

Monokulturell utbildning

Mekonnen Tesfahuney

Introduktion¹

I de flesta studier av den mångkulturella eller interkulturella skolan ligger fokus vid de frågor, utmaningar och problem som rör det som uppfattas som mångkulturella skolor, d v s de skolor i vilka andelen barn, som själva eller där den ena eller båda föräldrarna är födda i något utomeuropeiskt land, är stor. Det rådande *bristperspektivet* innebär att man pekar ut "offren" samtidigt som frågor kring utbildning och utbildningssystemet som ett viktigt disciplinerings- och kontrollinstrument samt kopplingen till sociala orättvisor och makt undanröjs. Bristperspektivet är problematiskt av flera skäl. För det första, därför att denna stela definition av den mångkulturella skolan nära hänger samman med en väletablerad föreställning och konstruktion av skolan som ett problem i sig, separat från samhället och utbildningssystemet i övrigt. För det andra, därför att detta perspektiv innebär att mångkulturell utbildning sammankopplas med *särskilda* politiska målsättningar och program riktade mot särskilda utbildningsgrupper, oftast etniska minoriteter som uppfattas och stämplas som kulturellt annorlunda och avvikande. För det tredje, därför att den mångkulturella skolan framställs som avvikande från den rådande utbildningsnormen, vilket inte minst gör att frågor som rör utbildningssystemets grundläggande utformning görs till frågor enbart för förorternas skolor. Det fjärde problemet med att se mångkulturella skolor som "skolor med många invandrarelever" är att inga paralleller dras till den roll som utbildning och utbildningssystemet spelar i (re)produktionen av sociala ojämlikheter, hierarkier och kontrollsystem. Den mångkulturella skolan har således dekontextualiserats från sina vidare historiska, socioekonomiska och politiska dimensioner, där frågan om relationen mellan utbildning och rättvisa är central.

En konsekvens av att mångkulturell utbildning i Sverige, Europa och Nordamerika främst ses som "minoritetsutbildning" och "problem" är att det komplexa samspelet mellan makt och utbildning, samt den nyckelroll som utbild-

ningssystemet spelar i (re)produktionen av rasism, sexism och nationalism, ej tas upp. Vidare innebär det att närliggande frågor, såsom utbildningens legitimerande och upprätthållande roll vad gäller dominans, exkludering och marginalisering av vissa delar av befolkningen, inte kommer upp på dagordningen.

Denna artikel skiljer sig från konventionella studier av den mångkulturella skolan på flera sätt, genom att i stället rikta in sig på den *monokulturella* skolan. Det vill säga det som kan ses som den rådande normen för utbildning, vilket innebär att en kritisk granskning av vit, manlig och västerländsk överordning och en (de)konstruktion av vita, manliga och nationella privilegier blir centralt. Arbetet är inspirerat av de perspektiv som utformats inom forskningsfältet *white studies* där fokus ligger vid de strukturer som kan leda till dominans och exkludering istället för som vanligt är vid ”offren”. Denna forskning riktar uppmärksamhet mot *praktiska* och *diskursiva* verktyg för fördelningen av privilegier, fördelar och ”empowerment”, och en utgångspunkt för denna artikel är således att dessa kritiska studier behövs för att bättre förstå vad mångkulturell utbildning skulle kunna vara, men inte är. En av utgångspunkterna i detta arbete är att man istället ska sätta fokus på det jag vill kalla ”västerländska utbildningssystem”², vilket kan betraktas som varande ett av de viktigaste redskapen i upprätthållandet av genus och klass- ojämligheter samt segregationen av etniska minoriteter. Huvudtesen är här att utbildningssystemen är eurocentriska, exkluderande och monokulturella system där vit/manlig/medelklass utgör den rådande normen. Västerländska utbildningssystem, deras pedagogik, läromedel och idéer är i sin tur nära sammankopplade med upplysningen.

Med detta som bakgrund vill denna artikel belysa några av de sammanvävda karaktäristiska dragen hos västerländsk utbildning. Å ena sidan upplysningsprojektet och moderniteten och å andra sidan rasism, sexism³ och nationalism så väl som diskurser om De Andra och annorlundahet. I upplysningens begreppsvärld inramad av förnuft, universalism och humanism har varken kvinnor eller De Andra getts utrymme. Upplysningen var på många sätt ett *exkluderandets projekt*, där bara ett fåtal hade tillträde. Sålunda argumenterar jag i denna artikel för att

- i) dagens ”västerländska utbildning” har utvecklats som och är fortfarande en eurocentrisk institution som är starkt färgad av upplysningens idéer, inriktningar och filosofier,

- ii) västerländsk utbildning har varit och är fortfarande central och inte marginell i (re)produktionen av rasistiska, nationalistiska och sexistiska diskurser och handlingar,
- iii) utbildningen har varit och har fortfarande en nyckelroll i struktureringen av en ojämlik fördelning av privilegier, fördelar och maktpositioner i västerländska samhällen och slutligen
- iv) västerländsk utbildning har varit och är central i (re)produktionen av globala hierarkier och orättvisor.

Huvudtesen för denna artikel är att utbildning spelar en avgörande roll i (åter-)skapandet av västerländsk, manlig, vit hegemoni; ett rum i vilket klass, genus och ras-relationer formuleras och upprätthålls. För att överhuvudtaget kunna diskutera vad mångkulturell utbildning skulle kunna vara och vilken roll den skulle kunna ha i samhället måste vi formulera begrepp och förklaringsmodeller som kan hantera utbildningens nuvarande roll; inte minst i relation till maktrelationer i samhället. Jag föreslår att begreppet *monokulturell utbildning* är ett sådant begrepp som kan lyfta fram den västerländska totalitära norm som präglat utbildningssystemet. I det följande presenterar jag mina argument som en rad *teser*.

