

Inkludering och medborgarskap

Erfarenheter och betraktelser utifrån projektet *”Integration och delaktighet”*
finansierat av *Europeiska Integrationsfonden* och genomfört av *Högskolan Väst*
och *Enheten för samhällsorientering i Göteborg*

Redaktör: Thomas Winman



EUROPEISKA UNIONEN
Europeiska integrationsfonden



Göteborgs Stad
Social resursförvaltning



HÖGSKOLAN VÄST

Inom projektet har flera personer arbetat och på olika sätt bidragit till projektets genomförande. Från Högskolan Väst har främst Thomas Winman, Linnéa Åberg, Karin Lindqvist och Emelie Coralic arbetat och från enheten för samhällsorientering vid Göteborgs stad har främst Elizabeth George, Camilla Näslund, Abduwahid Said Jama och Samira Samaha arbetat.

Dessutom har ett stort antal personer som arbetar som samhällskommunikatörer varit delaktiga i projektet. Er kunskap, erfarenhet och tålamod har haft en avgörande betydelse för projektets framgångar.

Asha Adnan, Rahma Ahmed, Suleinam Ali, Efreem Bayre, Elie Beiruti, Francois Coly, Sokol Demaku, Houda El Machharawi, Leyla Hersi, Osman Hosh, Parvaneh Jaffarimerbadi, Gona Kamal, Napalai Kosieradziki, Shihab Manmy, Mohamad Mansour, Saad Muhialdin, Abdulhamid Najafi, Alan Navberg, Siroos Noroozbeygi, Tahira Ridha, Saya Tagarani, Roja Vosooghi, Danka Vukanovic och Nesrin Youssef.

Tack alla ni.

Sist men inte minst vill vi tacka alla deltagare i samhällsorienteringen. Ni har alla en stor plats i våra hjärtan och vi vill både tacka er och önska er all välgång med livet i det nya hemlandet, ni första generationens svenskar.

Trollhättan 2013

1. Introduktion	4
2. Om Samhällsorientering i Göteborg	5
<i>Verksamheten</i>	5
3. EU-projekt Integration och delaktighet	8
<i>Syfte med projektet</i>	8
<i>Rekrytering av deltagare</i>	8
Reflektioner och erfarenheter	9
<i>Tankar om flexibilitet i innehållet i och upplägg av kursen</i>	10
Slutsatser och implementering av projekterfarenheter	11
4. Begrepp och förståelse	13
Projektets mål och intresse	15
5. Lärande och pedagogiska metoder	17
Jämställdhet	21
6. Arbetsprocesser	23
Deltagarinflytande	25
7. En social pedagogik	26
8. En social pedagogisk (historie)beskrivning	33
Den pedagogiska aspekten	33
Det senmoderna samhällets betingelser	34
Identitet i det moderna	36
9. Inkludering och rymlighet	37
Erkännande	38
10. Socialisation	39
Social identitet	40
11. Reflektioner av samhällsorienterare	42
Hur kan man förstå jämställdhet utifrån aspekterna genus och klass?	42
Mångfald, utifrån aspekterna kultur och religion	44
Betydelse av aspekterna jämställdhet och mångfald för nyanländas möjligheter till aktivt samhällsdeltagande	46
12. Övningar	49
13. Sammanfattning och reflektion	57
Referenslista	60

1. Introduktion

I såväl politiska diskussioner, pedagogiska utvärderingar som i forskningssammanhang ställs ofta frågor om samhällets roll när det gäller inkludering och utbildning för personer med utländsk härkomst.

En central fråga i alla tider har varit vad som binder samman människor, så att de kan leva tillsammans i ett samhälle. Denna fråga är högst aktuell i det moderna samhället, som ju kännetecknas av social differentiering och ökad individualisering. En lösning är att ge möjlighet till delaktighet i olika sociala gemenskaper, vilket skapar villkor för ett ökat ömsesidigt samhälle. Ett öppet samhälle karaktäriseras av att inkludera alla individer i utbildning, bostadsmarknad, arbetsmarknad och som konsument. Inom dessa områden är ju alla lika. När så inte är fallet, får vi ett uteslutandesamhälle, som kännetecknas av exkludering. Om individen är exkluderad från ett delsystem, såsom t.ex. arbetsmarknaden, blir också möjligheten att delta inom andra områden reducerad.

Denna skrift beskriver ett projekt som syftar till att skapa möjligheter för människor att leva som aktiva samhällsmedborgare och projektet har finansierats av Europeiska Integrationsfonden och genomförts i samarbete mellan Högskolan Väst och Göteborgs stad. Vi börjar med att presentera enheten för samhällsorientering i Göteborg, projektets förutsättningar och erfarenheter vunna genom projektet. Därefter presenterar vi de pedagogiska fundament som genomsyrat utbildningar och projektgenomförande och de kunskaper som vuxit fram genom projektet.

2. Om Samhällsorientering i Göteborg

Bakgrund

Att få information om det svenska samhället som nyanländ är en viktig komponent i etableringsprocessen. Under många år var samhällsinformation knuten till svenskundervisningen inom ramen för SFI. År 2010 gick dock ansvaret för samhällsorientering över till alla kommuner i landet. Målsättningen med denna förändring var bland annat att man ville uppnå en enhetlighet i den information som ingick och att den skulle ges på modersmål.

Verksamheten

Göteborgs Stad, har sedan år 2008 årligen tagit emot cirka 1000 nyanlända flyktingar och invandrare till en kurs i samhällsorientering. Som utgångspunkt ligger de riktlinjer som ges i den statliga utredningen **"Sverige för nyanlända – värde, välfärdsstat, vardagsliv" SOU 2010:16**. Den ger information och kunskaper om hur det svenska samhället fungerar och är uppbyggt, om praktiskt vardagsliv, om den enskildes rättigheter och skyldigheter och om de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna. Allt för att få en ökad förståelse för hur det svenska samhället är organiserat, att få en grund för fortsatt kunskapsinhämtande och redskap för att bättre kunna planera sitt liv under den första tiden i Sverige. Kursen ges på modersmål i dialogform och bygger på deltagarnas erfarenheter och frågeställningar. Sedan december 2010 är Samhällsorienteringen en obligatorisk del av Arbetsförmedlingens etableringsinsatser enligt Lag (2010:197) om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare. Den 1 maj 2013 fick även nyanlända anhöriga rätt till samhällsorientering under de första 3 åren.

Metodik

Kursen i samhällsorientering ges i en dialogform för att på det sättet uppmåna till ett aktivt deltagande. Deltagarnas erfarenhet och frågeställningar ska vara i centrum och stort utrymme ska ges till diskussion och övningar i synnerhet i de lektioner som berör värdegrundsfrågor. Undervisningen syftar därigenom till att skapa förståelse genom att i förklaringen av det svenska samhället genomgående använda jämförelser med det samhällssystem man har kunskap om. Det handlar om igenkänning inför det som är likt men också om meningsskapande och förståelse för det som är nytt.

Samhällsinformatörerna

En ny yrkeskår håller på att växa fram inom verksamhetsområdet. På flera håll i landet försöker man ringa in kriterier för den kompetens som krävs för att arbeta med

samhällsorientering. På Enheten för samhällsorientering i Göteborg ser man att det handlar om olika delar. Dels är det viktigt att inneha en pedagogisk kunskap och kunna fungera som samtalsledare och dels ska informatören ha en mycket god språklig kompetens i svenska och i undervisningsspråket. Lika viktigt är det att ha en hög interkulturell kompetens, att kunna kommunicera på ett effektivt sätt i undervisningssituationen och på ett skickligt sätt förhålla sig till de olika kulturella erfarenheter som finns hos deltagarna. Det är också viktigt att ha en stor kunskap om olika kulturer både den i det forna hemlandet men också i Sverige.

Nyckeln till en framgångsrik samhällsorientering ligger i att man kan möta människor på ett respektfullt och värdigt sätt och att informatörerna på enheten har en djup förståelse för de samhällen som de nyanlända kommer ifrån, att man har en egen erfarenhet av att vara ny i landet samtidigt som man är etablerad i det svenska samhället och innehar en kunskap om hur det fungerar. Det gäller dock att kunna balansera den personliga erfarenheten med uppgiften att vara en kommunanställd tjänsteman och hålla sig neutral och opartisk.

Kursen

Enligt förordningen (2010:1 138) om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare, ska en kurs omfatta minst 60 timmar. Den ska hållas på modersmål eller ett språk deltagaren behärskar tillräckligt väl för att kunna delta i en diskussion. På enheten för samhällsorientering i Göteborg är de vanligaste språken arabiska, somaliska, persiska, dari och tigrinja. Möjlighet finns också till kurser på thailändska, spanska, ryska, albanska, engelska, franska, turkiska, SKB, lätt svenska samt andra mindre förekommande språk.

En ordinarie kurs fördelas på 20 lektionspass à 3 timmar, en gång i veckan, dagtid eller kvällstid. Nya grupper startar kontinuerligt under hela året efter behov. Ett behov som styrs av hur många flyktingar som kommer till Göteborgsregionen och vilken del av världen de kommer ifrån. Som komplement till kursen ges deltagarna också möjlighet att möta företrädare från olika myndigheter. Det är ett tillfälle att ställa fördjupande frågor och lära sig mer. Det är myndigheter som Skatteverket, Försäkringskassan, Kronofogden, Konsument Göteborg, Arbetsförmedlingen, Polisen, Socialtjänsten med flera. Man kan också gå på studiebesök till institutioner kopplade till innehållet i kursen såsom Sveriges television, Räddningstjänsten, vattenreningsverk, Volvo mm. Totalt blir kursen då cirka 70 timmar.

I förordningen är det också reglerat att kursen ska byggas upp runt följande 8 teman:

- Att komma till Sverige
- Att bo i Sverige
- Att försörja sig och utvecklas i Sverige
- Individens rättigheter och skyldigheter
- Att bilda familj och leva med barn i Sverige
- Att påverka i Sverige
- Att vårda sin hälsa i Sverige
- Att åldras i Sverige

Upptagningsområde

Göteborgs Stad har haft ett avtal med samtliga kommuner i Göteborgsregionen kommunalförbund. Avtalet innebär att Göteborgs Stads erbjuder SO till nyanlända personer som bosatt sig i någon av kommunerna; Ale, Alingsås, Göteborg, Härryda, Kungsbacka, Kungälv, Lerum, Lilla Edet, Mölndal, Partille, Stenungsund, Tjörn och Öckerö.

3. EU-projekt Integration och delaktighet

Syfte med projektet

Det övergripande syftet med projektet var att utveckla kunskap och metoder och modeller för samhällsorienteringen organisation, metodik och pedagogik. Målgruppen för projektet var anhöriga till flyktingar och svenska medborgare som varit högst 5 år i landet. Enheten för samhällsorientering som agerade samverkanspart i projektet åtog sig att starta grupper som kunde vara föremål för forskningsinsatser från Högskolan Väst. Genom att möjlighet gavs till att arbeta för en ny frivillig målgrupp utmanades de befintliga strukturer som byggt upp i verksamheten på Enheten för samhällsorientering. De viktigaste frågeställningar som väcktes var hur rekrytering av deltagare till projektet skulle gå till men också hur det skulle byggas in en större flexibilitet i kursen organisation, innehåll och pedagogik.

Rekrytering av deltagare

Att gå från en verksamhet dit personer blev anmälda av en handläggare till att locka till sig personer som skulle delta på frivillig basis blev den största utmaningen för projektet. Vad skulle krävas för att göra verksamheten känd och dessutom tillräckligt attraktiv för att människor skulle vilja lägga tid på att delta? Det fanns en ambition att ha grupper på fem olika språk. Processen att rekrytera personer till projektet delades upp i två perioder där det prövades två olika strategier. Under den första perioden lades fokus på frivillig anmälan.

Genom information och annonsering ville man nå ut till och locka personer ur målgruppen

Insatser som gjordes var:

- Annonsering i metro
- Information i närradio
- Information genom besök hos de största SFI-anordnarna i Göteborg
- Informationsmöten hos ett antal föreningar
- Information hos socialtjänsten i flera stadsdelar i Göteborgs Stad.
- Översättning av information på hemsidan och annat informationsmaterial

Detta arbete resulterade i att fyra grupper på arabiska, persiska, somaliska och engelska kom igång.

Under andra delen av projektet prövades en metod att nå ut med information om kursen genom samverkan med parter som redan har kontakt med målgruppen

Samverkan skedde med följande parter:

- Mångkulturella finska folkhögskolan som har cirka 200 SFI-elever.
- Föreningen Integrationsnätverk
- Den ordinarie verksamheten på Arbetsförmedlingen.
- Öppna förskolan som träffa föräldralediga nyanlända mammor

Detta arbete resulterade i att två arabiska och två somaliska grupper startade samt en thailändsk, en grupp på sorani och en på persiska.

Reflektioner och erfarenheter

Det visade sig vara mycket svårt att rekrytera frivilliga deltagare till projektet. Trots stora ansträngningar och omfattande marknadsföringsinsatser tog det tid att hitta intressenter få igång projektgrupper. Ett antal faktorer har identifierats som orsaker till dessa svårigheter. En sådan faktor var att när man är nyanländ till en anhörig får man mycket information av den man bor med och man har dessutom inte behov av att ha kontakt med så många samhällsinstanser där normalt information om samhällsorienteringen kunde spridas. Det fanns därför få möjligheter att nå ut till personer inom målgruppen via upparbetade kontaktvägar. Det gör det också svårare att förstå vilka personliga vinster man kan få av att gå kursen. Vilken ytterligare information kan man få?

Andra faktorer var att det krävs ett visst antal personer för att kunna starta en grupp vilket gör att det ibland tar lång tid innan man kan starta. Det finns en stor risk för ett svalnande intresse om man anmäler sig och kursen inte kommer igång inom en kort tid. Inom ramen för projektet gick det inte heller att blanda projektdeltagare med deltagare med etableringsersättning vilket i sin tur ytterligare fördröjde möjlighet att fylla grupper. Detta problem skulle kunna undvikas om man chansar på att man får igång kurser utan att veta hur många deltagare som finns. Tydlig information om ett startdatum skapar ett förtroende för verksamheten och större benägenhet att anmäla sig. Att kursen löper under lång tid gör att det kan kännas som en alltför stor personlig satsning att delta.

Det visade sig vara mycket lättare att nå ut till och skapa grupper i samverkan med andra parter som redan har kontakt med målgruppen. Samhällsorienteringen blev som ett komplement till det som redan var planerat hos respektive samverkanspart. En effekt av detta blev dock att en del av frivilligaspekten urholkades och deltagarna såg kursen som ett obligatoriskt moment.

Reflektioner om målgruppen

De som deltagit i kursen för samhällsorientering inom ramen för projektet kan delas upp i två kategorier: *helt frivilligt anmälda* samt *anmälda genom samverkansparter*. De som anmält sig frivilligt har generellt sett varit mer pålästa och kunnigare om det svenska samhället än de deltagare som går kursen som en del av en etableringsplan. Detta beror på att de tillbringat längre tid i landet men också för att de generellt hade en högre utbildningsnivå. För många av dessa deltagare hade bilden av Sverige blivit mer realistisk och de hade upplevt hinder i sin etablering i landet vilket också gjorde dem mer kritiskt inställda till den information som förmedlades på kursen. Det är en balansgång att arbeta med deltagare som varit i landet en längre tid. Många kan redan mycket men har ändå en känsla av att inte vara inkluderad i samhället. En kurs i samhällsorientering kan vara provocerande om man redan har kunskap men det kan också vara förlösande att få diskutera sina erfarenheter vilket kan leda till större samhällsengagemang. Det fanns också en högre motivation att delta när man anmält sig själv men också en större benägenhet att sluta om kursen inte levde upp till förväntningarna. Kurserna hölls i enhetens lokaler i centrala Göteborg företrädesvis på kvällstid då flertalet av dessa deltagare jobbade eller hade annan sysselsättning på dagtid.

