

Den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer och utmaningar

Alma Arnautović-Stenfors

Magisteravhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2022

Abstrakt

Författare Arnautović-Stenfors, Alma.	Årtal 2022
Arbetets titel Den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer – En fallstudie av en finlandssvensk skola	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten	Sidantal (tot) 45 (61)
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts –	
Referat <p>Den mångkulturella undervisningen blir allt viktigare i skolorna i samband med en ökande kulturell diversitet. Den mångkulturella undervisningen syftar till att fostra eleverna till att bli toleranta och förstående medmänniskor samtidigt som det egna jaget upptäcks och utvecklas. Den mångkulturella undervisningen fungerar dessutom förebyggande mot rasism, fördomar och diskriminering. Trots dess viktiga innebörd visar tidigare forskning att lärare oftast inte är försedda med rätt kunskap och verktyg för att ordna en effektiv och välfungerande mångkulturell undervisning. Hur ser lärare på mångkulturell undervisning? Vad behöver ännu utvecklas? Syftet med avhandlingen är att undersöka den mångkulturella undervisningen i en skola ur ett lärar- samt ur ett elevperspektiv. Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur beskriver lärare respektive elever de faktorer som bidrar till en lyckad mångkulturell undervisning?2. Hurdana utmaningar och möjligheter anser lärare att det finns med mångkulturell undervisning? <p>Avhandlingen är en kvalitativ undersökning där data samlades in genom fokusgruppintervjuer. Kvalitativ analys användes för att analysera materialet.</p> <p>Resultatet visar att en lyckad mångkulturell undervisning förutsätter en gemensam syn, öppna diskussioner och fokus på såväl undervisningsspråket som elevernas modersmål. Den mångkulturella undervisningen bidrar till en färgrik atmosfär där kulturer, språk och identiteter flödar. Däremot tyder resultatet på att det inte finns rätt verktyg eller resurser för att genomföra den mångkulturella undervisningen på ett fördjupat plan. Resultaten stämmer överens med</p>	

tidigare forskning och därför kunde framtida forskning utveckla vilka faktorerna är för en lyckad mångkulturell undervisning.

Sökord / indexord

Mångkulturell undervisning, integration, intercultural education, monikulttuurinen opetus, integrointi, pedagogik, pedagogiikka

Innehåll

1. Introduktion.....	1
1.1. Syfte	3
1.2. Centrala begrepp	3
2. Mångkulturell undervisning - tidigare forskning	5
2.1. Mångkulturell undervisning	5
2.2. Mångkulturell undervisning i den nationella läroplanen.....	8
2.3. Lärares och elevers uppfattningar om mångkulturell undervisning.....	9
2.4. Utmaningar och möjligheter med mångkulturell undervisning	11
3. Metod.....	13
3.1. Syfte och forskningsfrågor	13
3.2. Kvalitativ ansats med fallstudiekaraktär	13
3.3. Intervju som datainsamlingsmetod.....	15
3.4. Val av informanter	17
3.5. Genomförande	19
3.6. Bearbetning och analys	20
3.7. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter	22
4. Resultat.....	25
4.1. Den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer	25
4.2. Möjligheter och utmaningar med mångkulturell undervisning.....	32

5. Diskussion	39
5.1. Resultatdiskussion	39
5.1.1. Den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer	39
5.1.2. Möjligheter och utmaningar med mångkulturell undervisning.....	41
5.2. Metoddiskussion	42
5.3. Slutsats och förslag till fortsatt forskning	44
Litteraturförteckning.....	46

Tabeller

Tabell 1: Lärarinformanter.....	17
Tabell 2: Elevinformanter.....	18

Figurer

Figur 1: Kategorierna inom resultatredovisningen för fråga 1.....	25
Figur 2: Kategorierna inom resultatredovisningen för fråga 2.....	32

Bilagor

Bilaga 1: Temaområden och följdfrågor – Lärare.....	55
Bilaga 2: Temaområden och följdfrågor – Elever.....	56

1. Introduktion

Detta kapitel behandlar bakgrunden till mångkulturell undervisning samt avhandlingens syfte. Kapitlet är indelat i tre avsnitt där bakgrund och val av ämne, syfte och centrala begrepp diskuteras.

1.1. Bakgrund och val av ämne

År 2015 fanns det uppskattningsvis 229 000 invandrare i Finland (Migrationsverket, 2015) och år 2020 hade antalet fördubblats till 423 494 (Statistikcentralen, 2020). Begreppet invandrare eller immigrant syftar på människor som flyttat in till Finland (Inrikesministeriet, 2009). Naturkatastrofer, krig eller dåliga levnadsförhållanden är några faktorer som bidrar till att människor migrerar (Europaparlamentet, 2020). Människor har migrerat under flera årtionden och så länge som dessa faktorer existerar kommer migration inte upphöra. På det sättet kan man konstatera att lärare i sitt arbete allt mer kommer möta elever med utländsk bakgrund.

När en människa anländer och bosätter sig i ett nytt land finns det förväntningar på såväl individen som på samhället. Det nya samhället förutsätter att individen lär sig landets språk, lagar, seder och bruk. Av samhället förväntas det att det erbjuds olika slags tjänster, som exempelvis språkundervisning eller undervisning av nödvändig kunskap för arbetslivet. För att det ska lyckas krävs det att både samhället och individen integreras, enligt tvåvägsintegration. Samhället och individen bär tillsammans ett ansvar för integrationen.

Integration är en tvåvägsprocess där samhället ständigt utvecklas i takt med en ökande mångfald, och invandraren stärker sin kunskap för att klara sig väl i samhället och i arbetslivet (Arbets- och näringsministeriet, u.å.). För att integrationen ska främjas finns det en lag om främjande av integration (2010:1386). Lagens syfte är att stödja integration och jämlikhet i samhället (Finlex, 2020). Lagen ger generella riktlinjer men inga praktiska

tillämpningar. Varje kommun gör upp ett eget integrationsprogram och har på det sättet hand om integrationsarbetet (Arbets- och näringsministeriet, 2021).

En ökad immigration ställer också krav på det finländska skolsystemet. Det finländska skolsystemet har som uppgift att ordna en förberedande undervisning åt de utländska eleverna, samtidigt som det ständigt bör finnas ett stöd för integration. (Coming of Age in Exile, 2020) Integrationsarbetet i skolorna genomförs bland annat genom så kallad mångkulturell undervisning. *Den mångkulturella undervisningen* är ett viktigt verktyg i våra mångkulturella skolor i och med att den bygger tolerans och förståelse hos eleverna. (Lahdenperä, 2018)

Forskare (t.ex. Dervin, m.fl., 2012; Kimanen, 2018; Lahdenperä, 2018; Zilliacus m.fl., 2017) har publicerat ett antal artiklar om den mångkulturella undervisningens innebörd, lärares syn på den mångkulturella undervisningen, den nationella läroplanens implementering av den mångkulturella undervisningen samt hurdana utmaningar det kan förekomma. Till avhandlingen hittades endast en artikel (Hajisoteriou & Angelides, 2014) som behandlade vad elever anser vara nödvändigt i den mångkulturella undervisningen.

Mot bakgrund av att det finns lite forskning om elever behövs mer forskning kring vad elever anser är nödvändigt i den mångkulturella undervisningen. I och med att det i några artiklar betonas osäkerhet bland lärare när det gäller mångkulturell undervisning och bemötandet av utländska elever och deras vårdnadshavare (t.ex. Dervin m.fl., 2012; Roiha & Sommier, 2021) konstaterar jag att det skulle vara nödvändigt med forskning som redovisar exempel på hur den mångkulturella undervisningen kan genomföras och vilka metoder som lyckas bäst. Exempelvis Lahdenperä (2018) redogör för olika sätt man kan genomföra den mångkulturella undervisningen på. Detta behandlas närmare i avsnitt 2 om tidigare forskning.

Mångkulturell undervisning infördes i de finländska skolorna på 90-talet. Även om Finland framskridit långt när det gäller integrationen av utländska elever, finns det rum för förbättring. (Hummelstedt m.fl., 2021) Enligt en nationell undersökning utförd av OECD finns

det en stor skillnad i elevernas grundkunskaper när man jämför finlandfödda elever med utländska elever. Dessutom visar undersökningen att nästan dubbelt så många utländska elever avbryter sin skolgång, i jämförelse med Finlandfödda. Enligt OAJ beror detta på ett misslyckande i integrationen. (Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ, 2019) En annan utmaning är förekomsten av rasism och fördomar (Se Juva & Holm, 2016). THLs undersökning (2017) visar att elever som är födda utomlands upplever mobbning två till tre gånger så ofta som elever födda i Finland (Halme m.fl., 2017).

Jag har ett stort intresse för detta ämne och skrev även om integration i min kandidatavhandling. Under vikariat- och praktikperioder har jag upplevt att det finns en viss osäkerhet hos lärare och skolor kring mångkulturell undervisning och integrering av utländska elever. Detta ämne är något jag gärna vill forska mer om i framtiden och förhoppningsvis kunna vara med och utveckla genom min kunskap, mina erfarenheter och upplevelser.

1.1. Syfte

Avhandlingens syfte är att undersöka den mångkulturella undervisningen i en finlandssvensk skola, ur ett lärar- och elevperspektiv. I studien läggs fokus på den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer samtidigt som utmaningar undersöks. Studien bidrar till en ökad förståelse av funktionen av den mångkulturella undervisningen i finlandssvenska skolor.

1.2. Centrala begrepp

Inom området mångkulturell undervisning finns en hel del begrepp och paraplybegrepp. I avhandlingen beskrivs de begrepp som är frekvent förekommande. Begreppet *immigrant* är ett omfattande begrepp som syftar på människor som flyttar in till ett nytt land. Det kan till exempel vara flyktingar, studerande eller arbetssökande. (Inrikesministeriet, 2009) En undersökning av Migrationsverket visar att arbete, familj eller studier är de vanligaste orsakerna till migrering

till Finland. Asylsökande och kvotflyktingar utgör endast en liten del av helheten. De flesta utgörs av arbetskraftsinvandrare. (Inrikesministeriet, 2021)

Integration beskriver en process som sker i två riktningar. Den nyinflyttade utvecklar nödvändiga kunskaper för att klara det vardagliga livet i det nya samhället. Samhället som tar emot den nyinflyttade förbereder sig genom att erbjuda olika tjänster och åtgärder som främjar integration, till exempel språkutbildning. (Arbets- och näringsministeriet, u.å.) Därför fungerar både den nyinflyttade men också samhället som aktörer i en integrationsprocess. Den nya medborgaren ska känna sig som en del av det finländska samhället och som en fullt accepterad medborgare. Individens ursprungliga kultur, språk och religion ska bevaras och komplettera det nya samhället. (Saukkonen, 2017)

Mångkulturell undervisning, eller *interkulturell undervisning* var från början en rekommendation av Europarådet (1984). I Finland används termen *mångkulturell undervisning* men forskning visar att det inte finns märkbara skillnader mellan dessa två termer (Holm & Zilliacus, 2009; Mansikka & Holm, 2011). Syftet med den mångkulturella undervisningen var ursprungligen att förhindra diskriminering genom att skapa förståelse mellan etniska grupper och kulturer hos elever. *Inter* beskriver samspelet som framkommer mellan individer som har olika kulturella bakgrunder. *Kultur* beskriver istället olika sociala aspekter som exempelvis religion. (Lorentz & Bergstedt, 2006) I avhandlingen används termen mångkulturell undervisning eftersom den termen används i Finland.

En elev räknas som *flerspråkig* när hen talar ett annat modersmål hemma utöver finska eller svenska. En elev med invandrarbakgrund räknas således ofta som en flerspråkig elev. (Hellgren m.fl., 2019)

2. Mångkulturell undervisning - tidigare forskning

Detta kapitel behandlar bakgrunden till mångkulturell undervisning i skolor. Kapitlet är indelat i fyra olika avsnitt vilka beskriver mångkulturell undervisning, mångkulturell undervisning i den nationella läroplanen, lärares och elevers uppfattning om mångkulturell undervisning samt utmaningar med mångkulturell undervisning. Kapitlet om mångkulturell undervisning (2.1.) är indelat i underrubriker.

