

Examensarbete

Kandidatnivå

Enspråkig monokulturell norm eller vithetsnorm?

En studie av interkulturell pedagogik i relation till kritisk ras- och vithetsforskning

Monolingual, monocultural norm or whiteness as a norm: A diffractive reading of intercultural pedagogy and critical race studies

Författare: Hanna Berg Axelsson

Handledare: Sofia Lindén

Examinator: Eva Lindström

Ämne/huvudområde: Svenska som andraspråk

Kurskod: SS2007

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2019-06-19

Abstract:

Fokus i denna uppsats är relationen mellan tre forskningsfält: svensk kritisk ras- och rasismforskning, den interkulturella pedagogiken respektive forskning på ras i utbildning och SLA. Syftet med uppsatsen är att utforska konstruktiva förbindelser mellan dessa forskningsfält och inom dem centrala begrepp, vilket görs genom en diffraktiv läsning av ett urval av svensk kritisk ras- och rasismforskning, två verk om interkulturell pedagogik samt ett urval av svensk och internationell forskning på ras i andraspråksutbildning. Frågeställningarna kretsar bland annat kring hur vi kan förså relationen mellan begrepp som monokulturell norm, enspråkig norm, etnicitet, ras och rasism.

Karen Barads teori kring agentisk realism utgör det teoretiska ramverk uppsatsen utgår från. Även den diffraktiva metoden och metodologiska frågeställningar utgår från detta perspektiv.

Resultatet visar att normerande forskning på interkulturell pedagogik rymmer en färgblindhet och former av begripliggörande av rasism som tenderar att dölja och naturalisera det fenomen den interkulturella pedagogiken ämnar utmana, det vill säga den strukturella rasismen/skillnadsskapandet. Resultatet lyfter språkets potentiella roll som central aspekt i en rasifierad, hierarkisk samhällsformation och förhållandet mellan å ena sidan språk och å andra sidan vithetsnorm och hegemonisk vithet problematiseras. Analysen påvisar monokulturell norm och enspråkig norm som osynliggörande av egentlig vithetsnorm respektive potentiell vithetsnorm. Även en blindhet för vithetsprivilegier och ett osynliggörande av erfarenheter av rasism problematiseras i relation till det undersökta urvalet av litteratur på interkulturell pedagogik. Denna läsning av den interkulturella pedagogiken kan, för att tala med Sara Ahmed, utifrån sin inkluderande strävan betraktas som en möjlighet för det vita (pedagog-/forskar-) subjektet att skriva in sig själv i historien om den mångkulturella skolan som ett antirasistiskt subjekt inom ramen för en hegemonisk vithet.

Resultatet ligger i linje med tidigare både internationell och svensk forskning som pekar mot relevansen av ras och vithet som analyskategorier i relation till utbildning och SLA.

Implikationerna för SVA-fältet och SVA-forskning är bland annat vikten av en kritisk vaksamhet kring frågor om epistemiskt berättigande och vem som studerar vem i en kontext karaktäriserad av post-kolonialism och hegemonisk vithet. Även det fruktbara i ras och rasifiering som analytiska kategorier i intersektionella analyser av utbildning påtalas.

Nyckelord:

interkulturell pedagogik, monokulturell norm, enspråkig norm, ras, rasifiering, rasism, vithet, vithetens hegemoni, SVA

