

Mångkulturalitet och kulturmöten i högskoleutbildning – möjligheter och svårigheter

Henrik Bohlin

MULTICULTURALITY AND CULTURAL ENCOUNTERS IN HIGHER EDUCATION – OPPORTUNITIES AND CHALLENGES. One of the aims of the Swedish education system is multiculturalism (multiculturalism), or the promotion of students' abilities to understand other cultures and reflect on the relations between different cultures, including their own. This article discusses the meaning of multiculturalism as a goal of higher education, and the ways in which university teachers can seek to achieve it. A distinction is drawn between multicultural understanding as mere tolerance and as a dialogical process in which the participants reflect critically on their own culturally conditioned presuppositions. The article also discusses the cultural encounter in higher education between teachers trained in an academic tradition and students coming from non-academic groups with a so-called anti-swot culture.

Keywords: higher education, multiculturalism, multicultural education, cultural encounters, educational goals, anti-swot culture.

Inledning

Några av vår tids stora samhällsfrågor gäller förhållandet mellan olika traditioner, eller beteendemönster och föreställnings- och värderingssystem. Detta förhållande blir särskilt problematiskt när värden som för många förefaller omistliga, som demokrati och frihet, förnekas av företrädare för andra grupper. Aktuella exempel är hedersmord och reaktionerna på karikatyrer i svenska och danska tidningar av profeten Mohammed.

Det är vanligt att diskutera sådana frågor i termer av kultur, till exempel när man talar om det mångkulturella samhället, om heders-

Henrik Bohlin, FD (teoretisk filosofi), högskolelektor i idéhistoria med inriktning mot vetenskapsteori, Institutionen för kultur och kommunikation, Södertörns högskola, PD 201, 141 89 Huddinge. E-post: Henrik.Bohlin@sh.se

kulturer eller om interkulturell förståelse. Med kultur avses då ofta etnicitet, som när invandrades eller vissa invandrargrupper kulturer ställs mot den svenska. Men ensidigt etniska förklaringsmodeller kan fördunkla mer än de förklarar genom att de lätt döljer andra orsaks-samband, där social bakgrund, kön, sexualitet, ålder och andra tillhörigheter eller kategoriseringar samverkar på komplexa sätt (de los Reyes & Martinsson 2005, de los Reyes & Mulinari 2005).

Inom utbildningsväsendet är frågan aktuell på ett särskilt sätt, eftersom både grundskolan, gymnasiet och högskolan enligt läroplaner och högskolelag ska främja förståelse mellan kulturer. Vad innebär mångkulturalitet i detta sammanhang – hur förhåller den sig exempelvis till interkulturalitet? Varför är mångkulturalitet *viktig och värdefull* – är syftet till exempel att rekrytera fler studenter med utländsk bakgrund, att höja kvaliteten i utbildningarna, att uppnå allmänna politiska mål som inte har något specifikt med högskolan att göra – som hållbar utveckling och jämställdhet – eller allt detta och möjligtvis ytterligare annat? Kanske allra svårast är frågan *hur man arbetar didaktiskt* med mångkulturalitet. Handlar det om att behandla alla lika och inte uppträda diskriminerande, eller krävs det dessutom att man i undervisningen ska jämföra olika kulturer, och i så fall hur? Och vilka nya problem och möjligheter visar sig om man överger det ensidigt etniska kulturbegreppet och i stället tänker mångkulturalitet i termer av exempelvis *social bakgrund*? Om mångkulturalitet verkligen ska prägla utbildning och forskning bör det föras en levande diskussion om dessa frågor. Det följande är ett bidrag till en sådan diskussion.

Artikeln har två huvuddelar. I den första (avsnitt 2 och 3) urskiljer jag några olika möjliga innebörder av begreppet mångkulturalitet, och diskuterar vilken eller vilka av dessa som bör vara styrande för högskoleutbildning. Huvudfrågorna är här vilken sorts relationer mellan, attityder till eller kunskap om kulturer som avses när det talas om mångkulturalitet, och vilka möjligheter till lärande som dessa innebär. Den andra huvuddelen (avsnitt 4 och 5) handlar om mångkulturalitet snarare än om *mång*-kulturalitet, det vill säga om innebörden i det aktuella sammanhanget av själva kulturbegreppet och om några av de svårigheter mångkulturalitet och kulturmöten medför i undervisning. Jag argumenterar för att ett ensidigt etniskt kulturbegrepp riskerar att skymma ett kultur- eller traditionsmöte som är minst lika viktigt för högre utbildning, nämligen mötet mellan akademiska och ickeakademiska eller till och med antiakademiska traditioner. Genomgående betonas mångkulturalitetens betydelse för högre utbildning, men diskussionen är till stor del lika tillämpbar på annan utbildning.

Möjligheter

Vad är mångkulturalitet?

Termen ”mångkulturell” syftar ofta enbart på det faktiska förhållandet att människor med olika kulturell bakgrund lever i samma land, som när man talar om ”det nya mångkulturella Sverige” – dels att olika etniska grupper samexisterar eller lever sida vid sida inom samma nationsgränser, dels att det i ett sådant samhälle uppstår kulturmöten, situationer där människor från olika traditioner samarbetar eller på andra sätt interagerar i arbete, studier eller vardagsliv. Mångkulturalitet i denna bemärkelse kan vara både en tillgång och en svårighet. Olika språkkunskaper och en mångfald av perspektiv och erfarenheter kan berika diskussioner och underlätta samarbete internt och externt. Samtidigt kan kulturmöten leda till missförstånd, samarbetssvårigheter och konflikter.

I en intressantare bemärkelse handlar mångkulturalitet om olika sätt att förhålla sig till de möjligheter och svårigheter som följer av mångkulturaliteten som faktum. Annorlunda uttryckt handlar det om hur man agerar eller bör agera i kulturmöten. Mångkulturalitet i denna andra huvudbemärkelse kan i sin tur förstås på flera olika sätt.

Roger Ballard (1994) tänker sig mångkulturalitet i analogi till flerspråkighet;

As with language, so with culture. Just as individuals can be bilingual, so they also can be multicultural, with the competence to behave appropriately in a number of different arenas, and to switch codes as appropriate (1994, citerad i von Brömssen 2004, s 56–57).

