäker. Vad är det här för slags läsning, egentligen? När hennes grupp skriftligt lämnade in en analys av Robinsontexterna, var den just så formell som en traditionell skolanalys brukar vara. De räknar upp likheter och skillnader och pekar kortfattat på vissa kulturkrockar i texterna. (Skriftlig redovisning från grupp 2)

I intervjun för de också ett resonemang om vad skolkonfliktdiskussionen skulle tjäna till. "Vi lärde oss ju inget", blir slutsatsen. Vad de menar är, att mätbar, avgränsad kunskap inte är synlig för dem, alltså lärde de ingenting. Att det kan finnas andra slags kunskaper förstår de inte och har vi missat att klargöra tillräckligt tydligt.

Eva är en traditionellt skolduktig flicka, hon har skördat lagrar på sitt sätt att arbeta i skolan. En anledning till nuvarande osäkerhet. I skoltexten skriver hon:

Jag har nog aldrig varit skoltrött. Därför har det heller aldrig gått dåligt för mig i skolan. I nian fick man börja plugga om man ville ha betyg. Då var det bara jobbigt men aldrig tråkigt... Jag tror att man måste ha lite tråkiga

ämnen. Oftast är de inte tråkiga utan jobbiga. Det ser jag som en utmaning... Jag tror att man inte är van att behöva tänka själv. På högstadiet så lärarna, att så och så ska du göra. Därför måste det nog komma successivt. (Spontan om skolan)

Hon har insett skillnaden och hon har förstått, att det nu handlar om att tänka själv. Kanske är Eva på väg. Hon försöker i alla fall. Också i dessa försök är hon en smula instrumentell. Är det nu så, att de här lärarna vill ha det så, så får jag väl försöka delta i diskussionen, tycks hon ibland mena. Den konflikt hon beskriver i skolan handlar mycket riktigt inte om henne själv. Hon beskriver ett gäng buskillar i en parallellklass. I likhet med N-eleverna har hon mycket liten förståelse för deras avvikande beteende. Det stör och förstör. (En bit av hennes text finns citerad på sid 141, ned).

Att hon väljer att beskriva andra hänger säkert samman med, dels att hon inte upplevt så mycket konflikter i sin egen skolvardag, dels att en beskrivning av dem på ett obehagligt sätt skulle närma skolan till det verkliga livet. Det ingår inte i hennes strategi. Skolan är inte tråkig men jobbig och det har hon funnit sig i och lärt sig leva med. Det är inte lätt att ställa om sig till en annan skola och undervisning.

Inte oväntat är Eva med sin lite snäva och ängsliga inställning mycket negativ till invandrare och flyktingar. Hon hör till de få E-elever som nästan helt håller med "killarna med hat i blick", något förvånande, eftersom deras formella framställning om inte annat, borde klart avvika från Evas normer för svensk skrivning. Här tar tydligen sakinnehållet överhand och hon nämner ingenting om språk och ordval, som många andra:

Jag tycker som er att det är dumt att ta hit flyktingar om vi har så pass stor arbetslöshet som vi har här i Sverige... Jag tycker som er att vi måste lösa våra egna problem först och inte bara skaffa oss fler.

Det där med inbördeskrig är också något jag har tänkt på flera gånger. Om de som krigar i t ex Libanon, gör det för att de har olika religioner, hur skulle det då gå om de kommer hit. De har ju sina åsikter och seder kvar. Inte lämnar de dom kvar med kriget. Inte tänker de annorlunda för att de lämnar kriget. Jag tror att det är ganska stor risk för krig. Kanske inte i morgon eller övermorgon. Men kanske om 10-20 år, då det kommit hit tillräckligt många för att de ska våga opponera sig...

Den tredje punkten som jag vill yttra mig om, är att ni inte tycker om, att Sverige skänker pengar till utvecklingsländerna. Jag tycker att det är så lite som vi skänker till dem, att det gör varken från eller till på ens privata ekonomi. Men om vi har stora utlandsskulder tycker jag, att vi borde betala tillbaka dem först och sedan om det blir något över kan de ju få det. Tack för ordet!

(Eva, Brevsvar)

Här finner vi åter en företrädare för det värderingsblock som tidigare beskrivits. Liten förståelse för avvikare i skolan kombineras med invandrarfientlighet och rädsla liksom en negativ inställning till ulandsbistånd. Vad har projektet betytt för Eva? Hon tycker inget vidare om det, finner det obegripligt och meningslöst, slöseri med dyrbar tid. Om hon har ändrat inställning till invandrare och flyktingar, är det närmast i negativ riktning. Det troligaste är, att det är hennes gamla värderingar som lever kvar i orubbat bo. Hennes strategi är, att inte låta sig påverkas. Hon tycker inte det är skolans uppgift. Den ska förmedla kunskaper och det är det lite si och så med i det här fallet. Det hon har lärt sig är en hel del fakta om invandringens historia, regler och nuvarande struktur. Det har inte påverkat hennes värderingar.

Fredrik har mer av egna konflikter att redovisa. Redan i sin snabba skolskiss har han följande att säga under rubriken Skolgångens berg- och dalbana:

Jag hade det väldigt jobbigt i skolan den tiden (lågstadiet). Därför tyckte jag även, att den var tråkig och en sak jag aldrig kommer att glömma — det var när jag slängde bort min mattebok bara för att jag inte hade räknat ut den som alla andra hade. (Spontant om skolan)

Fredrik är en människa som hörs och märks mycket. I de flesta klassdiskussioner är han den som öppnar och sätter igång samtalet. Han kommer från en annan storstadskommun med hög andel invandrare, men har bott flera år i Söderstad. I sin text om konflikter i skolan berättar han, hur han deltagit i mobbning för att visa sin styrka, men slutar med ett tröstens ord till alla lärare:

Vi tycker om er... Människor vågar inte visa att de tycker om sina medmänniskor p g a sin osäkerhet. (Skolkonflikter)

I samtalet om kvinnotid och manstid hör han till de pojkar som råkar i allvarlig dispyt med flickorna i gruppen om könsrollsfrågor (se ovan sid 150) och det är han som drar fram Margaret Thatcher som exempel på de fredsvänliga och mjuka kvinnorna. Han tycker om att spexa och är nog lite medveten om bandspelaren som dokumenterar vad han säger. Han återför gärna de andra till en viss ordning, om de spårar ut för långt. Det är inte uteslutet att han vill visa framfötterna på sitt eget sätt.

När det gäller inställningen till invandrare är han i första diskussionen kring fallen rätt hård. Ingen slipper över gränsen, om han får bestämma. I intervjun berättar han om händelser som präglat honom och som gör hans ställningstaganden svåra. Vad gäller den iranske desertören, har han just svårt att bestämma sig. Samtalet fortsätter så här:

Fredrik: Det är svårt — det är fara för livet — det är det ju i alla krig förstås. Det är ganska svårt att avgöra, egentligen tycker jag inte han ska få komma in. Han är inte politisk flykting för sina åsikter, möjligen om han är skadad...

L: Vad tycker du om flyktingpolitiken?

Fredrik: Jag har haft många olika uppfattningar. Det är felom det inte finns en enda svensk, det är rätt läskigt. Jag blev nedslagen av invandrare och efter det blev jag otroligt fientlig. Jag blev jävligt förbannad.

(Intervju, april, 1986)

Sedan berättar Fredrik om ett nynazistiskt gäng i hans gamla klass i Söderstad, ett gäng som misshandlade invandrare, förstörde lokaler osv. Det blev en stor massmediehistoria och klassföreståndaren, som var "otroligt engagerad i historia" var förtvivlad och förstod inte hur det kunde hända. Fredrik berättar också om mycket kontakter med invandrare och hur han skämts för att berätta vilken klass han gick i på den tiden.

Allt detta har påverkat Fredrik i olika riktningar, så att han numera har en mycket ambivalent inställning till invandrare och flyktingar. Vid mitten av projektet tycker han närmast, att vi ska dra ner lite på invandringen. Så hamnar han i, eller väljer, den grupp som ska besöka en flyktingföreläsning, för övrigt samma grupp som Jenny tillhör. Det besöket och samtalen där blir tydligen en omskakande upplevelse. Den gruppens redovisning skiljer sig på ett mycket positivt sätt från alla andra. De berättar personligt och levande om sitt besök. De har intervjuat både personal och flyktingar och har mycket att berätta. Spontant säger de sig ha ändrat uppfattning i många frågor.

I sitt brev till "killarna med hat i blicken" angriper han dem hårt:

Om ni skulle bli hotade till livet av en junta som skulle ha börjat härska i Sverige... då skulle ni med tanke på era liv ha flytt från landet till något land som man kan vara säker på sitt liv och få en trygg framtid... PS ni grabbar tänk först skriv sen! Släpp in flyktingar i samma mängd som nu!

(Brevsvar)

I den stora slutdiskussionen klassen har efter alla redovisningar, blir Fredrik den som, ibland ensam, med näbbar och klor försvarar invandrare mot allehanda anklagelser, framför allt den om att vara mera benägna till våld. I så fall är det de gamla invandrarna — de som nästan är svenska, säger han — inte de nya flyktingarna. Och detta efter egna erfarenheter av våld, som han tiger still med. För Fredrik har projektarbetet sannolikt inneburit förändringar i värderingar. Han verkar nu mera klar i sina ställningstaganden och beredd att slåss för dem.

5. Slutord om Söderstad

Kulturmötesprojektet i Söderstad blev en pedagogisk process med hinder. Hinder i elevernas skolsocialisation, kulturtillhörighet och i stoffet. Vissa svårigheter ligger redan i skolans yttre villkor, skolan som skola. Just när diskussionen tändes till, ringer det. Projektet omfattar inte alla veckans lektioner. Det blir praktiska svårigheter att finna tid för studiebesök och intervjuer. Alla inblandade lärare kan inte delta alla gånger och det leder naturligtvis till viss diskontinuitet, även om vi försöker att ständigt informera varandra. Sättet att vara lärare varierar och gör eleverna osäkra. Trots principiell samsyn kan vi ha olika åsikter i konkreta undervisningssituationer. Sammanlagt betyder sådant säkert en del, särskilt i inledningsskedet till en annorlunda pedagogik.

Vissa saker kan vi i efterhand se som mindre lyckade. Vi har t ex inte lyckats tillräckligt väl klargöra helheten för eleverna. Vi behåller den röda tråden för oss själva. Mycket riktigt klagar eleverna, som vi sett, över bristande sammanhang. De kan t ex inte förstå sambandet mellan texterna om tiden och flyktingprojektet. Det är lätt, att efteråt se, att vi inte var tillräckligt tydliga i övergången. Tidstexterna var också, om än aldrig så bra och väl valda, svåra och tunga och alltför många. De fungerade inte för sitt syfte. Vi i lärarlaget hade just då svårt för att bejaka det, tjusade av dem som vi var.

I särklass bäst fungerade samtalen och skrivandet kring de egna skolerfarenheterna och projektet i projektet, "En flyktings väg". Dessa inslag skattades också högst av eleverna i utvärderingen och det är det som har gett dem ny kunskap.

Frågan är *vilken* kunskap. De talar själva i positiva ordalag om nyttan av att komma ut och lära sig ta ansvar, samarbeta med andra och få nya erfarenheter. De har också fått en vardagskunskap om t ex konflikter i skolan och om flyktingars vardag. Vidare har de övat sig att skriva svenska i ett funktionellt och meningsfullt sammanhang, där sakinnehållet var viktigt och skulle läsas av andra än läraren. Och de har lärt sig läsa fack- och skönlitteratur för att vidga sitt perspektiv. Övergången mellan vardagskunskap och strukturell kunskap, den som vi avsåg att ge med perspektiveringen, är svår. Antagligen kräver den mera lärarstyrning och hjälp vid kritiska övergångar.

Ytterligare en svårighet ska nämnas. Som klart framgår av de tre elevporträtten kräver olika elever olika undervisning. För Fredrik fungerade projektet på alla sätt. Han trivdes, fick olika slags kunskap, också mera strukturell sådan och han fann anledning, att ompröva egna värderingar.