Tes I: Upplysningen och eurocentrisk utbildning

Det är omöjligt att förstå samhällets och utbildningssystemets utveckling under de senaste två hundra åren, utan att gå tillbaka till de grundläggande influenserna från den så kallade upplysningen, eller ”mörkläggningen”⁴ som jag hellre kallar denna period. Västerländsk utbildning har utvecklats under kraftiga influenser från å ena sidan kristendomens läror, etik och moral⁵ och är å andra sidan djupt rotad i de allt mer ifrågasatta idéer och diskurser som formulerades och utvecklades inom upplysningen. Detta innebär, och jag skall på flera sätt argumentera för detta, att västerländsk utbildning formades som en eurocentrisk och monokulturell institution. Genom att upplysningsprojektet framför allt var ett epistemologiskt projekt, så har dess influenser på utbildning, utbildningsfilosofier och den institutionella organisationen av utbildningssystemen varit avsevärd. Influenserna rör dels pedagogiska teorier och praktiker så som undervisningsideal, normer för examination osv, och dels utbildningens kvalitativa substans, det vill säga *hur* och *vad* som lärs ut. Detta rör bland annat målsättningarna för utbildningen så som de är formulerade i läroplanen, vidare det faktum att det finns en läroplan, hur läromed-

len är utformade, hur mycket tid och resurser olika ämnen tillskrivs samt hur lärarutbildningen ser ut.

Upplysningen, det moderna projektet och kristendomen har inte bara influerat västerländsk utbildning utan utgör också de primära källorna för de grundläggande myterna om Väst, vilka Franz Fanon (1967, s 194) beskriver som "baserade på myter om framsteg, civilisation, liberalism, utbildning, upplysning och förbättring..." (min övers). Dessa myter är centrala inslag i västerländskt (menings)skapande av "Jaget" och "De Andra" samt i den diskursiva världsbild som fyller funktionen att legitimera och försvara "science, technology and rationality as the foundations for equating change with progress, its ethnocentric equation of history with the triumphs of European civilization, and its globalizing that the industrialized Western countries constitute "a legitimate center – a unique superior position from which to establish control and to determine hierarchies" (Giroux 1991, s 23, citerad i Grant & Sachs 1995, s 91-92).

Enligt Abdul JanMohammed är ett av de mest grundläggande dragen i upplysningens diskurs att den är strukturerad enligt en "manikeisk allegori", ett sätt att ordna kunskap och världen i en rad olika men utbytbara dikotomier; såsom jaget/andra, subjekt/objekt, rationalitet/sensualitet, intelligens/känslor, vit/svart, god/ondskefull, civilisation/ barbari och överordnad/underordnad. Dessa begreppspar delar inte bara upp världen i termer av sinsemellan motsatta och uteslutande fenomen, utan etablerar också hierarkier som definieras och förknippas med negativa och/eller positiva värden och egenskaper. Den primära funktionen hos dessa motsatspar är som JanMohammed beskriver: "att vidmakthålla Europas överordnade position i relation till den Andra..." (JanMohammed 1992, s 106, min övers)

Dikotomiska begreppspar har använts för att strukturera händelser, objekt och relationer i konstruktionen av vita diskursiva och materiella världar. Paul Corrigan noterar att den manikeiska strukturen för att beskriva och avbilda världen är karaktäristisk för "[a]ll dominerande geografi, filosofi, sociologi, historia, kultur och vetenskap" (1991, s 315, min övers). De manikeiska begreppsparen inbegriper kartläggning och kategorisering av objekt, processer och händelser, på ett sådant sätt att "allt är på sin plats, och det finns en plats för allt" (Bourdieu 1991, s 2). I denna makt att tillskriva världen en ordning utifrån en och samma princip, ligger implicit en möjlighet att tillskriva en legitim uppdelning av den sociala världen. Dessutom innebär en sådan statisk kategoriseringsprincip inte bara att "man är placerad (i tid och rum)" utan också "våldsamt kartlagd... fixerad, lokaliserad, listad, räknad och utvärde-

rad” (Corrigan 1991, s 315, min övers) Det dikotoma meningsskapandets effekter ska ses i avgränsningen och karaktäriseringen av Väst utifrån biologiska, kulturella och andra egenskaper på ett sätt som framställer en naturlig, oföränderlig och legitim ordning. De globala effekterna av dessa kategoriseringar var och är så genomgripande, både under och efter kolonialismen, att de inte utgör något mindre än ”a terrorism of the categorical imperative” (Spivak 1986, s 267). Dessa uppdelningar har varit instrument för att upprätthålla Västs och vitas överordnade maktposition, likväl som den politiska, ekonomiska, rasistiska och kulturella underordningen av De Andra.

I den diskursiva strukturen som utvecklades ur den manikeiska allegorin under upplysningen blev kategorier inom vetenskapen och konsten markörer av den upprättade gränsen mellan Europa och resten av världen. I upplysningens huvudfilosofiska verk gjordes Europa till synonym för det rum där fantasi, kreativitet och upptäckter frodades, medan Afrika och Asien blev synonyma med avsaknaden av förnuft och abstrakt tänkande (Ambjörnsson 1994). Upplysningens främsta ideal – universalism och humanism – var därför allt annat än universella och humana. Tvärtom betraktades en liten och specifik del av världen, Europa, som norm och mått på det universella och den humanism som förespråkades gällde endast för denna avgränsade del av världen. Den diskursiva maktstruktur som visar sig i uppdelningarna – Europa/resten av världen, jaget/den Andre, subjekt/objekt, civiliserade/vilda, över-/underlägsen, framåtskridande/ bakåtsträvande – motsäger på det sättet universalismens och humanismens retoriska slöjor. När upplysningsfilosoferna talade om civilisation talade de egentligen om europeisk civilisation. Några, så som David Hume, tvekade inte att deklarerat att det aldrig hade funnits någon annan civilisation förutom den europeiska (Gates 1985). Europa beskrevs som en fontän av förnuft, konst och kultur och ansågs staka ut den (enda) framtidsväg, som stod folk och nationer i resten av världen att efterfölja. Således påtog sig Europa ett ”uppdrag att civilisera” resten av världen, genom att sprida ljuset av kunskap, konst, vetenskap och hög kultur till andra folk; de Andra skulle frigöras från ”ignoransens, barbarismens och stagnationens mörker” (Lindquist 1992, s 97). Västerländsk utbildning har med andra ord en historia där man självutnämnt den egna utbildningen till den *enda* utbildning som räknas.