De som deltog i kursen när den arrangerades i samverkan med andra aktörer var istället generellt sett lågutbildade och vissa hade bott lite längre tid i landet men hade ändå sämre kunskap om samhället. Det går dock att se att alla personer har en viktig funktion i gruppen även de som är kortutbildade. Att inte ha en utbildning men många andra erfarenheter tillför en dimension som är mycket värd för samtalet i gruppen. Dessa kurser hölls på dagtid i deltagarnas bostadsområden vilket stärkte möjligheten för vissa personer att kunna gå kursen överhuvudtaget. Många valde dock bort aktiviteter och studiebesök som låg utanför deras område kanske på grund av en ovana att röra sig i staden. Vissa av dessa elever kände sig tvingade att gå kursen och hade inte förstått eller inte fått rätt information om att det var frivilligt.

Tankar om flexibilitet i innehållet i och upplägg av kursen

Att ha en kurs i samhällsorientering för personer som bott en längre tid i landet ställer andra krav på vilket innehåll kursen har. Deltagarnas bakgrund påverkar också deras behov av information och deras rättigheter som nyanlända ilandet. En viktig aspekt är hur väl ursprungslandets samhällssystem fungerar och hur det skiljer sig med det svenska.

Då många i målgruppen har antingen arbete eller annan sysselsättning har det gjorts olika försök att organisera kurstillfällen för att underlätta ett deltagande. Ett försök gjordes med att ta fram en komprimerad kurs på thailändska baserat på en bedömning att deltagarnas kunskapsnivå. Detta visade sig dock svårt att genomföra då kursen väckte många frågor som skapade ett stort intresse hos deltagarna. Ett annat upplägg som testats har varit intensivkurser på engelska och arabiska. Kursen som normalt tar 20 veckor genomfördes istället under fyra veckor. Deltagarna i intensivkursen avslutade kursen i större utsträckning än i de ordinarie kurserna och de sa sig också få bättre grepp och kom lättare ihåg om informationen som förmedlades.

Tankar om flexibilitet vad gäller metodik för kursen

För att hålla en kurs i samhällsorientering finns några redskap framtagna som används vid enheten i Göteborg. Det är en kursbok som delas ut på lätt svenska, men som också går att ladda ner översatt till många språk från Länsstyrelsens hemsida www.informationsverige.se. Det finns också en Powerpoint-presentation för varje undervisningstillfälle med en tillhörande bakgrundstext för informatörerna. Powerpoint-presentationerna finns för att skapa en enhetlighet i den information som ges i de olika grupperna i den ordinarie samhällsorienteringen. Den hjälper också informatörerna att hålla en röd tråd under lektionerna. Vi såg under projektet att presentationerna kan bli för styrande för informatörerna och på så sätt motverka kravet på öppenhet och dialog. Projektet har dock skapat en möjligt att arbeta på ett mer flexibelt sätt och pröva nya arbetsformer. När man har personer som varit lite längre i landet finns det en grundkunskap som tillåter men också kräver utrymme för friare samtal. Det har i projektet ofta varit mindre grupper på cirka tio personer vilket också underlättat möjligheten att ha en gemensam dialog i klassrummet. Behovet av dialog verkar vara ännu större i grupper som varit längre tid i Sverige.

Slutsatser och implementering av projekterfarenheter

Den första maj 2013 kom en ny lagstiftning som innebar att anhöriga migranter från tredje land skall ha rätt till samhällsorientering de tre första åren i Sverige. Denna grupp påminner om målgruppen för projektet. Den lärdom som följde med projektet gällande rekryteringen av deltagare var därför mycket värdefull. Det fanns en medvetenhet på enheten om behovet av en kraftfull och strategiskt genomförd marknadsföring av kursen för att nå ut till den nya målgruppen. Det anställdes därför en person med specifik kunskap om detta som också fick i

uppdrag att ta fram en kommunikationsplan och genomföra en mängd åtgärder för att locka personer att anmäla sig till kursen. Det har visat sig vara framgångsrikt och det har anmält sig uppåt hundra frivilligt till kursen. Det har genererat ett behov av kurser på nya språk såsom oromo och spanska.

Flexibilitet i innehåll, metod och organisation för kurser för de nya målgrupperna

En slutsats som dragits genom projektets genomförande är att det behöver finnas en större flexibilitet i verksamheten på enheten för samhällsorientering. Det har visat sig att det finns ett stort behov av samhällsorientering för flera olika grupper. Personer som varit flera år i landet speciellt om man har en bakgrund med kort utbildning har behov av att få tydlig och fördjupad information och även få möjlighet att delta i praktiska studiebesök. Personer som flyttat till Sverige som anhöriga till en etablerad person kan få mycket information hemma men kan ändå ha behov av att få information om samhället av en neutral part. De som kommit till Sverige och snabbt etablerat sig, fått ett jobb eller påbörjat studier kan ha stor kompetens för att söka information om samhället men har ändå ett behov av att diskutera värdegrundsfrågor och av att få fördjupad information.

För att tillgodose dessa behov krävs en översyn av innehållet och skapande av ett mer flexibelt kursmaterial som lättare kan anpassas efter vilken grupp som sitter i klassrummet. Det har identifierats ett behov av att ha fler redskap med sig in i klassrummet. Att kunna fördjupad information genom filmer, bilder men även övningar för att fånga deltagarnas intresse har visat sig viktigt. Mycket handlar dock om hur samhällsinformatören arbetar med materialet och med innehållet. Det kan krävas en större pedagogisk skicklighet och större flexibilitet och ett behov av kompetensutveckling för informatörerna gällande pedagogiska grepp för vuxnas lärande.

Intensivkurserna där 60 kurstimmar genomfördes på fyra veckor uppskattades mycket av deltagarna. De upplevde att de tog till sig kunskapen på ett bättre sätt när de fick informationen under en begränsad tid. En slutsats att dra av detta är att det kan bli aktuell att pröva även intensivkurser även för de ordinarie kurserna. Det var dock svårt att förkorta antalet timmar för att ta sig igenom det omfattande kursmaterialet.

4. Begrepp och förståelse

I projektet har vi arbetat en hel del med pedagogik och kunskapssyn eftersom vi tror att det är viktigt för hur samhällsorienteringen kvalitativt kan utvecklas. En självklar problematik som man är med och skapar är om man kategoriserar människor efter födelseland. Detsamma gäller om man utgår från föräldrarnas nationella ursprung. Bara genom att använda begrepp som ”mångfald”, ”invandrare”, ”etnicitet”, ”kultur” och ”ett mångkulturellt samhälle” säger vi samtidigt att det finns olikheter som är signifikanta eller determinerande, vilket behöver diskuteras och problematiseras. Frågan är då om detta innebär att vi samtidigt re-producerar att det finns (specifika) olikheter hos befolkningen/människor som är signifikanta eller determinerande? Vad händer om vi i utbildnings- och integrationsvärlden istället till exempel utgår från det institutionella perspektivet, är det då vi kan uppmärksamma marginaliserande strukturer, bristande kunskap eller otillräckliga resurser i våra egna organisationer? Men om vi ändå utgår från ”individperspektivet”, vad innebär ovanstående språkförståelse för att förstå lärandet? Kan det vara så att kunskap är normativ vilket har konsekvenser, och är vi (elever, föräldrar, lärare etc.) medvetna om denna normativa aspekt av kunskap, lärande och språk?

Generellt i svenska samhällsinstitutioner finns ofta ganska lite kunskap bland personal om de invandrade medborgarnas historia, kultur och situation. Detsamma gäller andra yrkesgrupper som möter människor i olika situationer. Det kan handla om hur äldreomsorg, handikappomsorg, vård, men också arbete i försäkringskassa, arbetsförmedling samt i diverse verksamheter i mer privat sektor. Med bristande kunskap kan föreställningar och bilder om ”den andre” växa fram som gör att ett utanförskap förstärks. Men samtidigt som t.ex. skolan kan ha svårt att tillgodose de invandrade elevernas behov så kan de invandrade själva i egenskap av att vara föräldrar ibland ha svårt att motivera och uppmuntra barnen. Många föräldrar har själva bristande och/eller negativa erfarenheter av skolan vilket påverkar barnen, samtidigt som andra är mycket stödjande, medvetna och införstådda med vikten av utbildning. Då det fortfarande finns förhållandevis få lärare som själva har invandrat så finns det för vissa invandrade grupper mycket få, eller inga, naturliga förebilder i skolan. Och eftersom hemspråksundervisning saknas för många, trots att man har rätt till det, så ökar risken att de tappar sin egen kultur och sitt eget språk. Sammantaget kan detta leda till en uppgivenhet om framtida möjligheter att bli accepterad och att få arbete på den reguljära arbetsmarknaden (DO, 2003).

Svensk integrationspolitik och svenska handlingsmönster i samhället i stort har ändå varit att utgå från en föreställd utgångspunkt om alla människor likhet. Dessa försök har dock visat sig snarare förstärka marginaliseringen och utsattheten då det underförstått varit negativt att vara av till exempel utländsk härkomst. Utifrån denna bakgrund har det i det här projektet varit intressant att studera och diskutera lärandet i och för arbetet och vill vi få förståelse för, och kunna visa hur deltagare i inkluderingsarbete skapar mening och förståelse för att därigenom (inter)agera i den kunskapsintensiva miljö som samhället utgör. Det innebär att intresset ligger på hur deltagare över tid ramar in, definierar, hanterar problem och (inter)agerar i förhållande till dessa utmaningar. Det är speciellt intressant utifrån en teoretisk syn på pedagogik där lärande ses som en förändring av människors färdigheter i att delta i interaktion i specifika kulturella sammanhang (Heath, 1983; Lave, 1993; R Säljö, 2005).

Utifrån detta kan man också få kunskap om hur individers identiteter konstitueras, konstrueras och formas i gemenskap med andra och hur detta påverkar positionering, motivation och meningsbildande. En teoretisk utgångspunkt är därför att sociala handlingar ses som en process där språk och symboler ges intersubjektiv mening. Det förutsätter att människan själv inte är ett passivt medium utan någon som genom sina sociala handlingar utvecklar självet och identiteten till en värld av meningar (Shotter, 1993). Dessa meningar är då inte bara en yttre struktur utan en del av människan och den byggs upp, anpassas, justeras och förmedlas vidare genom vårt handlande, våra aktiviteter, i interaktion med andra. Interaktionen sker dels mellan människor direkt, eller mellan människa och medierande teknik. Detta innebär att mening och meningsskapande både är frukten av och representerar sociala och historiska erfarenheter och insikter.

Identiteten kan ha en avgörande betydelse för hur människor uppfattar sina möjligheter och förstår sin situation. McIntyre (1981) menar att *"We all approach our own circumstances as bearers of a particular social identity. I am someone's son or daughter..... I can only answer the question "What am I to do?" if I can answer the prior question "of what story or stories do I find my self a part?" The story of my life is always embedded in the story of those communities from which I derive my identity (s. 205)"*. Även Connolly (1984, p. 180) menar att hur vi förstår vår identitet kan vara avgörande för vår förmåga att undvika eller ta oss ur utsatthet och marginalisering *"The one who construes her identity to be laced with contingency, including branded contingencies, is in a better position to question and resist the drive to convert difference into otherness to be defeated, converted, or marginalizes (s.180)"*.

Projektets mål och intresse

I projektet har lärande inte bara setts som riktat mot den individuella deltagaren utan även för en mobilisering av en grupp människor som i stor utsträckning utgör viktiga resurser i inkluderingsarbete. Vi har utgått ifrån ett socialpedagogiskt förhållningssätt där begrepp som delaktighet, mobilisering, kulturidentitet, och ett igenkännande språkligt, kulturellt, är viktiga hörnstenar i det pedagogiska konceptet. Vi tror nämligen att ju starkare/tryggare man är i sin egen kulturidentitet desto öppnare är man för andra normer och värderingssystem.

Vi sa från början att vissa värdegrunder skulle genomsyra hela projektet, där ett jämlikhetsperspektiv, ett genusperspektiv och ett etniskt perspektiv skulle fokuseras. Eftersom genusperspektivet är viktigt att beakta för att bryta och förändra historiska hierarkier kommer genus att belysas och diskuteras längre fram i denna skrift. Genusmönstren kom att beaktas dels vid deltagarantagning och dels i genomförandet av utbildningarna inom ramen för projektet. Projektet skulle alltså vara en aktör som speglade samhällets mångfald i personalgruppen som ledning och styrelse, vilket skulle genomsyra all resursfördelning och förhållningssätt.

Det främsta målet för projektet var att erbjuda deltagarna en god utbildning som fungerade som en grund för deras fortsatta samhällsdeltagande och utveckling. På en samhällsnivå ville vi genom projektet också vara en arena och aktör som kunde erbjuda möjligheter för forskning och utveckling i gränslandet mellan utbildning, individ och etnicitet där pedagogiska och kulturella implikationer studerades och förstods utifrån deltagarnas egna perspektiv. Detta sker idag genom flera forskningsprojekt som är knutna till Högskolan Väst. Detta forskningsdeltagande har bidragit till utvecklingen av kunskap om hur individer skapar mening, förståelse och kunskap för att därigenom agera i både skola och samhälle. Dessa erfarenheter och kunskaper arbetas det aktivt med på Högskolan Väst för att genomföra utbildningsaktiviteter som ökar målgruppens kunskaper om språk, samhällets (politiska) uppbyggnad samt dess historia, värdegrunder, kulturliv och institutioner, fokuserats. Intentionen är, och har varit, att genom detta fokus utveckla kunskaper som ökar upplevelsen av delaktighet i det svenska samhället och att individen samtidigt blir bättre rustad att utveckla nya kunskaper samt ingå i sammanhang och gemenskaper i skola, på

arbetsmarknaden samt i samhälls- och kulturlivet i landet. Detsamma gäller även för enheten för samhällsorientering i Göteborg.

5. Lärande och pedagogiska metoder

Den syn på lärande, mobilisering och aktivt deltagande i samhällslivet som fanns, och finns, i projektet utgår från att det är människans fysiska, psykiska och kommunikativa förutsättningar och förmåga att skapa olika former deltagande på olika arenor. Detta menar vi är grunden för lärande på kollektiv nivå och som sedermera utgör ramen för det individuella lärandet. Kriterierna för lärande är då att kunna identifiera relevanta diskurser och lära sig hantera dem där lärandet avser förmågan att tänka och tala genom ett specifikt intellektuellt redskap i olika kommunikativa praktiker. Detta, menar vi, är särskilt viktigt för de invandrade medborgarna då deras livserfarenheter ibland skiljer sig markant från majoritetssamhällets.

En viktig del av undervisningen i projektet har varit tillgången till, och användningen av, IT på olika sätt. Både för att söka kunskap men också för att skapa kontakter mellan människor och grupper. Vi har en uppfattning om att informationsteknologin erbjuder nya sätt att kommunicera med människor än vad som tidigare varit möjliga. Därför ser vi det som viktigt att inte fokusera på geografiska avstånd utan istället använda teknik för att skapa nya communities där samtal, diskussioner och erfarenhetsutbyte kan ske.