Att vara ”mångkulturell” i denna mening är alltså att ha en *kompetens* att göra sig förstådd och interagera problemfritt över kultur- och traditionsgränser.

Men ”mångkulturalitet” kan också syfta på olika ideal eller normer för hur man bör hantera möten och samexistens mellan kulturer och traditioner. I inledningen till Susan Moller Okins *Mångkulturalism – kvinnor i kläm?* definierar redaktörerna mångkulturalism som ”en radikal föreställning om att människor i olika kulturer, främmande och inhemska, är moraliska likar som är värda samma respekt och omtanke och inte får nedvärderas eller behandlas som lägre stående varelser. Så uppfattad fördömer mångkulturalismen intoleransen mot andra sätt att leva, ser det mänskliga i det skenbart annorlunda och uppmuntrar kulturell mångfald” (Cohen m fl 2002, s 8; jfr här Bunars, 1999, mer utvecklade idé om ”kulturellt medborgarskap”). Det ideal som kommer till uttryck här skulle kunna sammanfattas med ordet

tolerans; människor med olika kulturell bakgrund bör tolerera och respektera varandra.

Moller Okins bok är en antologi, där den amerikanska statsvetaren och filosofen Moller Okin själv först utvecklar en feministisk kritik av ”mångkulturalism” och andra kulturteoretiker sedan argumenterar för och emot denna kritik. Intressant nog definierar Moller Okin mångkulturalism på ett annat och mer kontroversiellt sätt än redaktörerna: som ”ståndpunkten (framförd inom ramarna för i grunden liberala demokratier) att minoritetskulturernas levnadssätt inte skyddas tillräckligt genom att individuella rättigheter värnas, och att de följaktligen även borde skyddas genom särskilda *grupp*-rättigheter eller privilegier” (2002b, s 15). Detta kan ses som en av många möjliga tolkningar av toleransidealet. Mångkulturalitet i denna bemärkelse är synonym med det som den kanadensiske filosofen Charles Taylor kallar ”särartspolitik”.

Taylor skiljer i essän ”Det mångkulturella samhället och erkännandets politik” (1994) mellan tre sätt att se på förhållandet mellan kulturer. *Universalister* betonar vissa grundläggande värden som anses omfatta alla människor oavsett etnisk tillhörighet, kön, klass och så vidare. (”Mänskliga rättigheter tar inte hänsyn till kultur, religion eller tradition”, skrev integrationsminister Nyamko Sabuni i Svenska Dagbladet 1 november 2007) Företrädare för *särartspolitik* betonar i stället skillnader mellan grupper och det unika i varje grupps traditioner. Enligt universalister får ingen grupp neka någon annan de universella rättigheterna. Enligt särartspolitikerna får ingen grupp tvinga på någon annan sina idéer, inte ens om universella eller förment universella rättigheter. De två principerna kommer i konflikt exempelvis om man vill upphöja vissa av den västerländska litteraturens klassiker till allmängiltig kanon, eller om man som inom vissa religiösa riktningar nekar kvinnor lika rättigheter. En radikal särartspolitikern skulle hävda att ingen har rätt att tvinga på någon grupp jämställdhet eller andra värden som strider mot gruppens traditioner, medan en universalist skulle hävda att vissa värden, exempelvis jämställdhet, måste accepteras av alla oavsett tradition (Taylor 1994).

Taylor antyder en tredje möjlig ståndpunkt, enligt vilken förhållandet mellan kulturer och traditioner bör utgå från dialogen som mönster (1994). Företrädare för olika kulturer eller traditioner bör ta vara på de möjligheter kulturmöten ger att lära sig av det främmande, så att mötet med en annan tradition blir ett tillfälle att bli mer medveten om sin egen tradition och därmed att förhålla sig kritisk till denna. Detta innebär att uppmärksamma och ompröva sina självklarheter, att kritiskt reflektera över övertygelser och värderingar som man tidigare

tagit för oproblematiskt givna och kanske inte ens varit medveten om (jfr Bohlin 2008). Man skulle kunna kalla detta en *dialogisk* eller *interkulturalistisk* kultursyn.

I sin korta skiss av det dialogiska alternativet i mångkulturalitetsdebatten hänvisar Taylor till Hans-Georg Gadamers hermeneutik och särskilt till idén om ”horisontsammansmältning”. Om man förenklar och förtydligar några av de centrala tankarna i Gadamers *Sanning och metod*, framträder en analys där bildning, tolkning av andra traditioner, kritik och självkritik hänger nära samman. En viktig punkt är att förståelse inte går att skilja från ställningstagande i sakfrågan (*die Sache*). Att förstå en annan är att nå enighet med honom; ”Verständnis ist zunächst Einverständnis” (1960/1990, s 183). Tolkningsproblem konstitueras genom oenighet, genom att den andre säger eller gör något som inom tolkarens ”horisont”, utifrån tolkarens förförståelse av sakfrågan, framstår som fel eller orimligt. Förståelse uppnås genom horisontsammansmältning, genom att tolkaren reviderar sin förförståelse så att den andres utsagor inom den nya horisonten, det nya perspektivet, framstår som sant eller åtminstone rimligt. Konfrontationen mellan horisonter gör dels att tolkaren förstår den andre annorlunda och i viss mån bättre än den andre själv (se t ex Gadamer 1960/1990, s 301), dels att tolkaren förstår *sig själv* på ett nytt sätt genom att se sig själv från det integrerade eller ”sammansmälta” perspektivet, från vilket nya, tidigare implicita och ”självklara” aspekter av hennes egna föreställningar, värderingar och beteendemönster framträder och problematiseras. Detta innebär samtidigt att tolkaren förändras – formas, ”bildas” – av tolkningsprocessen genom att hennes egna övertygelser förändras. Bildning är, enligt en Hegelinspirerad tanke hos Gadamer, en process där vi genom att konfronteras med det främmande och i vårt perspektiv felaktiga förändras genom att integrera det främmande, eller både det främmande och vårt eget tidigare perspektiv, utifrån ett högre eller åtminstone annorlunda perspektiv (1960/1990, s 15–24). Mötet med det främmande – hos Gadamer i första hand de filosofiska klassikerna, hos Taylor snarare främmande kulturer eller traditioner – leder alltså till en bildningsprocess där tolkning, självförståelse, kritik och självkritisk reflektion är centrala moment (jfr Bohlin 2009a). Denna tanke har djupa rötter i den hermeneutiska filosofiska traditionen (Dilthey 1907–10/1970, särskilt s 263–67, Bultmann 1950/1993).