Som diskursivt system var upplysningen främst inriktat mot att konstruera Europas självidentitet, vilket parallellt inbegriper konstruktionen av De Andras identitet som förkroppsligandet av det som det europeiska jaget inte är. Dessa diskurser utgör Europas/Västs grundläggande rättesnören, vilka styr uppfattningar/föreställningar om och relationer till De Andra, så väl som

moraliska, utbildningsmässiga och formella värdesystem. De rättesnören, idéer och läror som utvecklades av ”moderna tänkare” har (in)direkt format idéerna, prioriteringarna och målsättningarna för modern utbildning, pedagogik och utbildningssystem i Väst (Liedman 1997). Andy Green (1990, s 30) säger att

without the philosophical empiricism of Locke and the rationalist optimism of Voltaire, Rousseau and the French philosophers, it is hard to imagine what educational ideologies might have been developed which could give coherence to the arguments of bourgeois educational reformers in the nineteenth century (s 30).

För att förstå dagens monokulturella utbildningssystem och möjligheterna att forma en verkligt mångkulturell utbildning, menar jag att det är avgörande att sätta sig in i de grundvalar som västerländsk utbildning vilar på, grundvalar som formades under influenser av upplysningens utbildningsfilosofi och det moderna projektet. Trots universalism och humanism utvecklades västerländska utbildningssystem som *monokulturella institutioner*, färgade av det moderna och med ett eurocentriskt perspektiv och en expansionistisk syn på kunskap och världen. Västerländsk utbildning utvecklades därför inte som en universell och humanistisk institution i egentlig mening, utan var snarare exklusiv och partikulär. De universella och humanistiska idealen och i förlängningen västerländsk utbildning som bärare av dessa ideal, har fungerat som maktinstrument för att pådyvla västerländska världsbilder, normer och ideal på De Andra. Som bärare av upplysningens läror och idéer har västerländsk utbildning spelat och spelar en viktig roll i (re)produktionen av rasism och sexism, vilket jag återkommer till nedan.

Tes II: Västerländsk utbildning, rasifiering och ”vit överordning”

Upplysningens rättesnöre, idéer och filosofier utvecklades i en vidare social och historisk kontext: Revolution, nationalstatsuppbyggande, kapitalackumulering och industrialisering, *men även* slaveri, folkmord och plundring av delar av världen utanför Europa. Liksom diskurser är intimt sammanvävda med handlingar, kan det hävdas att upplysningens manikeiska kognitiva strukturer och hierarkier var intimt sammankopplade med samtidens sociala och politiska kontext. Eftersom idealen snarare var exklusiva och specifika, än i egentlig mening universella och humanistiska, så är det inte någon paradox,

såsom till exempel Ronny Ambjörnsson (1994) har beskrivit det, att *rasismen* utgjorde en grundsats i upplysningens läror och i utvecklingen av västerländska monokulturella utbildningssystem. Eftersom de flesta av modernitetens stora tänkare inte var mer än försvarare av de övergrepp som stora delar av världen utsattes för, så är det egentligen inte förvånande att det är under denna period som rasistiska ideologier rotar sig i Väst. Samtidigt används fortfarande texterna av dessa upplysta tänkare vid västerländska utbildningsinstitutioner utan att deras roll som legitimerare av kriminalitet, mord och exploatering tas upp. Trots att den högt värderade universalismen och humanismen repeteras *ad nauseam*, så raderas och utelämnas de vetenskapliga och litterära legitimeringarna av folkmord, slaveri och kolonisering.

Rasistiska diskurser och rasifierat meningsskapande är djupt ingrott i populära representationer i västerländska samhällen. Föreställningen att raser utgör ett förråd av folkgruppers och individers ursprungliga identitet och natur, likväl som föreställningar om "rasers innersta väsen" och "rasers karaktäristiska utseenden", har satt djupa spår i västerländskt tänkande (Livingstone 1992). Trots att uppfattningar om "den vita rasens och civilisationens överlägsenhet" kan dateras så tidigt som till 1500-talet, så var det under 1700- och 1800-talen som dessa uppfattningar gavs en vetenskaplig legitimitet och i slutet av 1800-talet genomsyrade de många områden och discipliner i Europa (Miles 1989). Västerländska tänkare och filosofer under 1700- och 1800-talen, såsom Immanuel Kant, G W F Hegel, David Hume och Carl von Linné, skrev alla uppenbart rasistiska texter och kommentarer om De Andra som utgjorde en del av logiken i deras filosofiska och sociala avhandlingar. Linné till exempel använde samma klassificeringsprinciper som han använde för att klassificera växter, för att kategorisera, beskriva och särskilja invånarna i Europa från invånarna i Afrika. Linné beskrev "den vita rasen" som "uppfinningsrik", medan "afrikanerna" beskrevs som "barbarer" (Berg 1997). I detta avseende är det med andra ord möjligt att tala om generaliserade rasifierade diskurser och representationer – utvecklade, uppmuntrade och legitimerade av "moderna tänkare" – som genomsyrade västerländska samhällen och var intimt sammankopplade med socioekonomiska och politiska maktrelationer, såsom kolonialsim, slaveri och imperialism (Delacampagne 1990, Jonsen 1993).

Trots att den biologiska rasismen fortfarande existerar så har den uttalat biologiska rasismen, så som den uttrycktes av Hume, Kant och Hegel, ersatts av en mer subtil och nyanserad diskurs, som snarare utgår från föreställningar om gemensamma identiteter och sätt att vara. *Släktskapen* och *kontinuiteten* mellan den biologiska rasifiering av De Andra som kan spåras tillbaks till

1500-talet och dagens rasism och rasifiering av De Andra kan emellertid inte nog betonas. En rad studier och teoretiska arbeten visar att nutida rasistiska diskurser framställer skillnader i identiteter och förmågor, inte som en fråga om "raser", utan i termer av ojämförbara och ej överförbara kulturer: "[i]f notions of race once served as the most effective and prevalent legitimation tool, the ideological baton has now been handed down to culture and nation" (Wetherell & Potter 1992, s 119). Denna kulturalisering av rasismen har begreppsliggjorts som "kulturrasism" (Schierup & Ålund 1992, Blaut 1992, Tydén 1995, Molina 1997, Tesfahuney 1998), "ny rasism" och som olika *rasismer* (Balibar 1991).