Det ligger väl i linje med Severinsson Eklundh (1986) som menar att kommunikation kan ses som en blandning av talspråkliga och skriftspråkliga genrer. Synen som många av de invandrade personerna har på IT och kommunikation stämmer dessutom väl med Rogoff (1990) som liksom deltagarna i projektet ser detta som grunden för att bygga upp både ”communities och practice” och ”communities of learning”, där det gemensamma för de flesta användningsområdena för IT är att kommunikationen sker genom det skrivna ordet. Utifrån detta resonemang kan man se att projektets ideologiska grunder med mobilisering, bildning och empowerment utifrån ett emancipatoriskt perspektiv handlar om att skapa en arena för både lärande och handlande. Handlandet kan ses som deltagande i samhällslivet men också om att ”lära sig att lära sig”. Eller som Säljö (2000) säger ”den stora utmaningen som IT för med sig är att lära sig behärska den nya tekniken, där kommunikationsteknologin i sig blir föremål för lärande och formen blir innehållet”.

Genom att datorn, i något avseende, svarar den användande individen så utgör datorn en interaktiv mot/med-part som utifrån de programmerade funktionerna, även kan ta vissa initiativ för att stödja hur vi skapar gemensam mening och handling. Den syn på lärande som

vi har fokuserar därmed på förändring och lärande där det är lärarnas och deltagarnas aktiviteter som är det centrala. En förutsättning för detta, menar vi, är att det i aktiviteterna finns en aktiv och gemensam kommunikation, inte en monolog med ett asymmetriskt maktförhållande mellan lärare och deltagare. Aktiviteterna ska istället präglas av att där finns olika människors tänkande och flera olika handlingar som är bundet i olika lärandesituationer. Genom att fokusera på dessa aktiviteter där lärandet sker så kan lärande som process förstås i sitt sammanhang.

Struktursatsningar på nya teknologier har inneburit att det idag finns datorer i de flesta hemmen, arbetsplatserna och klassrummen i Sverige och att de flesta skolor även har Internetuppkopplade datorer tillgängliga för deltagarna (Dunkel, 2007). Motiven för detta är att dessa nya teknologier är ett pedagogiskt redskap för individers lärande, till att behärska av dessa nya teknologier är en del av, samt en förutsättning för, den moderna kunskapsbaserade samhällsutvecklingen. Fokuseringen på kunskap och nya teknologier i samhällsutvecklingen medför samtidigt att det inte går att särskilja individers ämneslärande från anpassningen och förmågan att använda de nya teknologierna som ett redskap i lärandet. Lärandet är då en del av både form och innehåll som i vissa avseenden är en del av varandra.

Ett sätt att förstå hur olika teknologier utgör viktiga delar för hur vi tänker och handlar erbjuds genom begreppet "distribuerad kognition" (Hutchins, 1995). Begreppet belyser att människans kognition inte enbart är avgränsat till individens medvetande, utan att det även innefattar individens aktiviteter där olika typer av materiella redskap används för att utföra en uppgift. Tankande och lärande ses då som fördelat mellan deltagarna i aktiviteten och mellan deltagarna och teknologierna som används. Detta innebär att tekniken formas i mötet med användarna och att tekniken i sig inte är orsaken till förändringar som uppstår i arbetslivet. Lärandet i det här perspektivet, situeras i sociala miljöer i användningen av materiella redskap såsom teknologier, men även av de mer traditionella materiella redskapen såsom anteckningar och pappersdokument (Latour, 1996).

Lärandet och lärandeprocesserna ses i projektet som integrerat med de intellektuella/språkliga och materiella/tekniska redskap och verktyg som används i det dagliga livet. Det handlar om olika former av media, olika abstraktionsnivåer av "issues" som deltagarna möter. Utifrån detta ses det som viktigt att erbjuda en miljö som innebär att deltagarna ska kunna använda sina erfarenheter i nya situationer och på det sättet lära sig att navigera på nya arenor och

under andra former än tidigare. För detta tar vi stöd hos Säljö (2000) och menar som honom att diskurserna, men även artefakterna som används är frukten av, och representerar de erfarenheter och insikter som deltagarna historiskt har gjort vilket gör att även deltagarnas nya förmågor att hantera den nya vardagen är historiskt förankrad. På det sättet vill vi inom projektet synliggöra och medvetande göra historien, nutiden och framtiden hos deltagarna. Lärandeprocesserna kan utifrån ovanstående ansats förstås genom tre utvecklingsdimensioner som är samtidiga och som, för deltagarna, utgör olika delar för förståelsen och utvecklingen av och i varje situation (Hutchins, 1995, s. 372).

- Förloppet som det förstås i den pågående aktiviteten på mikronivå. Vad händer här och nu? Hur och vilka yttringar och handlingar etc. används för att skapa en gemensam förståelse och ett gemensamt agerande?
 - Deltagarnas utvecklingsbana för att förstå situationen. Vilka tidigare erfarenheter och kunskaper görs relevanta för att nå förståelse?
 - Utbildningens utveckling. Vad betyder de historiskt skapade kulturerna, rutinerna och språkliga systemen för förståelsen av och för agerandet i situationen och hur förändras de ingående erfarenheterna och förståelserna?
- (fritt översatt)

Då deltagarna deltar i en mängd olika sociala praktiker innebär detta att lärandet sker både inom och mellan olika praxisgemenskaper (Lave, 2000). Språket är då ett uttryck både för att sam-tala och sam-tänka (Säljö, 2000), vilket gör det till essentiellt i lärande, kognition och handling. Interaktionen och samtalen i situerade sociala praktiker är viktiga för lärandet då det dels är genom dessa vi ofta lär oss, men också för att det är genom dessa som vi ofta lär oss att lära. Språket kan då ses som en kollektiv och utvecklad resurs som föregår tänkande. Härigenom blir världen tolkningsbar och kommunicerbar till och mellan människor och utgör ett semiotiskt verktyg som kan användas på ett mångfacetterat sätt i sociala praktiker (Vygotskij, 1999). Begrepp har därmed ingen, på förhand, given betydelse utan får sin mening i sociala processer, i interaktion. Då språket får sin mening i sociala processer innebär detta att begrepp har en mångfacetterad situationsbunden innebörd som förändras genom elektroniska journaler då det talade och skrivna språket kan innebära olika språknivåer/system, som delas av olika yrkeskategorier (Ruland, 2000). Språket kan då ses både som ett sätt att lära och en

konsekvens av lärandet. Det innebär också att språket är relativt till de sammanhang i vilka de uppkommer och används, vilket gör att språket kan ses som själva substratet i kognition och lärande (Vygotsky, 1978).

Detta är ett sätt att se på lärande och utveckling vilket ger en generell analysram för projektets pedagogik som innebär att varje specifik aktivitet efterlämnar spår i de tre dimensionerna. Det medför i sin tur att varje situation sätter spår i den kommande aktiviteten samt att varje aktivitet i mindre eller större utsträckning bidrar till att bygga upp vad som kommer att bli en etablerad pedagogik. Att förstå lärande utifrån ovanstående utvecklingsdimensioner innebär i inkluderingsarbete att fånga vad som händer i ett givet moment. Intresset kan då t.ex. vara riktat mot hur kunskaper, erfarenheter och kulturer används för att få förståelse för olika problem och hur tidigare liknande problem har hanterats. Om vi tar exemplet, ett samtal, mellan en invandrad person och en inkluderingsarbetare, så gör inkluderingsarbetaren ett urval av all den information som samtalet innehåller vid kommunikeringen till deltagaren. Detta urval, menar vi, görs på erfarenheter och kunskaper om vad som rimligtvis är relevant att kommunicera.

Genom att använda tidigare erfarenheter, kunskaper och kulturella ”broar” användas vid kommunikeringen för att skapa en gemensam förståelse av situationen. Både inkluderingsarbetaren och den invandrade använder sig då av språk och olika erfarenheter för att nå en gemensam förståelse av situationen här och nu och hur detta berör dem. Utifrån bl.a. denna undervisningsform (som är rutiniserad) bildas en gemensam förståelse som innebär att man tar sin utgångspunkt hos den invandrade. Syftet med denna pedagogiska arbetsform är att de undervisnings- och inkluderingsaktiviteter som vidtas kommer därefter att transformeras till nya förståelser och kommuniceras vidare i nästa aktivitet. Avsikten med exemplet är att visa hur olika resurser används. Minnen, erfarenheter och kunskaper av liknande problem kan aktualiseras i tolkningar och handlingar i nya situationer och hur användas av inkluderingsarbetarna och invandrade för att skapa en gemensam mening och för att samordna sitt agerande.

Perspektivet i den här pedagogiska tillämpningen fokuserar på lärandet i användandet av kulturella och sociala erfarenheter och ledningen och vi i projektet menar att lärandet är en integrerad aspekt av all mänsklig aktivitet. Denna aktivitet inrymmer kommunikation, tänkande och handlingar som är situerade i olika kontexter där lärandet sker och kan förstås i

sitt sammanhang. Därmed ses lärandet ses i projektet som något oundvikligt utifrån samhällets sätt att fungera men vad och hur man lär är däremot ofta problematiskt och komplicerat. Människan ingår i olika sociala praktiker där hon använder intellektuella och materiella redskap, såsom språk och teknik, som redskap för tänkande och lärande. Synen på lärande kan då liknas vid Säljös (2000) syn på lärande där han menar att lärandet är situerat genom deltagande sociala praktiker och uttrycks i mänskliga aktiviteter. Hur lärandet sker kan då snarast förstås som frågan om hur människor kommer i kontakt med, approprierar och lär sig behärska medierande redskap och använda dessa resurser i olika situerade praktiker.

Då deltagarna deltar i en mängd olika sociala praktiker så innebär detta att lärandet sker både inom och mellan Lave (2000) kallar för olika praxisgemenskaper. Det innebär också att språket är ett uttryck både för att sam-tala och sam-tänka, vilket gör det till essentiellt i projektets syn på lärande, kognition och handling.

Interaktionen och samtalen i situerade sociala praktiker blir då viktiga för lärandet då det dels är genom dessa som deltagarna ofta lär sig, men också för att det är genom dessa som de ofta lär sig att lära. Språket kan då ses som en kollektiv och utvecklad resurs som föregår tänkande. Det är på det sättet som världen blir tolkningsbar och kommunicerbar till och mellan människor och utgör ett semiotiskt verktyg som kan användas på ett mångfacetterat sätt i sociala praktiker (Vygotskij, 1999). Begrepp har därmed ingen, på förhand, given betydelse utan får sin mening i sociala processer, i interaktion. Språket kan då ses både som ett sätt att lära och en konsekvens av lärandet. Det innebär också att man kan säga att i projektet och i allt inkluderingsarbete blir språket, precis som också Vygotsky (1978) menar, relativt till de sammanhang i vilka de uppkommer och används, vilket gör att språket kan ses som själva substratet i kognition och lärande.

Jämställdhet

I både skola och samhälle utgör genusmönster grundläggande strukturer. Att tillföra fler kategorier än genus vid inkluderingsarbete visar samband mellan kategorier såsom etnicitet, genus och makt samtidigt som den konstruktivistiska dimensionen kan förstås i sitt sammanhang. Genom att genusperspektivet genomsyrar utbildningar och andra inkluderingsaktiviteter kan individer och strukturer studeras, förstås och ge upphov till flera

intressanta frågor. Genom att diskutera och studera individer och identitetsskapande relationella processer kan genus som fenomen förstås i sitt sammanhang, även om sammanhanget inkluderar andra kategorier såsom t.ex. kultur, etnicitet och handikapp. Skapandet, konstruktionen, upprätthållandet och förändringen av relationsmönstren där genus är en ingående kategori kanske till och med lättare kan låta sig synas och förstås i ett inkluderings- och utbildningssammanhang.

6. Arbetsprocesser

Vi menar att allt inkluderingsarbete ska genomföras och bedrivas utifrån ett processinriktat deltagarperspektiv där deltagaren själv ses som en viktig aktör för den gemensamma utvecklingen av kunskaper och deltagande i samhällslivet. Inkluderingsarbete bör därför ske i varierande former där individuella arbetsformer varvas med grupparbeten, samt i skolmiljö (t.ex. samhällsorientering och SFI) genom undervisning i föreläsningsform samt genom seminarier som präglas av ett socialpedagogiskt förhållningssätt.

Under inkluderingsarbetet bör man också ha dessutom ”speglingar” där deltagarnas förhållningssätt, upplevelser, arbetsklimat och värderingar fokuseras i mindre grupper, vilka varvas med kontinuerliga individuella utvecklingssamtal. Det bör dessutom upprättas individuella utvecklingsmål för varje deltagare som utformas, utvärderas och utvecklas tillsammans av deltagaren och inkluderingsarbetaren. Dessa ska utgöra en plattform för både inkluderingsarbetare och deltagare under hela utbildningen och syftar till att dels att tydliggöra varje deltagares resurser och behov, samt visa på ett individuellt synliggörande av individer i grupp. Detta innebär att varje individ ska känna sig sedd och uppmärksammas för vad denne är och står för, vilket är viktigt för svensk värdegrund.

Vi menar vidare att inkluderingsarbete med fördel kan ske efter en socialpedagogisk processbetonad arbetsform. I det här sammanhanget menar vi att socialpedagogik handlar om relationistiskt perspektiv som utgår från ett emancipatoriskt förhållande där den invandrade gruppen ses som marginaliserad från vissa samhälleliga arenor och där uppgiften är att stödja deltagarnas förflyttning till ett mer centralt och aktivt deltagande i samhällslivet. I det relationistiska ligger en förförståelse hos inkluderingsarbetarna om att deras stöd ska betona motivation, engagemang och det egna ansvaret för lärande och utveckling. I detta menar vi att det ligger ett igenkännande och en respekt för varandras olikheter. Samtidigt är det viktigt att betona att denna metodik stödjer förmågan till kritisk reflektion och utvecklandet av handlingsförmåga för att deltagarna ska kunna hantera den komplexitet som ofta präglar olika uppgifter och det kommande yrkeslivet.

Den socialpedagogiska metoden ska utveckla och stärka förmågan att arbeta såväl ensamt som i grupp i olika sammanhang. På det sättet kan metoden ses som ett sätt att integrera olika aspekter av problem, utmaningar och kunskapsområden i det pedagogiska och inkluderande

rummet. Det förutsätter å andra sidan också att såväl inkluderingsarbetare som deltagarna utvecklar och bejakar en analytisk reflektionsförmåga där individen utvecklas i förhållande till de egna förmågorna. Detta kan sammanfattas som att fokus ligger på att göra undervisningen lärbär för deltagarna (om man t.ex. pratar om samhällsorientering och SFI). På detta sätt sker en mobilisering som gör att deltagarna kan ta ansvaret för, samt kontrollen över det egna lärandet och den egna inkluderingsprocessen.

Genom att utgå från deltagarnas individuella behov och resurser och genom att varva olika arbetsformer ska deltagarna få en fördjupad förståelse och ett grepp om sin egen utveckling och sitt eget lärande. Detta kan ses som en förutsättning och en fördjupning av den socialpedagogiska metodiken som omsätts i ett perspektiv av delaktighet och engagemang där deltagarnas egna förmågor, resurser och kunskaper utmanas och stöds i det pedagogiska och inkluderande rummet. Genom att deltagarna reflekterar över sin egen utveckling och sitt eget lärande och sina egna förmågor, enskilt såväl som i grupp, förutsätter och förstärker de olika arbetsformerna och aktiviteterna varandra.

Den övergripande grundsynen i allt inkluderingsarbete ska präglas av en humanistisk och demokratisk syn där individens egna förmågor ska medvetandegöras och utvecklas genom respekt, dialog och diskussion i och om ämneskunskaper såväl som värdefrågor under inkluderingsprocessen. Deltagarna ska veta och känna att de har personalens stöd men att de också har ett eget ansvar för sin kunskaps- och personliga utveckling i allt inkluderingsarbete. Samtidigt har de också ett gemensamt ansvar för varandras utveckling genom den pedagogiska modellen. Detta ska dock inte ses som att deltagarna ska lämnas ensamma. Tvärtom, detta ska ses som en pedagogisk process där deltagaren gradvis förflyttar sitt medvetande från att vara i en marginaliserad situation till att bli starka, självständiga deltagare i samhällslivet, utifrån sina egna intressen och möjligheter.