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	<i>Problembeskrivning</i>	1
1.2	<i>Syfte och frågeställningar.....</i>	1
1.3	<i>Avgränsningar</i>	2
1.4	<i>Disposition</i>	2
2	Teoretiska utgångspunkter	3
2.1	<i>Inledning.....</i>	3
2.2	<i>Posthumanism och nymaterialism</i>	3
2.3	<i>En onto-epistemologi.....</i>	3
2.4	<i>Agentisk realism</i>	4
2.5	<i>Intra-aktion, sammanflätning och fenomen.....</i>	5
2.6	<i>Posthumanismen – något nytt?.....</i>	5
3	Metod.....	7
3.1	<i>Val av metod.....</i>	7
3.2	<i>Om forskaren och forskningen</i>	8
3.3	<i>Undersökningsmaterial och urval.....</i>	8
3.4	<i>Metodologiska utmaningar</i>	10
3.5	<i>Generaliserbarhet.....</i>	11
3.6	<i>Forskningsetiska överväganden</i>	12
4	Analys och resultat	13
4.1	<i>Inledning.....</i>	13
4.2	<i>Första forskningsfältet: svensk kritisk ras- och rasismforskning</i>	13
4.2.1	<i>Inledning.....</i>	13
4.2.2	<i>Kritiska rasstudier och kritiska vithetsstudier</i>	13
4.2.3	<i>Rasism.....</i>	14
4.2.4	<i>Från "ethnicitet" till "ras"</i>	15
4.2.5	<i>Rasifiering</i>	15
4.2.6	<i>Svensk exceptionalism och färgblindhet</i>	16
4.2.7	<i>Ras</i>	16
4.2.8	<i>Vithet</i>	16
4.3	<i>Andra forskningsfältet: svensk forskning om interkulturell pedagogik</i>	17
4.3.1	<i>Positionering av den interkulturella pedagogiken.....</i>	17
4.3.2	<i>Bakgrund till den interkulturella pedagogiken</i>	18
4.3.3	<i>Monokulturell norm</i>	19
4.3.4	<i>Interkulturalitet innebär krav på att se "det egna"</i>	19
4.3.5	<i>Enspråkighetsnorm.....</i>	19
4.3.6	<i>Modersmålet och transspråkande.....</i>	19
4.3.7	<i>Skilnadsskapande och andrafiering</i>	20
4.4	<i>Tredje forskningsfältet: forskning på ras i utbildning och SLA.....</i>	21
4.4.1	<i>Inledning</i>	21
4.4.2	<i>Internationell SLA-forskning närmar sig kritisk forskning på ras och vithet</i>	21

4.4.3	Tidigare svensk forskning på ras och vithet inom utbildning.....	26
4.5	<i>Resultat av den diffraktiva läsningen</i>	28
4.5.1	Skillnadsskapande och andrafiering: ras(ism) och etnicitet	28
4.5.2	Interkulturalitet och rasifiering.....	30
4.5.3	"Det egna" – kultur eller privilegium?	31
4.5.4	Monokulturell norm eller vithetsnorm?.....	32
4.5.5	Enspråkighetsnorm eller vithetsnorm	33
4.5.6	Omedveten reproduktion av vithetsnorm.....	35
4.5.7	Den interkulturella pedagogiken och vithetens hegemoni	35
5	Diskussion.....	37
5.1	<i>Resultatdiskussion</i>	37
5.2	<i>Metoddiskussion</i>	38
5.3	<i>Implikationer för SVA</i>	40
5.4	<i>Vidare forskning</i>	42
6	Referenser	43
	Appendix 1	1

1 Inledning

1.1 Problembeskrivning

Interkulturell pedagogik och ett interkulturellt förhållningssätt är en dogm inom högskoleämnet SVA. Vikten av ett interkulturellt förhållningssätt kan inte nog betonas – i litteratur, diskussionsfrågor och hemtentamensuppgifter.

Inom ramen för SVA-utbildningen aktualiseras den interkulturella pedagogiken och ett interkulturellt förhållningssätt i relation till att en överväldigande majoritet av de studerande är ”vita”. Jag själv är också ”vit” – medan de flesta av de elever vi kommer att undervisa i SVA betraktas som ”icke-vita”.

Inom ramen för interkulturell pedagogik och ett interkulturellt förhållningssätt behandlas frågor om maktskillnader, brist-tänkande och andrafiering avseende språk och kultur som centrala aspekter i skola och undervisning. Inom den interkulturella pedagogiken närmar man sig dessa frågor i termer av monokulturell och enspråkig norm.

I den internationella forskningen finns en diskussion om vikten av att fokusera på ras (*race*), vithet och rasism i relation till andraspråksforskning och andraspråksutbildning. Denna diskussion handlar i mångt och mycket om relationen mellan begreppen etnicitet/kultur och ras, en diskussion som i ett svenskt sammanhang fått återklang i kritisk forskning på ras och rasism.