Sammanfattningsvis kan man alltså urskilja fem viktiga betydelser av begreppet ”mångkulturalitet”. (Listan skulle antagligen kunna göras längre, och var och en av betydelserna skulle kunna delas upp i flera enligt hur det centrala begreppet ”kultur” tolkas – om enbart etnicitet avses eller om andra kategorier inbegrips.)

1. Det faktiska förhållandet att människor med olika kulturell bakgrund samexisterar och interagerar i kulturmöten.
2. Kompetensen att göra sig förstådd och interagera problemfritt över kulturgränser.
3. Idén att andra kulturer bör bemötas med tolerans och respekt.
4. Särartspolitik: tanken att varje kultur eller tradition har en rättighet att bevara sina särskiljande övertygelser, värderingar och beteendemönster, även när dessa kommer i radikal konflikt med det omgivande samhällets.
5. Dialogism eller interkulturalism: tanken att förhållandet mellan olika traditioner bör präglas av dialog, kritisk självreflektion och ömsesidigt lärande.

En viktig policyfråga i högre utbildning, och utbildning i allmänhet, är vilken eller vilka av dessa idéer om mångkulturalitet undervisningen bör utgå från. Frågan kan även ställas med utgångspunkt i pedagogen Hans Lorentz' modell för utveckling av interkulturell kompetens (2006). Lorentz skiljer bland annat mellan *acceptans* av andra kulturer, *reflektion*, som innebär att man i mötet med det främmande börjat reflektera över sina egna tidigare övertygelser och beteenden, *utbildning* i syfte att lära sig mer om de andra kulturerna, och *bildning och integration*, som är det högsta stadiet och innebär att lärdomar från de främmande kulturerna genom en kritisk och självkritisk dialog införlivats med den egna förståelsehorisonten – här känner vi igen Gadammers och Taylors dialogideal.

Hur högt bör man sikta i fråga om mångkulturalitet som utbildningsmål; är målet att alla studenter ska nå det kulturintegrerade stadiet, eller räcker det att de lämnar högskolan med ett stort mått av acceptans för andra kulturer, utan att nödvändigtvis ha skaffat sig några djupare kunskaper om dem eller gått i dialog med dem?

Mångkulturalitet i undervisning – vad är målet?

Om man skulle undersöka de krav som i dag faktiskt ställs inom dagens högskoleutbildningar, tror jag att man skulle finna att väldigt få av dem ger några djupare insikter i andra kulturer och ännu färre leder till att studenterna självreflektivt lär sig något av kulturmöten. Detta behöver inte hindra att högskolan kan fungera som en effektiv ”smältdegel”, där studenter med helt olika bakgrund tränas att kommunicera och samarbeta över kulturgränserna.

Borde vi inte nöja oss med detta? Ambitionen att främja tolerans är hedervärd nog, och skulle i värsta fall kunna motverkas av högre,

orealistiska mål. Det vore mycket svårt att motivera blivande byggnadsingenjörer eller dataprogrammerare att läsa obligatoriska kurser i socialantropologi och tvingas till dialog med andra kulturer som ett krav för att få ut examensbevis, och det skulle kunna leda till negativa attityder rakt motsatta dem man vill främja. Mångkulturalitet i en mer ambitiös bemärkelse än tolerans kan, tror jag, bara motiveras om den är relevant för innehållet i studenternas utbildningar i övrigt. För etnologer och socialantropologer är kulturell självreflektion en naturlig del av utbildningen, men inom många utbildningar kan den knappast vara det, åtminstone som dagens svenska utbildningssystem ser ut.

Men låt oss för en stund bortse från de begränsningar som den svenska högskolans traditioner sätter. I ett system med *liberal education* enligt amerikansk modell har mångkulturaliteten en mer uppenbar relevans. Den amerikanska filosofen Martha Nussbaum har i ett försvar för en reformerad *liberal education* argumenterat för att högre utbildningar, utöver att förbereda studenterna för framtida yrken, ska ge kunskaper och färdigheter som krävs för "citizenship", för att vara en god medborgare i ett demokratiskt samhälle. Särskilt framhäver hon förmåga till kritiskt tänkande, mångkulturalitet eller förståelse och respekt för andra kulturer och traditioner, och förmåga till inlevelse (Nussbaum 1998, s 9–11).

Mångkulturalitetstanken ses ibland som ett senmodernt fenomen, men Nussbaum visar hur den spelade en viktig roll redan i antikt tänkande (1998, s 53). Den grekiske historikern Herodotos undersöker till exempel i sin *Historia* seder, samhällsskick och religiösa föreställningar hos olika folk, eller etniska grupper, i Medelhavsområdet. Herodotos för ibland värderande diskussioner av de olika seder han beskriver och anser i vissa fall att grekernas seder är överlägsna, men kommer lika ofta fram till att egyptiernas eller något annat folks är bättre. Herodotos överger alltså det snävt etnocentriska tänkande där den egna traditionens värderingar och övertygelser fungerar som den enda möjliga måttstocken för rätt och fel. Hans närmast socialantropologiska beskrivningar blir en provkarta på olika traditioner som gör det möjligt att kritiskt reflektera över den egna. Kunskapen om andra sätt att tänka och leva blir på så vis grunden för en kritisk prövning av det egna. På samma sätt, tänker sig Nussbaum, bör en modern högskoleutbildning genom jämförande kulturstudier (*cross-cultural inquiry*) ge träning i interkulturell förståelse, inte bara för att underlätta kommunikation med andra traditioner, utan också för att ge ett självkritiskt perspektiv på den egna. Interkulturell förståelse blir därmed en särskild form av kritiskt – och självkritiskt – tänkande.