Genom att medvetandegöra deltagarnas egna förmågor och det egna ansvaret som utgår från deltagarnas egna erfarenheter och upplevelser så utvecklas den egna identiteten. Detta leder till en förändrad självuppfattning, tolerans, förståelse och respekt för människors olikheter, vilket får konsekvenser för deltagarnas egen uppfattning om invandrar identiteten likväl som det omgivande samhället kan förändra sin uppfattning om invandrade personer.

Deltagarinflytande

Alla deltagare i inkluderingsprocesser ska direkt informeras muntligt såväl som skriftligt om hur inkluderingsaktiviteterna är planerade och organiserade. Här ska också gås igen de övergripande mål och förväntningar kopplade till utbildningen/den specifika kursen eller den aktivitet som avses. Även värdegrunder och pedagogiska grundsyn ska gås igenom tillsammans med deltagarna. Alla ska utifrån den pedagogiska presentationen förstå sambandet mellan ansvaret för det egna lärandet, gruppens gemensamma utveckling och samhällets övergripande värdegrund. På detta sätt ska varje deltagare få möjlighet att reflektera och komma med synpunkter och förslag för att påverka utbildningens upplägg, innehåll och arbetsformer. På detta sätt ska de demokratiska grundprinciperna genomsyra verksamheten. Deltagarna ska känna att de har ett inflytande men också att de har ett ansvar för bruket av inflytandet. Detta är en del av den sociala mobiliseringen för att deltagarna ska kunna känna delaktighet och engagemang.

Deltagarnas inflytande i inkluderingsprocesserna ska säkerställas och ske genom;

- Individuella planer ska upprättas mellan deltagare och inkluderingsarbetare
- Individuella utvecklingssamtal mellan deltagare och inkluderingsarbetare
- ”Speglingar”
- Utvecklings- och planeringsmöte, där deltagarrepresentanterna ingår

Detta är också ett sätt varigenom deltagarna också ingår i olika parlamentariska sammanhang och dessutom får ta del av både ansvar och befogenheter som de ska ha nytta av i livet. Även detta är alltså upplagt som en del av folkbildning där målet är empowerment i den meningen att deltagarnas förmåga till aktivt samhällsdeltagande ska öka. I flera avseenden kan man säga att inkluderingsarbetare fungerar som en länk för deltagarna mellan normer, värderingar och det omgivande samhället. Då sammanhanget är fylld av regleringar, planer, rutiner och identiteter bildar den alltså en brygga mellan elevernas lokala vardagspraktik och deras sociala formationer. Samtidigt innebär detta att inkluderingsaktiviteterna kan ses som arenor vars ramverk, genom sina möjligheter också bildar en begränsning för individers handlingar, positioner och identiteter. På det sättet kan deltagarnas aktiviteter förstås som en del av en samhällelig socialisering där alla aktiviteter är en del av, och i förhållande till en övergripande social, politisk och ideologisk strukturering.

7. En social pedagogik

Grundsytet med socialpedagogik är att på olika sätt ge människor möjligheter att leva ett gott liv. Den process som leder till detta kan man som Madsen (2001) se som en bildningsprocess. Det förväntade och önskade resultatet av bildningsprocessen kallar Madsen för bildningsideal, vilket också gör att all bildning i någon mån är normativ. Även om bildningsidealet kan variera mellan människor och samhällen, beroende på vad man önskar uppnå med processen, så innefattar det ändå alltid att man vill åstadkomma något *med* individen. Att det är *med* individen och inte *för* individen poängterar ett dialogiskt processperspektiv som grundar sig i respekt och lyhördhet. Det är inte jag som sätter målet för dig, *vi* gör det tillsammans och i den efterföljande processen hjälps vi åt. Vi har olika resurser, olika ansvar och olika befogenheter men ett gemensamt mål som vi tillsammans har satt upp.

Att göra *med* individen är ett medvetet ställningstagande som indikerar de värden som också ska genomsyra hela samhället, demokrati och medbestämmande med ömsesidig respekt. Men att ha gemensamt utformade mål har även en pedagogisk dimension, för att lyckas nå ett mål krävs att individen vet vad målet är. Annars riskerar man att målet upplevs som ett främmande element som individen inte kan ta till sig. Genom att vara medveten och införstådd med målet kan man sätta i gång en socialpedagogisk bildningsprocess vars resultat blir mänsklig utveckling och tillväxt.

När Madsens (2001) pratar om socialpedagogik och bildning så gör han det utifrån Habermas tre grundläggande resurser – identitet, solidaritet och mening – vilka individens tillvaro kräver för att individens livsvärld ska vara komplett. För att skapa förutsättningar för en bildningsprocess krävs det att dessa resurser ständigt återskapas och ständigt finns till hands för individen, vilket är av fundamental vikt vid allt inkluderingsarbete.

Identitet återfinns hos den enskilda individen och återskapas inom individen i relation till det sociala sammanhanget. Det innebär att hur man blir bemött och vad man tillskrivs för egenskaper, tillkortakommanden och för resurser, starkt påverkar vilken bild man får av sig själv. Detta är viktigt i både talet om inkludering och i inkluderingsarbetet. En annan aspekt på identitet är den som är förknippad med tillhörighet, eller kultur.

” I vilken mening bör våra identiteter som män eller kvinnor, afroamerikaner, asiatiska amerikaner eller infödda amerikaner, kristna, judar eller muslimer, engelskspråkiga eller franskspråkiga kanadensare, ha en *offentlig* innebörd?”
(Gutmann i Taylor, 2009, s.18).

Citatet ovan visar på ett mångkulturellt dilemma som vi behöver diskutera för att inkluderingsarbetet ska utvecklas; ska samhället/de offentliga institutionerna bortse från våra olika kulturella och etniska identiteter i sin strävan att behandla alla människor lika, eller ska samhället sträva efter att erkänna våra skilda kulturella och etniska identiteter? Detta leder också till frågan om hur vi ska förhålla oss till de olika kulturernas *inhåll*? Är kulturen fristående från individen, eller för den delen, överordnad? Är alla kulturer värda att bevara och utveckla eller finns det kulturer som är förtryckande? Den här typen av frågor är viktiga och oavsett vad man kommer fram till så bygger det på normativa värderingar och framför allt, på normativa ställningstaganden.

I alla samhällen finns skillnader och många individer och grupper har behov av att uppmärksammas och också få ett politiskt och kulturellt erkännande. De skillnader som avses återfinns i kulturer, identiteter och intressen som sammantaget brukar benämnas mångkulturalism. Under de senaste decennierna har detta synsätt, att prata om och förstå mångkulturalism på detta sätt, både rönt allt starkare gehör och erkännande inom forskarvärlden och i samhällsdebatten. Samtidigt är det också viktigt att belysa den kritik som mångkulturalismen har fått, exempelvis av Susan Moller Okin men också av andra. Denna grundar sig på att gruppens kultur kan vara ett hinder främst för kvinnan att bejaka sin egen identitet. Mer om detta senare.

Charles Taylor är en internationellt tongivande debattör, forskare och filosof som ser individen som en social varelse som skapar sina särskilda värden i gemenskap med andra och på frivillig grund. Genom den kultur som skapats utifrån gemensamma värderingar som finns och som utvecklas i den sociala samvaron så skiljer vissa grupper ut sig på olika sätt. Vi är och blir alltså i vissa avseenden olika i förhållande till varandra. Människan kan inte utveckla hela sin mänskliga repertoar utanför ett samhälle, och det är därför lika viktigt eller en förpliktelse att höra till ett socialt samliv med andra människor, som de individuella rättigheterna en människa måste ha. Det i samhället, eller genom samhället, som vi ges möjligheten att utveckla egna, oberoende moraliska övertygelser. Det innebär att samhället

och individen är delar av samma mynt och om man förnekar samhällets roll så är det detsamma som att förneka själva grunden för att utveckla den mänskliga potential som rättighetstänkandet förutsätter.

Det samhälle som vi växt upp eller lever i formar alltså vilka människor vi utvecklas till. Och Taylor menar vidare att eftersom vi formas till människor genom våra samhällen så bör vi i mycket högre utsträckning än vad vi redan gör, utgå från den konkreta sociala situation som människan befinner sig, när man diskuterar moralfilosofiska frågor. Taylor (2009) pratar om ett ”dialogiskt” samhälle, där den mänskliga identiteten skapas. För att förstå vad han menar måste vi också tala om de aspekter av våra identiteter som vi delar med andra medborgare. Om man bortser från mycket individuella aspekter av identitet så ser vi ganska snart att det mesta av identitet är av sådan karaktär att det delas eller påverkas av andra människor. Oavsett om vi pratar om till exempel kulturell identitet eller personlig identitet.

Människan är *dialogisk* i sin karaktär och därmed även identiteterna. Det är svårt att hitta en utveckling eller identitet som är fullständigt monologisk, alltså självständig. Tvärtom så karaktäriseras vi människor av att vi definierar oss själv i samspelet med andra människor. Speciellt de som betyder något väsentligt för oss, de som Mead (1976) kallar ”de betydelsefulla andra”. Mead går så långt att han menar att det inte enbart är identiteter som är social utan ”.. det mänskliga medvetandets uppkomst är i denna mening inte monologisk, inte något som varje person åstadkommer på egen hand, utan dialogisk” (s.43).

Individen definierar och utvecklar alltid sin identitet i dialog med, och ibland i kamp mot, det som de betydelsefulla andra förväntar sig av honom/henne. Denna dialog fortsätter genom hela livet, inom oss, även efter att vi vuxit ifrån exempelvis våra föräldrar. Dock behöver vi relationerna för att förverkliga oss själva, inte för att definiera oss. När det gäller erkännandet, berör min egen identitet väsentligen mina dialogiska förhållanden/relationer till andra.

Sociala handlingar ska därmed ses som en process där (språkliga) symboler ges intersubjektiv mening. Enligt Mead (1976) och den symboliska interaktionismen är människans själv inget passivt medium utan något som genom sociala handlingar utvecklas till en värld av meningar. Dessa meningar är då inte bara en yttre struktur utan en del av människan och den byggs upp, anpassas, justeras och förmedlas vidare genom vårt handlande, våra aktiviteter, i interaktion med and. Interaktionen kan ske mellan människor direkt, eller mellan människa och

medierande kulturer/diskurser. Det grundläggande är att det är i aktiviteter som språket genom interaktion ges dess mening vilket innebär att språket, dess begrepp och symboler är relativa i förhållande till dess situationer de uppkommer och används.

Aktiviteterna uppstår och genomförs utifrån de villkor, möjligheter och hinder som finns i den aktuella situationen såsom deltagarna uppfattar det, vilket gör att de är kontextuellt betingade. För att förstå aktiviteter där både handlingar och villkoren för handlingarna ingår så är miljön de normalt förekommer i och omständigheterna under vilka de sker viktiga att få grepp om. Detta gör att det är nödvändigt att samtala för att förstå vad som händer och varför det händer i inkluderingsprocessen. Det är genom att ställa frågor som mönster av förklaringsbas framträder och bildas.

Ett annat sätt att se och förstå människor, kulturer, samhällen och inkludering är det som Kymlicka (1995) står för. Han menar att rättvisa handlar om att erkänna och understödja behovet av speciellt stöd till vissa grupper i samhället. Men gruppen står aldrig över individen, vilket mer konkret innebär att gruppen och gruppens behov aldrig får inkräkta på den enskildes egna fria val. I de flesta fall hänger dock individens utsatthet ihop med den utsatthet som gruppen man tillhör har vilket innebär att respekt för minoriteter ändå likväl kan främja individens frihet och på det sättet menar Kymlicka att det också finns ett samband mellan frihet och kultur. Grunden i detta samband bygger på det som han definierar som samhällelig kultur. Det är sådant som ger medlemmarna meningsfulla sätt att leva, bl.a utbildning och religion, utifrån en både offentlig och privat sfär. Dessa kulturer utmärks ofta av att vara koncentrerade till ett territorium, en specifik kontext, och bygger vanligtvis på ett gemensamt språk. Kymlicka sätter stort fokus på språket och kopplat till skolans värld så menar han att en vägran från staten att erbjuda en offentlig skolgång på ett minoritetsspråk nästan oundvikligen betyder att det språket är dömt att leva i en marginaliserad tillvaro, samt att riskera att dö ut. Tvärtemot många andra så talar han däremot inte så mycket om det gemensamma språkets betydelse för ett aktivt samhällsdeltagande i stort.

Kymlicka (1995) menar också att rättigheter på gruppnivå som handlar om till exempel territoriell autonomi, vetomakt och språkrättigheter, ibland är en nödvändighet för att minska minoritetskulturernas sårbarhet för majoritetens beslut. Dessa rättigheter ska då vara ett yttre skydd som säkerställer att minoriteten kan verka i sin kultur på samma sätt som majoriteten.

Det är då också ett sätt som gör att minoritetskulturer inte behöver utsättas för de strömningar där den överlever endast om den är attraktiv nog att locka tillräckligt med intressenter.

Iris Marion Young (2010) för fram ett tredje synsätt och hon är helt och hållet emot den rättvisepincip vars regel är att alla ska behandlas lika, det som hon kallar ett likhets- eller assimilationsideal. Som motpol lyfter hon fram att de rörelser som verkar för att den egna gruppen ska nå en positiv självdefinition av sin särart, som den bästa vägen till befrielse från orättvisa förhållanden. Enligt hennes resonemang bör olikheter inte undertryckas eller försvinna, däremot ska de inte värderas utifrån en majoritetsnorm.

Det är i relationen mellan individ och grupp som individen blir till en social varelse som ingår i sociala sammanhang. Det gör också att det är det sociala sammanhanget, gruppen, vars identitet måste värnas. För Young är rättvisa detsamma som att jobba mot alla de reella orättvisor som finns i samhället och som i praktiken gör att vissa grupper kommer i underläge. Det behöver inte handla om etniska grupper utan det kan även vara utifrån politik, religion eller sexualitet. Gemensamt är att det finns strukturer och åsikter som i praktiken påverkar människors möjligheter i livet på ett negativt sätt och det är detta som vi, i rättvisans namn, ska motarbeta.

Som Young (2010) ser det ställs minoritetsgrupper inför krav på anpassning till majoritetsgrupper och som ställs då ofta inför ett olösligt dilemma: att anpassa sig och bli delaktighet i samhället vilket tvingar fram en identitet som människan inte har, och under denna påminnelse från omvärlden, samtidigt som hon hela tiden blir tillbakapressad till den verkliga identitet hon har, men i praktiken inte får ha. Detta, till synes moment 22, kan endast hanteras genom att man politiskt arbetar för en positivt formad gruppidentitet som verkar frigörande och bemyndigande för de grupper som fått en stämpel som annorlunda. På det här sättet kan samhället bejaka och hävda olika kulturers och identiteters värde och då kan också den förtryckte befrias från sitt till synes olösliga dilemma. Detta är sammantaget en politik för olikhet som fokuserar på att varje grupp bär på egna värden som aldrig är sämre än de värden som den dominerande gruppens kultur, erfarenheter och perspektiv.

För att få förståelse för handlingar och villkor för handlingar måste man lokalisera aktiviteterna som handlingar utspelar sig i. Genom dessa aktiviteter och de mönster som framträder i dem kan meningsbildande mönster uppstå vilket förklarar det särpräglade i dem.