Intressefokus för denna uppsats rör sig kring relationen mellan dessa forskningsfält: å ena sidan kritisk forskning på ras, vithet och rasism, och å andra sidan andraspråksteorier kring monokulturell och enspråkig norm, främst inom ramen för den interkulturella pedagogiken. Problemområdet handlar om relationen dessa forskningsfält emellan, och hur kan vi förstå dessa forskningsfält respektive centrala begrepp i relation till varandra. Syftet är att undersöka relationen dessa fält och begrepp emellan.

1.2 Syfte och frågeställningar

Intresseområdet för denna uppsats är relationen mellan tre forskningsfält: svensk kritisk ras- och rasismforskning, den interkulturella pedagogiken respektive forskning på ras i utbildning och SLA. Syftet med uppsatsen är att utforska konstruktiva förbindelser mellan dessa forskningsfält och inom dem centrala begrepp. Detta görs genom en diffraktiv läsning av ett urval av svensk kritisk ras- och rasismforskning, två verk om interkulturell pedagogik samt ett urval av forskning på ras i andraspråksutbildning.

Jag närmar mig syftet genom följande frågeställningar:

- Hur kan vi förstå relationen mellan å ena sidan begrepp associerade med kritisk ras och rasismforskning, närmare bestämt *rasism*, *rasifiering*, *ras* och *vithet*, och å andra sidan begrepp associerade med den interkulturella pedagogiken, närmare bestämt *monokulturell norm*, *enspråkig norm*, *eticitet* och *andrafiering*?
- Hur kan vi förstå relationen mellan *den interkulturella pedagogiken* och *vithetens hegemoni*?

1.3 Avgränsningar

Den som söker svar på frågor kring hur en interkulturell undervisning, eller för den delen frågor kring ras, vithet eller rasism, ska hanteras didaktiskt i klassrummet kommer inte finna några svar i denna uppsats. Denna uppsats söker snarare att problematisera frågor kring ras och interkulturell pedagogik på ett begreppsmässigt plan, i relation till tidigare forskning och teoretisering. I denna strävan söker uppsatsen beröringspunkter, gemensamma drag och spänningar mellan olika forskningsfält, för att utforska vilken sorts kunskap dessa sammanflätningar producerar.

1.4 Disposition

I denna del av uppsatsen, inledningen, har problemområdet beskrivits och syfte och frågeställningar avhandlats. Jag har även kort berört avgränsningar för denna uppsats.

Kommande kapitel behandlar uppsatsens teoretiska utgångspunkt, den posthumanistiska teorin om *agentisk realism*. Här bekantar vi oss med begrepp som är grundläggande för uppsatsen teoretiska och metodologiska approach.

Därpå följer en redogörelse för uppsatsens metod, den posthumanistiska metoden *diffraktiv läsning*.

Metodkapitlet följs så av kapitlet för analys och resultat. I detta kapitel redogör jag för min analys av de tre forskningsfält som utgör uppsatsens material, utifrån de aspekter som aktualiseras av frågeställningarna. Först redogörs för analysen av urvalet av svensk forskning på ras och rasism. Denna följs av en redogörelse av analysen av urvalet av svensk forskning på interkulturell pedagogik. Slutligen redogörs för analysen av urvalet rörande svensk respektive internationell forskning på ras och rasism. Det sista avsnittet i detta kapitel rymmer den diffraktiva läsningen av undersökningens material, det vill säga de tre forskningsfälten.

I diskussions-kapitlet diskuterar jag det resultat som den diffraktiva läsningen mig och materialet emellan har gett, utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar. Även metoden i relation till frågeställningar och resultat diskuteras här, följt av resultatets implikationer och relevans för SVA-ämnet. Slutligen diskuteras förslag till vidare forskning.