Intressant nog har idéerna om mångkulturalitet och kritiskt tänkande ett historiskt samband; båda kan ledas tillbaka till ett

tankekomplex i antiken. Karl Popper ställer i en reflektion över den grekiska filosofins tidiga historia frågan vad som var så speciellt med de antika grekiska tänkarna att vi fortfarande ofta – och med rätta enligt Popper – betraktar dem som upphovet till både den västerländska vetenskapen och demokratin. ”Vilken var hemligheten hos antikens folk? Jag vill påstå att det var en *tradition - traditionen att diskutera kritiskt*” (1963/1997, s 27). Popper jämför de grekiska filosofiska skolorna med religiösa och andra ”dogmatiska” skolor, där man också förklarade världens uppkomst, orsaken till sjukdomar och annat, men där man till skillnad från i de filosofiska skolorna inte uppmuntrade eller ens tillät kritik. I dogmatiska skolor anser man uppgiften vara att föra vidare den lära som en gång formulerats av en mästare och att bevara denna så ren och oförfalskad som möjligt. Liksom i de filosofiska skolorna förekommer kritik, men kritikerna fördöms som kättare och stöts ut ur gemenskapen eller utsätts för ännu värre straff. När någon ändå lyckas hävda en avvikande uppfattning, lägger han fram den som det mästaren egentligen och ursprungligen avsåg, och alltså inte som en egen och ny idé. Det avgörande nya med de grekiska filosofiska skolorna är enligt Popper att man i stället uppmuntrar en kritisk diskussion i syfte att förändra läran, föra in nya idéer och direkt kritisera läromästaren. Mästaren lägger inte fram sin lära som den slutgiltiga sanningen, utan uppmanar lärjungarna att hitta felet i den och föreslå något bättre. Ätminstone i idealfallet, om än inte alltid i verkligheten, präglas den kritiska och rationella diskussionen i dessa skolor av attityden ”Du kan ha rätt och jag kan ha fel, och genom att anstränga oss kan vi komma närmare sanningen” (Popper 1945/1997, s 44).

För Popper är kritik och öppenhet för kritik mer än en fråga om vetenskaplig metod. Det är inte bara vetenskapen utan också demokratin som enligt Popper har sitt ursprung hos de gamla grekerna. Medan man i tidigare ”tribalistiska” eller ”slutna” samhällen hade uppfattat lagarna och sederna som instiftade av gudarna eller givna av naturen, började man i den atenska demokratin uppfatta dem som verk av människor och därmed också möjliga för människor att kritiskt granska och förändra. I det ”öppna” demokratiska samhället uppmuntras alltså kritik av den etablerade samhällsordningen på samma sätt som inom vetenskapen kritik av de etablerade teorierna, och i det demokratiska samhället liksom i vetenskapen är det den kritiska och rationella diskussionen som gör det möjligt att rensa ut dåliga problemlösningar och ersätta dem med nya och bättre.

Interkulturell förståelse och öppenhet för andra kulturer förknippas ofta med relativism, vilket – bland mycket annat – kan betyda tanken att alla kulturer är lika mycket värda, eller att det inte går att

med utgångspunkt i en kultur kritisera en annan. Men detta samband är långtifrån självklart. I en universalistisk kritik av relativistiska och särartspolitiska ideal inom högre utbildning hävdar den amerikanske politiske filosofen Allan Bloom att vår tids västerländska kultur präglas av något som man skulle kunna kalla en ny tribalism, eller med Blooms egen term en ny stor slutenhet (*a great closing*), en oförmåga att kritiskt ifrågasätta och reflektera över det egna sättet att leva och tänka, som paradoxalt nog är ett resultat av en radikal öppenhet inför andra kulturer och livsstilar (1987). Tidigare, hävdar Bloom, förväntades alla medborgare acceptera vissa gemensamma värden, till exempel demokrati och mänskliga rättigheter. Numera finns i stället bland universitetsstudenter och andra en utbredd övertygelse att alla sanningar är relativa; det finns många olika sätt att leva och tänka, och ingen har rätt att säga att det ena skulle vara mer rätt eller fel än det andra. En konsekvens av denna förändring är en ökad tolerans mot andra kulturer och livsstilar. Men en annan och mer paradoxal konsekvens är enligt Bloom en brist på äkta intresse för andra sätt att leva och tänka än det egna. För, skriver han, drevs studenter av en tro på det goda livet och allmängiltiga moraliska värden och av en övertygelse att de stora klassiska filosoferna och författarna hade något viktigt att säga om dessa. Nu uppfattar man klassikerna som ingenting mer än uttryck för författarnas särskilda partsintressen och tidsbundna och kulturellt betingade åsikter. Öppenheten för andra uppfattningar än de egna har därmed ändrat innebörd på ett avgörande sätt. Tidigare var den ett uttryck för en strävan efter sanningen, en övertygelse att det kan finnas sanningar som man själv ännu inte har insett, och en tro att man kan lära sig något om dessa av andra. Nu har den i stället blivit en *likgiltighetens öppenhet*, ett slapt accepterande av andras åsikter som ingenting mer än just åsikter, en sorts döda kulturvetenskapliga fakta, och inte som inlägg i en gemensam dialog mellan kulturer och traditioner om värden och sanningar som är giltiga oberoende av den särskilda kultur eller tradition man tillhör. Genom att man gett upp tron på allmängiltiga sanningar, har man alltså även gett upp tron att man skulle ha något intressant att *lära* av andra. Öppenheten för andra åsikter har drivits så långt att den slagit över i sin motsats och blivit till en slutenhet (Bloom 1987). Vi ser här hur det samband mellan jämförande kulturstudier och bildning som Nussbaum betonar bryts; förståelsen av andra kulturer blir inte längre ett sätt att ge perspektiv på den egna kulturen i syfte att reflektera självkritiskt över denna.

Med begreppen öppenhet och slutenhet anknyter Bloom till Poppers försvar för det öppna samhället och kritik av tribalistiska, slutna och odemokratiska samhällssystem. Om Bloom har rätt finns det en helt avgörande skillnad mellan den öppenhet för kritik som Popper

talar om och den moderna "likgiltighetens öppenhet" hos dem som betraktar alla kulturer och traditioner som likvärdiga. Den förra är en beredskap att ompröva egna övertygelser i ljuset av kritik från andra. Den senare bygger på antagandet att det är omöjligt att kritisera en viss kultur eller tradition, inbegripet den egna, med argument hämtade från en annan kultur eller tradition. Öppenhet i bemärkelsen okritisk tolerans av andras övertygelser blir till en slutenhet för den självkritik och omprövning av egna övertygelser som annars blir möjligt genom mötet med det främmande.