Eva var inte särskilt nöjd. Hon lärde sig vissa lösryckta fakta, förstod

inte sammanhangen, fick inte strukturell kunskap. Viss social träning och träning i att läsa och skriva fick hon förstås, men det ser hon inte själv just nu.

Jenny tyckte om arbetet, lade nya erfarenheter och upplevelser till de egna, skrev och diskuterade. Det hon inte klarade var samband och helheter. Hon fick inte mycket av strukturell kunskap.

Det pedagogiska arbetet blir sannerligen inte lättare av att Eva och Jenny behöver så olika saker för att komma vidare. Ändå är antagligen projektarbetet med erfarenhetspedagogisk förankring det bästa alternativet. Genom att noga följa arbetet och registrera det som händer, vet vi t ex nu, just det här och kan ändra på vissa saker, kanske hjälpa Eva eller Jenny in i nya grupper, där Eva vågar ta vara på sina erfarenheter, Jenny lär sig se helheter. Hur skulle vi ha fått veta att detta behövdes, om vi haft traditionell katederundervisning?

Av de tre gymnasieprojekten om kulturmöten är det utan tvivel det i Söderstad som bäst fungerar som pedagogisk process. Fredrik och flera med honom låter oss ana att ovanliga läroprocesser kanske är möjliga inom den vanliga skolans ramar.

Noter

1. Se t ex *Den kultiverade människan* s 96 ff och kapitlet Hel och ren.
2. Ett liknande exempel på svårigheter att tolka en text finns beskriven i Lars-Göran Malmgren, *Den konstiga konsten*, kap 6 Den konstiga konsten och det genomskinliga språket.
3. Något av fallen och liknande sådana med facit, kan man hitta i invandrarverkets skolmaterial *Dokument om invandring och invandrare*.

VII Interkulturell undervisning

— en utopi

1. Skolan, eleverna och undervisningen

Fem försök att arbeta med kulturmöten på olika stadier genomfördes. Fem pedagogiska processer sattes igång och fem ansatser till kulturanalys i skolan. Det är viktigt att åter framhålla, att iakttagelser, analyser och slutsatser av dessa försök inte utger sig för att representera annat än sig själva. Undersökningen har varit kvalitativ till sin natur och aldrig eftersträvat generaliserbarhet i statistisk mening. Det som sägs gäller de här eleverna här och nu. Möjligen kan det anses stärka eller motsäga några av mina hypoteser, ge underlag och fingervisningar för ställningstaganden i pedagogiska frågor. I detta kapitel vill jag diskutera några viktiga punkter i mitt material, jämföra, lyfta fram, försöka förstå och ställa frågor som leder vidare.

Tillsammans med lärare och elever i fyra kommuner har jag arbetat. Fyra kommuner av varierande storlek och struktur. Två större med andel utländska medborgare lika med genomsnittet i Sverige eller för den ena en bit över, Österstad respektive Söderstad. En mellanstor kommun, Västerstad med hög arbetslöshet och andel utländska medborgare något under riksgenomsnittet, och en liten kommun med mycket låg andel utländska medborgare, Fågelstad. Andelen utländska medborgare i de fem klasserna känner jag inte till. Invandrarelever fanns en eller ett par i vardera gymnasie- och högstadielklasserna, något fler i mellanstadieklassen i Fågelstad. Ingenstans märktes några stora kulturkrockar mellan svenska elever och invandrare, i klassen, i skolan eller kommunen. Denna iakttagelse kom mig att undra, om man felaktigt fokuserar denna typ av kulturmöten t ex i interkulturell kommunikation och undervisning och därmed skapar onödiga konflikter och om man i samma mån bortser från andra kulturkrockar, som skulle kunna bidra till förståelsen.

De skolor och klasser där invandrade barn är i stor majoritet, där många språk talas och svenskan är det minsta, har självfallet sina speciella problem och kulturkrockar. Säkert växer där fram blandkulturer och blandspråk. Min erfarenhet är, att dessa skolor i högre grad än andra intresserat sig för kulturmöten och -krockar och pedagogiskt arbetar med dem. I

skolor med mera genomsnittlig andel invandrarelever tycks intresset ha varit mindre.¹

Detta fick mig att välja kommuner och skolor av mera genomsnittlig karaktär, vanliga svenska skolor, skulle man våga påstå i medvetande om att ingen är den andra lik.

Konflikter och krockar fanns *mellan* klasser och *inom* klasserna. En del av dessa konflikter kan kallas just kulturkrockar med den definition av kultur jag arbetat med (se kapitel I:2). Jag ska strax återvända till dessa kulturkrockar, men först något om de pedagogiska försöken. Villkoren för undervisning var inte gynnsamma. Jag kom utifrån in i skolan, utan att känna elever och lärare. På flera ställen med idéer och en pedagogisk grundsyn som var främmande. Egentligen borde det vara näst intill omöjligt att på det sättet starta ett pedagogiskt arbete. Hinder och ramar i skolan underlättar inte. Det mycket hoppfulla för interkulturell undervisning är, att det trots alla motigheter faktiskt hände något. Jag har tidigare beskrivit den tydligaste pedagogiska processen, den i Söderstad. Också i Fågelstad, där en fortsättning på kulturmötesprojektet fortfarande pågår, hände saker och ting. Självfallet är det ingen tillfällighet, att så skedde. I Söderstad och Fågelstad planerade vi gemensamt, arbetade tillsammans med en i stort gemensam grundsyn. Bara temat är nytt, inte arbetsformer och pedagogik och eleverna kommer snabbt och relativt problemfritt in i arbetet. Att det också här är en pedagogik med hinder, har tidigare diskuterats. Men många hinder går att se, diskutera och därmed komma till rätta med.

Det är svårare, när hindren sitter så djupt i strukturer och är så omedvetna, att arbetet blockeras. Svårigheterna med det pedagogiska arbetet i N-klassen var av flera skäl mycket stora. Tid, arbetssätt, tema, det påtvingade i situationen förstärkte de ramar som redan fanns för arbetet och som bland annat eleverna beskriver som konkurrens, betygshets och stress. Det är rätt självklart, att de inte heller blir lyckliga över att mot slutet av terminen överfallas av ett ovant projektarbete, där de inte ser meningen. Den kunskapsmässiga och kulturanalytiska behållningen torde för de eleverna vara lika med noll.

Inte heller i nian fick vi en fungerande pedagogisk process. Anledningen är förmodligen delvis den samma, delvis en annan. Projektet var väl förberett och mottogs positivt av medverkande lärare. Så långt fanns inga hinder. Elevernas oro över intagningspoäng till gymnasiet med åtföljande fixering vid prov och förhör, splittringen i klassen, ovanan vid arbetsformen och det alltför närliggande temat, skolkonflikter försvårade arbetet. Trots kursändring lyckades vi aldrig få eleverna att annat än pliktskyldigast arbeta med det.

Det som ger hopp och fortsatt tro på de pedagogiska grundidéerna, är

det positiva genväret bland Y-eleverna. Utan vana vid arbetssättet, trots vissa protester mot det myckna skrivandet och textläsandet, trots dåligt fungerande filmer och texter, hände något med eleverna. De kom vidare, en del av dem, från de egna erfarenheterna, till en strukturell kunskap. Att detsamma är fallet i Söderstad och i fyran, har vi sett.

En nödvändig, men inte tillräcklig, förutsättning tycks vara ett gemensamt intresse och engagemang i ämne och arbetsform. Som påbud uppifrån fungerar interkulturella teman lika lite som andra. Processen och resultatet i funktion, om så bara för enstaka elever, pekar i rätt riktning och visar på utvecklingsmöjligheter, till vilka jag återkommer.

2. Ett försök till kulturanalys

Om den pedagogiska processen inte alltid för elevernas del ledde till önskat resultat, framstår i alla fall den ökade kunskapen om elevernas kultur och de krocker som ständigt sker i skolan som en viktig lärdom. Jag vill kort rekapitulera några punkter och därefter granska dem i ljuset av de kultur- och socialisationsteorier jag tidigare valt att återropa. Här är avsikten att lyfta fram tydliga tendenser, inte att nyansera och peka på undantag. Det har i min tidigare framställning framgått, att individuella variationer finns i de respektive elevgrupperna. Här bortser jag från dem.

Inte på varje punkt kommer jag att vidga analysen. Jag prövar att utförligare beskriva några fenomen.

I synen på *skolan* som institution finns större likheter än skillnader mellan de olika elevgrupperna. Ett nödvändigt ont är kanske den bästa sammanfattningen. Tonvikten på *nödvändig* respektive *ont* varierar. Den skiljer sig i elevernas skildringar av låg- och mellanstadiet å ena sidan, högstadiet å den andra. Som många andra, gör de iakttagelsen, att de första åren var det ganska roligt i skolan. Det är någonstans på högstadiet det onda börjar, ofta i åttan. På gymnasiet är det bättre igen, tycker E-eleverna och framför allt Y-pojkarna. N-eleverna skulle nog säga, att det är värre. Men nödvändig är skolan för utbildning, man vill ju inte vara analfabet, säger en Y-elev och för kommande yrke. En del är nyttigt, det som ger kompetens, anser alla. N-eleverna stannar vid det. För Y- och E-eleverna finns också annat som är nyttigt i skolan: social fostran, kritisk skolning, ansvarstagande, självständighet, livsfrågor. Nyttigheter läroplanerna mår om. Man kan fråga sig, hur många N-elever — efter alla dessa år i skolan — tvärt emot officiella styrdokument, har den bestämda uppfattningen, att skolan ska ägna sig åt kunskapsförmedling, inte fostra. De har knappast hittat på det själva. Här döljer sig en krock mellan officiella och operationella mål, mellan skolpolitik och skolpraxis, en del

av det som brukar kallas den dolda läroplanen.

N-elevernas beskrivning av sin skolvardag ger intrycket, att de arbetar enormt hårt. De hinner inte leva. Varför? Kan den hårda konkurrensen förklara allt? Vad är det som får just dessa elever att slita onaturligt hårt vardag som söndag för ett osäkert fjärran mål. Inte mer än ett par tre stycken av dem kommer att få de åtråvärda högsta betygen och därmed inträdesbiljett till statusutbildningar och dito jobb. De tycks helt ha internaliserat starka prestationskrav och gjort dem till sina egna. Tidigare generationers flitiga studerande tycks de överträffa. Många av dem har välutbildade föräldrar, det är sant och däri ligger säkert krav. Skolans förväntningar på dem har också ökat efterhand. De har alltid tillhört eliten.

Ändå tycker jag mig finna en skillnad mellan de hårdast arbetande N-eleverna tillsammans med en liten grupp E-elever och deras gelikar i föräldragenerationen. För dagens elever har satsningen nästan neurotiska inslag. Om motsvarande elever i t ex Japan har larmats om prestationskrav som leder till kraftiga störningar och t o m självmord, de orkar helt enkelt inte. Det gör inte en del av våra elever heller, även om följderna inte (ännu) är så drastiska. Fixeringen vid poäng, hundradelar av poäng och dess konsekvenser i betyg är stundtals plågsam och den understöds dessvärre av skolan och många lärare.

Den franske utbildningssociologen Pierre Bourdieu, har någon gång sagt, att det för framgång i vår tid är viktigast med en mycket bildad mamma — gärna också pappa — och att det skolsystemet begär är en borgerlig intellektuell livsstil.²

Det gäller Frankrike, med en starkt segregerad högre utbildning. Men säkert också för den dolda segregationen i Sverige. Det är eleverna med bildad mamma och intellektuell livsstil som är bland annat elever på N-linje. Det kan låta som en lustighet, att mamman skulle vara särskilt viktig i sammanhanget. Om man sätter Bourdieus utsaga i samband med Hannoverskolans socialisationsteorier, får den större tyngd.