2.1. Mångkulturell undervisning

Den mångkulturella undervisningens utgångspunkt

Ursprungligen var den mångkulturella undervisningen en rörelse i 1960-1970 talets USA, med syftet att främja jämlika rättigheter för alla elever oavsett hudfärg (Banks, 2009; Nieto & Bode, 2018). Den mångkulturella undervisningen skapar tolerans mellan olika kulturer, minoriteter och länder. Dess syfte är att motverka social orättvisa och arbeta för jämlikhet (Banks, 2009). I en studie utförd av OECD (2009) framkom det att mångkulturell undervisning är den viktigaste faktorn för främjandet av undervisning av elever med utländsk bakgrund (Lahdenperä, 2018). Genom en ökning av diversitet i skolorna har förståelsen av olika kulturer och människorelationer allt mer implementerats i den finländska utbildningen. Den mångkulturella undervisningen nämns i lagstiftningen, men också i den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen. (Holm & Londen, 2010; Kimanen, 2018; Zilliacus m.fl., 2017)

Enligt Banks (2009) omfattas den mångkulturella undervisningen av fem olika dimensioner. Läraren ska kunna använda sig av innehåll och exempel från andra kulturer i sin undervisning. Dessutom ska läraren kunna fokusera på att minska fördomar genom att anpassa sina undervisningsmetoder och material. Skolan ska fungera som en uppmuntrande miljö som stärker alla elever oavsett etnisk eller kulturell bakgrund.

Den mångkulturella undervisningen i Finland

I de finländska skolorna finns en mängd olika etniska bakgrunder, språk och även religioner (Holm & Londen, 2010). Enligt en kartläggning av Utbildningsstyrelsen (2022) fanns det år 2021 3,8 % elever (1179 elever) med främmande språk som modersmål i svenskspråkiga grundskolor (årskurs 1-9). Andelen ligger på 8,8 % i hela landet. Med främmande språk som modersmål avses andra språk än finska eller svenska. Andelen fortsätter att öka kontinuerligt och även om procenten fortfarande är liten är det viktigt gruppen elever med främmande språk som modersmål beaktas. I Österbotten har flest invandrare integrerats på svenska i orterna Närpes, Jakobstad, Vasa, Korsnäs och Vörå och i Nyland har flest invandrare integrerats i Helsingfors, Esbo, Borgå, Vanda och Raseborg. (Utbildningsstyrelsen, 2020)

Termen *mångkulturell undervisning* användes första gången i finländska dokument under 1990-talet, då Finland hade en ökande ström av invandring (Holm & Londen, 2010; Zilliacus m.fl., 2017). Genom att ha mångkulturell undervisning implementerat i olika styrdokument bidrar samhället och skolan till jämlikhet, rättvisa och till att uppfylla de mänskliga rättigheterna. Målet är att minska sociala skillnader och möjliggöra en jämlik utbildning. (Zilliacus m.fl., 2017) Den mångkulturella undervisningen har dessutom målet att utveckla minoriteternas egen kultur i samband med den finländska kulturen. De utländska eleverna stöds således till att utveckla en mångkulturell identitet. (Dervin m.fl., 2012) Genom att stödja och uppmuntra elevers identiteter kan lärare hjälpa eleverna att vidareutveckla sina identiteter och dessutom lägga till identiteter till de befintliga identiteterna (Wedin, 2020).

En vanlig missuppfattning är att den mångkulturella undervisningen endast är till för elever med utländsk bakgrund. I själva verket är den ett verktyg för att människor ska kunna fungera effektivt i en etnisk och kulturell diversitet. Genom den mångkulturella undervisningen blir eleverna således kunniga och omtänksamma. Även om den mångkulturella undervisningen

marknadsförs som ett område i undervisningen som är för alla elever har många fortfarande en uppfattning om att den endast är till för elever med utländsk bakgrund. (Banks, 2006)

Den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer

Den mångkulturella undervisningen kan implementeras i den dagliga undervisningen på flera olika sätt. Eleverna ska uppmuntras att upptäcka och undersöka varandras språk. (Lahdenperä, 2021) Cummings (2017) menar att flerspråkighet och mångfald ger upphov till en mängd olika möjligheter i klassrummet. Genom att öppna upp för dessa möjligheter kan lärare stärka elevernas lärandemotivation (Cummings, 2017). Ett exempel på hur lärare kan stärka elevernas språk är genom transspråkande, det vill säga genom att tillåta och inkludera elevernas olika språk i klassrummet. Detta kan till exempel göras genom att låta eleverna skriva en text på sitt eget modersmål eller att eleverna får läsa böcker på det egna modersmålet. Att skriva flerspråkigt stödjer även elevernas identitet. (Wedin, 2020)

Mångfalden ska vara en resurs i undervisningen. Eleverna bör kunna lära sig att sätta sig in i en annan människas situation. Detta kan till exempel utvecklas genom olika filmer eller litteratur vilka visar olika levnadssätt och erfarenheter. Skolan bör vara en öppen miljö där man gemensamt får diskutera och reflektera. (Lahdenperä, 2021)

För att skolorna ska kunna ordna mångkulturell undervisning krävs det att personalen ständigt utvecklar sin mångkulturella kompetens. Personalen ska stödja eleverna till att utveckla positiva sociala relationer där rasism och diskriminering förebyggs. (Lahdenperä, 2021) För att utveckla sin mångkulturella kompetens, bör lärare enligt Rissanen, Kuusisto och Kuusisto (2015) vara självmedvetna och kunna självreflektera.

Enligt Lahdenperä (2021) kan det vara till fördel att anställa personer med utländsk bakgrund vilka kan fungera som en slags kulturtolk. En kulturtolk kan skapa förståelse mellan personal och vårdnadshavare, men även fungera som ett stöd i elevernas

identitetsutveckling. (Lahdenperä, 2021) På motsvarande sätt anser Holm och Londen (2010) att vi i takt med en ökande diversitet i skolorna behöver lärare med utländsk bakgrund. På det sättet kan man även bidra till att stöda elevernas hemspråk och kultur. (Holm & Londen, 2010). Enligt forskning presterar elever bättre socialt, akademiskt men också mentalt ifall de erbjuds undervisning i eget modersmål och i egen kultur (Portes & Rumbaut, refererad i Mansikka & Holm, 2011).

Redan 2007 påpekades behovet av att ha lärare med utländsk bakgrund i skolorna, i en rapport av Undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet, 2007). Enligt Utbildningsstyrelsen (2022) kan elevernas språk stödjas genom att kontrastera språk, det vill säga jämförandet av olika uttryck eller meningsbyggnad. Eleverna kan även periodvis erbjudas texter på det egna modersmålet. Genom att låta elevernas modersmål vara en del av undervisningen kan lärare bidra till att stödja elevernas språkliga identitet. När den språkliga identiteten är stark finns det ett större belegg för att eleverna utvecklar undervisningsspråket. Även om flerspråkigheten ska uppmuntras bör eleverna använda svenska på lektionerna, för att utveckla sitt undervisningsspråk. (Utbildningsstyrelse, 2022)

Undervisningssektorns fackorganisation OAJ har 2019 format ett par förslag till hur skolor och lärare kan stödja integrationen av utländska elever. OAJ (2019) presenterar bland annat utveckling av mångkulturell kompetens i utbildningen av lärare, fortbildning och ett ökat samarbete inom Norden som förslag för stödjande av integration. Resultatet av Alismails (2016) undersökning visar att det i lärarutbildningarna är viktigt att förse de blivande lärarna med kunskap och rätt verktyg för den mångkulturella undervisningen.

2.2. Mångkulturell undervisning i den nationella läroplanen

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2016) benämns kulturell mångfald som en rikedom. Skolan och undervisningen bör uppmuntra eleverna till att intressera

sig för såväl den egna som andra kulturer. Undervisningen ska stödja eleverna till att uppskatta den kulturella mångfalden. Elever som är flerspråkiga ska motiveras till att använda de olika språken i skolan. Varje elev har rätt att utveckla sitt modersmål samt sin kultur. Eleverna bör kunna erbjudas undervisning i det egna modersmålet ifall möjligheten finns. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

Resultatet av Zilliacus m.fl. (2017) studie visar att den mångkulturella undervisningen allt mer implementerats i den nationella läroplanen. Den senaste läroplanen som togs i bruk 2016, betonar vikten av att fostra eleverna till förstående, öppna och respekterande individer. (Zilliacus m.fl., 2017) Zilliacus m.fl. (2017) påpekar även att man tydligt ser en utveckling av den aktuella läroplanen, som baserar sig på såväl nationella som internationella styrdokument. I framtida läroplaner är det viktigt att fortsätta implementera den mångkulturella undervisningen (Zilliacus m.fl., 2017). Kimanen (2018) menar däremot i sin undersökning att makt och privilegium inte ifrågasätts i den finländska läroplanen. Det som uppmanas och är eftersträvansvärt i läroplanen behöver nödvändigtvis inte vara ett faktum i skolorna (Kimanen, 2018).

2.3. Lärares och elevers uppfattningar om mångkulturell undervisning

Grunden för en lyckad mångkulturell undervisning läggs redan i lärarutbildningarna (Hummelstedt m.fl., 2021). Räsänen, Jokikokko och Lampinens (2018) studie visar att finländska lärare upplever att mångkulturell undervisning inte behandlas tillräckligt i de finländska lärarutbildningarna. Hummelstedt-Djedou m.fl. (2018) studie visar att mångkulturell undervisning och utländska elever framställs som en särskild grupp som kräver särskilda utbildningsarrangemang.

Roiha och Sommier (2021) lyfter fram att lärare allt mer intresserar sig för och uppmuntras att integrera den mångkulturella undervisningen i sin dagliga undervisning. Det är

dock inte alltid klart för lärare hur man ska gå till väga vid mångkulturell undervisning. (Dervin m.fl., 2012; Roiha & Sommier, 2021). De lärare som har mest erfarenhet av diversitet och olika kulturer är i genomsnittet mer kultursensitiva (Mansikka & Holm, 2011; Westrick & Yuen, 2007). Kultursensitivitet innebär en förmåga och vilja att förstå människor oberoende härkomst (Institutet för hälsa och välfärd, 2021).

I resultatet av Kimanens (2018) studie framkommer det att finländska lärare betonar betydelsen av att skolan har en gemensam syn på kulturell diversitet. Den kulturella diversiteten ska ses som något positivt och viktigt. Respondenterna påpekar dessutom att det kan vara ändamålsenligt att ha kunskap om kulturella skillnader. Den kulturella diversiteten kan bemötas genom anpassning av undervisning, ordnandet av mångkulturella evenemang men även rätt bemötande av elevernas föräldrar. (Kimanen, 2018). Mansikka och Holms (2011) undersökning om finlandssvenska lärares åsikter om mångkulturell undervisning visar även en positiv syn på den mångkulturella undervisningen. Lärarna som deltog i undersökningen anser att undervisning inte är beroende av kultur. På motsvarande sätt ses den mångkulturella undervisningen som viktig och eftersträvansvärd i Roiha och Sommier (2021) undersökning.

Geerlings m.fl. (2019) undersökning tyder på att lärarens syn på diversitet och elever med utländsk bakgrund är avgörande när eleverna ska forma attityder till, uppfattning och åsikter om utländska elever. Resultatet visade att de elever som har en lärare med positiv syn på elever med utländsk bakgrund har en mer positiv attityd till diversitet. Liknande resultat framkommer i Hajisoteriou och Angelides (2014) undersökning.

Forskning visar även att läraren bör höra elevernas åsikter i undervisningen. Genom att låta eleverna vara delaktiga och få sin röst hörd skapar man möjlighet för inkludering. (Hajisoteriou & Angelides, 2014; Messiou, 2011; Tangen, 2008) Enligt Messiou (2006), kan elever hjälpa att identifiera de nödvändiga faktorerna för inkludering. Resultatet av Hajisoteriou och Angelides (2014) forskning visar att elever ser gruppdiskussioner,

språklärande men även kultur som viktiga faktorer vid mångkulturell undervisning. I diskussionerna kan man behandla förståelse, värderingar men även tolerans och olika kulturer. På det sättet kan man undvika fördomar och olika stereotyper.