Härigenom kan man som Bryman (1988) säger, genom att delta i (vardagliga) aktiviteter få förståelse för handlingarna i den specifika kontexten. Bryman säger vidare att handlingar endast kan förstås i den sociala och historiska kontext i vilka de är situerade. I inkluderingsarbete är det viktigt att bibehålla objektiviteten och samtidigt ha möjlighet att studera, observera och samtala om och i processen, vad som sker, vad som sägs, samt hur, när och under vilka omständigheter.

Taylor (2009) drar ur upp två tydliga skiljelinjer i den förståelse och diskussion som rör mångkulturella frågor. Det ena är *Erkännande* och det andra är *Icke-erkännande* av vissa människors, oftast minoritetsgruppers, identitet. När det gäller Erkännandet kan detta kan betraktas från två plan, utifrån den personliga identitetsbildningen eller via den offentliga sfären. I den personliga sfären sker identitets- och självuppfattning i en ständig dialog med betydelsefulla andra, samt i den offentliga sfären, där en politik för lika erkännande spelar en oerhört stor roll. Detta har gett upphov till två olika typer av ”politik”: *Särartspolitik* och *Likvärdighetspolitik*. Med *särartspolitik* menas att vi ska erkänna den unika identiteten hos en enskild individ eller grupp, samt deras olikhet gentemot alla andra. Detta förutsätter att olika kulturella eller etniska skillnader bildar en grund inte bara för erkännande utan också i handling, dvs en form av särbehandling. I sin förlängning kan det innebära att vissa minoritetsgrupper också ska ha ”rätt att utestänga andra för att bevara sin kulturella integritet...” (s.48). Med *likvärdighetspolitik* avses alla människors lika värde, där alla interventioner ska vara detsamma för alla i alla sammanhang. Alla ska alltså mötas av ett likadant paket av friheter och rättigheter.

Bägge modellerna existerar idag i olika länder och de bygger bägge på en värdegrund om respekt, men de är i konflikt med varandra eftersom särartspolitikens kritiserar för att den kränker principen om icke-diskriminering. Likvärdighetspolitiken däremot, kritiserar för att förneka identiteten ”genom att tvinga in människor i en enhetlig form som inte gör dem rättvisa”. Madsen (2006) menar att solidaritet återfinns i samspel med samhället och mening skapas i den kulturella miljö som individen vistas i. Genom att vara delaktig och inkluderad i samhället och dess kulturella miljö återskapas samhälleliga och individuella resurser. Genom att däremot inte vara delaktig och inkluderad i dessa miljöer menar Madsen att man blir berövad på de sociala sammanhang som ger identitet, solidaritet och mening. Konsekvensen blir då att individens livsvillkor blir konfliktfyllda och bristfälliga till den grad att viktiga

livsresurser inte kan skapas och då är det svårt, om inte omöjligt, för individen att leva ett självständigt liv.

Dessa tre kategorier kan kopplas till individen (identitet), samhället (solidaritet) och kultur (mening). Lider man brist på något av dessa områden kan det härledas till tre olika former av kris beroende på om det är tillhör identitets- solidaritets- eller kulturområdet. Sedan utifrån det kan det uppstå tre olika nödsituationer som är kopplat till den specifika resursbristen. En individ som råkar ut för personliga kriser lider av identitetsförlust, en individ som råkar ut för sociala kriser lider av solidaritetsförlust och en individ som råkar ut för en kulturell kris kommer att lida av meningsförlust. Oavsett vilken resurs som faller bort först riskerar individen om tiden får gå att även råka ut för förlust i de övriga kategorierna eftersom de är ömsesidigt beroende av varandra. Av denna anledning måste individen, samhället och kulturen samspela vid en bildningsprocess. Första steget är alltså att utveckla detta samspel före man kan se en bildningsprocess ta fart. Rekommendationen från Madsen (2001, 2006) är att man, för att ha ett socialpedagogiskt förhållningssätt, möter individen där han eller hon är. Då förstår man lättare vart individen befinner sig och hur individen relaterat till och ser på sin livsvärld. Sedan kan man utgå därifrån i sitt socialpedagogiska arbete.

8. En social pedagogisk (historie)skrivning

Begreppet socialpedagogik myntades av redan under 1800-talets första hälft och sågs som ett alternativ till dåtidens mer accepterade kollektiva pedagogik och till en mer tydlig individualpedagogik som främst återfanns i, och präglade skolan. Socialpedagogik blev då ett svar på de behov som uppstår då ett samhälle står inför stora förändringar och som påverkar relationen mellan individ och samhälle. Just denna relation innebär att det krävs en pedagogisk samhällsstrategi för att förhindra social exkludering och marginalisering i ett samhälle som annars riskerar att bli allt mer splittrat och isolerat. Socialpedagogikens grund kan därmed sägas ligga i en integrationstanke, en social pedagogik, och är därmed inte bara en pedagogisk idé utan den har starka band till samhällelig utveckling.

Natorp (1854-1924) menar att socialpedagogikens uppgift är att studera sociala villkor för människans fostran samt fostrans betydelse för det sociala livet. Den filosofiska grundtanken var då, och är fortfarande, nödvändigheten för den enskilda människan att tillhöra mänskliga gemenskaper. Socialpedagogik är då en del i ett större samhällsbygge och betonade faktorer som hänsyn till individualitet och krav på jämlikhet och rättvisa vad gällde deltagande i arbetsfördelning, politik och samhällslivets förvaltning. Detta görs inte minst genom att finnas och utvecklas i spänningsfältet mellan aktör, struktur och de sociala villkorens betydelse för utbildning och samhällsbygge, på kartan (Winman, 2010, Kurtén-Vartio, 2005., Lorenz, 1994., Madsen, 2006., Mathiesen, 2000). Den sociala aspekten är en bärande idé för socialpedagogiken som en pedagogisk strategi att söka lösa de sociala integrationsproblem det nya samhället skapade. Men det ger också bilden av en medveten inkluderings- och mobiliseringsstrategi med målet att omdana samhället utifrån visionen om rättvisa och jämlikhet.

Den pedagogiska aspekten

Det finns flera olika definitioner på pedagogik men en uppfattning som Dewey (1963) är att för att all form av utbildning ska kunna omfatta ett utvecklande perspektiv måste man först lära av att göra saker, för att sedan bygga på den kunskapen att även omfattas av att sätta ord på det man lärt sig. Dewey formulerade tanken om kunskap som ett resultat av att lära med både huvud, hand och hjärta. Men han menade också att utbildning kunde tjäna ett vidare syfte, att utjämna sociala orättvisor. Med Dewey som en av socialpedagogikens influenser blir

det tydligt att det handlar om att integrera en pedagogisk tradition att koppla lärande till görande, samt en social strategi där utbildning syftar till att minska sociala klyftor och orättvisor (Eriksson & Markström, 2000., Lorenz, 1994).

Dewey (1963) förespråkade en aktivitetspedagogik, mer känd under benämningen "learning by doing", vilket innebar att menar att teori, praktik, reflektion och handling hänger ihop. För att kunskap ska kunna fylla en reell funktion måste den också kunna komma till nytta. Utifrån ett sådant synsätt blir det viktigt att i utbildningssammanhang kunna knyta kunskapen till individens livsvärld och inte bara reducera kunskap till något som endast finns inom skolans ramar. Dewey menar att en demokratisering av utbildningsväsendet skulle gagna hela samhället, och deras pedagogik bygger på synen att människan lär genom att göra tillsammans med andra, lärande är en social aktivitet. Just det gemensamma, och viljan att delta i det gemensamma, är därmed en central aspekt som också har starkt stöd i sociokulturell teori såsom Säljö (2001) och Vygotsky (1999). Kunskapens praktiska nyttoaspekt är i fokus, att lära måste innebära att kunskap också får betydelse och kan användas i ett vidare perspektiv. Dewey formulerade också teorier om pedagogikens roll i att tillrättalägga den omgivande miljön för att skapa förutsättningar till läring, gemenskap och identitetsutveckling.

En utmaning och utgångspunkt för socialpedagogiken är hur man kunde skapa en pedagogik för att skapa vilja till gemenskap utan tvång och utan att göra avkall på sin egen personliga särart. En av de som diskuterar detta är Freire (1975) som menar att integration är ett resultat av förmågan att anpassa sig själv till verkligheten samt en kritisk förmåga att välja att förändra verkligheten. Han menar vidare att om människan förlorar sina möjligheter att välja, så tvingas hon att underkasta sig andras val. Men att utveckla kunskap är enligt Freire ett sätt att också utveckla makt att själv fatta beslut, och på det sättet är pedagogiken viktig för människans hela utveckling. Om man inte blir medveten om den makt man har som människa så finns en risk att man överlåter sin beslutanderätt åt andra. En människa som blir beslutad åt i samhället är inte integrerad utan snarare anpassad, därför menar Freire att pedagogik har en frigörande funktion i strävan efter det jämlika samhället.

Det senmoderna samhällets betingelser

Dagens senmoderna samhälle innebär generellt ett alltmer splittrat och differentierat samhälle, ett mångfaldssamhälle. Madsen (1995, 2006) beskriver den stora samhällskroppen som uppdelad på flera mindre sociala arenor som har mer eller mindre lösa kopplingar till varandra, till skillnad från tidigare. Dagens löst sammankopplade samhälle ställer krav på oss att kunna hantera flera roller parallellt. Vi är på samma gång exempelvis konsument, producenter, arbetstagare, arbetsgivare, föräldrar, barn och grannar förutsatt att vi lever upp till de inträdeskrav som ställs för var och en av dessa arenor. Tillträdeskriteriet handlar dels om vilken nytta för gemenskapen vi kan tillföra. Vi kan alla vara konsumenter om vi har pengar att köpa för, och alla kan vara en del av arbetsmarknaden bara vi har rätt kvalifikationer, kompetenser och förutsättningar.

Men inträdeskriterierna till samhällsgemenskapen innehåller inte bara en nyttoaspekt utan kräver också en viss handlingskompetens. Vi måste kunna hantera de sätt att agera inom vart och ett av dessa områden som är adekvata för den specifika rollen. Att vara förälder förutsätter annat förhållningssätt än att vara granne, vilket gör att både de egna och omgivningens förväntningar på den roll vi intar är kontextberoende. Det moderna samhället inkluderar därmed på sätt och vis oss alla, eftersom det inte kräver mer av oss än ett visst sätt att fungera på i bestämda situationer. Men det innebär också ett avpersonaliserande av deltagarna i systemet där individen som person blir mindre viktig. Det är nyttan vi tillför genom egenskaper och kvalifikationer som räknas, samt hur väl vi kan agera utan att tillföra störningar i systemet (Madsen, 2006; Bauman 2008). Detta kan ses som att det senmoderna samhällets relationer präglas av flyktighet.

Vi adresserar både mänskliga relationer och ting som varor, något att konsumera. Är vi inte nöjda kan vi byta. Det innebär också att vi alla är utbytbara. I ett samhälle som tilltalar sina medlemmar som konsumenter blir också vår roll som pr-agenter för oss själva allt viktigare. Detta kan förstärka en process där det senmoderna samhället utvecklar sig mot att adressera förväntningar och identiteter till sociala roller snarare än fysiska personer. Och här i ligger det senmoderna samhällets komplexa marginaliserings- och exklusionsprocesser. Ju färre system vi är deltagare i, desto mer ökar risken att vi försvinner eftersom samhället bara kan förhålla sig till deltagare inom systemen. Finns vi inte i ett system, så syns vi inte, och fokus för den socialpedagogiska idén idag måste därför vara problematiseringen och analysen av tillträdet till dessa arenor eftersom det är de som ligger till grund för kategoriseringen av vilka som är innanför och utanför.

Identitet i det moderna

Ytterligare en aspekt på det moderna samhällets komplexitet är den globalisering som skett under de senaste decennierna. När världen blir större (eller mindre), genom IT, migration, handel och globala medier blir också utbudet av olika typer av livsstilar och värderingar annorlunda. En aspekt av det moderna samhällets betingelser är därför identitetsskapandet. Ziehe (2003) menar att den alltmer utbredda teknologiseringen i och av samhället har inneburit förändringar i människors, och framförallt ungdomars, sätt att känna och tänka. Man kan se det som en form av kulturell friställning som innebär att gamla sociokulturella normer och värderingar upplöses. Det kan innebära en ökad rotlöshet och otrygghet, men det kan också innebära en ökad frihet att skapa sitt eget liv utan att vara underkastad traditionella mönster och normer. För att hantera detta nya identitetsskapande talas det ibland annat om i media om att det individuella livsstilsprojektet blir mycket viktigt. Rubriker som ”Förverkliga dig själv” eller ”Se dina möjligheter” har blivit allt vanliga och det gemensamma är att de utgår från individen och handlar om individen, inte om gruppen.

Denna typ av samhällsutveckling gör att vissa individer och grupper söker sin tillflykt till traditionella värderingar och tillhörigheter medan andra bejakar mångfalden och de möjligheter till frihet det senmoderna innebär. Men oavsett vad man väljer är skapandet av en autentisk identitet målet vilket manifesteras genom valet av livsstil. Madsen (2006) menar utifrån detta att viljan till integration i det senmoderna samhället är kraftigt försvagad eftersom gränserna mellan det normala och det avvikande är otydliga. Därför finns det också en ökad acceptans för social olikhet och det är till stor del upp till den enskilde individen att hantera sitt utanförskap vilket också förflyttar skuldfrågan från samhället till individen.

9. Inkludering och rymlighet

Vägen in har genom historien varit en central problemställning för socialpedagogiken, och integrationsbegreppet har fyllt funktionen av svaret på denna fråga. Men dagens senmoderna samhälle har andra förutsättningar, det finns inte längre något entydigt att integreras in i varpå andra begrepp formulerats. Ett av dessa är inkludering vilket inom socialpedagogiken betyder att medräkna, att innefatta någon i helheten, till skillnad från exkludering som innebär att utesluta någon. Madsen (2006) menar att det finns en socialpedagogisk grundtanke om ett ”rymligt” samhälle där det finns plats för alla oavsett social bakgrund, särskilda behov eller kulturell tillhörighet.

Socialpedagogikens grundläggande berättigande ligger inte i antagandet om, eller acceptansen av, att människor lever i olika världar, utan i skapandet av betingelser så att människor kan leva på olika sätt i världen.

(Madsen, 2006. Sid 12)

Detta implicerar att det är världen som ska rymliggöras för att bereda plats åt varje unik individ oavsett förutsättningar och behov, i stället för att individen ska anpassas och normaliseras in i världen, det normala. Utifrån den tanken krävs också olika typer av pedagogiska och sociala insatser för att bemöta och hantera detta. Att delta, eller att överhuvudtaget få vara med och delta, är inte självklart utan det krävs pedagogiska och sociala ansträngningar för arbetet med att skapa betingelser för detta.

Madsen (2009) menar att inkludering kan förstås enligt följande:

INKLUSION – et dannelsesperspektiv

- *En politisk vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har ret at deltage i det samfundsmæssige liv – uanset deres særlige behov (konventioner og erklæringer)*
- *Et fagligt målperspektiv for velfærdsprofessionerne i bestræbelserne på at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle mennesker har lige adgang til at være aktive deltagere (lovgivning, bekendtgørelser)*
- *Viden om mekanismer, der ekskluderer for at udvikle en socialpædagogik, der inkluderer*

Om vi då betraktar samhället utifrån tanken om vikten av deltagande på sociala arenor innebär det också en förståelse för att graden av vår upplevelse av delaktighet och inkludering beror på om vi välkomnas eller nekas tillträde. Att skapa rymlighet genom inkludering kanske därmed kan vara en aspekt på hur den moderna socialpedagogiken kan fungera som praxis i det senmoderna samhället?