De ordningsprinciper som kännetecknar rasistiska diskurser har mycket gemensamt med de manikeiska kognitiva strukturerna, då dessa enligt David Theo Goldberg (1990, s 302) i grunden består och byggs upp av tre element, nämligen: (i) en påtvingad kategorisering och gradering av fenomen i vilken olika "raser" och människor tillskrivs högre/lägre värde än andra; (ii) differentierande processer i vilka skillnader och identiteter (åter)skapas utifrån kategoriseringen i raser; och slutligen (iii) exkluderande och inkluderande system för fördelning av privilegier, möjligheter och resurser, såsom välfärd, arbeten, boende och rättvisa (Miles 1993, s 23). Rasifierade diskurser har också fungerat som en mekanism i den ojämlika fördelningen av utbildningsmöjligheter, genomförandet av utbildningar och utbildningsresurser, vilket bland annat studier i Storbritannien och USA visat (se Giroux & Freire 1995, Essed 1999).

Rasifierade diskurser i läromedel har lett/leder till att gränsen mellan Vi och Dem etableras och underhålls, där den föregående tillskrivs positiva egenskaper och värden och den efterföljande definieras som avvikelser och negationer av dessa egenskaper och värden. Flera studier visar att rasistiska och koloniala diskurser genomsyrade den svenska pedagogiken, läroplaner och läroböcker, om än i varierande skepnader, från slutet av 1800-talet och fram till 1980-talet (Palmberg 1987, kommande, Ajagan-Lester 1997, Europarådet mot rasism 1997, Olsson 1988). Lena Olsson (1986) har visat hur kultursynen i svenska läromedel i geografi har förändrats mellan 1870 och 1985. Läromedlen uppvisar emellertid bestående likheter över tid. Inte minst är hierarkin av nationer, nationaliteter och kategorier (till exempel vad gäller afrikaner) stabil, trots att principen för rangordningen tar nya former. Maj Palmberg (1987, kommande) har analyserat svenska skolböcker från 1980- och 1990-talen angående Afrika och hon visar att den koloniala ideologin långt ifrån är uttraderad från svenska läromedel, vilka även uppvisar en bristfällig och eurocentrisk historieskrivning. Kjell Härenstam (1993) slutligen har ana-

lyserat bilden av islam i svenska läroböcker i religion och enligt honom representeras muslimer varken i text eller bild som vanliga människor. Därför bidrar skolböckerna till en stereotyp bild av muslimer.

Inom den nutida politiska kartan i väst, har kulturrasism och rasistiska diskurser blivit instrument för att begreppsliggöra frågor om utbildning, kultur, sociala, ekonomiska och politiska frågor och problem. Även debatterna om utbildning i allmänhet och mångkulturell utbildning i synnerhet är, i USA, Storbritannien, Australien och Sverige, exempel på hur föreställningar om ras/kultur och rasism/kulturalism frodas i samhället. (In)direkt har debatterna om den mångkulturella skolan påverkats av en vidare rasifierad diskurs, vilket inte minst visar sig i att de riktar in sig på minoriteters specifika och annorlunda behov och kopplingen till minoritetsstudenters utbildningsproblem (Europarådet 1997). Dessutom tenderar den pågående debatten om mångkulturell utbildning, utbildningsmotivation och ”problem” bland invandrarungdomar att söka förklaringar som (över)betonar kulturella skillnader. I och med att ”den mångkulturella skolan” görs till en fråga om ungdomar med ”annorlunda kultur” så har debatten redan stigit in i en nutida form av exkluderande rasifierad diskurs, där svenska/vita/kristna barn och ungdomar görs till normen för utbildningen och utomeuropeiska/svarta/muslimska barn och ungdomar görs till avvikare från denna norm.

Tes III: Androcentrisk utbildning

Innebörden i begreppet monokulturell utbildning bör inte avgränsas endast till eurocentrism, eftersom *genus* har varit ett minst lika centralt inslag i upplysningens exkluderande diskurser och som sådan en central dimension i utvecklingen av den västerländska monokulturella utbildningen. Ronny Ambjörnsson (1994, s 11) skriver att ”Den euro- och androcentriska världen sammanfaller”. Det vill säga att inom ramen för upplysningen polariserades genusrelationer så att ”det maskulina” kom att stå för allt som associeras med intellektet, vilja och självkontroll, samtidigt som ”det kvinnliga” kom att stå för det motsatta, nämligen impulsivitet, intuition och känslor (Ambjörnsson 1994).

I *Det andra könet* visar Simone de Beauvoir (1953) att patriarkatet har varit en grundläggande dimension i fördelningen av positiva/negativa egenskaper och i upplysningens diskurser gavs patriarkatet och kvinnans underordnade sociala position en vetenskaplig legitimitet. Jean Jacques Rousseau, vars bok

Émile enligt Green (1990) var den populäraste utbildningsavhandlingen under 1700-talet, baserade sin utbildningsfilosofi på idéer om naturliga skillnader mellan kvinnor och män. Hemmet beskrevs som kvinnans naturliga plats och kvinnor ansågs av naturen vara skapta för att bli mödrar och ta hand om barn (Hirdman 1992). Kvinnors underordnade position reflekteras i utbildningar genom att "det feminina" positioneras som objekt och "det maskulina" som subjekt. I de omfattande diskursiva och praktiska mekanismer som särskiljer kvinnligt från manligt, inte minst genom att begränsa kvinnors reella utbildningsmöjligheter och val, (re)produceras kvinnors underordning i samhället i stort (Wells & Serna 1997). Traditionellt uppmanades flickor att välja utbildningsområden som "passade" flickor, vilket till exempel hushållssysslor och sömnad ansågs göra, samtidigt som kvinnorna exkluderades från andra specifika kunskapsområden (Riddel 1992). En exkludering som bland annat legitimerades med en "oro" för utbildningens skadliga effekter på kroppen och reproduktionsmöjligheterna. Ett argument innebar till exempel att (över)utbildade kvinnor inte skulle kunna amma sina barn. Det var först under 1900-talet som kvinnor har uppnått samma rätt när det gäller tillgång till utbildning som män (Praetcher 1992).