2.4. Utmaningar och möjligheter med mångkulturell undervisning

Även om lärare för det mesta har en positiv syn på mångkulturell undervisning, är det inte alltid säkert att de vet hur de ska implementera den mångkulturella undervisningen i sin undervisning (Dervin m.fl., 2012; Roiha & Sommier, 2021). Liknande resultat påvisas i Hajisoterious (2013) studie om lärares upplevelser av den mångkulturella undervisningen.

I en studie av Hummelstedt-Djedou m.fl. (2018) framkommer det att endast få av föreläsningarna i lärarutbildningar behandlar hur lärarna kan skapa social rättvisa i sitt klassrum genom mångkulturell undervisning. Resultatet visar även att det finns en stor variation bland de finländska universiteten med lärarutbildningar (Hummelstedt-Djedou m.fl., 2018). I lärarutbildningar är den mångkulturella undervisningen oftast sedd som undervisning som enbart är för utländska elever (Jokikokko & Järvelä, refererad av Roiha & Sommier, 2021). Trots detta förekommer det en ökande förståelse för innebörden av mångkulturell undervisning i olika lärarutbildningar (Holm & Londen, 2010).

Även om det i finländska styrdokument anges att den mångkulturella undervisningen ska bidra till social rättvisa, är det inte säkert att det fungerar i praktiken. (Hummelstedt-Djedou, m.fl., 2018) Lärare har inte fått de rätta verktygen för att undervisa elever med en stor kulturell diversitet (Björklund & Björkgren, 2016; Dervin m.fl., 2012; Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2013; Zilliacus m.fl., 2017). Bristen på kunskap och verktyg kan leda till att det uppkommer en spänning mellan olika kulturella och språkliga grupper (Björklund & Björkgren, 2016). Den mångkulturella undervisningen kan bli

marginaliserad ifall lärare ser den som något som endast är till för utländska elever. (Banks, 2006).

I de flesta finländska skolor har den mångkulturella undervisningen fungerat som undervisning för enbart utländska elever när den i själva verket borde vara för alla elever, speciellt med tanke på definitionen integration (Holm & Londen, 2010; Hummelstedt-Djedou m.fl., 2018). Enligt Arbets- och näringsministeriet (u.å.) är integration en tvåvägsprocess där båda aktörerna intar en aktiv roll i anpassandet och utvecklandet. Istället läggs ansvaret på de utländska eleverna (Holm & Londen, 2010). Begreppet mångkulturell förknippas endast som något som berör utländska elever, det vill säga de elever som inte är sedda som finländska (Juva & Holm, 2016).

Resultatet av Juva och Holms (2016) studie visar att diskriminering och mobbning ses som ett problem som uppkommer emellan individer och inte som skolans problem. Resultatet visar även att lärare ser utländska elevers möjlighet till att lyckas som begränsat, och är till och med förvånade ifall de lyckas. Utländska elevers problem blir oftast betraktade som hela den etniska gruppens problem, till skillnad från finländska elevers problem som begränsas till den individuella eleven. För att passa in i samhället och skolan förväntas de utländska eleverna anpassa sig till den finländska kulturen. De utländska eleverna förväntas vara finländska (Dervin m.fl., 2012; Juva & Holm, 2016).

Genom att se minoriteten som problematisk medan majoritetsgruppen ses som oproblematisks uppstår det en klasskillnad. (Juva & Holm, 2016) Den mångkulturella undervisningen behöver arbeta mer mot att individer ska undvika se minoriteten som de andra och inte betrakta majoriteten som det enda normala (Mikander m.fl., 2018).

3. Metod

I detta kapitel beskrivs avhandlingens metod och forskningsfrågor som formats utifrån avhandlingens syfte. Dessutom presenteras fallstudie som forskningsansats, intervju som datainsamlingsmetod, genomförande, val av informanter, analys samt tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.

3.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka den mångkulturella undervisningen i en skola ur ett lärar- samt ur ett elevperspektiv. Avhandlingen undersöker den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer men även utmaningar. Studien bidrar till en ökad förståelse för den mångkulturella undervisningen i skolor. Den finlandssvenska skolan valdes eftersom Utgående från detta syfte har två forskningsfrågor formulerats:

1. Hur beskriver lärare respektive elever de faktorer som bidrar till en lyckad mångkulturell undervisning?
2. Hurdana utmaningar och möjligheter anser lärare att det finns med mångkulturell undervisning?

3.2. Kvalitativ ansats med fallstudiekaraktär

Valet av forskningsansats är en viktig del av forskningsprocessen. Fenomenet som studeras och hurdan forskningsansats som slutligen väljs baseras i grunden på vilket och hurdant fenomen det är som studeras. (Fejes & Thornberg, 2020) Den valda ansatsen ska kunna bidra till en djupare förståelse av fenomenet. Valet av forskningsansats påverkar dessutom valet av

datainsamlingsmetod. (Fejes & Thornberg, 2020) En fallstudie undersöker en av forskaren bestämd grupp eller social enhet (Olsson & Sörensen, 2007).

Forskningsansatsen är lämplig i olika sociala sammanhang (Yin, 2007). Fallstudien används ofta som forskningsansats när forskningen fokuserar på aktuella frågeställningar som innehåller nyckelorden hur eller varför (Yin, 2007). Bassey (refererad i Bell, 2009) menar att en fallstudie som genomförs kritiskt och systematiskt kan bidra till förbättrandet av utbildning och undervisning. Fallstudier lämpar sig väl för studier som utförs av en forskare eftersom de möjliggör fördjupning inom en begränsad tid (Bell, 2009). Genom att undersöka ett tema på djupet i en bestämd, utvald miljö kan studien bidra till större förståelse av tematiken som undersöks (Merriam, 1994).

I en fallstudie kan data samlas in på olika sätt, bland annat genom intervjuer i fokusgrupper där informanterna fritt diskuterar utifrån olika teman. Intervjuer i fokusgrupper skapar ett rikt socialt sammanhang där flera tankar och kunskap utbyts samtidigt. Fallstudiens syfte är att tillföra de insamlade kunskaperna genom att behålla det centrala och meningsfulla i forskningen i till exempel gruppssammanhang. (Yin, 2007) En fallstudie belyser förändringar och individers eller organisationers sätt att fungera och agera (Bell, 2009).

Fallstudien kritiserar ofta för att inte vara noggrann eller logisk. Yin (2007) påpekar att detta kan vara resultatet ifall forskaren är slarvig, ifall forskaren inte har följt systematiska tillvägagångssätt eller framför tvivelaktiga belägg i sin studie. En fallstudie förutsätter således noggrannhet och rapport om observationer och även stöd för dessa. (Yin, 2007) Annan kritik som berör fallstudien är att det kan vara svårare att dra allmänna slutsatser.

I studien har en kvalitativ ansats med fallstudiekaraktär använts, eftersom datainsamlingen endast gjordes genom intervjuer och inte till exempel i samband med observationer. Avhandlingen undersöker två olika sociala grupper (lärare respektive elever) där datainsamlingen sker genom fokusgruppintervjuer. Fokusgruppintervjuer är ostrukturerade

intervjuer vilket ger upphov till ett rikt socialt sammanhang i form av fri diskussion. Avhandlingens frågor innehåller orden hur och hurdana och kräver således grundliga svar. Genom att ta del av lärares och elevers kunskap om mångkulturell undervisning, dess framgångsfaktorer och utmaningar vill jag bidra till en ökad förståelse för mångkulturell undervisning.

3.3. Intervju som datainsamlingsmetod

Vid fallstudier är intervjun en viktig informationskälla, eftersom de flesta fallstudier på ett eller annat sätt rör människor. Intervjun kan genomföras på olika sätt, varav en form är den fokuserade intervjun. Informanterna får delta i en öppen dialog där frågorna som ställs låter informanterna ge sin synpunkt och åsikt om saken i fråga. (Yin, 2007)

Jag valde intervjun som datainsamlingsmetod eftersom jag ville samla in kunskap genom fri diskussion. Genom fri diskussion kan man få fram tyst kunskap, vilket enligt Halkier (2010) är kunskap och erfarenheter som sällan uttrycks i ord. Dessutom kräver avhandlingens forskningsfrågor mer utförliga svar på grund av att de innehåller frågeorden hur och hurdana. De lärare som dagligen arbetar med mångkulturalitet har en bred erfarenhet och genom intervjuer kan de bidra med sin kunskap. Eleverna som har främmande språk som modersmål har likaså kunskap och erfarenhet av den mångkulturella undervisningen i och med att de berörs utav den.

Valet av datainsamlingsmetod har även grund i avhandlingens frågeställningar och teori, eftersom de baserar sig på mänsklig kunskap och erfarenhet. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är detta ett av de huvudsakliga syften med en fokusgruppintervju, det vill säga att samla in kunskap på basen av mänsklig kunskap och erfarenhet. På samma gång får intervjuaren förståelse för informanternas erfarenheter. Intervjun hjälper forskaren att förstå ett fenomen ur informanternas perspektiv. (Kvale & Brinkmann, 2014)

Till skillnad från en gruppintervju har intervjuaren en väldigt liten roll i en fokusgrupp. Fokusgruppens kännetecken är en blandning av ämnesfokus och gruppinteraktion. Fokusgrupper har förmågan att producera kunskap om ett visst ämne på samma gång som den sociala interaktionen blir datans källa. Forskaren ger informanterna ett visst ämne som ska diskuteras. (Halkier, 2010) Enligt Kvale och Brinkmann (2014) lämpar sig fokusgruppintervjuer väl för explorativ forskning. Intervju i fokusgrupp ger deltagarna möjlighet att uttrycka sin personliga åsikt, på samma gång som informanterna får delta i ett livligt meningsutbyte. Dialogen är till en stor del fri, men intervjuaren ser att informanterna håller sig till det av forskaren valda ämnet (Trost, 2010). I studien har informanterna fått diskutera utifrån teman som hör ihop med avhandlingens forskningsfrågor och teori.

Morgan (refererad i Halkier, 2010) påpekar att den sociala interaktionen blir källa till den insamlade datan. Halkier (2010) poängterar att fokusgrupper ger forskaren möjlighet till att fånga upp tyst kunskap, kunskap och erfarenheter som sällan uttrycks i ord. Dessutom kan fokusgrupper ge upphov till värderingar och åsikter. Det är inte meningen att informanterna ska föra fram olika lösningar utan istället bidra med olika synpunkter och uppfattningar i en fråga (Kvale & Brinkmann, 2014). På det sättet kan en intervju i fokusgrupp bidra med kunskap som kan vara svår att få fram i halvstrukturerade gruppintervjuer eller individuella intervjuer (Halkier, 2010).

Eftersom en intervju påminner om ett vardagligt samtal kan det upplevas som att intervjun är lätt att genomföra. En fokusgruppintervju kräver i själva verket god förberedelse för att den ska kunna bidra till ny och värdefull kunskap. Intervjuaren behöver ha ett gott personligt omdöme och inneha praktiska färdigheter. (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag har därför förberett mig genom att på förhand studera samtalsfärdigheter och intervjuvärdigheter.

3.4. Val av informanter

Hela processen inleddes genom att jag via internet undersökte och listade olika skolor (årskurs 7-9) i Svenskfinland. Slutligen föll valet på en finlandssvensk skola (årskurs 7-9). Denna skola valdes eftersom det finns en hel del forskning kring staden som skolan finns i. På stadens egen sida fanns kontaktuppgifter till rektorn och rektorn kontaktades via telefon. Jag frågade ifall några lärare och elever skulle vara intresserade av att delta i min fokusgruppintervju. Via rektorn kollades intresset upp bland lärarna och elever. Rektorn rekommenderade på det sättet deltagare och deltagarna valdes utifrån rektorns rekommendationer. Lärarna och eleverna deltog i intervjuerna på basen av intresse och möjlighet.

Beslutet att ha både lärare och elever som informanter gjordes även utifrån den teoretiska bakgrunden och forskningsfrågorna, eftersom lärare och elever kan ha olika synvinklar på temat. Båda grupperna valdes för att få ett så mångsidigt resultat som möjligt. Precis som vid val av metod bör valet av informanter baseras på de utformade frågorna samt den teoretiska bakgrunden (Trost, 2010) I studien deltog slutligen fem lärare och fem elever som hade plockats ut av rektorn. Fyra lärare är ämneslärare och en lärare är speciallärare. En elev valdes från årskurs 7 respektive årskurs 8 och tre elever valdes från årskurs 9. Eleverna hade alla olika modersmål och representerade på det sättet några av de olika etniska grupperna i skolan. I tabell 1 presenteras lärarinformanternas namn och utbildning. I tabell 2 presenteras elevinformanternas namn. Alla informanters namn är fingerade.