2 Teoretiska utgångspunkter

2.1 Inledning

Karen Barads teoretisering om *agentisk realism* utgör en teoretisk inramning och utgångspunkt för denna uppsats. De begreppen jag i denna uppsats fokuserar på kretsar kring Karen Barads begreppsapparat kring *ett onto-epistemologiskt ramverk*, *agentisk realism*, *intra-aktion*, *sammanflätning* och *fenomen*. En diskussion av posthumanismen som ”något nytt” följer därpå. Som jag vidareutvecklar i metod-kapitlet, utgör denna teoretiska inramning en central utgångspunkt för metoden, utifrån flera olika aspekter (urval, avgränsningar, etik, generaliserbarhet etc.)

Detta kapitel inleds nedan med en kort presentation av posthumanismen och nymaterialismen.

2.2 Posthumanism och nymaterialism

Karen Barads teorier om agentisk realism ska positioneras inom det posthumanistiska perspektivet. Det posthumanistiska perspektivet är en del av den så kallade *materiella*, *posthumana* eller *ontologiska vändningen*¹ (jmf Lenz Taguchi, 2012, s. 12; Åsberg, Hultman, & Lee, 2012) och associeras med namn som bland andra Donna Haraway, Karen Barad, Rosi Braidotti, Gilles Deleuze, Félix Guattari (se Åsberg m.fl., 2012) och inom svensk utbildningsvetenskap och pedagogik med namn som (Bergstedt, 2017; Ceder, 2015; L. Johansson, 2015; Lenz Taguchi, 2012; Lindgren, 2018; Pedersen, 2014). Här samlas teorier som går under beteckningar som *Action Network Theory*, *Feminist materialism*, *Relational Materialism* (se Lenz Taguchi, 2012, s. 13), *Agential Realism* (Barad 2007), *new materialism* (Ahmed, 2008; Coole & Frost, 2010; Davies, 2018), *new material feminisms*, *actor network theory*, *complexity theory*, *material culture studies* (Taylor & Ivinson, 2013), *materiell-semiotik* (Ringrose, Warfield, & Zarabadi, 2019, s. 6; Åsberg m.fl., 2012), ett *socio-materiellt* perspektiv (Toohey 2018) eller *posthumanism* (Smart & Smart, 2017). Posthumanismen existerar alltså inte i singular – tvärtom. Där finns en mångfald av posthumanistiska teorier, angreppssätt och metodologier, och fältet växer intensivt (Ulmer, 2017, s. 1; för en diskussion av detta växande fält på svenska, se t. ex. Åsberg m.fl., 2012). Denna ådra benämns i denna uppsats som *posthumanistisk* eller *nymaterialistisk*, i och med att dessa begrepp bäst fångar de väsentliga tankarna inom ramen för detta arbete. Jag varken är kapabel till eller eftersträvar att göra posthumanismen eller nymaterialismen som fält rättvisa, ur alla dess teoretiska, filosofiska och metodologiska aspekter, utan fokuserar här istället de begrepp som är intressanta inom ramen för denna uppsats, för att begripliggöra dem.

2.3 En onto-epistemologi

I min redogörelse ovan över de olika etiketter posthumanistisk och nymaterialistisk forskning går under kan vi urskilja begrepp som *material culture studies*, *materiell-semiotik* och *socio-materiell*. Som detta antyder handlar posthumanismen och nymaterialismen om hur vi ska förstå relationen mellan å ena sidan det ”materiella” eller det ”naturliga”, och å andra sidan det ”kulturella”, det ”sociala”, det ”språkliga”, det ”diskursiva”. Enligt förespråkarna innebär det posthumanistiska/nymaterialistiska perspektivet en *ontologisk eller materiell vändning* avseende relationen mellan det

¹ Den ontologiska vändningen ska förstås i relation till begrepp som *den språkliga vändningen* eller *den sociala vändningen* (jmf Toohey & Dagenais, 2017, s. 35f)

materiella och det diskursiva. Det handlar alltså om frågor av epistemologisk och ontologisk art².