En välutbildad mamma är en ny företeelse. Hon har i alla fall blivit långt vanligare. Först för dagens unga är hon fullt möjlig, särskilt för de elever vi nu diskuterar. Samtidigt har hon fortfarande stort ansvar för barn och familj och hon påverkar barnen i högre grad än pappan genom nära kontakt. Pappan är mera frånvarande. Familjens och särskilt mammans ökade betydelse för känsloutvecklingen är grunden för Ziehes narcissismbegrepp. Jag kan inte med säkerhet påstå, att dessa stormpluggande N-elever skulle vara mera präglade av denna narcissism och därmed fångade i ett orealistiskt överjag med allmaksanspråk men samtidigt vacklande självkänsla och överdrivna prestationskrav. För en del unga leder det till idoldyrkan och identifikation med idolerna som ställföreträdande utförare, men de det nu är tal om skulle alltså göra försök att lyfta fram sig själva

som idoler. Tolkningen är möjligen alltför fantasifull, men ger ett spännande perspektiv. Alternativet skulle vara, att arbetsmyrorna inte alls berörts av samhälls- och kulturförändringar och lever efter gammaldags normer och luthersk arbetsmoral. Frågan är, om det är mera troligt.

Det som nu beskrivits är elevernas hantering av skolan. Och där skiljer de sig djupt. N- och några E-elever går med på skolans villkor och sliter sig halvt fördärvade. Y-eleverna satsar på fritiden och gör inte mer än det absolut nödvändiga i skolan. E-eleverna, flertalet av dem, tycks hantera bådadera med måtta. Om det nu är så, att vi accepterar Hannoverskolans teori om stora kulturella och psykologiska förändringar de senaste 25 åren, varför ser då ungdomskulturerna så olika ut? Eftersom den nya socialisationstypen är en teoretisk konstruktion, har Ziehe aldrig diskuterat de konkreta skillnaderna för t ex barn från olika samhällsskikt och med olika uppfostran. Det jag kan göra här är att peka på de tydliga skillnader jag funnit i elevgrupperna. N-eleverna låter strävan och prestationer gälla skolan, Y-eleverna spelar hårdrock, erövrar flickor, är tuffa, iscensätter när så behövs aktivt motstånd mot skolan. Är det så, att traditions- och normbrotten har nått längre hos dem, beroende på att inte heller föräldragenerationen tillhörde den borgerliga majoritetskulturen? Här finns många frågor att söka svar på, frågor som inte mina studier kan svara på. Ändå är det viktigt, att de ställs.

Något förvånande påstår flera elever i olika klasser, att skolan innebär en stor *trygghet*. Här är man och något uträttat man. Jag tror det kan tolkas så, att skolan utgör en sluss, en väntkur, innan det är dags att på allvar välja och ta ansvar. Här finns trots allt möjlighet till viss frihet, till lek och fantasi, när det är som bäst. Ungdomar har ingen plats i produktionen. De är inte omedelbart nyttiga. I skolan spelar de en roll och betyder något — det stärker självkänslan. Samtidigt som det är svårt att vara beroende upp i tjugooårsåldern är det skönt att skjuta på de ansvarsfulla slutgiltiga valen. Denna positiva värdering av skolan borde vara möjlig att tillsammans med eleverna arbeta vidare med.

"Vi är negern", så kan, som vi sett, Y-eleverna uttrycka sig. Men en klar distinktion gör de: det är "de andra" som tycker det. Själva tycker de ofta, att de är ganska bra, fast operera kan inte vilken snickare som helst göra. Därför är det bra, att det finns sådana som gitter plugga och bli läkare. En motvillig beundran för "de andra" finns med i bilden. Y-pojkarna har både *valt* och *tvingats* in i en avvikaridentitet. De sätter en ära i att inte vara som pluggisarna, fjäskisarna, MUF-arna, rikemanspittarna, syntharna eller vad de för dagen kallar "de andra". Det är lätt, att hos killarna i Y-klassen finna subkulturdrag, även om de för tillfället spelar med i det skolkulturella spelet, förhållandevis nöjda med sin praktiska utbildning. Under grundskoletiden har de i mångt och mycket betett sig som Willis

gång: skolkat, busat, trakasserat lärare, struntat i och gjort tvärt emot. De har samma förakt för teori och sådant som kan anses feminint som gänget. Vackert klädda och målade teoretiska flickor blir ofta måltavlor för deras förakt, liksom homosexuella.

De har ingen chans att besegra vare sig lärare eller pluggisar med intellektuella argument. De har att visa sin överlägsenhet genom symboler och känslouttryck. Att knäcka lärare, att profanera dokumentportföljerna med porrbilder — där sitter deras styrka och makt. De känner och har genom hela skoltiden känt av ett starkt förtryck från den dominerande skolkulturen och dess företrädare bland lärare och elever. På det har de reagerat genom att utveckla sin egen motidentitet, där klädsel, musik och andra symboler är viktiga ingredienser. I undantagsfall, i parken om somrarna, tar de till våld mot dem som uppfattas som provocatörer. Våldet är ur deras synvinkel inte meningslöst, det är en sista utväg i trängt läge. De menar sig försvara sig själva och sin livsstil. Och så gör säkerligen den andra gruppen. Sådan kunskap är viktig för maktthavare inför våldskampanjer.

N-eleverna ser på sig själva som de normala och betraktar i samma mån andra som avvikare från det normala. De representerar huvudlinjen, tycker de. Yrkeslinjernas hus kallas ahuset och pojkar som går där verkstadsnissar eller verkstadsnegrer. Med de nedvärderande innebörderna i orden, kan vi förstå, att N-eleverna inte bara betraktar sig som företrädare för majoriteten utan för dess elit. Därtill har de skolats i sitt liv inte minst i skolan, där deras sätt att vara premierats och förstärkts. Majoritetskulturen finns inne i dem. Själva vill de gärna se sin position enbart som följden av hårt och mödosamt arbete, samtidigt som de säkert förstår, att det finns skillnader i förutsättningarna. Ett erkännande av detta skulle göra deras ställning mindre självklar och ifrågasätta deras liv. Det kan vara en anledning till deras intolerans och oförståelse för skolans avvikare, Jonas i vår text och de äckliga Y-killarna. De personaliserar förklaringar och ställer den enskilde individen eller de dåliga föräldrarna till svars för misslyckanden.

E-eleverna intar en mellanställning. De är inte avvikare, bildar ingen subkultur. Flertalet är inte heller skolanpassade som N-eleverna. De är inga stora bråkmakare själva, men har större förståelse för andra grupper i skolan. De tycker inte om snobbar, men heller inte dem som är alltför störande. Man får intrycket, att de ser på sig själva som rätt alldagliga, vanliga människor, inte en förtryckt grupp och inte en elit. De har ganska lätt för att leva sig in i andra människors liv och värderingar. De har olika slags kamrater och känner igen representanter för olika grupperingar. Själva är de inte tydliga, antagligen är variationerna inom klassen ganska stora.

De som klarast ser sin position är den grupp som betraktas som avvikare och som själva tagit på sig den rollen, Y-killarna. De känner igen sig i Fre-

dag, i negern, i juden, i den som är dömd på förhand och utestängd, förtryckt av majoriteten. De uppfattar vissa lärare och vissa elever som huvudagenter i förtrycket och utpekar dem utan tvekan som huvudfiender. Majoritetskulturens elever saknar denna förmåga att se sin egen plats och förnekar strukturella skillnader.

Till invandrare och flyktingar har det stora flertalet elever i alla grupperna samma inställning. De är lite oroade, har en del frågor, undrar om Sverige klarar av flyktingströmmen och om det möjligen kan bli interna strider flyktinggrupperna emellan i framtiden. För sin egen del är de inte särskilt oroade. Ett par ansatser till mera fientliga, nästan rasistiska tongångar skymtar fram vid något tillfälle hos små grupper i N och E, liksom några generaliserande omdömen i motsatt riktning, om alla invandrare som jättehyggliga, artiga och vänliga i motsats till svenskar.

I förhållande till invandrare och deras kulturer kan man säga, att våra elever intar en gemensamt etnocentrisk hållning. De är rädda för att svensk kultur alltmer ska påverkas och förändras, kanske försvinna, på grund av alla invandrade kulturer. Någon kulturrelativism kan man knappast tala om, annat än möjligen hos några få pojkar i E-klassen. Och den kulturrelativismen och toleransen saknas för övrigt också när det gäller svenska kulturer, motsatta den egna. Y-eleverna tycker att N-elevernas musiksmak, klädval och mycknapluggande är urlöjligt och att de är fjäskiga och snobbiga. N-eleverna tycker, att Y-eleverna är smutsiga, lata, slöa och bråkiga. Dessa låsningar i den egna kulturen, särskilt tydliga när det gäller majoritetskulturens medlemmar som ser sin kultur som natur, är nödvändiga att medvetandegöra i en interkulturell undervisning.

3. Krockar och möten

Dubbelheter, motstridiga tendenser, konflikter och krockar, *mellan* kulturer, *inom* kulturer och rentav inom människor tycks snarare vara regel än undantag. Också detta är en viktig kunskap för pedagogiskt arbete. Det går inte att arbeta som om alla dessa krockar inte fanns — dessvärre är det vad som ofta sker. Här vill jag tydliggöra några exempel och försöka förstå deras innebörd. De rymmer samtidigt pedagogiska möjligheter.

För vår tid gäller enligt Ziehe att "Gud är död och julen förstörd", (se ovan sid 44). En elev i nian säger i förbigående föraktfullt apropå julen: "Julafton — det är ju bara en massa teveprogram" (Grupp 2, Motorp, Österstad), ett exempel på tomheten i kvarlevande gamla traditioner. Dagens Nyheter presenterade på julafton 1986 en liten undersökning bland elever i årskurs 9 på söder i Stockholm. De tillfrågades om julförordelser, firande och traditioner. "... fram tonar en längtan efter en 'Fanny

och Alexander²jul med hela släkten samlad, ljus, snö, mycket mat och mycket gemenskap.”³

Samtidigt ger femtonåringarnas berättelser besked om verkligheten: Många rusar mellan pappas familj och mammas familj, försöker hinna träffa syskon, mormödrar och farmödrar. Familjerna bor inte alls tillsammans utan är splittrade och det blir ett väldigt pusslande att hinna med allt.

Julen är så himla olika. Ibland är jag hos mamma och ibland firar jag den med pappa. I år blir det med pappa. Men det som är lika är Kalle Anka och julbordet och att man får julklappar. Pappa är mera för julgran. Men mamma och jag har slutat med det, för den barrar så himla mycket. När jag är hos pappa blir det han och jag. Vi hjälps åt med maten.

(Flicka, DN, 24/12, 1986)

Andra flänger samma jul runt i olika nya och gamla familjer. En pojke är rätt trött på alltihop efter att ha pendlat på det sättet:

Inte är det viktigt, precis. Dans och gamla traditioner som man tröttnar på, typ Arne Weise, Kalle Anka och julgranar. Mormor tycks gilla julen. Hon har en massa granar, tomtar och väggbonader och glitter i taket. Julklappar och lovet är det enda roliga med julen... Hur jag vill ha det som vuxen? Inte en massa danskring granen i alla fall. Och jag hoppas att de byter filmer på Kalle Anka. De har ju gått i årtionden... Tillmorsan brukar det bli en skiva eller ett band. Hon gillar Ulf Lundell och sån stenåldersmusik. Farsan har också nästan allt. Han säger att han inget vill ha. Han tycker julen är nästan lika enförmig som jag tycker.

(DN, som ovan)

Dröm och verklighet stämmer inte riktigt. Familjesplittring och traditionsupplösning är faktum.

Och ändå säger de sig vilja ha dessa urvattnade traditioner, många av dem. De känner tomheten, men också en viss trygghet i det vanliga. Denna konflikt kanske också ska ses som bakgrund till deras försök att hitta nya traditioner, skapade av dem själva och därför fyllda av innehåll och mening. Ett exempel. Flera talar om nya traditioner vid skolslutet på grundskolan, gemensamma resor för mödosamt insamlade pengar, teaterpjäser och spex på avslutningen. Nian är mitt uppe i tillverkning och försäljning av prylar och har torgstånd om lördagarna. Deras nit och ambitioner att samla pengar är en viktig sammanhållande faktor i klassen.