Erkännande

Ett centralt förhållningssätt för att kunna arbeta med inkludering och rymliggörande är erkännande. Erkännande innebär, enligt Madsen (2006), att man bekräftar den andre som en självständig person med eget värde till skillnad från ”godkännande” som bygger på en auktoritetssituation där ena parten har makten att godkänna/underkänna den andre. Ett sätt att förstå identitet är att de utvecklas genom de relationer människor omgärdas av och ingår i, vilka förmedlar olika grader av erkännande vilket är det som direkt påverkar och grundlägger individens relation till sig själv. För att en god identitetsutveckling ska kunna ske krävs självtillit, självaktning och självkänsla, något som erhålls genom just erkännande av omgivningen. Vägen till dessa tre delar kan delas in i tre sfärer. I den personliga sfären är kärlek den form av erkännande som bygger självtilliten, att mötas i nära relationer och bli älskad för den man är. Den andra sfären är den offentliga sfären, och här handlar erkännandet om att bli respekterad och få tillgång till samma samhälleliga rättigheter oavsett vem man är. Dessa rättigheter innebär att vi erkänns som likvärdiga medborgare och påverkar vår självaktning. Självaktningen innebär att vi vågar ta plats i samhället och kan delta i den demokratiska utvecklingen på lika villkor. Den tredje sfären är den sociala sfären och innebär utvecklandet av tillhörighet och social solidaritet i de grupper vi ingår i vilket också bygger vår självkänsla.

När våra individuella prestationer och/eller bidrag till gruppens gemensamma prestationer erkänns växer känslan av att vi duger och medräknas (Madsen, 2006). Erkännande är också centralt i för Taylor (1994) som menar att en av de starkast bidragande faktorerna till främst mångkulturella samhällens fall är just avsaknaden av erkännande grupperna emellan. Taylor menar att, eftersom andras erkännande är grunden för vår identitet/tillhörighet, blir andras misskännande, eller underkännande ett stort problem.

10. Socialisation

Centralt för hur vi ser på oss själva och våra möjligheter är den sociala process som startar i samma sekund som vi föds, socialisationsprocessen. Det är också så samhällssocialisationen ser ut. Man inlemmas på olika sätt i samhället för att lära sig att agera som samhällsmedborgare utifrån de normer, rättigheter och plikter som förväntas. Socialisering är kort sagt en process som resulterar i internalisering av förhärskande normer och värderingar. Men för att vara medborgare idag krävs uppenbarligen andra former av kunskaper, färdigheter och attityder än för några år sedan. Att vara involverad i det sociala och kulturella vardagslivet innebär att socialiseringsprocessen omfattar mer än bara övertagandet av befintliga normer och värderingar eftersom det nuvarande samhället är så differentierat och splittrat. Vi kan inte längre orientera oss genom att lära av gamla traditioner genom att härma, utan vi behöver genom socialisationen lära oss att själva vara medskapare av våra egna livsvillkor.

Socialisering är också en process där individen utvecklar sin egen identitet och särskiljer sig som egen individ och innehåller därmed. För att vi ska kunna utvecklas krävs att vi får träna i olika sammanhang. Inom socialpedagogiken är det interaktionistiska perspektivet som i korthet, och mycket simplificerat, innebär att vi blir till i relation med andra, centralt. För att kunna skapa ett jag krävs det att vi har ett du att spegla oss i. Den interaktionistiska tanken vilar på antagandet om att människan är ett socialt väsen som genom sina handlingar förhåller sig till andra människor. Dessa handlingar kan delvis styras och regleras av individen själv utifrån kunskap om vad som förväntas i ett visst socialt sammanhang, men denna socialisationsprocess bidrar också till vår självbild, vårt identitetsskapande. Identiteten förstås därmed inte som grundläggande egenskaper i en person utan som en relation mellan människan och dennes sociala omvärld. Fokus för den interaktionistiska synen på socialisation ligger inte på vad människan är utan vad människan gör (Gustavsson, 2008., Madsen 1995, 2006).

Goffman (2002) menar att för att kunna välja ”rätt roll” i ett sammanhang med andra människor vi inte träffat förut så behöver vi först studera det språk, gester, mimik och diverse yttre attribut som används och är både accepterat och förväntat för att därefter definiera situationen och kunna utveckla och välja vår egen roll och agerande. Rollen väljer vi både utifrån vad vi vill visa upp och vad situationen kräver, eller vad vi tror den kräver, att vi visar

upp. Ibland tänker vi mer på de normer vi strävar efter att förmedla än de normer vi ”tanklöst tillämpar” eftersom vi förmedlar saker hela tiden – allt inräknat, även ickeverbala uttryck, gester, mimik med mera. ”De agerande kan upphöra med att uttrycka sig men kan inte upphöra med att överföra uttryck” (Goffman 2002).

Även Dewey (1963) menar att vi sällan eller aldrig fostrar direkt, utan indirekt genom miljön vilket skapar en utbildningsprocess som fortgår vare sig vi vill det eller ej. Det är därför viktigt att möjliggöra en gemenskap av gemenskaper för att möjliggöra erfarenhet av flera roller och positioner. Har man bara tillgång till en roll kan man inte lära sig mer än vad just den rollen innebär. Och det blir ett spännande perspektiv kopplat till både det senmodernas betingelser och dess exkluderingsprocesser, vilket för oss tillbaka till pedagogiken. Dewey menar med andra ord att socialisation inte bara sker genom muntlig mediering av hur det bör vara utan också via den omgivande miljön. Den pedagogiska utmaningen blir då att söka hitta strategier för att tillrättalägga miljön så att den framkallar de bestämda responser vi vill uppnå. I Deweys miljöbegrepp omfattas också det sammanhang omgivningen finns i som något en människa anpassar sig efter. Eftersom livet inte innebär passiv existens utan också ett sätt att handla blir miljön också allt som ingår i denna omgivande aktivitet. Våra handlingsmöjligheter beror på de andras förväntningar, krav, samtycke eller avståndstagande. Om vi står i förbindelse med andra människor kan inga aktiviteter fullföljas utan att ta hänsyn också till de andras aktiviteter och det skapas därmed en växelverkan, en lärprocess (Dewey, 1963, 1998). Vi måste alltså lära tillsammans, av och med och för varandra.

Social identitet

Ytterligare ett socialisationsperspektiv handlar om vår sociala identitet. Om man kopplar tillbaka till stycket om det senmoderna samhället, att vi ofta på samhällsarenan riskerar att bedömas och adresseras utifrån vår sociala identitet, blir det viktigt med en förklaringsaspekt av vad den innebär. När vi betraktas av någon som inte står oss så nära handlar identitetsbildningen om den information andra kan få av oss genom att studera yttre attribut och signaler som till exempel utseende, ålder, kön och språk. Detta är grunden för den sociala identitet som vi delar med andra grupper eller kategorier av människor som genom sina yttre attribut signalerar samma sak som vi gör. Den sociala identiteten säger också något om vår sociala position eller status och det förväntas av oss att vi ska bete oss på ett likriktat sätt som andra människor med samma egenskaper. När det handlar om formella relationer identifieras

vi därför utifrån det vi har gemensamt med andra som tillhör vår grupp eftersom det är den enda bedömningsgrunden människor vi inte står nära har tillgång till. Människors möte med de offentliga institutionerna formas ofta av en bekräftelse av vår sociala identitet snarare än den faktiska. Det handlar om vilka förväntningar vi möts av, och det finns studier som visar att barn från vissa typer av belastade områden bemöts med andra förväntningar än barn från mer ekonomiskt välsituerade områden. Den sociala identiteten innebär alltså en del av vår identitet som vi aldrig har fullständig kontroll över och den sociala identiteten påverkar också i hög grad också hur vi ser på oss själva. Om vi förknippas med en positiv social identitet underlättar det för oss att få en positiv identitetsutveckling och omvänt, om vi förknippas med en negativ social identitet kan det utgöra ett hinder (Dewey, 1998., Goffman, 2002., Madsen, 1995, 2006).

Sammanfattningsvis är det viktigt att anknyta översikten av socialisation till en process där vikten av att få tillträde till olika arenor blir central för vår utveckling. Om vi inte får den möjligheten utan hamnar utanför finns risken att vi inte utvecklar en vilja till integration. Eventuellt kommer vi att prestera de resultat som krävs för att uppfylla det vi uppfattar som vår roll på den sociala arenan, men utan en förståelse för varför. Socialpedagogikens praxisaspekt kan därmed sägas handla om att tillrättalägga miljöer och ge förutsättningar för att möjliggöra en gemenskap.

11. Reflektioner av samhällsorienterare

Under projektet har vi diskuterat och arbetat med ett antal centrala frågeställningar som på olika sätt påverkar innehåll och genomförande av samhällsorienterare. I det här kapitlet återger vi reflektioner och tankar som samhällsorienterare har kring dessa.

Hur kan man förstå jämställdhet utifrån aspekterna genus och klass?

Ordet jämställdhet beskriver ett mål, en vision som rör frågor mellan kvinnor och män medan genus beskriver en struktur, ett socialt mönster som utgår från biologisk kön. Jämställdhet handlar för mig om ett tillstånd som kan anses råda när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter, möjligheter, ställning och inflyttande. Man har med andra ord samma makt att forma samhället och sina egna liv oavsett biologiskt kön. För att, i mitt arbete som samhällsorienterare, kunna diskutera jämställdhet utifrån de två nämnda aspekter använder jag mig av begreppet intersektionalitet som är ett analytiskt perspektiv som vill uppmärksamma hur relationer av över respektive underordning skapas och upprätthålls utifrån kön, etnicitet, ålder sexualitet och klass.

Medan kön handlar om de biologiska medfödda likheterna och skillnader mellan mäns och kvinnors kroppar. Genus beskriver de sociala, psykologiska och kulturella skillnader mellan män och kvinnor. Även den svenska staten har tagit sitt ansvar i genusfrågan för en bättre och mer rättvis jämställdhet i samhället att;

”kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv. En förutsättning för detta är att kvinnor och män ges lika möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom livets alla områden.”

Orättvisor, dvs ojämlikhet mellan män och kvinnor, ser jag som en följd av att de uppväxtmöjligheter och dess sociokulturella, socioekonomiska och sociopolitiska aspekter spelar en stor roll i individens och kvinnor och såväl männens liv, alltså socialiseras kvinnor och män in i olika roller som samhällsmedlem. Det är också av vikt att betona att könsrollsskillnader, alltså genus, inte är biologiskt betingad utan kulturellt skapande. Ett exempel på vad jag menar är när Simone de Beauvoir i sin bok ”Det andra könet” beskriver att ”*man föds inte till kvinna, man blir det*”. Genus handlar inte bara om individens identitet eller hur samhället lär oss att en man eller kvinna ska vara. Genus är också ett sätt att bestämma vem som har makt – oavsett om det handlar om det gäller i samhället där män ofta finns närmast makten, politisk såväl ekonomisk, religiöst eller i hemmet, där mannen traditionellt betraktas vara familjeöverhuvud. Genusbegreppet är kopplat till social

konstruerade uppfattningar om manligt och kvinnligt. Det behöver inte handla om en direkt följd av individens biologiska kön.

Genusordning ser jag som ett socialt mönster där männen utgör normen, inte bara i andra länder utan även här i Sverige. Konkret innebär det att männen är fortfarande socialt överordnade kvinnor och att mönstret återskapas och leder till att kvinnor intar en underordnad position i samhället. Klass är en annan aspekt av jämställdhet där jag menar att dagens samhälle är ordnat i klasser som bygger på medborgarnas ekonomiska tillgångar och som skiljer sig i möjligheten att påverka både samhället och sitt eget liv. I samhället uppträder kön, klass och kultur nästan i samspel med varandra och intolerans för olikheten är mest elakartad i områden där kulturella olikheter sammanfaller med klasskillnader.

Konsekvensen av klasskillnader i det svenska samhället leder till utanförskap och att vissa grupper inte får tillgång till de sociala såväl ekonomiska resurser och möjligheter som finns. Invandrarna med annat etnisk tillhörighet betraktas är en sådan grupp som inte tillhör majoritetskulturen och på så sätt skapas grunden för exkludering och att inte ge dessa grupper möjlighet och tillgång till sociala resurser. Exempel på det är att dessa ofta hänvisas till ett visst bostadsområde med hög andel arbetslöshet och beroende till socioekonomiskt bidrag vilket innebär en socioekonomisk utarmning på områdesnivå där en ny underklass skapas. Klass och klasstillhörighet som en individ har är delvis förvärvad och inte bara tillskriven vid födelsen, men klasser är också beroende av ekonomiska skillnader mellan grupper av individer – orättvisor som rör ägande av och kontroll över materiella resurser.

Klasstillhörighet är viktigt att lyfta, problematisera och diskutera eftersom det handlar också om makt och inflyttande i samhället, att kännas sig delaktig och inkluderad, vilket kan spela en stor roll i individens liv i samhället. Kön, klass eller kultur och dess värderingar kan också ha en betydelsefull roll för att inte ha lika rättigheter och tillgång till de sociala resurserna i det aktuella samhället. Samspelet mellan dessa viktiga aspekter är viktiga för att alla samhällsmedlemmar att känna sig delaktig i samhället.

För att jämställdhet ska garanteras och fungera i samhället har olika svenska statliga aktörer tagit hänsyn till innebörden av begreppet och även integrerade i olika lagstiftningar som behandlar män och kvinnors rättigheter och skyldigheter i samhället och i särklass i arbetslivet

och familj livet. Även FN (Förenta Nationen) har tagit sitt konkreta ansvar i CEDAW-konventionen (Convention Elimination Diskrimination Against Women) som beskriver bland annat att jämn fördelning av makt och inflyttande, ekonomisk jämställdhet mellan män och kvinnor, jämn fördelning av det obetalda hemmet – och omsorgsarbete i familjen och mäns våld mot kvinnor ska upphöras. För att uppnå jämställdhet måst man bekämpa de sociala orättvisorna i form av diskriminering, skev genusordning, orättvis fördelning av resurser och olika värde för alla i samhället.

Att få lika lön och lika inflyttande och delaktighet med lika villkor i olika sociala inriktningar i samhället är bland de viktiga rättigheter som jämställhetsbegreppen strävar efter. Här kan t.ex införandet av antidiskrimineringslagar, men också genom praktiska åtgärder som syftar till att åstadkomma en attitydförändring i frågor som rör könsroller, demokrati och värdegrund vara viktiga åtgärder. Detta måste jag ta upp och samtala med de nyanlända om i mitt arbete som samhällsorienterare. Men jag måste också problematisera och diskutera det utifrån att andra viktiga arenor för jämställdhetsarbete är familjen, arbetsliv, utbildning och skolan.

Mångfald, utifrån aspekterna kultur och religion

I svensk lagstiftning utgår begreppet mångfald från begreppen kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller en annan trosuppfattning, sexuell läggning, funktionshinder och ålder. När det gäller begreppet kultur så menar jag att det avser en mening och normsystem. en samling idéer, värden, symboler och sedvänjor som en grupp delar. Man kan säga att precis som individen är otänkbar utan ett socialt sammanhang så är hon otänkbar utan kultur. Jag menar att kulturen innehåller krav och förväntningar på hur medlemmarna ska tänka handla och känna och skulle individen agera utanför dessa kulturnormer så kan individen råka för sanktioner i form av nedsättande behandling, isolering eller även utslutning ur gemenskapen. Ett annat problem är när dessa kulturella normer står i konflikt med rådande lagstiftning, t.ex. att kvinnor inte äger rätt till skilsmässa i vissa kulturer eller att våld i nära relation betraktas som en privat angelägenhet.