Det posthumanistiska och nymaterialistiska fältet kretsar i mångt och mycket kring Barads tankar kring epistemologi och ontologi. Barad är teoretisk fysiker och queerteoretiker. Hennes *diffraktiva läsning* av kvantfysik och kritisk teori³ leder henne till grundläggandet av ett ontologiskt, epistemologiskt och etiskt ramverk – vad hon kallar en *onto-epistemologi* (Barad, 2007, s. 26).⁴ Den centrala tanken i Barads *onto-epistemologi* är att kunskapande inte ska ses som skilt från, på en annan nivå eller på ett annat plan, än det materiella. Istället är perspektivet att kunskapande i sig är materiellt och en del i vårt ”materiella havande” och hur materialiteter är delaktiga i våra kunskapande processer (Lenz Taguchi, 2012, s. 12). Barad själv formulerar detta: “*In fact, I show that an empirically accurate understanding of scientific practice, one that is consonant with the latest scientific research, strongly suggests a fundamental inseparability of epistemological, ontological, and ethical considerations.*” (Barad, 2007, s. 25f). Poängen är att ontologi och epistemologi inom denna skola är oskiljaktiga, och inte ska betraktas som olika ”plan”.

2.4 Agentisk realism

Denna onto-epistemologiska position kallar Barad *agentisk realism* (Barad, 2007) (jmf t. ex. Lenz Taguchi, 2012, s. 14), ytterligare en centralt begrepp hos Barad. Den agentiska realismen innebär att *representationalismen* ersätts av en position där verkligheten uppstår som *fenomen*, och inte ligger inne i sakerna själva, som essenser. (Barad, 2007)

Det posthumanistiska begreppet *antropocentrism* är centralt i relation till den *agentiska realismen*. Ett antropocentriskt perspektiv betyder ett människocentrerat perspektiv (jmf Lenz Taguchi, 2012, s. 15).⁵

Posthumanister och nymaterialister som Barad är inspirerade av kvantfysiker som Einstein och Bohr vilka erbjuder ett alternativ till den traditionella fysiken à la Newton och Descartes (Barad, 2007). Ur detta perspektiv är materia inte något förgivettaget, utan snarare ett mysterium. Materia och ”partiklar” ska snarare förstås som vibrerande energisträngar än som små korn, och snarare som en process av ett ständigt ”blivande” än som ett tillstånd eller ett stabilt ”varande” (jmf Coole & Frost, 2010, s. 7ff). Det sätt vi till vardags förstår materia på ligger alltså långt ifrån den

² För en redogörelse av begreppen epistemologi och ontologi, se Patel & Davidson (2011, s. 15ff).

³ Barad avser här kritiskt teori i vid bemärkelse, och nämner här feministisk teori, *critical race theory*, queer teori, postkolonial teori, postmarxistisk teori och poststrukturalistisk teori (Barad, 2007, s. 26)

⁴ Barad kallar det i själva verket för en *ethico-onto-epistemology* (2007, s. 185). Lenz Taguchi har i ett svenskt utbildningsvetenskapligt sammanhang valt att översätta detta till begreppet onto-epistemologi – jag lånar alltså begreppet från Barad (2007) via Lenz Taguchi (2012). Bergstedt & Herbert använder begreppet *etisk onto-epistemologi* (Bergstedt & Herbert, 2017, s. 302).

⁵ Begreppet kan förstås utifrån en parallell till etnocentrismen. Etnocentrismen handlar om en kritik av en viss social grups centrala position i historien eller historieskrivningen, medan antropocentrismen handlar om en kritik mot den centrala position människan, hennes tänkande och agerande tillskrivs historiskt. Inom detta tänkande är människans historia tvärtom svår att förstå utan *mer-än-mänskliga* (det posthumanistiska begreppet för ”icke-mänskliga”) ”ting” som växter, djur och mikrober samt teknologier som språk, eld, verktyg och matlagning. Posthumanistiska teoretiker menar att humanismen och upplysningstanken om den autonoma, rationella människan inte fångar denna del av verkligheten, utan tvärtom exkluderar den eller förvägrar den dess betydelse i konstituerandet av vad som är ”mänskligt” (Smart & Smart, 2017, s. 1ff).

teoretiska fysikens förståelse. Kvantfysiken erbjuder metaforer för att begripliggöra världen som är annorlunda än dem vi ofta är vana vid. Detta använder sig Barad (2007) av, i sin ”queera” läsning av världen och kunskapande.