N-elevernas kostymeringsnummer vid alla högtidliga tillfällen i skolan tjänar möjligen också som traditionsskapare.

Ziehe talar om hur traditionernas och normernas upplösning skapar både frihet och ansvar. Friheten är på sätt och vis en chimär, eftersom omvärlden på film och i tidningar erbjuder så många färdigskrivna manus,

ofta stereotypa. Det kan leda till passivitet och maximal anpassning, eftersom ingenting tjänar något till. Det kan också leda till kamp för friheten, ofta rent konkret kamp för tid och rum. Vi ser exempel på båda reaktionerna bland våra elever. De finner sig, anpassar sig till det yttersta (N-eleverna), men de skaffar sig åtminstone någon liten frizon. N-elever kan strunta i att komma till första lektionen efter en fest, de kan strunta i att plugga en söndag. Y-eleverna värderar sin fritid högt. Motorcykelåkning och fiske ger båda berusande frihetsupplevelser och känsla av makt. Psykandet av lärare ger liknande upplevelser. Alldeles konkret pågår också en kamp om lokal för att spela med banden. Situationen och kulturtillhörigheten bestämmer hur man väljer eller tvingas välja mellan anpassning och frihet. Också för en och samma person kan det växla.

Ambivalensen i framför allt Y-elevernas *självuppfattning* har tidigare diskuterats. De är störst och bäst och samtidigt lägst och sämst. Det beror på kulturellt perspektiv. De lever i sin egen kultur, men inte avskärmade från majoritetskulturen. Hela tiden pågår ett utbyte och opåverkade av majoritetskulturen är de självfallet inte, efter alla dessa skolår. De har fått ettor och tvåor, de har skickats från straffkommendering till specialkliniker, de har skickats till rektor för åthutning. De är väl medvetna om skolans syn på dem men inte enbart offer, en del styrka och motståndskraft har de behållit. Deras hantering av kulturkonflikten liknar den som de underlägsna ofta använt. Ett citat, som berättar om Landskronaarbetarens strategi på 30-talet ligger inte så långt från Y-elevernas:

Det var ett liv där man hela tiden gjordes uppmärksam på att den egna livsformen var andrarangs, att den inte levde upp till den officiella kulturens krav. Det egna kulturbygget så som det tog form i stadens nya arbetarkvarter fick därför karaktären av försvarsverk... det handlade om att hävda ett egenvärde, en självkänsla. I denna process formades en egen värld och ett symbolspråk som bland annat använde byggmaterial både från den proletära landsbygdskultur man lämnat och den borgerliga kultur som omgav en.⁴

Y-killarnas kulturbygge pågår i dag, byggbitarna ser lite annorlunda ut: föräldrarnas arbetarkultur, skolans majoritetskultur och den kommersiella kulturen. Kombinationen blir deras egen.

Det är inte ovanligt med två perspektiv, egentligen oförenliga, i elevernas ställningstaganden: Det är förfärligt, hur de behandlar svarta i Sydafrika, men hit ska det helst inte komma fler flyktingar, det blir för hård belastning på Sverige. Brottslingar daltas det med, våldtäktsmän borde kastreras, menar någon i Y, men själva blir de bestraffade för minsta lilla bagatell och möter ingen som helst förståelse. Krig är det värsta hotet, men det är fult att desertera som iranierna gör. Det tydligaste exemplet på den här perspektivväxlingen är den röda lilla stuga Y-familjerna ska bo i efter

atomkriget som utplånat resten av världen. Detta inte sagt för att ironisera över deras åsikter och liv, bara för att konstatera splittringen också inom grupper och individer. Det är mänskligt och kanske nödvändigt som försvar för självtillit och trygghet att anlägga ett privat psykologiskt perspektiv och ett större perspektiv för det som finns på avstånd. En svår pedagogisk uppgift blir att hjälpa dem se samband och helheter.

Låt mig också för att göra bilden mera fullständig påminna om konflikterna mellan lärare och elever, olika linjer, pojkar och flickor, skola och fritid, utan att igen fördjupa mig i dem.

Kulturer, motkulturer och delkulturer som existerar vid sidan av varandra. Våld och slagsmål, familjesplittring och familjen som enda trygghet, traditionsupplösning och normbrott. Är det bilden av den nya ungdomen? Är det nytt? Gäller det bara ungdom? Vi har sett, att mycket i socialisations- och ungdomskulturforskning går att känna igen på eleverna i mitt material, även om bilden är splittrad. Låt oss se vidare på orsaker och möjligheter.

Redan detta att vara ung idag innebär en motsägelse. Å ena sidan, sägs det, lever vi i en västerländsk kultur som övervärderar ungdom. Reklamen visar unga vackra människor och kosmetikaindustrin lever högt på att lova bevarad ungdom. Å andra sidan räknas inte de tillräckligt unga, dvs den grupp det här arbetet handlar om. De är inte nyttiga och produktiva. I det avseendet kan de närmast jämföras med pensionärer. De marginaliseras i samhälls- och arbetsliv, har ingenting att säga till om. Samtidigt utgör de en viktig målgrupp för kommersiella intressen. Du som är ung och vacker, du har ingen plats i samhället, låter det dubbla budskapet. Men framgång och lycka, säkerhet och sällskap kan du vinna med de rätta detaljerna. Inte så konstigt då, om tonåringen faller för den frestelsen att öka sitt självförtroende och få en identitet. De har minst av den varan och behöver den mest.

Märkvärdigare är det egentligen, att de inte bara faller för det kommersiella utbudet, utan också söker sin egen stil, är aktiva i sitt sökande, skapar sitt eget liv.

Det en flicka uttrycker i följande insändare stämmer visserligen förvånansvärt väl med Hannoverskolans analys, men slutsatsen behöver inte vara pessimistisk:

Det finns ingen moral som säger till oss vad som är rätt och fel längre. Man avstår från att göra saker eller gör saker endast med sig själv som utgångspunkt. Religionens roll att ge normer och regler har upphört utan att ersättas.

Det finns ingen tonåring som ser sin lärare i skolan som förebild att ta efter. Det är heller ingen roll som lärarna tar på sig. Föräldrar är ingen allmänt giltig normgivare, gemensam för alla. Man växer upp utan grund att stå på... Jag tror vi är på väg mot normlöshet, egoism och anarki.

(Brev till Tidningen VI, nr 4/1987)

Analysen är riktig, men slutsatsen behöver inte vara det. Kultur som religion kan innebära både förtryck och motstånd, passivitet och aktivitet. Den kulturella friställningen innebär också helt nya möjligheter att utforma sitt liv.

En anledning till det som kan uppfattas som dubbelhet i elevernas kultur är den dubbla skolning de fått genom sin socialisation. Om du uppför dig väl och är flitig går dig allt väl i händer, vilket det ju inte gör. Skolan anser inte några ämnen bättre eller sämre än andra, teori är inte sämre än praktik, och ändå vet varje barn att det är språkvalen på högstadiet och särskild kurs som gäller. Övriga val är negativa och betyder utsortering. Sorteringen är lämnad åt elever och föräldrar som påstås ha fritt val. Precis som Willis visar, skolas Y-eleverna från början, dels genom sina skolval, dels genom sin subkultur till underordnade platser i arbetslivet — det som de själva uttrycker med orden: "De kan ju inte komma nån jävla snickare å gå in å operera nån" (Intervju med Johan och Niklas, Y, Svea, Västerstad). Och det har de ju rätt i och har både anpassat och inte anpassat sig till.

Författarna till *Skoleliv-Pigelin*, inspirerade av Hannoverskolan, resonerar kring de ungas dubbelhet och komplexitet på följande sätt:

De använder begreppet 'vardagsmedvetande' (hverdagsbevidsthed) om medvetandeformer styrda av samhället och i grunden kluvna ungefär så som jag beskrivit ovan och som "man meget abstrakt og generaliserende kan sige, at der er ved at opstå to niveauer i handle- og taenkemåder, et der overvejende er styret af internaliserede normer og orienteringer — og et der mere direkte er styret af skiftende ydre normer og standarder."⁵

De två nivåerna av medvetande hänger samman på det sättet att det är nödvändigt för anpassningen till alla skiftande yttre omställningar, att de internaliserade normerna inte hänger ihop, inte är för fasta och begripliga. Normupplösningen kan alltså i denna tolkning tjäna ett samhälleligt syfte. Det ska tex vara lätt att flytta folk mellan olika arbetsplatser och orter, alltefter näringslivets behov. Konsekvensen för en människa och särskilt en ung och oerfaren blir, att komplexiteten blir fullständigt ogenomtränglig. De kan inte se och förstå helheten och försöker därför skapa en egen hygglig livsuppehållande förståelse genom att reducera komplexiteten och fixera sig vid nära, överskådliga mål. Då de reducerar i små hanterliga fragment råkar de lätt att efter sitt eget huvud koppla samman saker som inte hör ihop, hamna i fel förklaringar. I mitt material t ex anklagelser mot individer för slöhet och slapphet, självanklagelser och prestationskrav i stället för helhetsförklaringar. Risker med detta är att fastna i passivitet och likgiltighet. Hjälp med insikt i sammanhangen från vardagsmedvetandet är en stor och svår pedagogisk uppgift. Att den är möjlig har vi sett punktvis i de beskrivna pedagogiska processerna.

En fråga av stort intresse i sammanhanget är vad som händer invandrarbarn med kulturer med mera bevarade och enhetliga normsystem. Om detta har mycket talats, men med vissa förenklingar, typ invandrankulturer contra svensk kultur. Det är inte *en* svensk kultur de möter och värderingar och normer är ofta dubbla. Om till detta läggs det egna värderingssystemet från den tidiga uppfostran i hemmet måste förvirringen bli total. Det är en grannliga uppgift att bringa någon reda i denna mångfald. Vi vet, att invandrarbarn har konkreta lösningar på en del av krockarna, genom att t ex byta kläder hos en kompis på väg till skolan för att smälta in i jeanskulturen, otänkbar hemma. Så kan ett isolerat vardagsproblem lösas. Men i stort handlar det inte om enstaka värderings- eller normkrockar, utan om i grunden skilda värderingssystem, som inte är omedelbart jämförbara utan kraftiga reduceringar och därmed feltolkningar.

Det är inte olika invandrankulturers möte med svensk kultur för ömsidigt berikande som gäller. Snarare är det fråga om en multinationell kulturs dominans över svenska och invandrade delkulturer, en multinationell kultur som får allt större möjlighet att påverka genom ett enormt mediautbud, där alla ser samma program på Sky Channel eller vad det kan vara. Det som av många svenskar och också våra elever uppfattas som hot mot den svenska kulturen, vad de nu menar med det, från alltför många invandrare existerar inte. Däremot är det kanske dags att uppmärksamma hotet från den multinationella kulturen. Och det görs. Men det görs med samma kluvna tunga. Barn bör inte tillbringa så många timmar framför teve, videovåld och satellitprogram är inget att titta på, det är dålig kultur. Föräldrar bör ta större ansvar för sina barn. Kulturområdet och socialisationen isoleras från samhällets andra realiteter. Föräldrar måste resa långt för att komma till sina arbeten i storstadsområdena, hur ska de då samtidigt ha ork kvar att leva nära sina barn? Marknadskrafterna ges fritt spelrum att producera och tillhandahålla allt det som man sedan fördömer som skräp. Det är dubbelmoral att anklaga barn och tonåringar och för den delen vuxna för att ta del av det utbud som finns, särskilt som de utsätts för en massiv övertalning, genomförd med enorma resurser. Man kan fråga sig vad eller vem som uppfostrar våra barn?