Ett av de områden där detta problem aktualiseras är högre utbildning. Enligt den svenska högskolelagen syftar utbildningarna till att utveckla studenternas förmåga till kritiskt och självständigt tänkande (§8), men också till mångkulturalitet, eller att "främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden" (§5). Blooms kritik visar att vi löper risk att hamna i en målkonflikt mellan dessa båda ideal om vi inte noggrant reflekterar över frågan vad kritiskt tänkande och mångkulturalitet egentligen innebär och hur de förhåller sig till varandra. Om mångkulturalitet enbart handlar om slapp tolerans av det annorlunda är det inte självklart ett ideal värt att förmedla i den högre undervisningen. Om det däremot förstås dialogiskt och interkulturalistiskt är det ett viktigt mål, inte bara inom högskolan, utan för hela det mångkulturella och globaliserade samhället.

Svårigheter

Arbetare och medelklass; ett konfliktfyllt kulturmöte i undervisning

Så här långt har jag i första hand diskuterat de möjligheter till lärande som mångkulturalitet innebär i undervisning. I det följande kommer jag i stället att försöka identifiera några av de svårigheter den medför. Medan diskussionen hittills huvudsakligen rört förhållandet mellan olika kulturer och kunskaper och attityder relaterade till detta, kommer jag också inledningsvis att kortfattat problematisera själva kulturbegreppet.

Som nämnts tidigare är ett vanligt, ofta underförstått antagande i debatten om mångkulturalitet att den handlar om etnicitet (se t ex temanumret om mångkulturalitet av *Utbildning & Demokrati*, 9(3)). En risk med ett ensidigt etniskt perspektiv är att man bortser från andra faktorer och orsakssammanhang. Intersektionalistiska teoretiker har betonat hur uppfattningar om manlighet, vithet, könstillhörighet, sexualitet, klasstillhörighet, etnisk tillhörighet och annat vävs samman som markörer av

identitet och åtskillnader mellan ”vi” och ”dem”, som i sin tur ingår i komplex av sociala koder och relationer av makt och ojämlikhet mellan och inom grupper (de los Reyes & Mulinari 2005, s 9–10). När det gäller betydelsen av mångkulturalitet och kulturmöten för högre utbildning tror jag därför det är mer fruktbart att utgå från ett vidare kultur- eller traditionsbegrepp och fråga sig hur även andra identiteter än etniska kan påverka utbildningen. En särskilt intressant faktor i detta sammanhang är klassbakgrund.

Andelen nybörjarstudenter från arbetarhem har ökat kraftigt i den svenska högskolan, från 18 procent läsåret 1993/94 till 25 procent 2005/06 (Högskoleverket 2009, s 83). Forskning på ungdomar med arbetarklassbakgrund i grundskolan och gymnasiet visar att många av dem, särskilt pojkar, präglas av en ”antipluggkultur” som direkt motverkar skolans mål för undervisningen (t ex Jackson 2006, Jonsson 2008, McLellan 2004, Nordberg & Saar 2008, Phoenix 2004, Willis 1977/1981). I en tidig studie av yngre tonåringar från arbetarklassen talar den brittiske kulturteoretikern Paul Willis om en ”skolans motkultur” som upprätthålls av dominerande grupper bland arbetarkillarna. Medan skolan uppmuntrar strävan efter kunskap genom hårt arbete, flit och konformism, vill de ”grabbiga” killarna (*lads*, medlemmarna i ”gänget”) helst klara sig genom terminerna utan att sätta pennan till pappret, och försöker ständigt undergräva lärarnas auktoritet. Medan intellektuellt arbete av skolan och i den etablerade samhällsordningen anses mer krävande än fysiskt och därför ger högre lön och social status, vänder de ”grabbiga” killarna på värdeskalen och betraktar intellektuellt arbete som ”pärbärande”, ”att inte göra något redigt” och ”tjejaktigt”. De konformistiska, arbetsamma pojkarna ses som omanliga tjejer och kallas nedsättande ”bögar”. Nedvärderingen av skolarbete och intellektuellt arbete i allmänhet vävs på så vis samman med hårda normer för manlighet, enligt en särskild föreställning om vad denna innebär, och med en nedvärdering av egenskaper som förknippas med kvinnor (Willis 1977/1981, s 225–227, 253–257). Antipluggkulturen har därför utpekats som en orsak till att pojkar presterar sämre än flickor i skolan (Björnsson 2005; jfr dock Jonsson 2008 och Nordberg & Saar 2008). I detta värdesystem ingår även föreställningar om raser, där män med afrikansk eller afrikansk-karibisk bakgrund får en delvis motsägelsefull ställning som särskilt manliga och samtidigt underordnade de vita engelsmännen, medan män av pakistanskt och bangladeshiskt ursprung har en mer entydig status i hierarkins botten (Willis 1977/1981, s 261–264).

En liknande bild framträder i en nyare brittisk undersökning av föreställningar om högre utbildning hos litet äldre ungdomar (Archer, Pratt & Phillips 2001). Studien gällde män från arbetarklassen

i åldern 16–30, varav huvuddelen gick yrkesinriktade utbildningar på gymnasienivå (*further education*). Resultaten visar ett mönster av starkt negativa föreställningar i fråga om högre utbildning och utbildning i allmänhet. I stället för studier prioriterade männen i den undersökta gruppen egenskaper och aktiviteter med högt socialt och identitetsmässigt värde – att vara tuff, uppträda som ledare för de övriga i gruppen, spela fotboll, ragga tjejer och ha kul (*having a laff*). Manliga studenter uppfattades som töntar (*geeks*) med bristande social och sexuell förmåga. Inom det värdesystem som dominerade bland dessa män var alltså högre studier inte bara mindre värdefulla än annat som konkurrerade om tid och engagemang, utan hade ett socialt och identitetsmässigt *negativt* värde, det vill säga att de sänkte en persons status i andras och personens egna ögon. Även av andra skäl sågs högre studier som ett identitetsmässigt hot. Universiteten uppfattades som dominerade av medelklassen och följaktligen som en miljö där man ser ned på och motverkar arbetarklassmanlighet och där människor med arbetarklassbakgrund saknar kunskaper och färdigheter som krävs för att delta på lika villkor. Med andra ord tenderade arbetarkillarna att tillämpa ett vi-och-de-tänkande på högre utbildning, där akademikerna framstod som de Andra, eller arbetarkillarna själva som de Andra på det främmande och okända medelklassterritorium som högskolan utgjorde (Archer, Pratt & Phillips 2001, s 434–436, 443, 445).