Tabell 1.

Lärarinformanter

Informanter	Utbildning
Lena	Ämneslärare
Karin	Speciallärare

Johanna	Ämneslärare
Elin	Ämneslärare
Anna	Ämneslärare

Tabell 2.

Elevinformanter

Informanter	Årskurs (7-9)
Maria	
Hana	
Daria	
Maya	
Liem	

Enligt Halkier (2010) varierar det rekommenderade antalet deltagare i fokusgrupper i olika litteraturer. Allt för stora grupper leder till en ökad risk för att vissa deltagare blir överröstade, medan för små grupper kanske inte producerar lika stor interaktion. Antalet deltagare ska även väljas utifrån avhandlingens tema. (Halkier, 2010) Antalet deltagare har valts utifrån avhandlingens tema och för att jag skulle kunna olika synvinklar på fenomenet.

Vid val av informanter fanns det inga kriterier för lärare. För val av informanter bland eleverna ställdes två krav. Varje årskurs (7-9) skulle representeras av åtminstone en elev. Dessutom skulle eleverna ha ett annat språk än svenska som modersmål, gärna så att varje etniska eller språkliga bakgrund i skolan representeras. På grund av lärarnas schema var det inte möjligt att intervjua alla fem lärare på samma gång, därav gjordes en uppdelning på två grupper. Sammanlagt intervjuades tre grupper. Enligt Halkier (2010) varierar det

rekommenderade antalet inormanter i fokusgrupper i metodlitteraturen. Bloom (refererad av Halkier, 2010) menar att antalet deltagare bör väljas utifrån forskningsämnet. Trost (2010) påpekar att det kan vara bättre att undvika intervjua flera personer samtidigt, eftersom det kan bli invecklat. I den ena gruppen deltog tre lärare och i den andra deltog två. Alla fem elever deltog gemensamt i en grupp.

3.5. Genomförande

Jag kontaktade rektorn via telefon och frågade ifall några lärare och elever skulle vara intresserade av att delta i min studie genom fokusgruppintervjuer. Förfrågan skickades även till skoldirektören, på grund av vissa etiska aspekter. Mer om detta nämns under avsnitt 3.7. Alla elever förutom en var 15 eller äldre. Elever under 15 år behöver vårdnadshavares tillstånd för att delta i intervjuer (Forskningsetiska delegationen, 2019). Elevens vårdnadshavare fick således fylla i en blankett för anhållan om vårdnadshavares/målsmans samtycke. Regelbunden e-postkontakt hölls med rektorn under vinter- och vårperioden 2022 och tid för intervju bokades in.

Intervjuerna utfördes på plats i skolan, i ett lugnt rum. Miljön var på det sättet bekant för lärarna och eleverna. Enligt Trost (2010) ska miljön vara lugn och informanterna ska känna sig så trygga som möjligt. Bloor (refererad av Halkier, 2010) påpekar att val av miljö alltid inverkar på genomförandet av en intervju, oavsett hurudan typ av miljö som slutligen väljs för intervjun.

Inför intervjun utformades sex olika temaområden, tre temaområden för lärarna (bilaga 1) samt tre temaområden för eleverna (bilaga 2). Lärarna och eleverna hade två liknande temaområden och ett olika, för att få såväl lärarnas som elevernas synvinkel på forskningsområdet. Elevernas temaområden var formulerade annorlunda på grund av att jag utgick från att begreppet mångkulturell undervisning inte är bekant för eleverna. Jag hade även

utformat ett par följdfrågor som kunde användas vid behov. De olika temaområdena har sin grund i mina forskningsfrågor och teoretiska bakgrund. Jag valde att lägga fokus på mångkulturell undervisning i allmänhet/framgångsfaktorer, implementering av mångkulturell undervisning i undervisningen samt möjligheter och utmaningar. Eftersom intervjuer i fokusgrupper förutsätter en fri diskussion hade jag som forskare väldigt liten kontroll över diskussionerna och fanns endast med på sidan. Yin (2007) påpekar att forskaren har liten eller ingen alls kontroll över situationen i fokusgruppintervjuer. Följdfrågorna fungerade således endast som hjälp ifall intervjusituationen skulle förutsätta att jag som intervjuare blandar in mig och ställer frågor.

Informanterna hade fått veta om studiens tema på förhand, men intervjuens temaområden avslöjades först då intervjuerna påbörjades. Innan intervjuerna inleddes frågade jag informanterna om jag fick lov att spela in intervjuerna. Varje informant fick säga sitt namn för att underlätta transkriberingen. Vid intervjuerna av lärarinformanterna behövde jag endast presentera de olika temaområdena. Inga följdfrågor ställdes. Vid intervjuerna av elevinformanterna ställdes åtminstone en följdfråga inom varje temaområde. Informanterna fick i slutet av intervjuerna ställa frågor rörande undersökningen.

3.6. Bearbetning och analys

Genom att göra en analys av en fokusgruppintervju vill forskaren undersöka informanternas uppfattning om ämnet som studeras. Fokusgruppens diskussion ska bidra till en djupare förståelse av ett ämne. Den oarbetade data tolkas och omvandlas till tolkat data. I en analys ska forskaren avgöra vad som är relevant och vad som berör forskningsfrågorna. (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017) Jag har genomfört en analys enligt Kvale och Brinkmanns (2014) fem steg för analys vid kvalitativt data:

1. Förberedelse av insamlad data
2. Bekantande med data
3. Tolkning av data genom utvecklande av kategorier
4. Verifiering av data
5. Redovisning av data

Efter genomförande av intervjuerna transkriberades intervjuerna, vilket omfattar den första delen av analysprocessen. Alla lärare har fått fingerade namn i transkriberingen. Intervjuerna transkriberades ordagrant, från muntlig till skriftlig form. Kvale och Brinkmann (2014) definierar transkribering som omformandet av ett material från en form till en annan. Omvandlingen gör att en del aspekter som är viktiga i det muntliga samtalet faller bort, empedis kroppsspråk och gester. För att någorlunda bevara det muntliga i det skriftliga har jag valt att transkribera intervjuerna ordagrant. Jag har således skrivit ner alla pauser, suckar och skratt. Halkier (2010) framhäver att förlusten som framkommer när man transkriberar från muntlig form till skriftlig kan reduceras genom att skriva ut olika ljud eller anteckna kroppsspråk. Det transkriberade materialet blev sammanlagt 20 sidor.

Det andra steget påbörjades egentligen i och med att jag lyssnade på och transkriberade de inbandade intervjuerna. Därefter läste jag fördjupat igenom den transkriberade texten. Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att detta steg hjälper forskaren vidare mot det tredje steget. Genom att läsa och bli bekant med insamlad data kan forskaren lättare identifiera lämpliga koder.

Vid det tredje steget börjar tolkningsprocessen. Jag har använt mig av Kvales (1997) meningskategorisering som metod. Meningskategorisering är en form av kategorisering eller kodning där informanternas yttranden delas in i olika kategorier. Jag valde denna analysmetod eftersom jag till högsta graden ville bevara informanternas egna ord och

påståenden. Under detta steg placerades intervjudatan in under rätt forskningsfråga i ett Word-dokument. Därefter gjordes fyra olika kategorier upp. Kategorierna gjordes utifrån den insamlade datan, forskningsfrågorna samt litteraturen. Det fjärde steget, verifiering av data, diskuteras närmare under avsnitt 3.7. Slutligen redovisas resultatet i avsnitt 4.

3.7. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Tillförlitligheten beskriver hur pålitlig och exakt studien är (Kvale & Brinkmann, 2014). En studie ska vara systematisk och välutförd. Forskaren ska känna till sitt forskningsområde men även den metod som avses användas. (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017) Enligt Trost (2010) och Halkier (2010) behöver resultatet i en kvalitativ studie inte kunna upprepas eftersom samhället är i konstant förändring och det leder också till att människors värderingar och åsikter ändras. Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att tillförlitligheten i kvalitativa intervjustudier grundar sig på utskriften, eller transkriberingen.

Vid transkribering från muntlig till skriftlig form kan det förekomma en viss förlust, bland annat av till exempel olika ljud (Halkier, 2010). Tillförlitligheten har i studien garanterats genom att transkriberingen gjorts ordagrant. Alla ljud, till exempel suckar, skratt samt pauser har skrivits ner. Detta har varit möjligt på grund av att inspelningskvalitén varit god.

Med studiens trovärdighet menas att studiens frågeställningar ska kunna undersöka det som avses undersökas (Trost, 2010). För att en studie ska ha trovärdighet är det viktigt att tillförlitligheten uppfylls (Halkier, 2010). Studiens trovärdighet grundar sig på att fokusgruppernas intervjuteman baserades helt och hållet på studiens forskningsfrågor. Detta för att få intervjusvar som i så stor utsträckning som möjligt ger svar på forskningsfrågorna. De temaområden och följdfrågor som behandlats under intervjuerna har fullständigt baserats på forskningsfrågorna och avhandlingens teori. På det sättet kan studiens trovärdighet säkerställas.

Trost (2010) påpekar att fokusgrupper för med sig extra etiska problem eftersom det inte alltid är säkert att informanterna eller intervjuaren efter den genomförda intervjun håller tystnadsplikten som krävs. För deltagarna ska det klargöras att de har möjlighet att vara fullt anonyma (Halkier, 2010). Alla deltagare i studien är totalt anonyma, inga namn nämns på varken informanter eller skolan som intervjun är utförd vid. Vid transkribering av materialet har citat skrivits om till standardssvenska, detta för att ytterligare försäkra anonymitet. Det finns ändå alltid en risk att namn på skola eller informanter avslöjas. Därför har forskningslov begärts från såväl skoldirektör som rektor.

Innan genomförda ljudinspelningar har jag frågat informanterna om deras samtycke. De ljudinspelningar och transkriberingar som gjorts under intervjun ligger tryggt förvarat på min personliga dator. På det sättet är jag den enda som har tillgång till ljudinspelningarna samt transkriberingarna och dessa raderas direkt efter att avhandlingen publicerats, likaså annat material som innehåller deltagarnas uppgifter. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ska forskaren kunna förvara allt material säkert samt radera alla uppgifter efter att studien genomförts, om inte något annat avtalats.

Det är också lätt hänt att det under intervjun sägs något som egentligen inte borde ha blivit sagt. Det kan även lätt bli till en situation där de mest pratsamma tar över och de som är mer tystlåtna ställs åt sidan. Eftersom intervjun genomförs i en grupp finns det också risk för gruppträck, att deltagarna enas i en åsikt trots att det egentligen finns en variation i åsikterna. Därför har intervjuaren ett väldigt stort ansvar när det gäller olika former av gruppintervjuer. Intervjuaren ska se till att det finns en samhörighet i gruppen samt att alla får komma till tals. (Trost, 2010) Alla frågor som ställs, ställs inte till någon person enskilt utan till gruppen som helhet. Uttalanden som är kränkande får inte förekomma och intervjuledaren bör vid sådana tillfällen agera. (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017) En fokusgruppintervju ger inte lika stor

möjlighet till att få en enskild individs upplevelser och erfarenheter, utan istället gruppens som helhet (Halkier, 2010).