Överlappningen mellan upplysningens rasistiska och sexistiska diskurser antyder att fokus borde riktas mot det som är gemensamt i dessa diskurser snarare än mot skillnaderna dem emellan (Ferber 1998). Utan att ersätta den ena diskursen med den andra, finns det mycket att vinna på att inrikta sig på att kombinera rasifiering och sexifiering (*sexualization*), i form av vad jag benämner *ras-sexifiering (race-sexualization)*.⁶ När egenskaper och värden som definieras som feminina används för att beskriva, representera och exkludera den rasifierade Andre, är det ett exempel på ras-sexifiering.

De interna och mångfacetterade relationerna mellan etnicitet, nation och genus har behandlats av Floya Anthias & Nira Yuval-Davis (1993). De belyser bland annat hur kategorierna ras, genus och klass samverkar med nation(er) och nationalism, genom att kvinnor görs till centrum för nationalistiska identitetsprocesser och etniska och nationella gränsdragningsprocesser. Kvinnor görs i dessa processer till viktiga markörer och bevarare av den etniska gruppens och/eller nationens gränser, och i förlängningen ses de också som källor till gränsöverskridning. Vidare, pekar Anthias & Yuval-Davis ut minst tre centrala områden där avgränsningarna av nationer och etniska grupper tar sig i uttryck i kontroll av "den kvinnliga kroppen": Nämligen dels genom att kvinnor gjorts/görs till (i) biologisk producent av det kollektiva (nationen/rasen/den etniska gruppen), dels att de görs till (ii) gränsmarkörer och därmed också (re)producenter av kollektivets gränser samt (iii) till överförare av

kulturen och den ideologiska reproduktionen av kollektivets symbolik (Anthias & Yuval-Davis 1993). På det sättet har nationella och etniska symboler också utformats som egenskaper och värden som bara tillskrivits kvinnor, vilket bland annat visar sig i kopplingen mellan moder och nation samt i den väletablerade liknelsen av nationen som en kvinna som tar hand om och värnar om sina barn.

Utbildningssystemen måste ses i denna vidare sociala och historiska kontext. Fortfarande socialiseras pojkar respektive flickor olika så att deras förväntningar och målsättningar skiljer sig åt. Utbildningar som väljs i olika stor utsträckning av pojkar respektive flickor värderas också olika. Inte minst kvarstår stora skillnader i hur de yrken som stämplas som kvinnliga respektive manliga är värderade och positionerade vad gäller maktrelationer. Västerländsk utbildning som den utvecklades under 1700-talet och framåt exkluderade ända in på 1900-talet kvinnor från vissa utbildningar. Än idag fungerar skolan delvis som en vattendelare med en uppdelning i till exempel ”kvinnliga” och ”manliga” ämnen. Därigenom kommer utbildningsinstitutionerna även fortsättningsvis att fungera som nyckelinstrument i fördelningen av privilegier, fördelar och maktpositioner mellan kvinnor och män och därmed i reproduktionen av den strukturella underordningen av kvinnor. Västerländsk utbildning utvecklades som bärare och förmedlare av upplysningens genderiserade och sexifierade diskurser i vilka ”det maskulina” var en norm och det feminina definierades i negativa ordalag som avvikelse, frånvaro och ofullständighet. Utbildningssystemet har varit och är därför även idag ett verktyg för (åter)skapandet av ojämna genusrelationer och patriarkaliska maktrelationer.

Tes IV: Monokulturell utbildning, nationalstaten och nationalism

... That which is called a nation in Europe today... is actually more of res facta than nata and that indeed sometimes positively resembles a res ficta et picta (Nietzsche 1990, s 182).

När Friedrich Nietzsche skrev dessa rader för ett århundrade sen, förutsåg han synen på nationen som en social konstruktion, det vill säga en föreställd och skapad enhet. Som social konstruktion innefattar nationen och nationella identiteter en uppsättning myter och mytologier som handlar om ursprunget, homogeniteten och framtiden hos nationella grupper, vilket uttrycks som kultur

eller traditioner och historieberättelser. Enligt Andersson (1991) och Balibar (1990) finns det två myter som har varit och är centrala i skapandet av nationer och nationella identiteter, nämligen (i) myten om ett gemensamt ursprung och (ii) en gemensam framtid. Myterna om ett gemensamt ursprung konstrueras som berättelser och bilder av "generations which succeed one another on an approximately stable territory, under an approximate univocal designation" så att dessa "have handed down to each other an invariant substance" (Balibar 1990, s 338). I denna mytbildning och i den diskursiva/materiella konstruktionen av nationen, har skolan och utbildningssystemet spelat en avgörande roll genom dess systematiska förstärkning av de många symboler och förfaringsätt som associeras med nationen och myterna kring det gemensamma ursprunget och framtiden.

Konstruktionen av "föreställda gemenskaper" eller "produktionen" av folk förkroppsligas, eftersom nationalstater på många sätt är beroende av "disciplined bodies and trained minds that they seek to manufacture in multiple sites, and on the practices of governmentality with which discipline is connected" (Foucault 1977, s 25). Övervakning och disciplinering är nödvändiga och centrala i formandet av nationalstater och detta tar på flera sätt kroppsliga former. Produktionen av "underkuvade kroppar" är inte enbart avgränsade till dem som räknas som medlemmar av nationen i fråga, utan påverkar även produktionen av De Andras kroppar. De "föreställda gemenskaperna" som nationerna utgör måste inte bara, som Benedict Andersson (1991) har visat, producera ett folk och ett nationellt *väsen*, utan lika viktigt för nationen är att föreställa sig en Andre mot vilken nationen(erna) i fråga kontrasteras och konstitueras som homogena gemenskaper. Motsatsparet och bilden Jag/Den Andre och Vi/De Andra har varit central i nationsformandet eftersom både nationella och individuella identiteter har fyllts med stora doser av identifiering genom negation.