Jag ser kultur som kommunikation och språket blir då också en betydelsefull symbol för kultur. Samtidigt ser jag kultur som ett system av värderingar, symboler som en social handling. Kultur är det som blir meningsskapande i de sociala rummen och normsystemen som en grupp delar sinsemellan. Kultur är samtidigt en resurs i meningsskapandet med det

ställer därigenom också krav och förväntningar av sina medlemmar genom att hur de ska tänka, känna och handla. Kultur utgör en spelplan av färdigheter och egenskaper som klass, kön, identitet och utbildning och kan förklara uppkomsten av vissa sociala fenomen. Därför kultur inte är bara en symbolisk representation av det sociala livet, den är själv en del av det sociala livet. De kulturella karaktärsdrag som inräknas på individnivå kan vara mycket positiva men där finns också attityder, stereotyper, fördomar, etnocentrism och främlingsrädsla. Kultur är något föränderligt och dynamiskt och inte enhetlig vilket gör att det är viktigt att i samhällsorienteringen ha i åtanke att människors kulturella betingande och handlande ska förstås i förhållande till de historiska processer i vilka de ingår.

För mig är det också viktigt att tänka på att religion ofta fungerar som en viktig och stark sammanhållningskraft i ett samhälle och att den ofta tar sig kulturella uttryck i form av normer, värderingar, traditioner, föreställningar som innebär ritualer, myter och beteendemönster som styr människors liv. Religion är också en kollektiv identitet (kultur identitet) som medlemmar i en viss religion har gemensam och praktiserar sina övertygelser genom att identifiera sig med dessa värderingar.

Den kulturella mångfalden handlar om hur grupper av människor med olika kultur, kön, klass och ålder ska kunna leva tillsammans, olika men jämlika. Kulturell mångfald är berikande, inte hotfullt och mångfald är ett mål och ett medel. Målet är att människor är jämlika men har rätt att vara olika och som ett medel innebär den kulturella mångfalden att man lever i en flora av olika värderingar och kulturella uttryck dessa gränser kan var lösande eller uppmuntra till nya tankesätt och handlingsmönster. Detta är en sådan kunskap och insikt som jag behöver ha med mig i mitt arbete med samhällsorientering. Jag måste ha respekt för människor och ge dem möjlighet att förstå sig själva, varför de gör som de gör och tänker som de tänker. På det sättet kan jag skapa en grund för gemensam reflektion och ha respekt för andra sätt att tänka.

Mångfald i samhällsorienteringen handlar om att tillvarata på olikheter och resurser hos samhällsmedlemmar. För mig handlar en mer utvidgad definition av begreppet mångfald på förekomsten av olika minoritetsgrupper, med betoning på etnicitet, sexualitet eller funktionsnedsättning, i en majoritetsgrupp. Men begreppet mångfald kan också i mitt arbete som samhällsorienterare användas för att beteckna mervärde utifrån kulturell, religiös eller etnisk olikhet. En av de sociala arenor där jag tycker att mångfald har störst betydelse är i arbetslivet där det ganska konkret kan innebära fördelaktiga effekter både för organisation och

individ. Den individuella effekten handlar om att individen känner sig delaktig och väl sedd vilket också leder till högre engagemang i arbetslivet och det affektiva resultatet hänvisar till att hur medarbetaren tänker, känner och uppfattar sin arbetsgivare.

Mångfald kan också betraktas som sammansättningen av individer och deras likheter och olikheter, vilket omfattar kvinnor, män, gamla och unga, homo såväl heterosexuella och bisexuella samt funktionsnedsatta och invandrare och flyktingar m.fl. En del av den problematik som man kan rikta till mångfaldsbegreppet är att det tidigare haft en stark koppling till etnicitet och nationalitet. Men för mig är det viktigt att i ett modernt samhälle använda begreppet som en förklaring av blandningen mellan personer med annat ursprung än den svenska. Mångfald innebär att applicera både ett demokratiskt såväl individuellt inställning i det mening att använda samhällets omfattande kapacitet.

Betydelse av aspekterna jämställdhet och mångfald för nyanländas möjligheter till aktivt samhällsdeltagande

Enligt förordningen (SOU 2010:16) ska varje nyanländ person att erbjudas minst 60 timmars samhällsorientering på dennes modersmål. Syftet med samhällsorienteringen är att underlätta nyanländas etablering i Sverige genom att deltagarna utvecklar kunskap om konstitutionella principer, om välfärdsstatens uppbyggnad och idéer liksom om vardagslivet i Sverige.

De grupper jag har haft på mitt uppdrag som samhällsorienterare består av arabisktalande individer av olika kön, religioner och samhällsklasser. Mina erfarenheter är att gruppen befinner sig i ett korstryck, dvs de finns parallellt i olika sammanhang med olika förväntningar för hur man ska vara. Detta blir mycket synligt i diskussioner där det ofta finns en stark prägel av värdering man har lärt sig genom livet och man kan säga precis som Lidskog och Deniz ”*Kulturen har därmed trängt innanför skinnet på individen och blivit en bärande del av hennes identitet*”. Men trots det vill jag inte påstå att gruppens kultur eller etnicitet är den starkaste ingrediensen i deras identitet utan det finns andra nyanser som har med kön, klass, religion och personliga erfarenheter att göra. Vid diskussioner om t.ex. jämställdhet blickar man ofta mot andra medlemmar i gruppen för att söka bekräftelse och stöd. Man kan säga att gruppen utöver en social kontroll men samtidigt är gruppen ett stöd, beroende på hur man vill betrakta den. Det kan finnas ett Vi och De-tänk i gruppdiskussioner gentemot andra kulturer som jag tror har sitt ursprung i att många har vuxit upp i nationalstater som bygger på tanken att alla är medborgare i ett land och därmed är förenade kring en gemensam nationell kultur och identitet.

Detta gör att samhällsorienteringen öppnar upp möjlighet för deltagare som tidigare haft begränsade individuella rättigheter p.g.a. social kontroll att bli sedda och kan känna sig trygga i den nya landet. Denna trygghet växer ju mer man har varit på utbildning, enligt mina erfarenheter. Det finns också möjlighet att deltagarna lär sig bemöta åsikter som avviker från deras egna värderingar utan att vara fördomsfulla och diskriminerande.

När det gäller t.ex. jämställdhet kan det ofta bli starka diskussioner när man tar ämnen som t.ex. sexualundervisning i skola, likabehandling av pojkar och flickor, heder och hedersrelaterat våld och våld i nära relationer. Att uppmana kvinnor att delta i diskussioner som rör sådana ämnen i männens närvaro är en utmattning som jag möter ibland vid grupper där majoriteten av deltagarna är män. En lyckad strategi för mig är då att berätta om allmänmänniskliga rättigheter och jämlikhetsprinciper. Att berätta om den historisk utveckling av jämställdhet i Sverige, barnrättigheter och välfärdsstaten. Det brukar bidra till nya insikter och förståelse av sådana begrepp som annars lätt kan upplevas som svårt att tala om utifrån en svensk diskurs.

Jag försöker alltid att tänka på att när människor flyttat till ett nytt land tar de även med sig sina kulturella, religiösa normer, värderingar och levnadssätt. Men i det nya landet möter man andra människors sätt att tänka och leva, och på olika sätt måste alla, både de nyinflyttade och de som bott en längre tid, förhålla sig till denna situation. Det är ingen idé att blunda för att kulturmöten kan leda till konflikter och spänningar i samhället men både historiskt och nu finns det många fler exempel där olika grupper lever tillsammans utan att det uppstår konflikter. Det är en viktig tanke att ha med sig och förmedla, samtidigt som den också sätter press på oss alla i samhället att bidra till mångfald med respekt och tillit.

Den insikt och förståelse som samhällsorienteringen ger ska vara sådan att den stärker deltagarens förmåga att forma sitt liv och delta i formandet av det svenska samhället och för mig är det viktigt samhällsorienteringen präglas av likabehandling när det gäller innehållet och ska bedrivas i pedagogiska former som skapar utrymme för en individanpassad reflektion och dialog. Samhällsorienteringen ska på så sätt förbereda deltagarna till att bli aktiva medborgare och utifrån ett tydligt inkluderingsperspektiv. De 60 timmarna är för kort tid för att jag ska kunna se om utbildning har lett till en varaktig förändring men mina tillfälliga möten och erfarenheter med tidigare deltagare bekräftar ändå att utbildning har initierat en tankeprocess hos deltagarna. Men hur deltagarna tar till sig det som erbjuds genom samhällsorienteringen beror ytterst alltid på den enskilda individen.

Att ge människor information om lagar, regler, rättigheter, möjligheter men även de skyldigheter som man har, ökar möjligheten till jämlikhet så att ingen behöver känna att man lämnar sin ursprungliga kulturella tillhörighet. Demokratiska hörnstenar som religionsfrihet, yttrandefrihet, föreningsfrihet, demonstrationsfrihet och rättvisa skapar trygghet och möjlighet för vardagsdemokrati hos nyanlända. Det är viktigt att poängtera att enligt svensk grundlag är alla lika inför lagen, att behandlas lika oavsett kön, etnicitet, ras, trosuppfattning, nationalitet. Mångfald och jämställdhet skapar då förutsättningar att nyanlända ska känna sig som aktiva samhällsdeltagare. De övergripande målen för integrationspolitiken måste vara lika rättigheter och möjligheter för alla, oavsett etnisk och kulturell bakgrund, en samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund, en samhällsutveckling som kännetecknas av ömsesidig respekt. Drivkrafter för arbete med jämställdhet och mångfald är demokrati, rättsregler, krav på rättvisa och fördelning av resurser, som ökar inkludering och utöka delaktighet för alla i samhället. Ett samhälle kan genom sina politiker ta initiativ till förändringar som påverkar individer, men förändring för jämställdhet och mångfald som ökar delaktighet och inkludering hos individer är också något som berör mig, dig och varje enskild person. Vi har ett eget, personligt ansvar.

Nyanlända som får kunskap som handlar om mångfald och inkludering i det svenska samhället, lagar och regler, möjligheter och tillgänglighet i samhället där man kan ha sin religion, kultur, man kan vara olika och behålla sin identitet men ändå kan vara delaktig i samhället och ha sina rättigheter vilket också innebär att man måste respektera andras rättigheter. Ett mångkulturellt samhälle är till stor del en fråga om makt i bemärkelsen att alla medborgare får möjlighet att påverka sina liv och får vara med och utforma samhället. Som individ och grupp får vi möjligheter att leva det liv vi vill leva, vi får utrymme att utveckla de kulturer vi vill tillhöra och möjligheter att lämna de man inte vill tillhöra. Allt detta föranleder att det finns ett samspel mellan människor och respekt för andra individer, grupper och kulturer/ religioner.

12. Övningar

Det finns flera anledningar till att använda olika övningar i inkluderingsarbete, men en av de främsta fördelarna är att individen själv blir den aktive. Vi har valt att presentera ett antal olika övningar som kan användas i olika sammanhang och med olika syften i det konkreta inkluderingsarbetet.

Alla övningar måste anpassas till de specifika syften och förutsättningar som finns och vi börjar med en samtalsövning som kan användas i samtal med människor som har invandrat till Sverige, till exempel i grupp för att utveckla tankar och idéer men också för att gemensamt reflektera över de erfarenheter man har. Frågorna är utvecklade att deltagare som själva har arbetat med inkluderingsfrågor och ska ses som exempel på hur man kan arbeta och stimulera dialog.

Att diskutera

Hur påverkar möjligheten att välja eget boende situationen för dig I din situation?

Vad betyder integration för dig?

Vilken betydelse har kunskaper om det svenska samhället och svenska språket för din möjlighet till integration?

Regeringen har höga ambitioner för integrationen i Sverige. Trots detta ser verkligheten inte ut så som de skulle vilja. Det förekommer utanförskap, problem med arbetslöshet, boendesegregation mm. Många ställer krav på att andra skall lösa problemen, men ansvaret ligger alltid på alla i ett samhälle för att integrationen skall komma till stånd.

Vilket ansvar har myndigheter och andra aktörer i det svenska samhället för en lyckad integration?

Vilket ansvar har du själv för integrationen?

Hur tror du att det svenska samhället har förändrats av att det på kort tid har flytta hit många människor från andra länder? Hur påverkar det dig?

Sverige tar emot många invandrare i förhållande till sin befolknings storlek. Vilken betydelse har det för dig som individ och för landet i stort?

Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med ett demokratiskt system.

Hur kan du värna om demokratin?

Kan du se skillnader och likheter mellan de olika partierna i Sverige?

Hur fungerar partier och politiken i andra länder.?

Diskutera skillnader och likheter mellan det politiska systemet i Sverige och andra länder.

Hur ser du på vikten av att använda sin rösträtt?

Vad händer när det är en övervikt av resursstarka delar av befolkningen som röstar?

Varför tror du att det är så få, av dem som är nya i Sverige och är utländska medborgare med rösträtt, som röstar i valet till kommunfullmäktige?

Har det betydelse om de som representerar oss i politiken har samma bakgrund som vi själva?

Är det viktigt med större representation av personer med utländsk bakgrund i den svenska politiken?

Vad är välfärd för dig?

Vilka rättigheter känner du att du har i välfärdssystemet?

Vilka skyldigheter har du?

Vilka fördelar och nackdelar ser du med socialtjänstens arbete i Sverige?

Vilka fördelar och nackdelar ser du med systemet med ekonomiskt bistånd?

Hur tror du skolans värdegrund påverkar barnen?

Vilka fördelar och nackdelar kan det finnas med den demokratiska skolan?

Tycker du att samarbetet mellan hem och skola är viktigt för barnen?

Hur kan man som förälder vara aktiv i sina barns skolgång, även då man inte behärskar det svenska språket?

Hur kan man vara ett stöd för sina barn gällande relationer till lärare och kompisar?

Hur ser du på olika metoder i barnuppfostran?

Hur ser du på barnuppfostran i ditt hemland i förhållande till den svenska synen på barnuppfostran?

Tror du att det är skillnad på att växa upp som tonåring i Sverige jämfört med ditt hemland?

Vilka fördelar tycker du att det finns med att leva och växa upp med flera kulturer?

Vilka svårigheter tror du barn och unga kan känna med att växa upp med flera kulturer?

Tycker du att det är viktigt att barnen ska få leva och ta till sig svenska värderingar?

Upplever du att det finns risker att låta barnen ta till sig det svenska samhällets normer och värderingar?

Varför är det viktigt för jämställdheten att både mannen och kvinnan sköter hushållsarbetet?

Varför är det viktigt för barnen att både mannen och kvinnan tar sitt fulla ansvar för barnuppfostran?

Är det viktigt med antidiskrimineringslagar?

Diskrimineras folk i Sverige och på vilka grunder (etnisk tillhörighet, religion, handikapp, sexuell tillhörighet, kön)?

I vilka situationer uppstår diskriminering?

Gruppövningar

Gruppövningarna/värderingsövningar kan användas när som helst under undervisningstillfället; i början, i slutet eller i mitten. Man kan använda en eller flera övningar under samma tillfälle. Övningar är ett bra sätt att få igång en diskussion. Deltagarna får argumentera för sina ståndpunkter, lyssna till och påverkas av andras argument. Övningar ger en möjlighet för deltagarna att medvetandegöra sina värderingar och attityder i en värdefråga.

Det är alltid viktigt att man är neutral i diskussionen när man leder en värderingsövning. Var och en av deltagarna har rätt att ha sina värderingar och åsikter. Alla har rätt att argumentera för sina ståndpunkter och det är viktigt att deltagares åsikter inte förlöjligas eller fördöms. Ledarens roll är att leda debatten och styra diskussionen genom att ge ordet till samtliga deltagare. Ett sätt för att få alla att komma till tals kan vara att dela upp gruppen i smågrupper. Nedan följer några tips på övningar som man kan utföra tillsammans med gruppdeltagarna.