4. Resultat

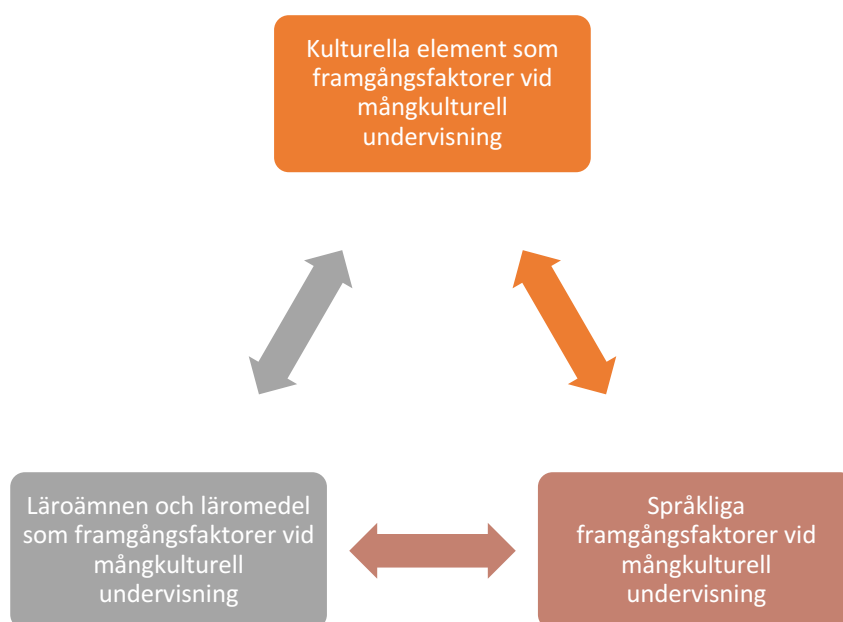
I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. Resultatet redovisas enligt forskningsfråga. Först presenteras i avsnitt 4.1 resultat för forskningsfråga 1, där lärare och elever diskuterar hur den mångkulturella undervisningen lyckas. Därefter presenteras i avsnitt 4.2 resultat för forskningsfråga 2, där lärare diskuterar möjligheter och utmaningar med mångkulturell undervisning. Resultatet bekräftas med citat från transkriberingen.

4.1. Den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer

Forskningsfrågan är indelad i tre olika kategorier. Kategorierna är kulturella element som framgångsfaktorer vid mångkulturell undervisning, språkliga framgångsfaktorer vid mångkulturell undervisning och läroämnen och läromedel som framgångsfaktorer vid mångkulturell undervisning. I slutet av avsnittet sammanfattas resultatet för forskningsfråga 1.

Figur 1.

Kategorierna inom resultatredovisningen för fråga 1



Kulturella element som framgångsfaktorer vid mångkulturell undervisning

När lärarna diskuterade den mångkulturella undervisningen och hur den lyckas diskuterade de huvudsakligen olika kulturella aspekter. Lena och Karin har arbetat länge på samma arbetsplats och upplever utländska elever och mångkulturell undervisning som naturligt förekommande och vanligt. Karin tillägger att det inte går att påtvinga mångkulturell undervisning och understryker att alla lärare är olika, vissa behandlar mångkulturell undervisning mer än andra. Likaså påpekar Lena att hon inte fäster särskilt mycket uppmärksamhet på det, utan att det framkommer naturligt. Lärarnas tankar illustreras med Lenas utsaga:

[...] Alltså jag har ju egentligen jobbat med invandrare sen 1988. För mig är det naturligt att jag har invandrarelever i klassen, jag tänker inte så mycket på det. Och så att jag är som väldigt medveten utan för mig är det nog mera att dom är en del av min grupp. [...] (Lena)

Karin tillägger att det trots allt är viktigt att det finns vuxna i skolan vilka tar mångkulturalitet till tals, även om det flera gånger är naturligt förekommande fenomen. Lärarinformanterna menar att man tillsammans med eleverna kan googla och fundera kring kulturella aspekter, till exempel maträtter eller nationalsånger. Likaså påpekar Anna och Elin att det som lärare är viktigt att våga beröra historia, trots att det kan handla om känsliga aspekter som exempelvis krig. Många av eleverna är medvetna om och vill behandla historien i sina eller föräldrarnas hemländer. ”Man måste ju beröra det, och det har jag gjort. I början så tänkte jag att ska jag våga säga någonting, ska ja våga ha dem att säga något...men det går nog.” (Anna)

Å andra sidan menar Lena, Karin och Johanna att det som lärare är viktigt att läsa av situationen och eleverna innan man ställer frågor som berör elevens kultur eller hemland. Lena tillägger att det inte är självklart att alla elever känner sig bekväma med att berätta och dela med sig. Karin påpekar att elever i denna ålder kanske skäms för olika faktorer i sin kultur. Johanna menar att det blir lättare att läsa av situationen när man lärt känna eleverna väl.

Lärarinformanterna framhäver den mångkulturella undervisningens kulturella element som diskussioner av högtider, traditioner, nationaliteter samt historia. Lena anser att idrotten är en viktig faktor för att skapa sociala band mellan alla elever. Lena och Karin behandlar dessutom betydelsen av temadagar där olika kulturer framhävs. Dessa temadagar har ordnats regelbundet, men det har varit paus under coronapandemin. De hoppas på att få fortsätta med temadagarna så snart som möjligt. Lärarna upplever temadagarna som väldigt lyckade.

[...] Och vi har haft temadagar också där vi har smakat på mat från. [...] Men det är ju en tid sedan men. Men vi har ju haft massor med sånthär trevligt. [...] Runt det här som har blivit en del av skolans vardag. Som jag hoppas att vi kan ta tillbaka så småningom. [...] (Karin)

Anna och Elin anser att eleverna i denna ålder (13-16) kanske inte ännu utvecklat ett intresse för att lära sig om kulturer, även om den egna. Anna menar att det därför är viktigt att man som lärare bidrar med kunskapen om kulturer åt eleverna. Lärarinformanterna påpekar att det inte är självklart att eleverna känner till de olika kulturerna, eller till den egna. Elin tillägger att det är viktigt att det som lärs ut känns relevant för eleverna. Karin anser desutom att eleverna ska få behålla metoder och arbetssätt som de lärt sig i hemlandet, som i till exempel matematik.

[...] ska de omläras då eller får de i högstadiet då [skratt]. Jag fick frågan nämligen ganska nyligen. [...] Eller får de i högstadiet jobba på sitt gamla sätt utan minnessiffror. Och jag menar, har en elev lärt sig på sitt sätt som de jobbar i [land] så så länge det blir rätt och den eleven förstår så måste den ju eleven få använda det sättet, vi kan ju inte tvinga in dem i det västeuropeiska systemet med att ”dethär är det enda rätta”. [...] (Karin)

Elevinformanterna anser att olika kulturer innebär egna traditioner, åsikter, musik, religion, språk samt mat. Eleverna beskriver kulturer som att man har något gemensamt med någon

annan men trots det är alla olika på sitt eget sätt. De beskriver olika kulturer som viktiga och att man kan lära sig mycket av varandra genom att få vara bland olika kulturer.

Liem berättar att hans klass brukar diskutera mångkulturalitet tillräckligt medan Hana, Maya och Maria anser att det främst framkommer i ämnen som religion eller historia och på det sättet inte diskuteras tillräckligt eller att det varierar. Hana tycker att skolan skulle kunna behandla mångkulturalitet mer genom att ordna fler temalektioner- eller dagar regelbundet. Maria önskar att skolan skulle ordna verksamhet där alla elever får lära sig något om de olika kulturerna, även den egna. ”...att till exempel de som kommer från en kultur kan ta med folkdräkter eller någonting och visa upp det, och så kan man lägga upp flaggor allt möjligt i skolan så. Mat kan man ju laga i köket där nere också.” (Hana)

Eleverna upplever att det känns acceptabelt då lärarna frågar och intresserar sig för deras kulturer och hemländer. Hana vill gärna att lärarna ska fråga så att kunskapen sprids vidare medan Maya påpekar att det kan kännas jobbigt.

[...] Nä men man kan ju nog svara på men de beror ju på också sedan vad andra frågar tillbaka typ att så här ”är det inte typ sådär jobbigt där”. [...] Jag vet ju inte så mycket om det. För jag har ju vuxit upp här. Ja så det är lite såhär jobbigt att besvara på frågan. [...] (Maya)

Elevinformanterna upplever att de andra eleverna i skolan till en viss del intresserar sig för deras kulturer. För det mesta intresserar de sig för mat eller språk. Eleverna har upplevt någon form av fördom när det gäller den egna kulturen. Hana berättar att det känns irriterande när det uppstår och sprids olika rykten om den egna kulturen. Eleverna förklarar att de ändå brukar försöka reda ut missförstånd angående deras kulturer och att det i slutändan löser sig.

Språkliga framgångsfaktorer vid mångkulturell undervisning

Alla informanter nämner språket som en faktor för lyckad mångkulturell undervisning. Lärarna behandlar språket ur två olika aspekter. Den ena aspekten gäller svenskan, eller skolspråken (finska och engelska). Språklärarna Lena, Elin och specialläraren Karin anser att den mångkulturella undervisningen är påtaglig i språkundervisningen. Språket bör stödas i alla sammanhang och eleverna har rätt till mera hjälp inför prov om skolspråket är svagt. Karin framhäver att det är betydelsefullt för alla elever att begrepp och ord förklaras ordentligt.

[...] O de gynnar ju alla det att man är väldigt väldigt uppmärksam och förklarar alla begrepp men det gör jag ju åt de andra eleverna också. Å väldigt, upprepar och upprepar och upprepar. Men det gäller ju inte bara våra utländska elever det gäller ju alla elever inom specialundervisningen det. [...] (Karin)

Lärarna är överens om att man inte behöver upprepa högfrekventa ord utan att man lägger mer tid på nya ord. Eleverna är villiga att kommunicera på de olika språken om de får de rätta redskapen. Anna poängterar att det krävs det kreativitet då vissa ord ska förklaras.

Den andra aspekten av språk som behandlas av informanterna är elevernas modersmål. Läraren Elin berättar att elevernas modersmål kan användas som ett redskap i språkundervisningen. Elin poängterar att eleverna får känna att de kan när de får dela med sig ord och grammatik på eget modersmål.

[...] Vi gör mycket så här att de får till exempel skriva någon så här [...] jag är, du är, han är så skriver de det på [språk] så att vi uttalar de då. Då har vi en [ett land] där också så då uttalar vi det här jag är du är på deras modersmål också, för att ta in det här att de får känna sig, den som kan någonting i klassrummet. [...] (Elin)

Elevinformanterna sätter vikt på det egna modersmålet när de diskuterar om hur den mångkulturella undervisningen lyckas. Eleverna är överens om att det är viktigt att lärare men

också elever intresserar sig för de olika språken som finns i skolan. Maya och Liem berättar att eleverna brukar fråga hur olika ord sägs på deras modersmål. ”Dom kan fråga typ ju va en grej betyder på [språk] så förklarar man ju. Då dom typ lyssnar på en låt kanske så vill dom ju lite förstå va det handlar om. Så förklarar man ju.” (Maya)

Eleverna berättar även att de upplever att det är viktigt att få använda det egna modersmålet i skolan, det vill säga transspråkande. De vågar och vill uttrycka sig på sina modersmål. I kompisgrupper där flera elever talar samma modersmål brukar de använda sitt modersmål, vare sig det gäller raster eller lektioner. Eleverna upplever att det är en vana. Eleverna påpekar att skolspråket används då de umgås eller befinner sig i situationer där elever som inte förstår modersmålet finns med.

[...] Jag brukar ju mest prata [språk] med... alltså som då man är ett gäng, en grupp från samma kultur så då brukar man ju prata samma språk. Men sedan om man e [...] som med, ska jag säga svenskar å de, så pratar man svenska. [...] (Hana)

Läroämnen och läromedel som framgångsfaktorer vid mångkulturell undervisning

Lärarinformanterna Lena, Karin, Johanna och Anna behandlar även läroämnen och läromedel när det gäller faktorer som bidrar till en lyckad mångkulturell undervisning. Alla fyra informanter nämner att mångkulturell undervisning är mest framträdande i språkundervisning, religion, livsåskådning eller historia. Även elevinformanterna påpekar att mångkulturell undervisning är mest framträdande i dessa läroämnen.

[...] just i livsåskådning var det ju kanske en bekvämare miljö att diskutera kulturskillnader eftersom dom ändå var så pass många från varje grupp. Dom blir tryggare kanske när man är

den enda som kommer från ett annat ställe. De beror ju på hur man är som person förstås.

[...] (Johanna)

Karin nämner dessutom att läromedel ändrat form genom åren och att de är mer mångkulturella. Detta märks genom att till exempel namn som används inte är typiskt svenska eller finska. Karin berättar att det skapar diskussion i klasserna.