Enligt Green (1990) var utvecklingen av modernitet, utbildning och nationalstat intimt sammankopplade, dock inte utbytbara. Han menar att analyser av det statliga utbildningssystemet endast kan förstås i relation till de processer som format staten. Utbildning blev ett kraftfullt verktyg och forum, dels för främjandet av politiska lojaliteter och dels för att stärka nationalistiska känslor av samhörighet. Skolan hade således en avgörande funktion i disciplineringen av individer och grupper. Introduktionen av massutbildning kan också ses som ett stort genomslag i utvecklingen av moderna former av bevakning, kontroll och disciplinering. Med andra ord har massutbildningen i folkskolan varit viktig som en av de "stora genombrotten i disciplinerings historia" (Johansson 1998, s 7).

De nationella utbildningssystemen försåg staten med ett betydelsefullt symboliskt medium och verktyg för (re)produktionen av nationerna, nationalistiska ideologier och den föreställda gemenskapen. Enhetliga och homogena läromedel, reglering av utbildningarna genom läroplaner, standardiserade system för till exempel betyg och utbildningsnivåer skapade rum för en gemensam föreställningsvärld (Andersson 1991). Inom utbildningssystemet utvecklades och spreds ett standardiserat språk som förstods av dem som underordnade sig systemets lagar (Illich refererad i Bowers 1993), vilket innebär att subjekten genom att införliva en form av medvetande och en uppsättning förgivettagna attityder/idéer begreppsmässigt underordnade sig statens intressen (Bowers 1993). Således blev det möjligt att

... personer som annars inte känner varandra, uppleva att de bor i samma homogena och tomma tids- och rumsdimensioner, föreställa sig (inbilla sig) att de har något gemensamt med människor som de aldrig kommer att träffa, människor som redan är döda eller ännu inte blivit födda (Østergaard 1999, s 542).

Den föreställda gemenskapen hos nationella grupper är således till del en produkt av den moderna monokulturella skolan.

Bortom monokulturell utbildning

Frågan om vad en verkligt mångkulturell skola skulle kunna vara är givetvis inget som kan lösas här och nu, en gång för alla, inte minst eftersom en mångkulturell utbildning per definition utvecklas under inflytande av många olika perspektiv. Syftet med denna artikel är snarare att öppna upp ett fält i den svenska debatten kring ”den mångkulturella skolan”, som hittills varit förhållandevis stängt, genom att i stora drag måla upp vilka drag en verkligt mänsklig/mångkulturell utbildning skulle kunna innehålla och var den skulle kunna hämta kraft.

Man kan nämna två relaterade huvudspår för att närma sig frågan om vad ett utbildningssystem bortom det monokulturella skulle kunna vara. Det första huvudspåret handlar om att göra kritiska och systematiska studier av relationen mellan kunskap och makt för att bättre förstå vad en mångkulturell utbildning skulle kunna vara men inte är, genom att dekonstruera modernitet, upplysningen och vetenskap som ideologiska projekt (McCarthy 1993). Det innebär bl a en *av-eurocentralisering, av-androcentrering och av-rasifiering*

av projektets bärande idéer och i förlängningen gestaltningen av dessa i utbildningssystemet och skolan. Dekonstruktionen av upplysningens rättesnöre är en viktig del i kunskapens avkolonisering (McGee 1993), eftersom det innebär en urholkning av de myter som är det moderna projektets bärande krafter, det vill säga ”framsteg, civilisation, liberalism, utbildning, upplysning och förbättring” (Fanon 1967, s 194, min övers). Det har påpekats redan att dessa myter utgör centrala inslag i en västerländsk världsbild och (menings)skapande, som fyller en funktion i att legitimera och försvara vetenskap, teknologi och rationalitet och som upprätthåller en etnocentrisk syn på historiens och samtidens maktförhållanden.

Det andra näraliggande/parallella huvudspåret involverar att söka efter alternativa vägar samt utveckla andra sätt att relatera till människor och världen än de som förespråkas av det hegemoniska och numera globala, moderna upplysningsprojektet. I förhållande till utbildningssystemet och skolan innebär detta att ta tillvara kunskap som redan finns, men som tystas och marginaliseras av den rådande hegemonin. Detta är viktigt eftersom, som påpekats av Ramali Kannepali Kanth, det är genom att utestänga och undertrycka alternativa sätt att nå kunskap om världen och genom att karaktärisera dessa som ”icke-vetenskap”, som upplysningsprojektet nått en hegemonisk status. Samtidigt som den berövar oss andra kunskaper, värden, möjligheter och synsätt att relatera till i världen (Kanth 1997).

En viktig källa för inspiration, idéer och alternativ för att komma närmare ett utbildningssystem bortom det monokulturella är de alternativa och icke-hegemoniska visioner, värden, mål och filosofier som vuxit fram som en reaktion och kritik mot modernitetsprojektets hegemoni. I den breda och brokiga skaran av antirasistiska, feministiska, postkoloniala kamper samt inom miljörelsen och en rad andra ”sociala rörelser” såsom veganism och djuraktivism, finns således en teoretisk bas för att formulera en kritik mot monokulturell utbildning. Dessa alternativa idéer, visioner och sätt att relatera till världen kan därför utgöra viktiga utgångspunkter för ett utbildningssystem bortom det rådande monokulturella.

Eftersom monokulturell utbildning till så stor del influerats av och upprätthållit dikotoma gränsdragningar så skulle ett grundläggande drag i en utbildning bortom den monokulturella söka utmana dessa gränsdragningar snarare än fragmentera dem. Detta skulle kunna innebära att istället för att understryka gränser (Vi/De, Subjekt/Objekt, Kultur/Natur, Modern/Primitiv, osv), så skulle utbildningen betona det som är gemensamt och utgå från en filosofi som ser och synliggör likheter, länkar, influenser och ömsesidigheten mellan

människor och kulturer, och som undviker att skapa skillnader, skiljelinjer eller att separera fenomen från varandra. Ett annat viktigt inslag skulle vara att behov och inte vinst bestämmer utgångspunkten eller målet för utbildningen samt att miljön, hälsan och livet på jorden premieras istället för den rådande "rövar-och-utnyttjande-filosofin" (*predatory culture*, se McLaren 1995).