4. Kan man fostra till tolerans?

Målet för interkulturell undervisning är inte främst att ge ökade faktakunskaper utan att skapa förståelse och tolerans för andra kulturer. Mot bakgrund av det som sagts i avsnittet ovan är det ingen lätt uppgift. Framför allt är det inte en lätt uppgift för skolan, och det var ju där det skulle ske. Mönstren är komplicerade och motstridiga. Det är ingen hjälp, att

ytterligare fragmentarisera och därmed öka splittringen. Ibland kan det naturligtvis vara nödvändigt att snabbt ingripa i en direkt konflikt, men på lång sikt måste arbetet ske annorlunda. Samtidigt som man självklart ska ingripa akut i en mobbningsituation måste det också till ett långsiktigt förebyggande arbete.

Den första frågan att ställa kring fostran till tolerans är: Ska barn fostras att tolerera allt? Ges ett intryck av att allt är lika bra? Var så god och välj! Skolans styrdokument ger klart besked på den punkten:

Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling... Skolan skall fostra eleverna till insikt om att ingen människa får utsättas för förtryck och att ingen med problem och svårigheter får lämnas åt sitt öde. Var och en har ett ansvar för att försöka minska andra människors smärta, lidande och förnedring.

Vidare ska skolan

verka för jämställdhet mellan kvinnor och män och fostra eleverna så att de känner solidaritet med andra länder, folkslag och kulturer. Saklighet och allsidighet fordrar att samhället inte framställs som konfliktlöst och harmoniskt. Värderingar får förekomma.⁶

Läroplanen för grundskolan ger stöd för arbete med konfliktmedvetande, värderingsdiskussioner och arbete mot förtryck i alla former. Ändå finns en stor rädsla hos många att gripa sig an denna typ av frågor. Ett överdrivet och misstolkat objektivitetsbegrepp har hindrat arbetet och i kombination med annat lett till en överbetoning av skenbart objektiva fakta. Dessa är emellertid bara objektiva i så motto, att deras subjektivitet är mera dold, särskilt för elever. Att vår bild av världen och andra människor bland annat styrs av ett etnocentriskt perspektiv och att detta perspektiv också i hög grad har präglat och präglar våra läromedel, har jag visat ovan i kapitel I.

I den multinationella kulturens produkter förhålligas ideal och värderingar och nedvärderas människor i rak motsats till läroplanens skrivningar. Man kan alltså räkna med att vi och våra barn skolas in i allt annat än solidariska värderingar. Det vore naivt att tro, att skolan skulle betyda mer än all annan kulturell påverkan i samhället. Och ändå måste skolan arbeta vidare i rätt riktning. Hur då? Förmodligen krävs stor pedagogisk och social fantasi för att hitta rätt.

I en tid av normupplösning hjälper knappast flera normer. Enstaka jippodagar för invandrare eller jämställdhet eller mot droger och våld torde inte ha någon effekt. Moralisk indignation och stigmatisering av redan utsatta grupper motverkar sitt syfte.

Ett ensidigt framlyftande av invandrarkulturer i det vällovlige syftet att öka förståelsen arbetar med flera felaktiga antaganden och därmed resultat:

Man vill gärna tro, att t ex ökad kunskap om islam omedelbart stärker muslimska elevers självkänsla och andra elevers förståelse. Det man väljer att visa fram av sk främmande kulturer är ofta en form av representativ kultur, främmande för barnet eller den unge, särskilt om de tillhör andra generationens invandrare. Det är ofta hemlandets kultur som visas fram och beskrivs. Iransk kultur i Iran är inte detsamma som iransk kultur i Sverige. Om man tror det har man en statisk kultursyn, som inte tillerkänner kulturer utveckling och dynamik. Genom tonvikten på motsatsförhållande mellan 'svensk' och 'invandrad' kultur skapar man dels felaktiga motsättningar, dels döljer faktiska motsättningar. Genom ensidigt framlyftande av invandrade minoritetskulturer brännmärks svenska mot- och subkulturer och nya konflikter kan i sämsta fall skapas.

Intolerans och fientlighet mot människor med annan kultur eller av främmande ursprung är oftast ingen isolerad värdering. Ofta ingår den i ett värderingsblock med murar runt den egna lilla världen, rädsla och intolerans mot allt nytt och främmande. För att hos en sådan människa skapa förutsättningar för solidaritet räcker det inte att bearbeta en enskild attityd eller att öka kunskapen på ett område. Som en lärare sade: "I min klass i nian hade vi ett gäng högljudda rasister. Jag lade ner mycket arbete på att arbeta med deras invandrarfientlighet. Men det sitter djupt. Trots att en kamrat presenterade statistik och säkra fakta t ex om invandringens storlek — vägrade de tro det." Han har säkert rätt. Få svenskar har så djupa kunskaper om fakta kring invandringens historia, regler och nuvarande struktur som den rasistiska organisationen Bevara Sverige Svenskt (BSS). Det stärker deras fientlighet och intolerans.

Och ändå går det att komma en bit på väg mot solidaritet och tolerans. Vägarna är och måste vara många. Våra exempel på elevutsagor och betenden visar, att det är nödvändigt att pröva olika vägar.

Jenny på Fredrikaskolan i Söderstad som tycker att invandrare är så gulliga, men inte att Sverige solidariskt ska ta emot flyktingar, för henne innebär ett interkulturellt synsätt något annat än för Eva i samma klass som tror att invandrare är särskilt våldsbenägna. Y-eleverna som kan identifiera sig själva med jordens förtryckta, behöver som sin interkulturella undervisning ökad insikt i sammanhangen i världen för att förstå, att Ali i trappuppgången tillhör samma grupp. Flickorna i N-klassen på Svea i Västerstad som avskyr rasismen, men är fruktansvärt intoleranta mot svenska avvikare och genom sin blotta existens och säkerhet skrämmer bort invandrarelever från det gemensamma uppehållsrummet, hur långt sträcker sig deras solidaritet och hur kan de medvetandegöras om sam-

band? Pojkgänget i fyran som avfärdar tjejer, invandrare och u-landsbistånd med samma kalla hand, vad betyder ett interkulturellt synsätt för dem? Alla dessa frågor är inte ställda för att visa på företagets omöjlighet utan för en nödvändig problematisering av vardagskunskapen. Ämnet är stort och svårt och kan inte behandlas lättvindigt.

Ytterligare en varning kan vara befogad i sammanhanget. Det förekommer numera inte alltför sällan att man i kommuner och på skolor, till exempel en elevgrupp med specialarbete, kastar ut en enkät om invandrarfientlighet till ett urval människor, ett par klasser eller vad det kan vara. Och det kan kanske vara en nyttig övning med god handledning. Tyvärr kan man se exempel på dåliga och missvisande frågor och vad värre är, att det dras för stora växlar på svaren. Det händer att man utifrån en liten skolundersökning med bestämdhet påstår både det ena och det andra om opinioner, tolerans och fientlighet. Som mitt material visar kan problemet inte avfärdas så enkelt. Det handlar om ordval och språkbruk, om att veta vad man ska svara eller inte, om ytlig polityr, medvetenhet och omedvetenhet. Inte minst tolkningen av diskrimineringsutredningens rikstäckande attitydundersökning visar komplexiteten.⁷ Det går inte att bortse från att ja kan betyda nej och tvärt om, särskilt om frågorna är illa formulerade. I alla fall får en sådan snabbundersökning aldrig leda till utpekande av en särskild elevgrupp eller linje som särskilt intolerant. Då har man gjort sig skyldig till samma fördomsfulla generalisering som skulle motverkas genom fostran till tolerans och solidaritet.

5. Två poler och en möjlighet

I skolforskning och pedagogik har på senare år två motsatta traditioner framträtt. Den ena ser strukturellt på skolan som en del av det omgivande samhället och som sådan låst i självgenererande mönster och strukturer. Läsningar, ramar och bundenhet vid den borgerliga majoritetskulturen omöjliggör egentligen varje radikal handling inom skolsystemet. Kanske är det till och med så att en elevvänlig och progressiv pedagogik gör ont värre genom att dölja strukturer och ge elever det falska intrycket av att något går att ändra. Till skillnad från den gamlaskolan, menar dessa kritiker, sorterar den nya dolt och försåtligt, eller snarare låter eleverna genom förment fria val sortera sig själva. Skolan är en mäktig kulturinstitution för det etablerade samhället och dess främsta verktyg för socialisation in i den hegemoniska majoritetskulturen. Den är detsamma för svenska barn och för invandrabarn. De som klarar sig bäst i skolan är de barn som hemifrån delar språk och värderingar med majoritetskulturen.

Motpolen till denna skolteori är den som menar, att skolan kan tjäna

som en spjutspets mot framtiden, dvs ligga före samhället i övrigt och genom vettig fostran och goda kunskaper ge barnen beredskap att förändra sina villkor. Denna teoris forskning tar fasta på skolans styrdokument och den offentliga skolretoriken. Om vi bara får tillräckligt välutbildade lärare, välavvägd fortbildning och allmän acceptans av de politiska besluten, så får vi en god skola. Mycket av forskningen längs denna linje handlar om, hur man bäst ska förverkliga politiska beslut uttryckta i läroplaner och andra dokument. Att det skulle finnas strukturella hinder i skolan och att den i hög grad fungerar kulturellt reproducerande av en dominerande kultur som inte i alla stycken stämmer med de politiska visionerna, tar man ingen hänsyn till. Om bara viljan och utbildningen finns, om bara de gamla lärarna försvinner, så ska skolan leva upp till jämlikhetsmål och annat gott. Att mängder av kunskap influerar om det tvivelaktiga i detta väljer man att bortse ifrån. Detta är naturligtvis en tillspetsad beskrivning av två pedagogiska traditioner. För mitt syfte är inte nyanser nödvändiga. Jag vill här visa på huvudtendenser och dess följder för skolvardagen.

Den teori som betonar strukturer har lärt oss mycket. Jag har använt mig av dess resultat vid min analys. Det är omöjligt att bortse från skolans samhälleliga och kulturellt reproducerande roll. Men det kommer ständigt nya måndagsmorgnar i skolan, när elever och lärare möts, när olika kulturer krockar, när helst något meningsfullt ska ske. Och då är det inte likgiltigt och inte heller fullständigt bundet, vad som händer på de enskilda lektionerna. Elever och lärare kan mötas under olika villkor med eller utan respekt för varandra, med eller utan vånda och magont inför var ny måndag. Skolan finns med sina brister och kan användas på olika sätt.

Läroplansoptimisterna, den andra traditionen, tror å sin sida att allt är möjligt och ser inte sammanhang och helheter som i den dolda läroplanen som effektivt motverkar den öppna. De tror, att sociala skillnader och kulturella går att utbilda bort och att skolan är mångkulturell och pluralistisk. I den här traditionen finns de som tror att (multikulturella) kommunikationsövningar kan överbrygga motsättningar och skapa förståelse och här finns säkert delar av det interkulturella synsättet.

Den svenska skolan är svensk och domineras av en svensk majoritetskultur, omfattad av det stora flertalet lärare. Det gör den svår för elever och föräldrar med andra kulturer, svenska eller invandrare.

Ingen av de båda beskrivna pedagogiska skolorna hjälper oss mycket med vardagens skolpraxis och alla de kulturkrockar vi stött på. Var finns möjligheten? Sanningen ligger som vanligt *inte* mitt emellan. Det gör den sällan. I stället gäller det att med bakgrund i våra kunskaper om hur skolan ser ut och fungerar med alla sina brister försöka skapa 'ovanliga läroprocesser' inom systemet. Det är nämligen där eleverna finns och konfronteras.