[...] Jag tänker just på engelskan så har vi ju [...] ganska mångkulturell [...] vi har inte typiska engelsk, engelska eller amerikanska namn i dessa böckerna längre. Någon elev kan fråga ”varifrån är den?”, ”var heter de sådär?” [skratt] Är inte det Jusuf vi har där å [...] att eleverna är ju uppmärksamma på det här att, varifrån? Hurså? Varför det? Hur vet du det? [skratt] [...] (Karin)

Sammanfattning

Enligt lärarna och eleverna är det viktigt att den mångkulturella undervisningen framkommer naturligt i undervisningen. Den mångkulturella undervisningen kan förekomma i olika former av undervisning. Det är viktigt att våga beröra och diskutera tematiken som har att göra med kulturer speciellt eftersom vissa elever i denna ålder (13-16) inte ännu utvecklat ett intresse för kulturer. Som lärare är det viktigt att läsa av situationen och inte peka ut eleverna, samtidigt som läraren bör visa ett öppet intresse.

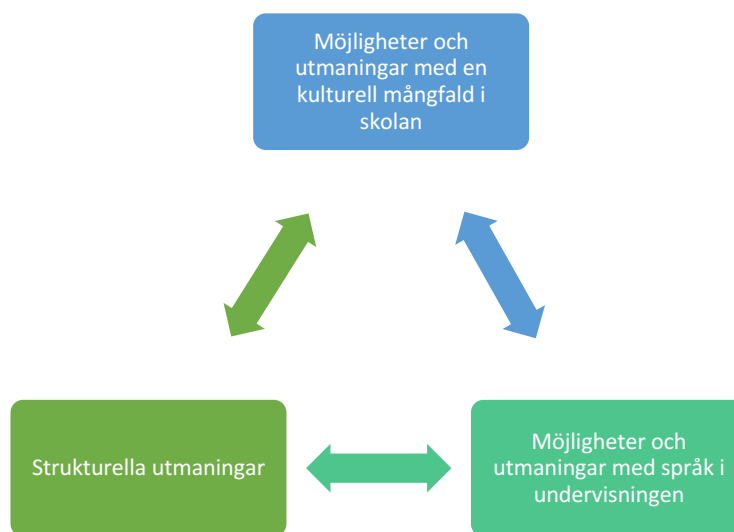
För att den mångkulturella undervisningen ska lyckas är det dessutom av stor vikt att sätta fokus på språken, såväl undervisningsspråket som elevernas modersmål. Språket bör stödas i alla sammanhang och hjälpmedel kan användas vid behov. I språkundervisningen kan elevernas modersmål användas som ett redskap i undervisningen vilket i sin tur kan främja elevernas inläring. Eleverna upplever att det är viktigt att de får använda sitt modersmål i skolan. Det är även av fördel att använda läromedel som bemöter den mångkulturella undervisningen.

4.2 Möjligheter och utmaningar med mångkulturell undervisning

Forskningsfrågan är indelad i tre olika kategorier. Kategorierna är möjligheter och utmaningar med en kulturell mångfald i skolan, möjligheter och utmaningar med språk i undervisningen och strukturella utmaningar. I slutet av avsnittet sammanfattas resultatet för forskningsfråga 2.

Figur 2.

Kategorierna inom resultatredovisningen för fråga 2



Möjligheter och utmaningar med en kulturell mångfald i skolan

Lärarna påpekar att en kulturell mångfald i skolan möjliggör för en ökad och en mångsidig diskussion. Genom diskussion av kulturell mångfald vidgas elevernas vyer på olika kulturer och länder. Lärarna framhäver dessutom att klassrummet influeras av olika språk, personligheter, kulturer och värderingar som en följd av mångkulturalitet. Lärarinformanterna understryker att mångkulturalitet inte endast kännetecknas av kulturer utan också kulturella element. Elin tillägger att detta bidrar till att det uppstår olika kulturella vinklar i klassrummet. Lärarnas tankar exemplifieras med Elins yttrande:

[...] Nå jag tänker ju liksom nu att obvious e ju förstås att man har kulturer, olika typer av kulturer. De betyder ju inte att det behöver vara människor ur dessa kulturena i klassrummet men att man liksom har [...] till exempel tar ett ämne och tittar på det ur olika kulturella vinklar eller just att du har olika typer av kulturer då i klassrummet. [...] (Elin)

Karin framför att alla elever gynnas av en mångkulturell undervisning där eleverna får diskutera och fundera hur det är i elevernas hemländer. Lärarna menar att mångkulturalitet berikar undervisningen. Å andra sidan framhäver lärarna att det inte alltid är säkert att det finns tid för att behandla och diskutera aspekter som hör ihop med kultur. Lena tillägger att det till stor del beror på gruppen som undervisas. Liknande påpekar Johanna att det som ny lärare går mer tid till att fundera hur lektionerna byggs, men tillägger att hon borde börja inkorporera mångkulturalitet mer i undervisningen. Lärarna nämner också tidsbrist som orsak till att den mångkulturella undervisning faller bort.

[...] Och just det här med att man kan jämföra, de ger ju också eleverna en större syn av hur det är ute i världen, och det tycker jag är jätteviktigt. Man skulle bara måst hinna mera. Jag är ju språklärare så jag är ju inriktad på språket. Men [...] nog tycker jag mycket om kultur och man får in olika saker, just som högtider du [Johanna] säger eller och det där e ju också måst ja ju erkänna lite olika på klasserna man har. I vissa klasser kan du prata jättemycket, för att det är lugnt, dom vill diskutera. I andra klasser så kanske du har full show att hålla ordning, å då faller sånär saker nästan bort [...] (Lena)

Karin beskriver att eleverna i denna ålder (13-16) står mellan två kulturer och kan ha svårt att forma åsikter.

[...] För det kan ju finnas saker i ens kultur som elever i den här åldern skäms över [...] de blir ju som mitt emellan två kulturer. Å de blir jätte svårt dedär att, hur ska jag tycka? Vad

ska jag tycka? Som jag diskuterade med en [ett land] elev här som sa att: ”går jag och kramar om mamma och pappa och säger oj vad jag älskar dig, då skulle de tycka att, vad har den här fått för fel?” medan vi tycker ju kanske att det där är helt normalt, inför en farsdag eller att.. ”nämen, vi gör ju inte sådär”. [...] (Karin)

Däremot anser lärarinformanterna att det finns ett allt större behov av att diskutera och behandla elevernas egna kultur, genom att till exempel tillsammans söka fakta om elevernas hemländer. Elin och Anna poängterar att en del av eleverna vet väldigt lite om sin kultur och sitt hemland, medan andra känner till kulturen och hemlandet väl. Några elever känner dessutom lite till om Finland.

[...] Bara ett exempel på Finlands självständighetsdag. [...] Så då satt jag med liksom en grupp med tre olika kulturella bakgrunder, å den här största delen av de då som va från [land] så de visste inte när [landets] självständighetsdag är. Så vi hamna att börja googla det! Så liksom där har vi redan en sånhär kulturell sak som inte jag ens hade en tanke på att skulle kunna som vara ett problem! [...] (Elin)

Möjligheter och utmaningar med språk i undervisningen

Lärarna anser att det gynnar alla elever, inte bara elever med ett svagt skolspråk att som lärare vara uppmärksam på språket och förklara alla begrepp väl. Karin tillägger att det kan vara av fördel att använda de stöd och hjälpmedel som finns tillgängliga för elever med ett svagt skolspråk. ”Å jag ser ju det förstås från specialundervisningens perspektiv å just det här att bena ner, reda ut, använda bildstöd, använda alla olika stöd som finns.” (Karin)

Lärarna påpekar att det känns svårt om det bildas stora grupper med elever som talar samma modersmål. Anna framhåller att det i sådana fall är svårt att få eleverna att hålla sig till skolspråket. Elin tillägger att det är svårt att veta exakt vad eleverna pratar på sitt hemspråk.

[...] Jag har jobbat i trettifem år och jag har sagt här nyligen att jag aldrig haft så nära centrerad undervisning som jag har med domhär. För så fort jag slutar prata så börjar de prata [språk]. Så det är jättesvårt att få dem att prata och sätter jag dem två och två så ska jag nog hela tiden stå vid pulpeterna å se till så de pratar svenska för de börjar genast på [språk]. [...]
(Anna)

Å andra sidan framhäver lärarna att eleverna i flera situationer hjälper varandra genom att förklara olika svenska ord på hemspråket. Elin beskriver en situation hon upplevt vad gäller språket:

[...] Här har vi ju en kulturkrock faktiskt. För jag har upplevt att de är respektlösa emellanåt mot mig, då jag berättar och förklarar någonting. Å sen mitt i allt börjar de diskutera på [språk] mellan varandra. Men då hade vi en praktikant här som var med mig under en engelskalektion, specifikt med en grupp som ofta gör det här. Och efter lektionen sa han åt mig att de är inte ohövliga mot dig utan det är bara det att då du förklarar saker så är det någon som frågar att hej vad betyder egentligen det här som hon förklarar så förklarar de snabbt åt varandra. [...] (Elin)

Lena beskriver att ett svagt skolpråk bland annat kan leda till att eleverna har svårt att göra läxor och hemuppgifter. Ofta har föräldrarna också svag svenska vilket leder till att eleverna inte får hjälp med hemuppgifterna hemma. Lena och Karin berättar att föräldramöten kan vara utmanande om det finns flera hemspråk i klassen.

[...] Jag minns mardrömsföräldramötet ja hade. Det var första mötet då, när barnen hade börjat årskurs sju. Jag hade tre tolkar i klassen. Å då ena tolken sa mycket mer än vad jag sa, han prata och prata och vi andra satt och vänta och vänta och de blev inte till någonting. Så

då lärde jag mig, nä [...] man kan inte ha mer än en tolk i gången. Så sådana saker får man ju [skratt] lära sig också. [...] (Lena)

Strukturella utmaningar

Lärarna poängterar att den mångkulturella undervisningen berör alla i och med att den nämns i läroplanen. Lena och Karin nämner att de upplever att det inte finns gemensamma riktlinjer och att det trots allt är upp till läraren att bestämma hur den ordnas. Var och en har på egen hand fått lära sig vad som fungerar. Lena tillägger att detta känns utmanande. På samma sätt kritiserar skolningarna och fortbildningarna. Lärarna upplever att skolningarna och fortbildningarna främst angår de lägre klasserna.

[...] Å sen är det ju också ganska lustigt för många säger att ja ni i [stad] har så lång erfarenhet, ni är ju experter på det här. Men jag vet nog inte om vi kan kalla oss experter för vi har ju fått gräva oss fram i mörkret vi på något sätt. Inte vet jag, jag vill nu inte kalla mig expert i alla fall. [...] (Lena)

Lärarna upplever situationen som utmanande i och med att klasserna växer och det anländer allt fler elever med brister i språkkunskaperna. Karin och Lena framför att det i vissa klasser bildas grupper av elever som talar samma modersmål. Flera av dessa elever har bristfälliga språkkunskaper i skolspråket och lärarna upplever att det inte främjar språkinläringen eller integrationen. Lärarna påpekar dessutom att flera elever med svagt skolspråk är tvungna att tentera bort skolämnen, till exempel historia. Karin poängterar att skolan borde ordna läxhjälp efter skolan, åt elever som inte har ett tillräckligt starkt skolspråk eller som inte har möjlighet att få läxhjälp hemma på grund av föräldrarnas språkkunskaper.

[...] Vi borde ju egentligen i [stad] köra med väldigt små klasser, kanske klasser på tio, tolv elever egentligen när de börjar sjuan. För vi vet att när de är på nian så kan de vara tjugo. De kommer som till varje år. Nu har vi fyra stycken nästa år som ska in på en årskurs nio. Vi har en som ska på en åtta. Vi har fyra eller fem elever som ska in på sjuan, nästa år. När de kommer in på sjuan kan man ju anpassa. Men bara de att de ska in på nian, vi har ganska stora grupper i nian färdigt, vissa klasser. [...] (Karin)

Å andra sidan upplever lärarna att det råder brist på resurser. De nämner att det krävs mera resurser för att det ska kunna erbjudas en rik mångkulturell undervisning och differentiering. Elin tillägger att övertidstimmarna blir fler och fler och föreslår att man kunde anställa mer personal. Johanna framför att hon som ny gärna vill ha mera handledning inför nästa år. Även de andra lärarinformaterna framför att det är svårt att veta hur de ska gå till väga med elever som anlant från den förberedande undervisningen.