Ett viktig inslag i en verkligt mångkulturell utbildning skulle vara att överskrida de exkluderande dragen som karaktäriserar dagens skola och utbildningssystem och skapa förutsättningar för bemyndigande av människor, *empowerment*. Ett sådant utbildningssystem skulle utarma exkluderande, elitistiska, sexistiska och rasistiska drag och skulle karaktäriseras av frånvaron av social alienation, materialism, framstegsideologi och teknisk fetischism (Kanth 1997). En verkligt mångkulturell utbildning skulle syfta till att vara icke-elitistisk, i den meningen att den syftar till att vara ett majoritetsprojekt där pedagogiken, idéerna och prioriteringarna utgår ifrån behoven hos alla människor. Utbildningen skulle också syfta till att vara en utbildning där alla, oavsett bakgrund finner sig själva och kan identifiera sig med innehållet i undervisningen. Detta innebär att utbildningen skulle bygga på en grundläggande öppenhet inför olika perspektiv. Till skillnad från den rådande "instrumentalistiska vetenskapen" och ett utbildningssystem där funktionalism, vinst och individualism definierar målen, så skulle en inkluderande utbildning snarare kännetecknas av jämlikhet, rättvisa och en verklig universalism, där vishet, ömsesidigt erkännande och "human economy of affections" råder (Kanth 1997).

I sin kritik av de idéer och antaganden som har dominerat mycket av det moderna tänkandet, har således bland annat Ramali Kannepali Kanth föreslagit en rad alternativ. Upplysningens tillsynes positiva ideal av "humanism, universalism och förnuft" döljer det faktum att detta var ett högst elitistiskt och exkluderande projekt, där bara ett fåtal vita män bestämde vad kunskap var och skulle vara (Skovdal 1996, Kanth 1997). Med undantag av John Stuart Mill, genomsyras upplysningstänkarnas verk av sexistiska antaganden, påståenden och rent av misogyniska kommentarer och diskussioner. Dessutom har nästan alla, med undantag av Rousseau, fört rasistiska diskussioner om De Andra i sina texter (se Berg 1996, Ambjörnsson 1994).

Även om dessa i flera bemärkelser sexistiska och rasistiska verk varken är "irrationella" eller oväsentliga utan centrala i upplysningsprojektet som sådant, så skulle upplysningen ändå kunna benämnas som ett *minoritets*projekt. Men genom att detta minoritetsprojekt format samhället långt utanför

skolans ramar, så är frågan om ett utbildningssystem bortom det monokulturella till sist inte bara en fråga om utbildning och skola. Skolan speglar och är en del av samhället, men kan inte i sig självt utmana grundläggande samhällsstrukturer. I bästa fall kan skolan göras till ett viktigt instrument för förändring. Detta innebär dock att utmana mycket djupt rotade tankestrukturer och ideal vilket inte kan göras separat inom skolan, utan det måste ske parallellt inom forskning, media och andra meningsskapande institutioner (Mohanty 1997). Frågan om en skola bortom den monokulturella kommer därför att vara en fråga om ett samhälle bortom det monokulturella samhället.

Noter

1. För kritiska synpunkter, språkgranskning och redigering av artikeln vill jag tacka Katarina Mattsson, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala Universitet och Lotta Brantefors, Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
2. Termen "västerländska utbildningssystem" används här för att belysa de gemensamma drag som karakteriserar utbildningssystemen. Jag är medveten om att det finns skillnader inom "västerländska utbildningssystem" och att det går att nyansera bilden. Avsikten här är att beskriva huvuddragen i systemen.
3. Sexism används här för att beteckna de läror och ideologier som ser kvinnor som mindre värda än män och som rättfärdigar kvinnors ojämlika position i samhället.
4. Artikeln beskriver upplysningen i stora drag, för att förmedla några av dess huvudspår. Utifrån mitt perspektiv kan emellertid upplysningen snarare ses som en mörkläggning, genom dess i många stycken exkluderande karaktär.
5. I läroplanen uppges som en av skolans grundläggande värden och viktigaste uppgift att skolan skall gestalta och förmedla dess värden "[i] överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism..." (Lpo 94, s 5)
6. Frågor om *genus* och dess relation till rasism tas inte upp i detalj här. Man kan dock notera att frågor om *genus* och *ras* är sammanflätade på olika nivåer. Diskurser om bevarandet av den nationella identiteten, kulturen och etnisk/rasmässigt "renhet" är sammanvävda med ideologierna om överhöghet, kvinnan och nationen. Vidare kan man notera att diskurser om De Andra ofta har inramats i *sexistiska* termer som t ex "de kommer hit och "tar våra[!] kvinnor". Samtidigt har diskursen om De Andra också använt sig av kvinnoförtryck i Tredje Världen eller "Islam som en kvinnoförtryckande religion" med innebörden att kvinnan i Väst ej är förtryckt eller den Västerländska kvinnan som "fri". I rasistiska diskurser ses De Andra inte bara som de som överskrider sociala och kulturella rum och gränser men också som de som överskrider sexuella gränser, och därmed utgör de ett sexuellt hot för den "vite" mannen. Här är det inte en fråga om femininitet utan snarare "vit" *maskulinitet*. Sett från denna synvinkel är diskurserna som syftar till att stänga gränserna till Väst, snarare ett rop på bevarandet av manlig "sexuell säkerhet" och "vit" *maskulinitet*. (För en diskussion av dessa aspekter, se Tesfahuney 1998b, s 505.)