6. Mera om utopier

Med utopi vill jag här mena hopp, möjlighet, fantasi — inte verklighetsfrämmande önskedröm. Låt mig börja med tre citat som alla innehåller något av vad jag menar:

Det utopiska medvetandet vill blicka långt utåt, men ändå i sista hand bara för att genomtränga det helt nära mörkret i det just levda ögonblicket, i vilket allt varande driver omkring det som så är fördolt för sig. Med andra ord: man behöver den starkaste kikare, det slipade utopiska medvetandet, just för att genomtränga den närmaste närheten.
(Ernst Bloch)⁸

När man tillerkänns sitt människovärde så betyder det samtidigt att man tillerkänns sina erfarenheter, sin förmåga att använda dem och sitt sätt att använda dem.
(Bengt Nerman)⁹

Inom pedagogiken är problemet inte kunskapsförmedling. Det handlar mer om att få människor att förundra sig över något.
(Thomas Ziehe)¹⁰

Tillsammans beskriver dessa tre citat en möjlig interkulturell undervisning och de låter sig förenas med min pedagogiska skiss i kapitel IV. Varje elevs erfarenhet utgör grund och måste tas på allvar, inte pliktskyldigast och utan bearbetning, men som bas. Det gäller svenska elever med deras olika kulturer och det gäller invandrade elever. Men för att ge människovärde behöver erfarenheterna få komma till användning i den pedagogiska processen.

Upplevelser kan man ha av en spännande film, ett möte med en flykting, ett chilenskt folkdanslag. Men det räcker inte. Erfarenhet är en fördjupning av upplevelsen, en lärdom man lägger till de tidigare. Och både upplevelser och erfarenheter äger rum inom den kultur man finns i som samtidigt finns inne i en. Den kulturen är viktig att lära känna. Eleverna ska övas till avslöjare av vardagskultur. Det är inte lätt. För det behövs den där extra starka kikaren som ser på nära håll. Den kikaren kan t ex vara ett tema, en fråga, en text, en händelse, något som är viktigt och kan tjäna som ingång.

Ett ständigt pågående samtal om värderingar är nödvändigt i skolan. Och eleverna måste få komma till tals och bli hörda. Det går att öva upp ett sådant samtal. Går det inte i hela klassen, så går det i mindre grupper. Grupperna kan varieras, så får olika kulturer brytas mot varandra och erfarenhetsfältet vidgas. Ett bra sätt att bli varse den egna kulturen är att låta den möta andras. Och medvetenhet om den egna kulturen, att den är *ett* sätt att hantera livet är nödvändig för en första förståelse av andra, att det över huvud taget finns andra möjliga tolkningar. Så länge man tror att det

egna sättet att vara och tänka är det enda möjliga, det *naturliga* sättet, finns inte förutsättningar att ens intressera sig för andra, än mindre förstå eller tolerera dem. Särskilt viktigt är det att uppöva den kulturalistiska förmågan hos oss som tillhör majoriteteskulturen.

Genom utgångspunkten i de egna erfarenheterna och analysen av den egna kulturen kan det som Ziehe kallar regressionsbehovet tillgodoses. I det egna livet finns det vandas trygghet, som ger den nödvändiga säkerheten för att gå vidare. Något som i hög grad försummas i skolan — i alla fall efter lågstadiet. Kanske är det därför barnen fortfarande gillar skolan under lågstadietiden, för att man där fortfarande tar regressionsintresset på allvar. I den i flera avseenden splittrade värld barnen lever i måste den aspekten bli allt viktigare. På högre stadier trängs den alltmer tillbaka och t o m förlöjligas. I en recension av en nyutkommen metodikbok för skolbruk, avslutas granskningen med ett förhånande av de föreslagna sociala lekarna: "De kan möjligen komma till pass i något uppsluppet påskfirande... Det är synd att författaren inte observerat att det är viss skillnad på pedagogiken i skola och förskolan."¹¹

Utan att veta något om den anmälda boken vill jag påstå att slutmeningen uttrycker en typisk inställning. Skolan ska skiljas från livet (påskfirandet) och leka kan man möjligen göra i förskolan, inte i skolan. Kanske lite mer av liv och fantasi i skolan skulle få eleverna att inte vantrivas. När detta är sagt löper man risk, att bli beskylld för flumpedagogik. Det tycks numera användas som nedsättande beteckning på allt utom traditionell kate-derundervisning, där fakta den ena gången meddelas av läraren för att nästa gång, eller nästa vecka, upprepas av eleven i muntlig eller skriftlig form. Men att ge utrymme åt regressionsintresset och därmed tryggheten i den egna erfarenheten och kulturen är inte flum.

Erfarenheterna ska fördjupas och vidgas och därmed ökas kunskaper-na. Det sker genom att eleverna får hjälp att sätta in sina erfarenheter i en helhet, genom övergång från vardagskunskap till strukturell kunskap. Så tillgodoses progressionsintresset, som riktar sig framåt, söker sådant som är nytt och annorlunda. Övergången mellan erfarenheter och ny kunskap är inte lätt, antagligen är den det svåraste momentet i den pedagogiska processen. Här behövs en välavvägd balansgång mellan elevernas eget sökande och lärarens styrning, beroende på ämne, elever och vana. I projektarbetets barndom förekom säkert försummelser på denna punkt och eleverna stannade i sina egna erfarenheter och en fragmentarisk kunskap. I analysen av mina projekt har jag också pekat på den svårigheten.

Naturligtvis behöver den pedagogiska process jag beskrivit inte med nödvändighet vara ett stort projektarbete eller temastudium. Arbete med egna erfarenheter och den egna kulturen som bas kan också ske i ett kort samtal om någon viktig fråga, ett samtal som upprepas en annan dag och

åter en annan. Allas kultur ska få märkas och synas men inte tvingas fram. Jag föreställer mig, att den kommer fram på ett naturligt och bra sätt genom gemensamt arbete med ett tema eller samtal kring en fråga. Hellre det än att plötsligt avkräva en andragenerationsinvandrades synpunkter på Ungerns historia, en iransk flyktings berättelser om islamiska högtider eller en hårdrockares analys av skillnaden mellan hårdrock och synth. Då har man visserligen uppmärksammat deras kulturer, men möjligen på ett för eleverna besvärande sätt. Varför inte i stället tillsammans syssla med "tid" eller "vård" eller "kläder" och därmed låta de olika kulturerna mötas, liksom en mängd olika ämnen. Här finns möjlighet att arbeta med teater, bild, historia, litteratur, religion och allt vad man kan vilja. Inte minst viktigt är att komplettera de intellektuella momenten med mera känslomässiga, det försummade jag i mina försöksprojekt.

Låt mig sluta alldeles konkret med att dra upp konturerna för en möjlig interkulturell undervisning kring ett speciellt tema. Utopi som hopp om en möjlig och önskad framtid är viktig. Varför inte arbeta med *framtiden* ungefär så här (val av texter och annat material får förstås bero på vilket stadium man arbetar med):

Vi börjar med att tillsammans samtala om framtiden. Vilka associationer får eleverna till att börja med? Varför det? Varför tror de att det blir som det blir? Vem bestämmer det? Kan de själva påverka? Kanske har det just gått en science fiction film i teve som kan finnas med i diskussionen eller en lämplig berättelse kan läsas.

Så får eleverna skriva sina tankar om framtiden och de diskuteras tillsammans. Här kommer naturligtvis att finnas alla varianter. En flicka från Norrland önskar att hennes föräldrar ska kunna få jobba i hembyn, en chilensk pojke hoppas på militärdiktaturens fall och återvändande till Chile, Pelle vill bli miljonär och Lisa fruktar jordens undergång genom atomkrig. Möjligheterna att arbeta vidare blir oändliga.

Så vidgas perspektivet genom att vi ser på historiska och litterära utopier. Hur tänkte sig människor förr i världen att det skulle se ut i en annan tid, vår tid kanske? De olika religionerna — hur ser de på framtiden? Finns det ett liv efter döden? Vad betyder det? Varför tror man det? Vad tror eleverna?

Människor som är gamla idag, morfar eller farmor, vad tänkte och drömde de om framtiden? Fråga dem eller någon annan gammal. Berätta för kamraterna.

Vad styr våra tankar om framtiden. Vad betyder vårt liv nu för hur det kommer att se ut i framtiden. Finns det samband mellan dåtid-nutid och framtid?

Flera pedagoger betonar i dag vikten av att hålla hoppet om en framtid levande, så levande att man då och då försöker formulera sina tankar kring

en önskad värld. Så säger också fredsforskare. "Lyssna till din längtan" säger Björn Magnér (se ovan kapitel IV:2) och ber deltagare i sina grupper formulera sina utopier. Redan formuleringen är ett steg på väg mot förverkligande. Det man inte ens kan tänka eller säga, det kan heller aldrig bli möjligt. Eleverna får formulera sina utopier på vilket sätt de vill i bild, text, musik, drama eller vad det kan vara. Det är viktigt, att det blir konkret.

Så till sist talar vi om deras önskevärldar. Förmodligen finns stora likheter men också skillnader. Uppgiften blir nu, att tillsammans bestämma och planera, hur vi alldeles konkret, redan den här veckan, ska komma närmare de bättre världar de drömmer om. Kanske vill eleverna göra något tillsammans: en fredstidning, spara på användningen av plast för att skona miljön, ingripa mot mobbningen av ett zigenskt barn på bussen.

Ingenting omöjligt eller svårt med ett föregripande av framtiden just nu. Det viktiga är att visa, att vissa saker faktiskt är utförbara, att bryta passiviteten. Efter ett tag pratar man igen i klassen om hur det gått och hittar på nya saker. Och så kan det fortgå.

Det här är inget märkvärdigt och avser inte att vara det. Tvärtom, vill det visa hur lite märkvärdig en möjlig interkulturell undervisning kan vara. Det här projektet kan genomföras på snart sagt alla stadier i olika varianter, i klasser med och utan tydliga minoritetskulturer, svenska eller invandrare. Det är inte det exotiska som är eftersträvsvärt — möjligen att exotisera den egna kulturen för att bättre förstå den. Dvs att gå ett par steg bort från det alldeles nära och använda den starka kikaren för tydligare bild.

Noter:

1. Till liknande resultat kommer diskrimineringsutredningen efter genomförd enkät till landets alla kommuner. Se Bergman. *Fostran till tolerans*.
2. Uttalandet gjordes i ett radioprogram. *Vetandets värld* 7 januari, 1987.
3. Christina Kellberg i *DN*, 24/12, 1986.
4. Frykman, Löfgren i *Modärna tider* s 115.
5. *Skoleliv-Pigeliv* s 197. Från samma kapitel i boken är resten av resonemanget hämtat.
6. Ur Lgr80.
7. Se vidare Westin. *Majoritet om minoritet*.
8. Citerad efter Thavenius. *Liv och historia* s 215.
9. I *Om erfarenhet* s 54.
10. I *Ungdomen och den kulturella moderniseringen* s 215.
11. Bernt Karlslands recension av Christer Wallentin. *Lärarens hantverk i Skolvärlden* 1/87.

Bilaga 1.