[...] Det här läsåret så liksom jag är redan, jobbar eller har övertidstimmar så jag kan bara sätta ner en viss mängd på varje lektion å det skulle man kunna göra någonting åt genom att anställa kanske en person till för att liksom få mer tid för att faktiskt differentiera å ge liksom dessa elever vad de behöver. [...] (Elin)

Lärarna diskuterade även att staden kunde utöka och se över sitt integrationsprogram. Anna föreslår att staden kunde erbjuda och möjliggöra hemspråksundervisning.

[...] Sen tänker jag ibland att jag tycker nog att den här staden kunde göra ännu mer i sitt integrationsprogram. Ja tycker de skulle kunna erbjuda kortkurser i [språk] till exempel, å jag tycker de skulle kunna ha hemspråksundervisning här i [språk] [...] för eleverna, de skulle behöva kännedom om sitt eget språk också. De skulle bli bättre på att jämföra då, tänka som att [...]vad är det för skillnader mellan vårt språk och domhär som vi lär oss i skolan? [...] (Anna)

Sammanfattning

En kulturell mångfald möjliggör för en diversifierad synvinkel i klassrummet vilket i sin tur kan ge upphov till en större och mångskiftande diskussion. En kulturell mångfald bidrar dessutom till att klassrummet fylls av bland annat olika språk, personligheter eller värderingar. I och med att det finns flera elever som talar samma modersmål har de möjlighet att hjälpa varandra och lära sig tillsammans. Lärarna poängterar att alla elever gynnas av en mångkulturell undervisning.

Tids- och resursbrist kan leda till att den mångkulturella undervisningen inte kan genomföras tillräckligt och på ett korrekt sätt. Lärarna upplever dessutom att skolan möter mer utmaningar i samband med växande klasser. I de växande klasserna finns flera elever som har ett svagt undervisningsspråk samtidigt som en del av eleverna vet lite om sin egen kultur. Lärarna menar att de varit tvungna att själva ta reda på metoder och verktyg för den mångkulturella undervisningen vilket upplevts utmanande. Lärarna önskar dessutom att mer kunde göras från stadens håll för att stöda den mångkulturella undervisningen.

5. Diskussion

I detta kapitel diskuteras avhandlingens resultat samt valet av metod. Slutligen presenteras en slutsats och förslag ges på vidareforskning.

5.1. Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är indelad i två underrubriker som motsvarar forskningsfrågorna.

Syftet med avhandlingen är att undersöka den mångkulturella undervisningen i en skola ur ett lärar- och elevperspektiv. Studien bidrar till en ökad förståelse för den mångkulturella undervisningen i skolor. Utgående från detta syfte har två forskningsfrågor formulerats:

1. Hur beskriver lärare respektive elever de faktorer som bidrar till en lyckad mångkulturell undervisning?
2. Hurudana utmaningar och möjligheter anser lärare att det finns med mångkulturell undervisning?

5.1.1. Den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer

Enligt studiens resultat är den mångkulturella undervisningen något som bör upplevas som naturligt och vanligt, vilket även uppmärksammas i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2016). Trots allt visar resultatet att det är viktigt att skolans personal medvetet diskuterar och behandlar mångkulturalitet och kulturella aspekter för att den mångkulturella undervisningen ska lyckas. Enligt Banks (2009) ska lärare medvetet anpassa material och inlärningsmetoder för att minska fördomar och skapa en uppmuntrande miljö. Wedin (2020) betonar att ett avsiktligt uppmuntrande och stödande av identiteter hjälper eleverna utveckla sina identiteter. I avhandlingens resultat visar lärarna att en positiv syn på

mångkulturell undervisning är viktigt för att den mångkulturella undervisningen ska lyckas vilket även är fallet i resultatet av Mansikka och Holms (2011) studie.

I resultatet framhäver lärarna att alla elever inte vill diskutera sin kultur eller inte ännu har ett intresse för tematiken och att det därför är viktigt att tolka situationen innan man diskuterar med eleverna om deras kultur. Trots detta är viktigt att dela med sig av kunskapen med eleverna. Eleverna var däremot överens om att det är viktigt att lärarna diskuterar kulturer eftersom det leder till ett lärande genom samspel. Vid fördomar upplever elevinformanterna att nyckeln till lösningen är att diskutera och klargöra missuppfattningar.

Liknande resultat kan ses i Hajisoterious och Angelides (2014) studie som visar att diskussioner där eleverna görs delaktiga skapar möjlighet för inkludering och fungerar förebyggande mot fördomar. Studiens resultat visar dessutom att elever ser gruppdiskussioner som en central beståndsdel i den mångkulturella undervisningen. Motsvarande resultat ses även i Messious (2011) och Tangens (2008) studier.

En viktig framgångsfaktor är framhävandet av kulturella element. Kulturella element kan enligt lärarna och eleverna framhävas genom diskussioner av högtider, nationaliteter, traditioner, historia eller idrott. Kulturer kan även synliggöras genom evenemang eller temadagar. Enligt resultatet i Kimanens (2018) studie kan mångkulturella evenemang fungera som stöd för kulturell diversitet.

En framgångsfaktor för mångkulturell undervisning som diskuteras av alla informanter är språket. Lärarinformanterna diskuterar språket ur undervisningsspråkets och modersmålets perspektiv. Resultatet visar att lärarna anser att det är av stor vikt att stöda undervisningsspråket. Detta för att eleverna ska kunna utveckla och stärka skolspråket. Å andra sidan framför både lärarna och eleverna betydelsen av att inkludera elevernas modersmål på lektionerna, det vill säga transspråkande. Enligt Utbildningsstyrelsen (2022) stärks elevernas

språkliga identitet när de tidvis får använda sitt modersmål under lektionerna. När eleverna språkliga identitet stärks finns det ett större stöd för att utveckla skolspråket.

Läroinformanterna nämner ytterligare läromedel som är anpassade enligt mångkulturell diversitet som en framgångsfaktor för lyckad mångkulturell undervisning.

5.1.2. Möjligheter och utmaningar med mångkulturell undervisning

Resultatet visar att en kulturell mångfald möjliggör för olika kulturella vinklar i klassrummet samtidigt som den ligger som god grund för en mångsidig diskussion. En mångsidig diskussion förstärker elevernas insikter om kulturer. En mångkulturell undervisning fungerar som ett positivt tillskott utöver den vanliga undervisningen. Detta stöds av Banks (2006) teori om att den mångkulturella undervisningen fungerar som ett stöd för att alla elever ska kunna vara toleranta för en kulturell diversitet. Cummings (2017) framför att mångfald öppnar upp för nya möjligheter i klassrummet, vilket i sin tur kan leda till att elevernas motivation stärks.

I avhandlingens resultat framkommer det ökade behovet av en mångkulturell undervisning där eleverna även får lära sig om den egna kulturen. Vissa elever känner inte till sin kultur som de får hemifrån, medan andra har god kunskap om sin kultur. Detta kan således vara en utmaning för lärarna eftersom de inte alltid har den rätta kunskapen eller tiden att lära ut specifika kulturer. Holm och Londen (2010) framför att en ökande diversitet i skolorna kräver lärare och personal som har utländsk bakgrund. Genom att anställa personer med utländsk bakgrund kan elevernas kultur och hemspråk stödjas (Holm & Londen, 2010; Lahdenperä, 2021).

I klasser med stor språklig mångfald är det viktigt att som lärare vara uppmärksam på språket och begrepp. Elever kan också hjälpa varandra genom att förklara ord och begrepp från undervisningsspråket på sitt modersmål och därför är detta en möjlighet som den språkliga mångfalden bidrar med. Enligt Utbildningsstyrelsen (2022) kan detta stärka elevernas språkliga

identitet vilket i sin tur medför att eleverna har lättare att lära sig undervisningsspråket. Resultatet visar däremot att för stora grupper med elever som talar samma modersmål kan påverka språkinläringen och integrationen negativt eftersom eleverna kan ha svårt att hålla sig till undervisningsspråket. Ett svagt skolspråk leder i sin tur att eleverna har svårt att genomföra hemuppgifter.

Trots gemensamma riktlinjer i olika styrdokument, skolningar och fortbildningar upplever lärarna att de inte blivit försedda med rätt verktyg och kunskap om mångkulturell undervisning. Lärarna har på egen hand fått undersöka metoder, vilket upplevts utmanande och tidskrävande. Liknande resultat kan även ses i andra studier (Björklund & Björkgren, 2016; Dervin m.fl., 2012; Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2013; Zilliacus m.fl., 2017). Tidsbrist och brist på resurser gör dessutom att den mångkulturella undervisningen ibland bortfaller. För en rik mångkulturell undervisning anser lärarna att det krävs mera resurser. Björklund och Björkgrens (2016) studie visar att brist på verktyg och resurser kan leda till spänning mellan språkliga eller kulturella grupper. Det kräver att staden ser över integrationsprogrammet.

5.2. Metoddiskussion

Avhandlingen har en kvalitativ ansats med fallstudiekaraktär. En ren fallstudie förutsätter att datainsamlingen sker på olika sätt, till exempel genom intervjuer och observationer (Yin, 2007). I avhandlingen gjordes datainsamlingen genom intervjuer. Eftersom intervjuer är ett rikt socialt sammanhang och ett visst fenomen undersöks på djupet (Bell, 2009) har studien en fallstudiekaraktär.

I avhandlingen undersöktes den mångkulturella undervisningens framgångsfaktorer och utmaningar. För att svara på forskningsfrågorna användes en kvalitativ metod och data samlades in genom fokusgruppintervjuer. Eftersom fokusgruppintervjuer

förutsätter fri diskussion blev resultatet brett och varierande. Genom en fri diskussion plockades kunskap fram och gav således ett gott belägg för tidigare forskning. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är den fria diskussionen som grund för kunskap det huvudsakliga syftet i en fokusgruppintervju. Halkier (2010) påpekar att man genom intervjuer kan samla kunskap och erfarenheter som sällan framkommer. Jag anser att liknande resultat som framkom i avhandlingen inte hade varit möjligt med en kvantitativ metod. Hade forskningsfrågorna krävt ett mer avgränsat svar hade en kvantitativ metod kunnat vara möjlig men den skulle inte ta upp samma kunskap.

Resultatanalysen baserar sig på Kvale och Brinkmanns (2014) fem steg för analys vid kvalitativt data. Analysen hjälper forskaren att avgöra vad som är relevant för studiens resultat (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017). Tolkningsprocessen gjordes genom meningskategorisering där informanternas yttranden delades in i kategorier. Kategorierna motsvarade avhandlingens forskningsfrågor. På det sättet var det lättare att få en överblick på det väsentliga i resultatet.

Eftersom datainsamlingen gjordes genom fokusgruppintervjuer var min roll som intervjuare väldigt liten. På det sättet har resultaten haft liten till ingen påverkan av mig. Å andra sidan var det svårare att skapa en pågående och djupare diskussion mellan eleverna och där kunde möjligen en annan form av datainsamling använts, till exempel genom gruppintervju. En gruppintervju hade möjligen skapat djupare svar från eleverna. Å andra sidan kan man tolka det som att datainsamlingsmetoden som användes istället var gruppintervjuer, speciellt i fallet med eleverna. Det som skiljer en gruppintervju och en fokusgruppintervju är intervjuarens roll, det vill säga en fokusgruppintervju förutsätter att intervjuaren har en väldigt liten roll (Halkier, 2010).

Vid transkribering har alla citat skrivits om till standardssvenska för att försäkra anonymitet. Trots det har tillförlitligheten kunnat bevaras eftersom transkriberingen gjorts ordagrant.

Deltagandet i intervjuerna var frivilligt och alla informanter har frågats om samtycke innan intervjuerna. Alla informanter har fingerade namn. Detta stärker informanternas anonymitet. Dessutom nämns inga namn på varken ort eller skola. Trots detta finns det fortfarande alltid en risk på att namn på skola eller informanter avslöjas och därför har forskningslov begärts.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att metoden och analysen motsvarar avhandlingens syfte väl. Å andra sidan kan man tolka det som att datainsamlingen genomfördes i gruppintervjuer, inte fokusgruppintervjuer. En annan form av analys skulle ha kunna ge annorlunda resultat, beroende på var fokusen ligger. I detta fall låg fokusen på helheten, det vill säga framgångsfaktorer och utmaningar. Trots allt motsvarar resultatet den tidigare forskningen väl.