Utifrån Barads *onto-epistemologi* innebär den *agentiska realismen* att det som är konkret och materiellt inte bara *är*, utan också *blir till*. Här utmanas alltså den dominerande föreställningen om människor som aktiva och materien som passiv, som verktyg eller bakgrund till mänskligt handlande och mänsklig *agens*. Det konkreta och det materiella ska betraktas som en process, en *tillblivelseprocess* i form av ett materiellt *fenomen*. Dessa materiella fenomen, dessa materiella tillblivelseprocesser, är delaktiga i att *producera* kunskap om världen, i subjektiviteter och upplevelser.⁶

2.5 Intra-aktion, sammanflätning och fenomen

Alltså: ting *spelar roll* (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Även materiella ting och artefakter betraktas som så kallade performativa agenter (Lenz Taguchi, 2012, s. 15), som delar av en *performativ produktion av förändring* i en *sammanflätad relation* som bygger på *intra-aktion* med annan materia eller med människor och mänskligt meningsskapande (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Begreppet *intra-aktion* innebär att vi inte tydligt kan föreställa oss gränserna mellan olika saker (exempelvis människor, meningsskapande, artefakter) eftersom de på olika sätt är beroende av varandra för sin existens (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Prefixet *inter-* markerar en relation eller rörelse mellan avgränsade enheter, som i orden *internationell*, *interaktion* eller *internet*. Prefixet *intra-*, å sin sida, hänvisar till en intern relation eller rörelse, som i orden *intravenös* eller *intranät*. Utifrån detta perspektiv kan vi försöka förstå Barads begrepp *intra-aktion*.

Begreppet *intra-aktion* innebär dock inte bara att vi inte tydligt kan föreställa oss gränserna mellan olika saker (se ovan), utan också att vi inte kan föreställa oss dessa ”saker” som existerande innan *intra-aktionen*. *Intra-aktionen* ska istället för att betraktas som en relation mellan olika saker betraktas som ett ”ömsesidigt formerande samspel” som föregår framträdandet av mänskliga och icke-mänskliga aktörer, diskurser och materialiteter (Åsberg 2012, s. 201). De olika sakerna konstitueras alltså i *intra-aktionen*, i en *performativ produktion*, eller *sammanflätad relation*. Dessa sammanflätade relationer ska snarare ses som sammanflätade processer, eller med Barads (2007) term *fenomen*, än som avskilda enheter i relation med varandra (Toohey & Dagenais, 2017, s. 38).

Hur föremål och materialiteter känns, låter och upplevs spelar roll, har kraft och makt att förändra vårt tänkande och varande (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Ett tydligt exempel lånar jag från Andersens avhandling (2015): ett barn springer skrikandes igenom en gångtunnel. Är det barnet som skapar ljudet och rörelsen, eller är det gångtunneln och ekot som får barnet att skrika och springa?

2.6 Posthumanismen – något nytt?

Posthumanismen tar spjörn mot och kommer efter humanismen. Humanismen utmanar och utmanas, samtidigt som den ständigt finns kvar som en återkommande del av begreppet (Bergstedt, 2017, s. 11).

⁶ Utifrån Barads onto-epistemologiska synsätt förstås kunskap i språket som en *effekt och/eller konsekvens* av ett möte med den materiella verkligheten. Kunskap i språket ska alltså inte förstås som en representation av verkligheten, men inte heller som en språklig verklighet vi är fångna i (Lenz Taguchi, 2012, s. 14f).

Fler teoretiker pekar mot den komplexa relationen mellan posthumanismen och nymaterialismen, och att en bild av poststrukturalismen/nymaterialismen som något ”nytt” eller som ett paradigmskifte är en på många sätt problematisk och icke-rättvisande bild (Ahmed, 2008; Barad, 2007; Davies, 2018; Jackson, 2013; van der Tuin, 2011). Denna diskussion är intressant, inte minst för att den hjälper oss att förstå posthumanismen.