Detta kompenseras inte av de fördelar som högre studier förväntades kunna medföra. En starkt bidragande orsak till detta var att studier betraktades enbart eller nästan enbart som ett medel att få en säker anställning och bra lön. Utan undantag ansåg männen detta viktigare än sådant som självförverkligande, personlig utveckling eller studiers egenvärde. ”Man måste inse att dagens samhälle bara handlar om pengar, man läser på universitetet för att få ett bättre jobb... studerar, gör alla uppoffringar för att tjäna pengar”, sade till exempel en av deltagarna. Ur detta snävt instrumentella perspektiv kunde de inte se att högre studier med rimlig säkerhet skulle ge utdelning i något som vore användbart eller relevant i deras liv. Universitetsstudier uppfattades tvärtom som en högriskstrategi utan garanti för säker anställning efter examen. Även högutbildade kan bli arbetslösa, påpekade männen, och många kunde ge exempel på personer i släkten eller bekantskapskretsen som drabbats av detta. Deltagarna i undersökningen var också väl medvetna om de ekonomiska uppoffringar som skulle krävas under studietiden jämfört med att direkt ta ett jobb, och de kände en stark oro för de studieskulder de skulle behöva dra på sig. Som de såg det innebar alltså högre utbildning inte bara att riskera sin manlighet och arbetaridentitet, utan också en högst verklig fara att hamna i arbetslöshet med stora skulder och en examen utan

värde på arbetsmarknaden eller i livet. (Archer, Pratt & Phillips 2001, pp. 437-438.)

Bilden är inte entydig. Det system av föreställningar och värderingar som just skisserats gäller rimligtvis inte inom alla grupper av män från arbetarfamiljer eller familjer utan akademiska studietraditioner, och inom de grupper där det dominerar omfattas det inte nödvändigtvis av alla eller ens helhjärtat av de flesta. Många individer i grupper med ”antipluggkulturer” är klart medvetna om fördelarna med studier och lyckas förhandla fram mellanpositioner där de presterar rimligt bra i skolan och tar avstånd från de mest extrema utslagen av ”grabbighet”, samtidigt som de markerar tillräckligt mycket grabbig manlighet för att ändå accepteras av gruppens dominerande medlemmar (Phoenix 2004). ”Grabbigheten” kan också fungera som en enbart tillfällig reaktion på vad man betraktar som orättvis behandling från lärare eller skola, till exempel då man blir negativt bedömd efter att ha arbetat hårt och helhjärtat med en studieuppgift (Jonsson 2008). Det finns tjejer med ”grabbigt” beteende (Jackson 2006), och det går att genom medvetet arbete förändra ”grabbiga” unga mäns och kvinnors värderingar (McLellan 2004). Men även om grabbiga antipluggkulturer alltså är långtifrån ”monolitiskt” enhetliga och oföränderliga kan de ha en stor påverkan på dem som i högre eller mindre grad tillhör dem.

Akademisk och anti-akademisk kultur i högskolan

Hur viktigt är fenomenet antipluggkultur för högre utbildning? De studier jag hänvisat till handlar om ungdomar i grundskolan och yrkesinriktade utbildningar på gymnasienivå, och jag känner inte till några undersökningar om studiefientliga värderingar gjorda på studenter (se dock Graff 2003). Man skulle kunna hävda att de som har sådana värderingar helt enkelt väljer bort högre studier och att antipluggkulturer därför inte förekommer på högskolenivå, åtminstone inte i någon nämnvärd utsträckning. Men jag tror denna slutsats vore förhastad. I ett tidigare, mer elitistiskt utbildningssystem kan den ha varit giltig, men i takt med att en allt större del av befolkningen utbildar sig på högskolenivå och rekryteringen därmed breddas till grupper utan akademiska traditioner, samtidigt som arbetsmarknadens krav på utbildning ökar, kan andelen studenter med icke-akademiska och studiefientliga värderingar förväntas öka till följd av att ungdomar känner sig pressade att skaffa sig högskoleexamen trots att de av identitetsmässiga och andra skäl kanske skulle föredra att ta ett jobb utan formella utbildningskrav. Som nämnts visar också studier på ”grabbiga” arbetarkillar att många av dem bara delvis omfattar

de studiefientliga värderingarna, eller omfattar dem på ambivalenta sätt, så att de trots många motföreställningar klart inser fördelarna med högre studier och därför sannolikt väljer högskoleutbildningar om de ser det som nödvändigt för att få bra jobb. Sådana studenter kan förväntas vara vanligast inom yrkesinriktade utbildningar som till exempel ekonomprogram, eftersom dessa framstår som mest användbara ur ett instrumentalistiskt yrkesinriktat perspektiv.

Högskoleutbildning kan förstås som en sorts kultur- och traditionsmöte mellan studenter och lärare. Mötet styrs av båda parter förförståelser, deras förväntningar om vad högskoleutbildning ska vara och deras värderingar om vad den bör vara. Huruvida målen för utbildningen uppnås eller inte avgörs av vad som händer i kulturmötet. Om ”antipluggkulturer” ökat på det sätt som just antytts, kan resultatet i värsta fall bli frustrerade studenter som inte förstår vad de ska lära sig och varför, frustrerade lärare som inte förstår varför studenterna inte lär sig det de ska, och en ineffektiv undervisning där studenterna missar mängder av tillfällen att skaffa sig värdefull kunskap. Detta är i så fall en viktig del av trenden att högskoleundervisning blivit pedagogiskt mer svårhanterlig i takt med att studerandegrupperna under 2000-talet blivit betydligt större och heterogena, med en större andel studenter från hem med svag studietradition och jämförelsevis låga gymnasiebetyg (Högskoleverket 2009, s 84). Hur det faktiskt förhåller sig med detta är vad jag kan se en fråga där det skulle behövas mer forskning.