5.3. Slutsats och förslag till fortsatt forskning

Avhandlingen undersökte vad finlandssvenska lärare och elever (årskurs 7-9) uppfattar som framgångsfaktorer, möjligheter och utmaningar i den mångkulturella undervisningen. Resultaten visar att kulturella och språkliga faktorer huvudsakligen bidrar till en lyckad mångkulturell undervisning. En kulturell och språklig mångfald ger en hel del möjligheter i klassrummet för eleverna, inte bara de elever har ett främmande språk som modersmål. För att den mångkulturella undervisningen ska lyckas är det dessutom viktigt att personalen har en gemensam, positiv syn på mångkulturell undervisning.

Tids- och resursbrist kan medföra utmaningar vid genomförandet av mångkulturell undervisning. En ökande kulturell och språklig mångfald kräver mer tid, resurser och genomtänkta fördelningar i klassrummen. På basen av tidigare forskning kan man konstatera att skolan genomför den mångkulturella undervisningen bra. För att minska utmaningarna kunde mera resurs och tid läggas på mångkulturell undervisning, bland annat

genom anställandet av personal med olika kulturella och språkliga bakgrunder vilket enligt Lahdenperä (2021) fungerar som ett stöd i utvecklandet av elevernas kultur och hemspråk.

Denna studie bidrar till en större förståelse för framgångsfaktorer, möjligheter men även utmaningar när det gäller mångkulturell undervisning. I framtida forskning kunde detta område även undersökas i lägre eller högre årskurser för att få en djupare förståelse för den mångkulturella undervisningen. Hurdana faktorer anser lärare i årskurs 1-6 eller i gymnasiet/yrkesskolor bidrar till en lyckad mångkulturell undervisning? Hurdana möjligheter och utmaningar finns det i dessa årskurser med mångkulturell undervisning? En annan möjlighet för framtida forskning är att göra en observationsstudie inom samma område.

Studien är genomförd i en skola som har erfarenhet av mångkulturell undervisning. Liknande undersökning kunde därför genomföras i skolor med mindre erfarenhet för att undersöka om resultatet skulle vara annorlunda.

Eftersom det redan i tidigare forskning (Björklund & Björkgren, 2016; Dervin m.fl., 2012; Holm & Londen, 2010; Holm & Mansikka, 2013; Zilliacus m.fl., 2017) och även i avhandlingens resultat framkommer att lärare inte har tillräcklig kunskap och de rätta verktygen för genomförandet av mångkulturell undervisning kunde framtida forskning inom området fokusera på att utveckla lärarutbildningar, fortbildningar eller skolningar för att ge lärare möjligheten att utveckla och tillämpa den mångkulturella undervisningen.

Litteraturförteckning

Alismail, H. (2016). Multicultural Education; Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139–146.

Arbets- och näringsministeriet. (2021). *Lagstiftningen styr integrationsfrämjandet*. Kotoutuminen.fi - Integration.fi. <https://kotoutuminen.fi/sv/principer-for-integrationsarbetet>

Arbets- och näringsministeriet. (u.d.). *Integration av invandrare förutsätter likabehandling och samarbete*. Arbets- och näringsministeriet. <https://tem.fi/sv/integration-av-invandrare>

Arbets- och näringsministeriet. (u.d.). *Lagen om främjande av integration styr integrationen*. Integration.fi. <https://kotouttaminen.fi/sv/lagen-om-framjande-av-integration-styr-integrationen>

Banks, J. A. (2006). *Race, Culture and Education: The Selected Works of James A. Banks*. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203088586>

Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203881514>

Bell, J. (2009). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund. Studentlitteratur AB.

Björklund, M., & Björkgren, M. (2016). Some headmaster perspectives on cultures and beliefs in multicultural schools: a qualitative interview study. *Journal of religious education*, 64(1), 33–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40839-016-0026-0>

CAGE. (2020). *Coming of Age in Exile - Health and socio-economic inequalities in young refugees in the nordic welfare societies*. CAGE.

https://cage.ku.dk/publications/dokumenter/17665_MESU_CAGE_FinalReport_autospread.pdf

Cummings, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm. Natur & Kultur.

Dahlberg, H., Ellingsen, S., Martinsen, B., & Rosberg, S. (2019). *Fenomenologi i praktiken - fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Liber.

Dahlin-Ivanoff, S., & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Lund. Studentlitteratur AB.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund. Studentlitteratur AB.

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K., & Riitaoja, A.-L. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International journal of multicultural education*, 14(3), Artikel. DOI: <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.564>

Europaparlamentet. (2020). *Orsakerna bakom migration: Varför migrerar människor?* Europaparlamentet.

<https://www.europarl.europa.eu/news/sv/headlines/world/20200624STO81906/orsakerna-bakom-migration-varfor-migrerar-manniskor>

Fejes, A., & Thornberg, R. (2020). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm. Liber AB.

Lag om främjande av integration. (2010:1386) Finlex.

<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2010/20101386>

Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland - Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019*.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf

Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived teacher norms and perceived teacher-classmate relations. *Journal of school psychology, 75*, 89–103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.003>

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International journal of qualitative studies in education, 28*(1), 112–130. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.872813>

Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. Malmö. Liber.

Halme, N., Kanste, O., Klemetti, R., Kuusio, H., Rajala, R., & Seppänen, J. (2017). *Ulkomaista syntyperää olevien nuorten hyvinvointi Kouluterveyskyselyssä vuonna 2017*. Julkari. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135234/URN_ISBN_978-952-302-910-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L., & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna?* Opetushallitus – Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0819-2.pdf

Holm, G., & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural education (London, England)*, 21(2), 107–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675981003696222>

Holm, G., & Mansikka, J.-E. (2013). Multicultural education as policy and praxis in Finland: Heading in a problematic direction? *Recherches en Éducation*, 16(16), Artikel. DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.7783>

Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: is there a difference? Talib, M. T., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen, S. *Dialogs on diversity and global education* (s. 11-28). Peter Lang.

Hummelstedt-Djedou, I., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Diverging discourses on multicultural education in Finnish teacher education programme policies: implications for teaching. *Multicultural Education Review*, 10(3), 184–202. DOI: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1511341>

Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F., & Zilliacus, H. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other - Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and teacher education*, 108, 103510. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>

Inrikesministeriet. (2009). *Annual Report on Immigration 2009*. Migration Department.
<https://migri.fi/documents/5202425/6169001/2009+Annual+report+on+immigration+%28en%29>

Inrikesministeriet. (2021). *Finlands befolkning blir mer heterogen - med regionala variationer*. Valtioneuvosto - statsrådet: <https://valtioneuvosto.fi/sv/-//1410869/finlands-befolkning-blir-mer-heterogen-med-regionala-variationer>

Institutet för hälsa och välfärd. (2021). *Kulturell kompetens och kultursensitivitet*. Institutet för hälsa och välfärd. <https://thl.fi/sv/web/invandring-och-kulturell-mangfald/stodmaterial/god-praxis/kulturell-kompetens-och-kultursensitivitet>

Juva, I., & Holm, G. (2016). Not All Students Are Equally Equal: Normality as Finnishness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 74–90. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1515-1_11

Kimanen, A. (2018). Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity. *Journal of multicultural discourses*, 13(4), 334–447. DOI: <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1546309>

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur AB.

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB.

Lahdenperä, P. (2018). *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Skolverket.
https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2dfd/1622624237448/Interkulturalitet_i_undervisning_och_skolutveckling_Pirjo_Lahdenpera_20181003-2.pdf

Lahdenperä, P. (2021). *Interkulturalitet*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.5a061df817791f8257bc73/1614268992014/Interkulturalitet-2021.pdf>

Lorentz, H., & Bergstedt, B. (2006). *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund. Studentlitteratur AB.

Mansikka, J.-E., & Holm, G. (2011). Teaching minority students within minority schools: teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural education (London, England)*, 22(2), 113–144. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567071>

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund. Studentlitteratur AB.

Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European journal of psychology of education*, 21(3), 305–318. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03173418>

Messiou, K. (2011). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International journal of inclusive education*, 16(12), 1311–1322. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188>

Migrationsverket. (2015). *Invandring och integration - I Finland*. Arbets- och näringsministeriet.

<https://tem.fi/documents/1410877/3009027/Invandringen+och+integration+i+Finland>

Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. DOI:

<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>

Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*.

Olsson, H., & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen - kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm. Liber AB.

Opetusministeriö - Undervisningsministeriet. (2007). *Opetushallituksen asema, rooli ja tehtävät sekä koulutustoimialan ohjaus muuttuvassa toimintaympäristössä*. Valtioneuvosto.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79632/tr46.pdf?seque>

Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and teacher education*, 59, 446–456. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018>

Roiha, A., & Sommer, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural education (London, England)*, 32(4), 446–463. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>

Räsänen, R., Jokikokko, K., & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moniaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa - Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön kouluksesta ja osaamisen tuesta.* Opetushallitus – Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moniaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf

Saukkonen, P. (2017). *Vad är integration?* Kvartti. <https://www.kvartti.fi/en/node/530>

Statistikcentralen. (2020). *Finland i siffror - 2020.* Statistikcentralen. https://www.stat.fi/static/media/uploads/tup_sv/suoluk/yyti_fis_202000_2020_23213_net.pdf

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European journal of special needs education*, 23(2), 157–166. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer.* Lund. Studentlitteratur AB.

Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ. (2019). *Finland har misslyckats med att integrera invandrare - OAJ kräver mera språkundervisning och att konkurrensutsättningen av integrationsutbildningen slopas.* OAJ. <https://www.oaj.fi/sv/aktuellt/nyheter-och-pessmeddelanden/2019/finland-har-misslyckats-med-att-integrera-invandrare/>

Undervisningssektorns fackorganisation OAJ. (2019). *Integrationskompass.* OAJ. https://www.oaj.fi/contentassets/986d4001ddb64202bbb8f757f78bc7b1/integrationskompassen_oaj.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Opetushallitus – Utbildningsstyrelsen.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen*.

Opetushallitus – Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen>

Wedin, Å. (2020). Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and education*, 55, 100775. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100775>

Westrick, J. M., & Yuen, C. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural education* (London, England), 18(2), 129–145. DOI:

<https://doi.org/10.1080/14675980701327247>

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö. Liber AB.

Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education - The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*,

9(4), 231–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>

Åbo Akademi. (2021). *Flerspråkighetsdidaktik och interkulturell pedagogik*. Åbo Akademi:

<https://www.abo.fi/opu-amnen/flersprakighetsdidaktik-och-interkulturell-pedagogik/>

Bilaga 1 - Temaområden och följdfrågor

Lärare

Mångkulturell undervisning i allmänhet – framgångsfaktorer

Vad kräver den mångkulturella undervisningen av läraren?

Vad är den mångkulturella undervisningens funktion?

Vad är mer viktigt/mindre viktigt när det gäller den mångkulturella undervisningen?

Hör den mångkulturella undervisningen till ett visst skolämne, eller är det något som på ett eller annat sätt bör finnas i alla skolämnena?

Implementering av mångkulturell undervisning i undervisningen

Hur genomförs den mångkulturella undervisningen i skolan?

Finns det någon plan eller några riktlinjer?

Känns den mångkulturella undervisningen som ett säkert/osäkert område (kan du tillräckligt, behöver du få veta mera?)

Möjligheter och utmaningar

Hur har den mångkulturella undervisningen sett ut genom tiderna, hur ser den ut nu?

Vad har funkat bra, vad har funkat mindre bra?

Vad har förbättrats?

Vad behöver förbättras?

Bilaga 2 - Temaområden och följdfrågor

Elever

Vad innebär mångkulturalitet i skolan? / mångkulturell undervisning i allmänhet

Vad tänker du på då du hör ordet mångkulturalitet?

Tycker du att det är viktigt med olika språk och olika kulturer? Vad är viktigt/varför?

Implementering av mångkulturell undervisning i undervisning

Hur stöder skolan din kultur och ditt språk som du får med dig hemifrån? Hur nämns det, i vilka sammanhang?

Hur framhåller sig de andra eleverna till ditt språk och din kultur?

Framgångsfaktorer, möjligheter och utmaningar

Vad anser ni är bra sätt att stöda språk och kultur?

Vad har funkat bra, vad har funkat mindre bra?

Vad har förbättrats?

Vad behöver förbättras?