Heta stolen

Deltagarna ska sitta på stolar som är placerade i en halv eller hel cirkel. Den lärare som leder övningen står i mitten och läser upp olika påståenden. Deltagarna ska ta ställning till påståendet genom att antingen hålla med eller inte hålla med. De deltagare som håller med påståendet reser sig upp och byter plats med någon annan

deltagare som också håller med (om det inte finns någon att byta plats med räcker det att man ställer sig upp). De deltagare som inte håller med sitter kvar på sin plats. När alla deltagarna har tagit ställning till påståendet kan läraren be deltagarna att argumentera varför de håller med eller varför de inte håller med. Det är viktigt att be deltagare från båda lägren att argumentera för sin ståndpunkt. Vilka påståenden man väljer att ta upp är frivilligt men de bör självklart vara relaterade till ämnet. Nedan följer förslag på påstående, men man kan (och bör) givetvis komma med egna påståenden.

- Jag tycker att det är viktigt att Sverige följer de mänskliga rättigheterna
- Jag tycker att män och kvinnor ska ha samma rättigheter
- Jag tycker att det är viktigt att män och kvinnor har tydliga roller
- Det är rätt att mäns arbete värderas högre
- Det är kvinnor som är mest lämpade att ta hand om hem och barn
- Män och kvinnor bör dela på arbetet med hem och barn
- Skolan ska uppmuntra pojkar och flickor att ta lika mycket plats
- Det är fel att få barn innan man gifter sig
- Man ska vara gift innan man bor tillsammans.
- Det är bra att alla kan välja vem de vill leva med
- Det är bra att homosexuella får gifta sig
- Om man skiljer sig ska barnen bo hos båda föräldrarna
- Om man skiljer sig ska barnen bo hos sin mamma

Ett annat tema hade följande frågor eller diskussionspunkter som man skulle ta ställning till och diskutera:

- Jag tycker att man själv ska få bestämma vem man vill gifta sig med.
- Jag tycker att det är föräldrarnas uppgift att bestämma äktenskapspartner för sina barn.
- Jag tycker att det är fel att vara kär i någon och ha en relation innan man är gift.
- Jag tycker att man ska vara gift för att bo och skaffa barn tillsammans.
- Jag tycker att det är viktigt att kvinnan är oskuld innan äktenskapet.
- Jag tycker det är viktigt att mannen är oskuld innan äktenskapet.
- Jag tycker att all form av könsstympning bör avskaffas.
- Jag är beredd att återta familjens heder om någon familjemedlem har dragit skam över familjen.
- Jag är beredd att använda våld för att återta hedern.

eller

- Jag tycker det är viktigt att nyanlända barn leker med svenska barn.
- Det är viktigt att barn identifierar sig med både hemlandets kultur och värderingar, och den svenska kulturen och dess värderingar.
- Det är viktigt att tonåringar får större frihet ju äldre hon/han blir.
- Det är viktigt att döttrar och söner uppfostras på lika villkor.
- Det är viktigt att ha en bra kommunikation med personal på barnens förskola/skola.
- Föräldrar vet oftast vad som är bäst för deras barn.

- Föräldrar vet för det mesta allt.

Fyrahörnsövning

I en fyrahörnsövning ställer läraren en fråga med tre olika svarsalternativ samt ett öppet förslag. Varje svarsalternativ motsvarar ett av de fyra hörnen i klassrummet. Deltagarna väljer ett av svarsalternativen genom att ställa sig i det hörnet som representerar det svaret. Om deltagarna har ett annat/eget svar ska de ställa sig i hörnet som representerar det öppna förslaget. Läraren ber därefter några ur varje hörn att motivera sitt ställningstagande. Därefter ställer man en ny fråga med tre svarsalternativ samt ett öppet förslag. Exempel på fråga och svarsalternativ:

Vad är viktigast vad gäller oskuld innan äktenskapet?

- Att flickor är oskulder innan de gifter sig.
- Att pojkar är oskulder innan de gifter sig.
- Att både pojkar och flickor är oskulder innan de gifter sig.
- Eget förslag.

Hur skulle jag reagera om jag hade en dotter som vägrade att gifta sig med en tilltänkt äktenskapspartner?

- Övertala henne.
- Låta hennes vilja få bestämma och presentera en annan äktenskapspartner.
- Låta henne få bestämma äktenskapspartner själv.
- Eget förslag.

Om du hade en dotter och som du fick reda på hade en pojkvän, vad skulle du göra?

- Prata med henne och be henne presentera pojkvännen.
- Vägra henne att träffa honom mer.
- Inte lägga mig i.
- Eget förslag.

Om du hade en son och som du fick reda på hade en flickvän, vad skulle du göra?

- Prata med honom och be honom presentera flickvännen.
- Vägra honom att träffa henne mer.
- Inte lägga mig i.
- Eget förslag.

Hur viktigt är familjens rykte

- mycket viktigt
- ganska viktigt
- inte viktigt alls
- eget förslag.

Vem ska bestämma val av äktenskapspartner?

- individen

- föräldrarna och/eller familjen
- individen tillsammans med familjen
- eget förslag.

Smörgåsbordet

I en övning som smörgåsbordet kan flera olika ämnen behandlas. Man kan till exempel använda övningen för att diskutera olika företeelser som är aktuella under tonårstiden. Skriv upp företeelser på tavlan eller på lappar. Deltagarna får sedan bedöma de olika företeelserna i olika kategorier, till exempel ”lätt att acceptera”, ”går att diskutera” och ”svårt att acceptera”.

Exempel på företeelser kan vara: att ha mobiltelefon, själv få välja kläder, val av utbildning, utöva sport och idrott på fritiden, ha flickvän, ha pojkvän, röka, alkohol/droger, gå till fritidsgården, ha kompisar av motsatt kön, gå på café, åka på läger, sova över hos kompis, gå på disco, lyssna på musik, ha veckopeng, sminka sig med mera. Be deltagarna att motivera sina ställningstaganden.

Rangordningsövning

I en rangordningsövning får deltagarna ta ställning till en frågeställning utifrån ett antal svarsalternativ. Deltagarna får därefter rangordna svarsalternativen utifrån vilket de anser som viktigast. Deltagarna sätts därefter två och två eller i mindre grupper för att diskutera sina listor för att försöka komma överrens om en gemensam lista med de viktigaste svarsalternativen.

Skriv upp de olika svarsalternativen på tavlan och låt deltagarna få fundera över frågan och svarsalternativen en kort stund. Dela därefter upp dem två och två, eller tre och tre, och ge dem några minuter för diskussion. Låt sedan grupperna redovisa deras val och be dem även att argumentera för deras svar. Exempel på frågeställning och svarsalternativ:

Vad är viktigast vad gäller barnen?

- Att barnen satsar på sina studier för att få en god utbildningsbakgrund.
- Att barnen får en demokratisk uppfostran.
- Att barnen får möjlighet att skapa en självständig identitet.
- Att barnen får möjlighet att skapa sig ett stort kontaktnät med såväl svenskar som familjemedlemmar.
- Annat.

Vad är en förälders viktigaste uppgift?

- att sätta gränser

- ge frihet
- vara en förebild
- alltid ställa upp
- stötta
- förlåta allt
- uppföstra
- annat.

Det är skolans ansvar att

- hålla god ordning i klassen
- fostra barnen
- ge barnen goda kunskaper
- testa barnens kunskaper
- ge barnen förutsättningar till vidare studier
- ge barnen förutsättningar till att bli självständiga
- ge barnen förutsättningar att bli demokratiska medborgare
- annat

Fyrahörnsövning

I en fyrahörnsövning ställer läraren en fråga med tre olika svarsalternativ samt ett öppet förslag. Varje svarsalternativ motsvarar ett av de fyra hörnen i klassrummet. Deltagarna väljer ett av svarsalternativen genom att ställa sig i det hörnet som representerar det svaret. Om deltagarna har ett annat/eget svar ska de ställa sig i hörnet som representerar det öppna förslaget. Läraren ber därefter några ur varje hörn att motivera sitt ställningstagande. Därefter ställer man en ny fråga med tre svarsalternativ samt ett öppet förslag. Exempel på fråga och svarsalternativ:

Vad innebär bra uppföstran?

- att barnen uppför sig väl
- att barnen blir självständiga
- att barnen blir solidariska
- eget förslag.

Vilken metod skulle jag använda om mitt barn gjorde något dumt? (föreställ dig hur du tror du skulle reagera om du inte själv har barn)

- Fysisk bestraffning - för att få barnet att förstå och inte göra om samma misstag.
- Ger barnet ett straff som t.ex. utgångsförbud.
- Säger till barnet att om misstaget upprepas igen blir det straff, t.ex. utgångsförbud.
- Eget förslag.

Ditt barn skolkar från skolan. Vad gör du? (föreställ dig hur du tror du skulle reagera om du inte själv har barn)

- Pratar med ditt barns lärare för att komma överrens om hur ni ska gå till väga.
- Pratar med ditt barn för att försöka få han eller hon att förstå vikten av att gå i skola.

- Blir arg och använder en metod som innebär att barnet inte kommer att göra om det.
- Eget förslag.

Vad är viktigast för ett barn?

- kärlek
- trygghet
- frihet
- eget förslag.

Vad är det värsta en förälder kan göra mot sitt barn?

- att utöva fysiskt våld
- att förneka barnet
- att förnedra barnet
- eget förslag.

13. Sammanfattning och reflektion

Socialpedagogikens främsta målgrupp har sitt ursprung i arbete med människor i direkt utanförskap och/eller marginalisering och deras re-socialisering in i samhället. Allt eftersom samhället har utvecklats så har också socialpedagogiken utvecklats till att bli en mer förebyggande strategi för att också synliggöra de maktstrukturer som skapar och reproducerar utanförskap i det moderna samhället. Det handlar om våra möjligheter till en integrerande och inkluderande socialisationsprocess och skapandet av vår identitet utifrån möjligheten att vara deltagare på flera olika arenor och därmed möjlighet att pröva flera roller. Bildningsperspektivet öppnar också möjligheter till deltagande på fler arenor eftersom det ger oss möjlighet att integrera värdet av bemästrandet av flera färdigheter än traditionell skolastisk kunskap. Därför innehåller socialpedagogiken också ett normkritiskt perspektiv som handlar om ifrågasättandet och synliggörandet av maktstrukturer och exkluderingsprocesser som ger människor olika förutsättningar genom olika livsvillkor. Men det handlar också om kunskap att skapa möjligheter för människor att delta. Att se hela människan, dess sociala och kulturella betingelser och det komplexa samspelet mellan människor och deras sociala omvärld med målet ett rymligare samhälle där alla får plats oavsett social och/eller kulturell bakgrund eller särskilda behov.

Generellt kan man säga att kunskap inte kan ses som separerad från dess historiska och sociala omständigheter. Med det perspektivet på kunskap kan man säga att all kunskap i någon mening är konstruktivistiskt till sin karaktär, vilket innebär att även vetenskapliga föranthållanden endast existerar inom ramen för språkliga utsagor där verkligheten är symbolisk. Perspektivet innebär att;

- kunskap och vetenskap är tolkande, idéer
- vetande är alltid förbundet med makt och hierarki, samt att
- händelser, fenomen och begrepp har en mångfald av meningar

Sociala och historiska omständigheter får då en central innebörd genom att kunskap, maktrelationer och dess produktionsprinciper som är inbördes förbundna, ligger till grund för vad vi ser som kunskap och hur relationer ska förstås mellan olika fenomen. Men de sociala och historiska omständigheterna ligger i sådana fall även till grund för innebörden av begreppsliga konstruktioner såsom kultur, etnicitet, invandrare etc.

Lunneblad (2006) menar att det finns en paradox i svenskt samhälle genom att mångkulturalism förstås genom ett etnocentriskt svenskt perspektiv. Genom att studera hur till exempel personal och elever i skolans värld förstår begrepp som invandrare, etnicitet och kultur, går det att se inkluderingsarbete som en diskursiv socialiseringsprocess. Om invandrare används som kategori så kan det förstås och ses som att samhället, utifrån perspektivet av en föreställd svenskhet, re-producerar ”vi och dem”. I sådana fall tenderar ”annorlundahet” att det gemensamma för den ytterst heterogena gruppen som avses med ”de andra”. Den kan då vara antingen invandrare eller ”svensk”. Denna diskurs reser frågor som är svåra att svara på men som är viktiga att förstå, såsom; när är man invandrare, i förhållande till vem är man invandrare, kan man vara olika mycket invandrare, samt, när slutar man vara invandrare (om man kan eller vill det)?

Svenska samhället med dess uppdrag, metoder och ideologi präglas av att dels ingå i en kultur dels att vara kulturskapare och kulturförmedlare genom de socialiseringsprocesser varigenom samhället verkar. Men detsamma gäller naturligtvis även för de deltagare som finns i t.ex. skolan och som skolan har till uppdrag att undervisa. Den gamla politiska parollen ”en skola för alla” kan då förstås som att fokus bör ligga på att alla deltagare, oavsett individuella sociala och historiska omständigheter, bör passa in i skolan. Det kan innebära att pedagogik och process bör utveckla en gemensam bas att stå på, varigenom världen och de själva kan förstås.

Men det kan ändå finnas anledning till att diskutera huruvida indelningen i olika grupper (invandrare och icke invandrare) medger inte att se gruppernas förändring, deras olika relationella sammanhang och framförallt inte individerna. Precis som de los Reyes och Molina (2003) menar finns det en risk att gruppindelningens olika konnotationer tillskriver olikheter som statiska och av naturen givet. Detta eftersom etniska kategorier ofta används just för att göra en distinktion mellan människor som är födda i Sverige och människor som är födda i andra länder som av naturalistiska. Användandet av begreppet kan då ge en förskjutning från att se skillnader som kulturella uttryck, till att tillskriva grupper av människor kulturella särdrag och egenskaper.

Sammanfattningsvis kan man ändå säga att utgångspunkten att använda sig av särskrivning utifrån etnicitet är för att visa på skillnader mellan människor i bemötande, i möjligheter etc.

där etnicitetsbegreppets innebörder ligger till grund för skillnaderna mellan gruppernas möjligheter till aktivt deltagande i samhällslivet. Vad som är viktigt att komma ihåg är att inkluderingsaktiviteter som institutionaliserade i grunden är en diskursiv verksamhet som alla inblandade måste förhålla sig till på något sätt. Våra ords och därmed tankars innebörder styrs av i vilken diskurs vi befinner oss, och missförstånd eller oförståelse uppstår om vi i vår kommunikation med andra "inte är i samma diskurs". Hur verkligheten konstitueras genom såväl ekonomiska, som sociala, materiella och kulturella förhållanden är därmed beroende av den diskurs vi befinner os inom. Att uttala sig i normativa perspektiv på eventuella konsekvenser, möjligheter som ges eller inte ges, genom en folkhögskola med romsk inriktning beror således på varifrån man tittar.

Referenslista

- Connolly, W. (1984). *Legitimacy and the state*. Oxford: Blackwell.
- DO. (2003). *Diskriminering av romer i Sverige*. Stockholm: Ombudsmannen mot etnisk diskriminering.
- Dunkel, E. (2007). *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. Umeå Universitet, Umeå.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words : language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or the love of technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2000). Lärande, mästerlära, social praxis. In S. Kvale, Nielsen, K. (Ed.), *Mästerlärlärandet som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- McIntyre, I. (1981). *Reproductive behavior: central and eastern european experience*. New York: Springer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Severinsson Eklundh, K. (1986). *Dialogue processes in computer mediated communication. A study of letter exchange in the COM system*. Linköping: Linköping studies in arts and science.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vygotskij, L., S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.