Låt oss mot denna bakgrund återigen ställa den fråga som diskuterades i de föregående avsnitten, men denna gång specifikt om den antiakademiska kultur som här skisserats. Vilken idé eller vilka idéer om mångkulturalitet bör lärare och andra företrädare för högskolan utgå från i mötet med studenter som bär på studiefientliga värderingar och föreställningar? Frågan är viktig av flera skäl. Om den forskning jag redogjort för är representativ, gäller frågan ett problem med stora konsekvenser för undervisningskvaliteten i skola och högskola. Men den har också ett annat, mer teoretiskt och principiellt intresse.

Jag talade ovan om ett dialogiskt förhållningssätt till andra kulturer som den mest ambitiösa, eller mest krävande men samtidigt potentiellt mest givande, formen av mångkulturalitet. Av detta följer inte att dialog alltid är det *bästa* sättet att möta andra kulturer. Valet av förhållningssätt, skulle jag vilja hävda, måste bygga på någon sorts preliminär värdering av den andra kulturen. Särskilt i förhållande till extrema och intoleranta föreställnings- och värderingssystem kan det vara riktigt att inta en universalistisk och icke-dialogisk position, det vill säga att helt enkelt hålla fast vid sina egna värderingar, som tolerans och jämställdhet (se t ex Moller Okin 2002b). I möten med kulturer som vi tror att vi kan ha något att lära av, kan en kritisk och självreflektiv dialog däremot vara ett

tillfälle till värdefullt lärande. I ytterligare andra fall – mest uppenbart när skillnaderna inte gäller särskilt viktiga frågor – kan en relativistisk ”likgiltighetens tolerans” mycket väl vara motiverad. Argumentationen för eller emot dessa alternativa förhållningssätt kan inte annat än i viss mån förutsätta det som ska bevisas, det vill säga vår egen kultur. Om ”vi” eller ”de” har rätt och om vi har eller kan förväntas ha något att lära av dem, kan *vi* bara avgöra utifrån *våra* värderingar och föreställningar, och de argument för och emot som övertygar oss, övertygar inte nödvändigtvis de andra. Relativism i *denna* särskilda mening är ofrånkomlig, men ger ingen grund för någon generell villkorlös tolerans mot alternativa övertygelsesystem (se Bohlin 2009b).

Mötet mellan akademisk och antiakademisk kultur förefaller mig vara ett av de fall där universalism är det enda rimliga alternativet. Ett särartspolitiskt förhållningssätt till anti-akademisk kultur skulle innebära att man betonar de antiakademiska studenternas rätt att själva avgöra vilken sorts studier de vill ägna sig åt och anpassar utbildningarna efter detta. Teoretiska kursmoment utan direkt tillämpbarhet i yrkeslivet dras ned till ett minimum och ersätts med sådant som dessa studenter anser användbart. Ekonomistuder får till exempel välja fler kurser i redovisning och finansiering och välja bort organisationsteori, marknadskommunikationsteori, vetenskapsteori och liknande. Detta skulle enligt min åsikt leda till en allvarlig sänkning av kvaliteten i svensk högskoleutbildning och ett stort avbrott för ambitionerna att bilda kritiska, självreflektiva och kommunikativt skickliga samhällsmedborgare (jfr Nussbaum 1998, Högskolelagen, Londonkommunikén 2007).

Ett dialogiskt förhållningssätt till ”antipluggkultur” skulle innebära att vi som akademiker och högskolelärare försöker lära oss av det antiakademiska tänkandet och använda mötet med det som ett tillfälle att kritiskt genomlysna det akademiska föreställnings- och värderingssystem som vi själva socialiserats in igenom utbildning och yrkesverksamhet, ofta utan att medvetet uppmärksamma det (se Graff 2003). Men frågan är vad som egentligen finns att lära i ett sådant dialogiskt möte, där en av de saker som står på spel är själva det dialogiska och självreflektiva kritiska tänkande som akademien – åtminstone i idealfallet – står för, men som ur ett snävt nyttoperspektiv knappast har någon plats i utbildning. Återstår då det universalistiska förhållningssättet – att hålla fast vid Högskolelagens mål att träna studenterna i kritiskt och självständigt vetenskapligt tänkande och vid ambitionen att stimulera bildning och inte bara ge yrkesutbildning. En pedagogisk fråga är hur studenter med icke-akademisk bakgrund kan insocialiseras i en akademisk kultur – återigen en fråga där det så vitt jag kan bedöma behövs mer forskning.

Slutsatser

Låt oss ett ögonblick återvända till en fråga som ställdes inledningsvis, nämligen varför mångkulturalitet är viktig och värdefull i undervisning. Kort tror jag man kan säga att den kan vara värdefull för *samhället* genom att skapa större förståelse mellan olika grupper, men också för *utbildningens kvalitet* eftersom mötet mellan studenter och lärare med olika bakgrund medför svårigheter som behöver hanteras och möjligheter som bör tas till vara.

Som vi har sett kan mångkulturalitet betyda olika saker, och frågan hur man ska arbeta pedagogiskt med den blir därför delvis en fråga om vilken *sorts* mångkulturalitet som är särskilt värdefull. Jag har argumenterat för att mötet mellan traditioner erbjuder en *möjlighet* som borde tas till vara bättre än vad som sker i dagens utbildningssystem, en möjlighet till kritisk självreflektion, utveckling och bildning i mötet med det främmande och annorlunda. Mångfalden av etniska traditioner är inte nödvändigtvis någon avgörande svårighet i högskoleutbildningar, trots att språksvårigheter och annat naturligtvis förekommer. Ett kulturmöte som däremot *är* verkligen svårt och påverkar högskoleutbildningarnas kvalitet negativt, i en omfattning som är svårt att överskåda, är det som sker mellan å ena sidan studenter från hem utan akademiska studietraditioner och å andra sidan lärare som är inskolade i akademiska traditioner. En persisk professorsdotter kan ha mycket lätt att läsa av de akademiska koderna, medan en svensk arbetarson kan ha stora svårigheter med det och därför riskera att lära sig oerhört mycket mindre än han annars kunnat. Problemet förstärks av den stora expansionen av högskoleutbildningar de senaste årtiondena, som gör att fler ungdomar med icke-akademisk bakgrund skaffar sig högre utbildning, och den samtidigt ekonomiskt motiverade minskningen av antal undervisningstimmar per student.