DOKUMENTATION

Sveaskolan, Västerstad, Y, VT, 1985:

- 13 april Samtal om Jonas, 16 år, 2 grupper, bandinspelningar.
- 24 april Texter om skolan, elevernas egna skisser.
 - Intervju 1, Johan och Niklas, bandinspelning
 - ” Jesper och Jörn, bandinspelning
 - ” Måns och Lars, bandinspelning
- 2 maj Klassamtal kring film om invandrare, bandinspelning.
 - ” om Robinson och Fredag, bandinspelning
- 8 maj Gruppsamtal om skoltexterna, en grupp, bandinspelning
- 9 maj Texter om framtiden, elevernas egna skisser.
- 29 maj Gruppsamtal om framtidstexterna, en grupp band.
- 5 juni Arbete med utopicollage, halvfärdiga.
 - Intervju 2, Johan och Niklas, bandinspelning
 - ” Jesper och Jörn, bandinspelning
 - ” Måns och Lars, bandinspelning

Sveaskolan, Västerstad, N, HT, 1985:

- 10 dec Klassamtal om Jonas, 16 år, bandinspelning
- 12 dec Texter om skolan, elevernas egna skisser
 - Gruppsamtal om Y:s texter, 4 grupper, band
 - Klassamtal om Robinson och Fredag, bandinspelning
- 17 dec Klassamtal om invandratexter, bandinspelning
- 19 dec Intervjuer, Anette, Ann-Kristin, bandinspelning
 - ” Andreas och Gertrud, bandinspelning
 - ” Elisabeth och Johan, bandinspelning
- Gruppsamtal om egna skoltexter, 4 grupper, band

Fredrikaskolan, Söderstad, E, VT, 1986:

- 4-8 febr Texter om Jonas och skolan, elevskisser
 - Tester om konflikter, elevskisser
- 25 febr Klassamtal om de egna texterna, bandinspelning
- 26 febr Samtal om de egna texterna, 2 grupper, bandinspelning

- 28 febr Samtal om Robinsontexterna, 2 grupper, band
 4 mars Klassamtal om tiden, bandinspelning
 Gruppsamtal om tiden, bandinspelning
 5 mars Diskussion om fallen, 2 grupper, bandinspelningar
 Intervjuer, individuellt med Jenny, bandinspelning
 ” Fredrik, bandinspelning
 ” Bengt, bandinspelning
 Intervjuer, grupp om fem elever, bandinspelning
 7 mars Lektion, helklass Palm, Wallraff, bandinspelning
 4 april Redovisningar för En flyktings väg, bandinspelning
 8 april Fortsättning som ovan, bandinspelning
 10 april Brevsvar, elevtexter.

Dessutom finns arbetsdagbok och utvärderingar.

Från nian finns ett stort antal inspelningar och texter, från fyran arbetsdagbok, vissa inspelningar och elevtexter.

Bilaga 2.

TEXTER använda i skolarbetet:

Jonas, 16 år ur Liselotte Frisk, Anna Rudberg: Envar har rätt till frihet — men vi då? Aldus, 1976. Y, N, Nian, E.

Robinson möter Fredag ur Daniel Defoe: Robinson Crusoe, 1719. Y, N, E.
Robinson möter Fredag ur Michel Tournier, Fredag eller den andra ön, 1967. N, E.

Kaksmulorna ur Harry Kullman: Gårdarnas krig, 2 uppl. Rabén & Sjögren, 1970. Y.

Bryr du dig om ditt land? Flygblad från Bevara Sverige Svenskt (BSS), N.
Varför är det ständiga småprovokationer från zigenarna? Ur Karl-Olov Arnstberg: Kulturanalys i praktiken, SIV, 1984. N.

Det finns ingen rätt tid för amning ur Okot p'Bitek: Lawinos sång. En afrikansk kvinnas klagan. På svenska i Prismas u-landsbibl., 1981. E.

Ett kapitel ur Sven Delblanc, *Kaanans land*, Bonniers, 1984. E.

Kvinnotid och manstid ur Rita Liljeström: Kultur och arbete, Liber, 1979. E.

Tidens tyranni ur Jonas Frykman, Orvar Löfgren: Den kultiverade människan, Liber läromedel, 1981. E.

I väntan på det nya året ur Göran Palm: Sverige, en vintersaga, Författarförlaget, 1984. E.

I gasen med dig Yksel ur Gunter Wallraff: Längst därnere, Norstedts & Söner, 1986. E.

Killarna med hat i blicken, anonymt brev i flyktingfrågan. E.

Litteratur

- Aasa, Lars. Far- och morrötter i Joksengi samt Henning Johanssons kommentar om Norrbottenprojektet. I: *KRUT nr 45*. Stockholm: 1987.
- Adrian, Henrik. Den paedagogiska grupp i Lund — et eksempel på humanistisk forskningsarbejde. I: *Temaraapport om uddannelsesforskning*. Gymnasiet, Publikation nr 5 fra Udvalget vedrørende uddannelsesforskning, 1983.
- Ahländer, Dag Sebastian. *Kulturer och kriser*. Stockholm: Liber Förlag, 1982.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Brev i urval*. /utgivna av B. Romberg, Stockholm: Bonnier, 1968.
- Alsmark, Gunnar. Ljus över bygden. I: *Modärna tider*. Malmö: Liber Förlag, 1985.
- Alsmark, Gunnar. Landet lagom. Några aspekter på svensk kultur. I: *Är Lagom bäst?* Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.
- Alvesson, Mats. Ungdomens livssituation och osedvanliga läroprocesser. I: *Zenit* — Nordisk Socialistisk Tidskrift, Lund: nr 2, 1984.
- Arnman, Göran, Jönsson, Ingrid. *Olika för olika*: aspekter på svensk utbildningspolitik. Lund: Arkiv, 1986.
- Arnman, Göran, Jönsson, Ingrid. *Segregation och svensk skola*: en studie av utbildning, klass och boende. Lund: Arkiv, avhandlingsserie, 1985.
- Arnstberg, Karl-Olov. *Kulturanalys i praktiken*: svar på 20 frågor som brukar ställas om zigenare. Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.
- Arnstberg, Karl-Olov. *Teori för kulturforskare*. Stockholm: Carlssons Bokförlag AB, 1986.
- Arnstberg, Karl-Olov. Analytiska aspekter på kulturbegreppet. I: *Är Lagom bäst?* Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.
- Att leva med mångfalden*: en antologi från Diskrimineringsutredningen, omarbetad uppl. — Kjell Öberg, Erland Bergman, Bo Swedin (red). Stockholm: Liber Förlag, 1982.
- Barn i tid och rum*/Karin Aronsson... (red). Stockholm: Liber Förlag, 1984.
- Bergman, Erland. *Fostran till tolerans?*: etniska relationer i skolan. En rapport från Diskrimineringsutredningen. Stockholm: Liber Förlag, 1983. — (Publica)
- Bergman, Erland, Swedin, Bo. *Vittnesmål: invandrares syn på diskriminering i Sverige*: en rapport från Diskrimineringsutredningen. Stockholm: Liber Förlag, 1982.
- Bernstein, Basil, Lundgren, Ulf P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Förlag, 1983.
- Bildningssyn och utbildningsreformer*: om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola. /Kenneth Abrahamsson (red). Stockholm: Liber Förlag, 1983.

- Bjerg, Jens, Callewaert, Staf. Kulturel og social reproduktion i klassesamfundet, uddannelsesystemets udvikling I: *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning* nr 4, 1985.
- Björman, Eva Lis. *Barn och barn*: om barns olika vardag. Lund: Liber Läromedel, 1981.
- Bjurström, Erling. Ungdomen och det moderna: intervju med Thomas Ziehe. I: Statens ungdomsråds tidskrift om *Uppväxtvillkor* nr 3, 1986.
- Björklund, Ulf. *Från ofärd till välfärd*: en kristen minoritetsgrupps migration från Mellersta Östern till Sverige. Expertgruppen för invandringsforskning, rapport nr 14. Stockholm: Liber, 1980.
- Bourdieu, Pierre. Vad det vill säga att tala. Det språkliga utbytets ekonomi. *Skeptron 1. Texter om läroplansteori och kulturproduktion*, utgivna av Donald Broady och Ulf P Lundgren. Stockholm: Symposion Bokförlag, 1984.
- Broady, Donald. Dendolda läroplanen. *KRUT-artiklar 1977-80*. Stockholm: Symposion, 1981.
- Broady, Donald. *Efterskrift och bibliografi*: Thomas Ziehe, Ny ungdom. Malmö: Norstedts, 1986.
- Broady, Donald. Om bildning och konsten att ärva. I: *KRUT* 35/36, 1984.
- Bullivant, Brian. *The Pluralist dilemma in Education. Six case studies*. North Sydney, Australia: George Allen & Unwin, 1983.
- Callewaert, Staf. En multikulturell skola i ett multikulturellt samhälle? I: *Är Lagom bäst?* Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.
- Callewaert, Staf, Nilsson, Bengt A. *Samhället, skolan och skolans inre arbete*. Lunds bok och tidskrifts AB, 1979.
- Callewaert, Staf, Nilsson, Bengt A. *Skolklassen som socialt system*: lektionsanalyser I och II. Lunds bok och tidskrifts AB, 1980.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence. *Multicultural Classrooms: perspectives for Teachers*. London: Croom Helm, 1983.
- Cultural Analysis: The Work of Peter L Berger, Mary Douglas, Michel Foucault and Jürgen Habermas*. /R Wuthnow... (ed). London, Boston, Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- Educating Immigrants*. /Joti Bhatnagar (ed). London: Croom Helm, 1981.
- Education in Multicultural Societies*. /Trevor Corner (ed). London: Croom Helm, 1984.
- Ehn, Billy. *Det otydliga kulturmötet*: om invandrare och svenskar på ett daghem. Malmö: Liber Förlag, 1986.
- Ehn, Billy, Löfgren, Orvar. *Kulturanalys*: ett etnologiskt perspektiv. Lund: Liber Förlag, 1982.
- Einarsson, Jan, Hultman, Tor G. *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber Förlag, 1985.
- Ekarv, Margareta. *Katthjärtat*. Stockholm: Författarförlaget, 1978.
- Englund, Tomas. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet I-II*. Uppsala: Pedagogisk forskning 65, 1986.
- Elevernas eller skolans kultur och samhälle*: sammanfattning av ett projekt i norra Norrbotten. /Henning Johansson (red). Umeå universitet: Pedagogiska institutionen och Bernhard van Leer Foundation. The Hague, 1985.

- Erny, Pierre. *Ethnologie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.
- Fornäs, Jonas, Lindberg, Ulf, Sernhede, Ove. Pink Freud: kulturklyftor och ungdomsproblem. I: *Zenit — Nordisk Socialistisk Tidskrift*. Lund nr 2, 1984.
- Frimodt, Jens. *Narcissism Freud, Kohut, Ziehe*. Svensk översättning: Brutus/Östling. Göteborg: Vinga Press, 1986.
- Frykman, Jonas, Löfgren, Orvar. *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Läromedel, 1979.
- Frykman, Jonas, Löfgren, Orvar. På väg — Bilder av kultur och klass. I: *Modärna tider*. Malmö: Liber Förlag, 1985.
- Fuglesang, Andreas. *About Understanding: ideas and observations on cross-cultural communication*. Uppsala: Dag Hammarskjöld Foundation, 1982.
- Fördomar och mobbning*: ett servicematerial för arbetet mot etniska fördomar och mobbning. Del 1 låg- och mellanstadiet, del 2 högstadiet. Sammanställt av Pirjo Lahdenperä och Birgitta Sahlin. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget och Skolöverstyrelsen, 1983.
- Gaunt, David, Löfgren, Orvar. *Myter om svensken*. Stockholm: Liber Förlag, 1984.
- Ger vetande vett?*: slutrapport från statens invandrarverks invandrarkunskapsprojekt. Norrköping: Statens invandrarverk, 1986.
- Gerholm, Lena. *Kulturprojekt och projektkultur*. Stockholm: Liber, 1985.
- Halldén, Sören. Se upp för falsk humanism! I: *Bildningssyn och utbildningsformer*. /K Abrahamsson (red). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1984.
- Handbook of Intercultural Communication*. /Molefikete Asante, Eileen Newmark, Cecil A Blake (ed). Beverly Hills, California: Sage Publications, 1979.
- Hannerz, Ulf. *Över gränser*: studier i dagens socialantropologi. Lund: Liber Förlag, 1983.
- Holmberg, Olle, Lindberg, Ulf. *Att sätta igång en distanseringsprocess*. I: Massmedier, barn- och ungdomskultur. Stockholm: BRÅ/SÖ, 1982.
- Højrup, Thomas. *Det glemte folk*: livsformer og centraldirigering. Hørsholm: Institut for europæisk folkelivsforskning, Statens Byggeforskningsinstitut, 1983.
- Interkulturell undervisning med flerkulturellt innehåll och globalt perspektiv — en väg till gemenskap och fred?* Stockholm: Liber, 1984. — (DsU: 1984:7)
- Interkulturellt synsätt i undervisning och läromedel*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Statens institut för läromedelsinformation, 1986.
- "Invandringen ger mig ångest"*: om invandrarfientlighet, opinionsyttringar och behovet av syndabockar. /Géza Nagy och Bertil Nelhans (red). Borås: Invandrarförlaget, 1984.
- Jansson, Lena, Den erfarenhetsförnekande kulturen: vision och verklighet i ett kulturpolitiskt projekt. I: *Korallrevet om vardagens kulturmönster*. Stockholm: Carlsson & Jönsson Bokförlag AB, 1983.
- Jämlikhetsmyt och klassherravälde*: en antologi om skola och utbildning i avance-