Referenser

- Ajagán-Lester, Luis (1997): "De andra" i pedagogiska texter. *Afrikaner i svenska skoltexter. 1768-1920*. Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk, nr 13.
- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Ambjörnsson, Ronny (1994): *Öst och Väst: Tankar om Europa mellan Asien och Amerika*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Anthias, Floya & Yuval-Davis, Nira (1993): *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Balibar, Etienne (1990): The nation form, history and ideology. *Review Fernand Braudel Center*, 7 (3), s 330-361.
- de Beauvoir, Simone (1953): *The Second Sex*. London: Jonathan Cape.
- Berg, Lasse (1997): *När Sverige upptäckte Afrika*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Blaut, James (1992): The theory of cultural racism. *Antipode*, 24 (4), s 289-299.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Language and Symbolic Power*. London: Blackwell.
- Bowers, Carl A (1993): *Critical Essays on Education, Modernity, and the Recovery of the Ecological Imperative*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Corrigan, Paul (1991): My place or yours? Particular philosophies from whose stories. *Journal of Historical Geography*, 17 (3), s 313-318.
- Dahl, Eva-Lena (1998): *Ideologi och institution. Kyrka, stat och reformpedagogik*. Göteborgs universitet, Institutionen för idé- och lärdomshistoria. Opublicerat manus.
- Delacampagne, Christian (1990): Racism and the West: from praxis to logos. In David Theo Goldberg, red: *The Anatomy of Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, s 83-88.
- Essed, Philomena (1999): Ethnicity and diversity in Dutch academia. *Social Identities. Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 5 (2), s 211-225.
- Europarådet mot rasism (1997): *Lärarytelse med ett interkulturellt perspektiv*. Stockholm: Rapport från en konferens i Kungälv, 15-17 december 1997.
- Fanon, Franz (1967): *Black Skin White Masks*. New York: Grove Press.

- Ferber, Abby L (1998): Constructing whiteness: the intersections of race and gender discourses in US white supremacist discourse. *Ethnic and Racial Studies*, 21 (1), s 48-63.
- Foucault, Michael (1977): *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. London: Allan Lane.
- Gates, Henry Louis jr, red (1985): "Race," *Writing, and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gellner, Ernest (1964): *Thought and Change*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Giroux, Henry & Freire, Paulo, red (1995): *Critical Multiculturalism. Uncommon Voices in a Common Struggle*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goldberg, David Theo (1990): The social formation of racist discourse. In David Theo Goldberg, red: *The Anatomy of Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press s 295-318.
- Goldberg, David Theo (1993): *Racist Culture. Philosophy and the Politics of Meaning*. London: Routledge.
- Grant, Carl A & Sachs, Judith M (1995): Multicultural education & postmodernism: movement toward a dialogue. I Barry Kanpol & Peter McLaren, red: *Critical Multiculturalism. Uncommon Voices in a Common Struggle*. London: Bergin & Garvey, s 89-106.
- Green, Andy (1990): *Education and State Formation: the Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.
- Hirdman, Yvonne (1992): *Kvinnohistoria: Om kvinnors villkor från antiken till våra dagar*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Härenstam, Kjell (1993): *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg studies in educational sciences 93. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- JanMohammed, Abdul (1992): Sexuality on/of the racial borders: Foucault, Wright, and the articulation of "racialized sexuality". I Donna Stanton, red: *Discourses of Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johansson, Jan-Erik (1998): *Några texter kring pedagoger och pedagogik*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik. Opublicerat manus.
- Jonsson, Stefan (1993): *De Andra. Amerikanska kulturkrig och europeisk rasism*. Stockholm: Norstedts.
- Kanth, Ramali Kannepali (1997): *Breaking With the Enlightenment. The Twilight of History and the Rediscovery of Utopia*. New Jersey: Humanities Press.
- Liedman, Sven-Erik (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens Idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindqvist, Sven (1992): *Utrota varenda jävel*. Stockholm: Bonniers.

- Livingstone, David (1992): *The Geographical Tradition*. London: Blackwell.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- McCarthy, Cameron (1993): After the canon. Knowledge and ideological representation in the multicultural discourse on curriculum reform. I Cameron McCarthy & Warren Crichtlow, red: *Race, Identity and Representation in Education*. New York: Routledge, s 289-305.
- McGee, Patrick (1993): Decolonization and the English curriculum. I Cameron McCarthy & Warren Crichtlow, red: *Race, Identity and Representation in Education*. New York: Routledge, s 280-288.
- Miles, Robert (1989): *Racism*. London: Routledge.
- Miles, Robert (1993): *Racism after "race" relations*. London: Routledge.
- McLaren, Peter (1995): *Critical Pedagogy and the Predatory Culture*. London: Routledge.
- Molina, Irene (1997): *Stadens rasifiering. Etnisk Boendesegregation i folkhemmet*. Uppsala: Uppsala Universitet. Geografiska regionstudier, nr 32.
- Mohanty, Chandra Talpade (1997): On race and voice: challenges for liberal education in the 1990s. I A H Halsey, red: *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, s 558-571.
- Nietzsche, Friedrich (1990): *Beyond Good and Evil*. London: Penguin Classics.
- Olsson, Lena (1986): *Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Akademisk avhandling. Göteborg: Liber.
- Palmberg, Maj (1987): *Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Palmberg, Maj (kommande): *Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Praetecher, Carrie F (1992): *Educating the Other: Gender, Power and Schooling*. London: Falmer Press.
- Riddell, Sheila (1992): *Gender and the Politics of the Curriculum*. London: Routledge.
- Spivak, Gayatri (1990): *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York and London: Routledge.
- Skovdal, Bernt (1996): *Framstegstankens förfall. En forskningsöversikt över 1990-talets framstegstanke*. Stockholm: Symposion.
- Tesfahuney, Mekonnen (1998a): *Imag(in)ing the Other(s). Migration, Racism and the Discursive Constructions of Migrants*. Uppsala: Uppsala Universitet, Geografiska regionstudier, nr 34.

- Tesfahune, Mekonnen (1998b): Mobility, racism and geopolitics. *Political Geography*, 17 (5), s 499-515.
- Tydén, Mattias (1995): Moralisk panik och kulturrasism. *Multietnica*, 15 (2), s 2.
- Wells, Amy & Sirena, Irene (1997): The politics of culture: understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools. I A H Halsey, red: *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, s 718-735.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992): *Mapping Racism Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Young, Robert (1992): Colonialism & Humanism. I James Donald & Ali Rattansi, red: "Race", *Culture and Difference*. New York: Sage, s 243-251.
- Ålund, Alexandra & Schierup, Carl-Ulrik (1992): *Paradoxes of Multiculturalism. Essays on Swedish Society*. London: Gower.
- Østergaard, Ulf (1999): Stat, nation och nationell identitet. I Heine Andersson & Lars B Kaspersen, red: *Klassisk och modern samhällsteori*. Stockholm: Studentlitteratur, s 524-545.