Om jag har rätt bör vi vad gäller de etniska kulturmötena i högskoleutbildningar ändra fokus från svårigheterna till bildningsmöjligheterna, och fråga oss vilka pedagogiska ändringar som krävs för att ta till vara dessa möjligheter bättre än vad som görs i dag. Samtidigt måste vi börja förstå och lära oss hantera den stora och verkligen problematiska kulturkrock som pågår inom högskolan, inte mellan svenskar och invandrare, utan mellan studenter som primärt eller enbart vill skaffa sig yrkeskunskaper och lärare som framförallt vill stimulera till kritiskt tänkande och fritt och självständigt kunskapsökande.

Referenser

- Archer, Louise, Pratt, Simon D. & Phillips, David (2001): Working-class men's constructions of masculinity and negotiations of (non)participation in higher education. *Gender and Education* 13(4), s 431–449.
- Ballard, Roger, red (1994): *Desh Pardesh: South Asian Presence in Britain*. London: Hurst and company.
- Björnsson, Mats (2005): *Kön och skolframgång. Tolknings och perspektiv*. Rapport 13. Myndigheten för skolutveckling.
- Bloom, Allan (1987): Introduction. I Bloom, Allan: *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Bohlin, Henrik (2008): Perspective shift as critical inquiry. I Frans H. van Eemeren, David Cratis Williams & Igor Z.A. Zagar, red: *Understanding Argumentation. Work in Progress*. Amsterdam: Sic Sat-Rozenberg, s 113–125.
- Bohlin, Henrik (2009a): Bildung and moral self-cultivation in higher education—What does it mean and how can it be achieved? *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*, Summer 2008, <http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/curriculumsum08.html>
- Bohlin, Henrik (2009b): Perspective-dependence and Critical Thinking. *Argumentation. An International Journal on Reasoning* 23(2), s 189–203.
- von Brömssen, Kerstin (2006): Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter. I Lorentz & Bergstedt 2006, s 41–69.
- Bultmann, Rudolf (1950/1993): Hermeneutikens problem. I Karl-Gustav Sandelin, Gun Lundell & Fredric Cleve, red: *Texten, tolkaren, talet. Fyra hermeneutiska modeller*. Åbo: Studier utgivna av Institutionen för systematisk teologi vid Åbo Akademi 24, 1993, s 55–76 (Ty. orig. 1950).
- Bunar, Nihad (1999): Multikulturalism är död, leve multikulturalism! Om den svenska skolans (multikulturella) möjligheter och begränsningar. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 8(3), s 113–136.
- Cohen, Joshua; Howard, Matthew & Nussbaum, Martha C. (2002): Inledning. Feminism, mångkulturalitet och jämlikhet. I Susan Moller Okin: *Mångkulturalism – kvinnor i kläm?*, s 7–9, Göteborg: Daidalos.
- De los Reyes, Paulina, & Martinsson, Lena (2005): Olikhetens paradigm. I Paulina de los Reyes & Lena Martinsson, red: *Olikhetens paradigm – intersektionella perspektiv på o(jäm) likhetsskapande*. Lund: Studentlitteratur.

- De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005): *Intersektionalitet*. Stockholm: Liber.
- Dilthey, Wilhelm (1907–10): Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen. I Wilhelm Dilthey: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, s 252–272.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke, Band 1(6)* Auflage. Tübingen: Mohr, 1990 (Orig. utg. 1960).
- Graff, Gerald (2003): *Clueless in Academe. How Schooling Obscures the Life of the Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Herodotos (2004): *Herodotos historia*. Stockholm: Norstedts.
- Högscolelagen (SFS 1992:1434).
- Högscoleverket (2009): *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Högscoleverkets rapportserie. Rapport 2009:16.
- Jackson, Carolyn (2006): 'Wild' girls? An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools. *Gender and Education* 18(4), s 339–360.
- Jonsson, Rickard (2008): Jag bryr mig inte! – om stereotyp maskulinitet och andra kommunikativa verktyg bland killar på ett högstadium. I Marie Nordberg, red: *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan*, s 151–167, Stockholm: Liber.
- Londonkommunikén (2007): *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. Communiqué of the Bologna 5th Ministerial Conference*, <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/>
- Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse, red (2006): *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans (2006): Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I Lorentz & Bergstedt 2006, s 109–133.
- McLellan, Ros (2004): *An Approach to tackling 'Laddish' Masculinity to raise Boys' Achievement at Secondary School*. Paper Presented at Annual BERA Conference, 15 to 18 September 2004, Manchester, <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/Paper%20RM.pdf>
- Moller Okin, Susan (2002a): *Mångkulturalism – kvinnor i kläm?* Göteborg: Daidalos (Am. orig. 1999).
- Moller Okin, Susan (2002b): *Mångkulturalism – kvinnor i kläm?* I Moller Okin 2002a, s 13–31.
- Nordberg, Marie, red (2008): *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskolan*. Stockholm: Liber.

- Nordberg, Marie & Saar, Tomas (2008): Softarna, bråkstakarna och antipluggkulturen. I Nordberg 2008, s 205–224.
- Nussbaum, Martha (1998): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Liberal Education*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Phoenix, Ann (2004): Neoliberalism and masculinity. Racialization and the contradictions of schooling for 11- to 14-years-olds, *Youth & Society* 36(2), s 227–246.
- Popper, Karl (1963/1997): Rationalismens ursprung. I Popper 1997, s 26–33 (Eng. orig. 1963).
- Popper, Karl (1945/1997): Försvaret av rationalismen. I Popper 1997, s 34–47 (Eng. orig. 1945).
- Popper, Karl (1997): *Popper i urval*. Stockholm: Thales.
- Skolverket (2006): *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsideal*. Rapport nr 287.
- Taylor, Charles (1994): The Politics of Recognition. I Amy Gutmann, red: *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, s 25–73.
- Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 8(3), 1999 (temanummer om mångkulturalitet). Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Willis, Paul (1977/1981): *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget 1981 (Eng. orig. 1977).