- rade kapitalistiska samhällen. /Svante Lundberg, Staffan Selander, Ulf Öhlund (red). Lund: Bo Cavefors Bokförlag AB, 1976.
- af Klintberg, Bengt. *Råttan i pizzen*: folksågner med bilder av M-L. De Geer Bergenstråhle. Stockholm: Norstedts Förlag AB, 1986.
- KRUT nr 16*. Den dolda läroplanen. Stockholm, 1981
- KRUT nr 15*. Projektarbete. Stockholm, 1980.
- KRUT nr 26*. Rock. Stockholm, 1982.
- KRUT nr 9*. Ungdomskultur, Stockholm, 1979.
- Kultur på skolans villkor*: en undersökning i några socialt segregerade skolmiljöer. Göran Arnman, Birgit Assarson, Eva Lis Bjurman, Ingrid Jönsson. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1983.
- Kunskap för gemenskap*: läromedel för språklig och kulturell mångfald. Delbetänkande av språk- och kulturarvsutredningen. Stockholm: Liber 1983. — (SOU; 1983:58)
- Lange, Anders, Westin, Charles. *Etnisk diskriminering och social identitet*: en rapport från Diskrimineringsutredningen, Stockholm: Liber Förlag, Publica, 1981.
- Liedman, Sven-Eric. *Surdeg*: en personlig bok om idéer och ideologier. Stockholm: Författarförlaget, 1980.
- Lindberg, Ulf, Malmgren, Lars-Göran, Thavenius, Jan. *Fisk och drömmar I-II*: om ett projektarbete på gymnasiets yrkeslinjer. Lund: rapport från Projekt Svenska, 1981
- Linnér, Bengt. *Litteratur och undervisning*: om litteraturläsningens institutionella villkor. Malmö: Liber Förlag, 1984.
- Linnér, Bengt, Malmgren, Lars-Göran. *Litteratur och erfarenhet I-II*: om användning av litteratur i två studiecirklar. Lund: rapport från Läsprojektet, 1982.
- Linnér, Bengt, Malmgren, Lars-Göran. *Litteratur och social förståelse*: om användning av litteratur i två vuxenklasser. Lund: rapport från Läsprojektet, 1980.
- Linnér, Bengt, Malmgren, Lars-Göran. *Svenska läsare*. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Lundberg, Per. *Pedagogiska aspekter på tvärkulturell kommunikation*. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen, 1983.
- Lundberg, Per, Eriksson, Mona. *Tvärkulturell kommunikation*: forskning och erfarenheter av betydelse för interkulturella samtal. Lunds universitet: Pedagogiska rapporter nr 30, 1983.
- Läroplan för grundskolan*. Lgr 80. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1980.
- Magnér, Björn. *Hur vet du det?*: socioanalys i praktiken. Göteborg: Esselte Studium, 1980.
- Magnér, Björn. *Medveten människa*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977.
- Magnér, Björn. *Improviserar och diskutera*. Stockholm: Esselte Studium, 1972.
- Malmgren, Gun. *Min framtid*: om högstadielävers syn på framtiden. Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag & Tryckeri AB, 1985.
- Malmgren, Lars-Göran. *Den konstiga konsten*. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Miller, Alice. *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1986.

- Modärna tider: vision och vardag i folkhemmet. Jonas Frykman och Orvar Löfgren (red). Malmö: Liber Förlag, 1985.
- Multicultural Childhood. Christopher Bagley and Cajendia K Verma (ed). Hampshire, England: Gower, 1983.*
- Multi-Cultural Education: views from the Classroom.* John Twilchin and Clare Olmuth. London: BBC, 1981.
- Multicultural Education. M D Pusch (ed). Chicago, H: Intercultural Press, 1981.
- Månsson, Sven-Axel. *Kärlek och kulturkonflikt: invandarmäns möte med svensk sex- och samlevnadskultur.* Stockholm: Bokförlaget Prisma/Socialstyrelsen, 1984.
- Nixon, Jon. *A Teacher's Guide to Multicultural Education.* Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- När främlingar möts: om kärlek bland svenskar och invandrare. *Ottar: Boktidningen om sexualitet, samlevnad, samhälle nr 2/1984.* Stockholm: Bokförlaget Prisma, 1984.
- När inte verkligheten stämmer med kartan: ett försök att arbeta med invandrarfrågor på högstadiet.* Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.
- Olika ursprung gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald.* Huvudbetänkande av språk- och kulturarvsutredningen. Stockholm: Liber 1983. — (SOU 1983:57).
- Olson, Mark, Füson, Göcmen, Eriksson, Ann. *Inte lika svensk som du: sex tonåringar i närbild och tre kommuners försök att förnya arbetet med invandrarungdomar.* Norrköping: Statens invandrarverk, 1986.
- Olsson, Lena. *Kulturkunskap i förändring: kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985.* Stockholm: Liber, 1986.
- Olsson, Lena. *Kulturmöten i svenska skolböcker — vilken bild ger de av u-länderna och västvärlden? I: Är Lagom bäst?* Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.
- Korallrevet: om vardagens kulturmönster.* Karl-Olov Arnstberg (red). Stockholm: Carlsson & Jönsson Bokförlag AB, 1983.
- Palm, Göran. *Kritik av kulturen.* Stockholm: Författarförlaget, 1978.
- Palm, Göran. *Sverige en vintersaga.* Stockholm: Författarförlaget, 1984.
- Palme, Mikael. *Ungdomskultur, institutionell kunskap och kunskap om institutionerna.* I: Massmedia, barn- och ungdomskultur. Stockholm: BRÅ/SÖ, 1982.
- Phillips-Martinsson, Jean. *Svenskarna som andra ser dem.* Svensk översättning Mona Lagerström. Lund: Studentlitteratur, 1981.
- Porcher, Louis. *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training.* Strasbourg: Council of Europe, 1981.
- Race, Class and Education.* /Len Barton, Stephen Walker (ed). Beckenham, Kent: Croom Helm Ltd, 1983.
- Rahbek Pedersen, Birgitte, Skutnabb-Kangas, Tove. *Godt, bedre, dansk?: om invandrabørns integration i Danmark.* Köpenhamn: Förlaget Børn & Unge, 1983.
- Rubin, Susanne, Sohlberg, Christina. *En obegriplig värld: om u-länder i högstadiet.* Stockholm: SIDA, 1981.

- Sernehede, Ove. *Av drömmar väver man*: ungdomskultur, socialisation, ungdomsarbete. Malmö: Utbildningsproduktion AB, 1984.
- Skola, ideologi och samhälle*: ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter. /Boel Berner, Staf Callewaert, Henning Silberbrandt (red). Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977.
- Skolan och Kulturen*: Svenska i skolan nr 24:85. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1985.
- Skoleliv — Pigeliv. Poul Erik Jensen, Kirsten Krogh-Jespersen, Anne-Mette Kruse, Niels Reinsholm, Kirsten Reisky. Köpenhamn: Unge Paedagoger, 1984.
- Svensson, Bo. Bokslut frånGlocksee. I: *KRUT 14/1980*.
- Svensson, Bo. *Exemplet Glocksee, flera artiklar i KRUT nr 11*. Stockholm 1979.
- Svingby, Gunilla. *Sätt kunskapen i centrum! I brännpunkten: skola i utveckling*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, 1985.
- Teaching about Ethnic Conflict: Global Issues*. Steven L Lamy (ed). Denver, Colorado: 1982.
- Teaching in the Multi-Cultural School*. /James Lynch (ed). London; Ward Lock Educational.
- Thavenius, Jan. *Liv och historia: om människan i historien och historien i människan*. Stockholm: Symposion, 1983.
- Towards Internationalism: Readings in Cross-Cultural Communication*. Elise C Smith, Louise Fiber Luce (ed).Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1979.
- Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Johan Fornäs, Ulf Lindberg, Ove Sernhede (red). Stockholm: Akademilitteratur, 1984.
- Ungdomsväld. Statens Ungdomsråd, Tidskrift om Uppväxtvillkor, nr 2*, 1987.
- Vad är svensk kultur?* Uppsatser från ett symposium i Göteborg maj 1981. Göteborg: Institutionen för lingvistik.
- Westin, Charles. *Majoritet om minoritet: en studie i etnisk tolerans i 80-talets Sverige*. En rapport från Diskrimineringsutredningen. Stockholm: Liber Förlag, 1984.
- Widerberg, Siv. *Nian*. Stockholm: Gidlund, 1980.
- Willis, Paul. *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget AB, 1981.
- Willis, E Paul. Symbol och praxis: rockmusikens sociala betydelse hos ett motorcykelgäng. I: *Ungdomskultur. Identitet och motstånd*. Stockholm: Akademi-litteratur, 1984.
- Yebio, Bereket. *Sverige i världen — världen i Sverige. I: Är Lagom bäst?* Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.
- Ziehe, Thomas. Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. I: *Ungdomskultur. Identitet och motstånd*. /Johan Fornäs, Ulf Lindberg, Ove Sernhede (red). Stockholm: Akademilitteratur, 1984.
- Ziehe, Thomas. *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser*. Malmö: Norstedts, 1986.
- Ziehe, Thomas. *Ungdomen och den kulturella moderniseringen* i Social Debatt, nr 3, 1985.
- Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert. *Ny ungdom og usaedvanlige laereprocesser*. Danmark: Politisk revy, 1984.
- Åberg, Lasse. *Två lösa Boy och Rekordmagasinet*. Stockholm: Atlantis, 1985.

- Åhlund, Aleksandra. *Skyddsmurar: etnicitet och klass i invandrarsammanhang*. Stockholm: Liber Förlag, 1985.
- Åkesson, Lynn. Veta sitt värde. I: *Modärna tider*. Malmö: Liber Förlag, 1985.
- Åström, Lissie. *I kvinnoled: om kvinnors liv genom tre generationer*. Malmö: Liber Förlag, 1986.
- Är du inte riktigt svensk?: om ungdomars kulturella identitet. Statens Ungdomsråd, Tidskrift om *Uppväxtvillkor* nr 2, 1985.
- Är Lagom bäst?: om kulturmöten i Sverige. Norrköping: Statens invandrarverk, 1984.

-det är ju vi som är negern...

Den repliken fälldes av en elev på en tvåårig yrkeslinje i gymnasieskolan. "Verkstadsnegrer" var ett begrepp på den skolan. Motsättningen mellan teoretiska och praktiska linjer blev till en kulturkrock. Därmed problematiseras talet om kulturmöten och krockar i skolan.

Riksdagen har anbefallt "ett interkulturellt synsätt" i alla skolformer. Det är inte självklart, vad det är eller hur interkulturell undervisning ska bedrivas. Klart är, att krockarna inte bara sker mellan en eller annan invandrarkultur och en diffus svensk kultur.

I denna bok om kulturmöten i skolan vidgas perspektivet genom en kritisk granskning av offentlig retorik och gängse tekniker. Perspektivet är kulturanalytiskt och pedagogiskt. I boken beskrivs och analyseras den pedagogiska försöksverksamhet som ligger till grund för författarens slutsatser om en möjlig interkulturell undervisning.

Boel Westerberg är gymnasielärare och har under flera år arbetat med bl.a. kulturmötesfrågor på statens invandrarverk och i ett forskningsprojekt finansierat av arbetsmarknadsdepartementet genom delegationen för invandrarforskning, DEIFO.

SNS
FÖRLAG

ISBN 91-7150-680-2



9 789171 506801