Davies argumenterar att nymaterialismen inte utgör ett radikalt brott från poststrukturalismen, utan ser istället nymaterialismen som en spännande, kreativ och evolutionär förlängning av poststrukturalismen (Davies, 2018). Som Ringrose m.fl. (Ringrose m.fl., 2019) skriver implicerar inte nymaterialismen att *den språkliga vändningen* inte erkände det materiella. Nymaterialismen innebär inte heller att det diskursiva försakas till förmån för en analys av materialitet. Snarare syftar nymaterialismen till att ge en större vikt till ”materiella-semiotiska-affective” sammanflätningar (*entanglements*) (Ringrose m.fl., 2019, s. 6).

Ahmed (2008) diskuterar utifrån en feministisk kontext även hon posthumanismens och nymaterialismens relation till socialkonstruktionismen eller poststrukturalismen. Ahmed menar att en förhärskande bild inom delar av posthumanistisk/nymaterialistisk feminism innebär att tidigare teoribildning skulle ha missat eller bortsett från det kroppsliga och det materiella, vilket Ahmed menar är en förenkling och reduktion (jmf Ahmed, 2008, s. 27ff).

Jackson (2013) å sin sida menar att bilden av posthumanistisk teori som ett linjärt nedåtgående arv av poststrukturalismen reproducerat en eurocentrisk tendens, i och med att centrala bidrag från postkolonialismen osynliggörs. Jackson nämner t ex hur postkoloniala teoretiker som Fanon och Césaire, vilka bidragit med att problematisera Upplysningens humanisms exkluderande föreställningar om människan och mänskligheten, möjliggjort Foucaults arbete. Jackson menar att posthumanismen tenderar att hänfälla åt just en (re)centrering av den koloniala Upplysningens analysapparat, vilket underminerar den posthumanistiska interventionens potential, och undviker att hantera ras och kolonialism.

3 Metod

I detta kapitel redogör jag för samt presenterar mitt val av metod: den diffraktiva läsningen. Jag diskuterar även relationen mellan forskaren och forskningen ur perspektivet av agentisk realism, samt redogör för studiens undersökningsmaterial och urval. Jag diskuterar vidare metodologiska utmaningar med den diffraktiva läsningen och slutligen generaliserbarhet och forskningsetiska överväganden.

3.1 Val av metod

Intressefokus för denna uppsats handlar om relationen mellan å ena sidan kritisk forskning på ras, rasism och vithet, och å andra sidan andraspråksteorier kring monokulturell och enspråkig norm, mer specifikt inom forskning på interkulturell pedagogik. Syftet med uppsatsen är att utforska konstruktiva förbindelser och relationer mellan centrala begrepp inom dessa forskningsfält, så som monokulturell norm, enspråkig norm, andrafiering, rasism, ras, rasifiering och vithet.

I posthumanistiska litteratur återfinns metoden *diffraktiv läsning*, en metod som associeras med Karen Barad (2007) och Donna Haraway (1997).⁷ Syftet med en diffraktiv läsning är enligt Barad att läsa insikter från olika discipliner, utifrån de olika fältens specialiserade argument. Ansatsen är att söka främja konstruktiva förbindelser över disciplingränserna, men samtidigt också en omarbetning av de disciplinära gränserna. Genom detta bidrar den diffraktiva läsningen till vetenskapliga studier genom vad Barad kallar ”meningsfulla konversationer” (min översättning, Barad, 2007, s. xx). Den diffraktiva metoden innebär att insikter från olika fält eller discipliner läses genom varandra, utan att det ena *på förhand* tilldelas rollen som objekt och den andra rollen som subjekt (Barad, 2007, s. 30). En diffraktiv läsning innebär att olika fält läses genom varandra utan hänsyn till för-givet-tagna avgränsningar eller begränsningar (Smythe, Hill, & Sinclair, 2017, s. 21), något som är symptomatiskt för den posthumanistisk teorins framhållande av ett interdisciplinärt förhållningssätt. Geertz & van der Tuin (2016) beskriver att syftet med en diffraktiv läsning är att stimulera en fruktbar interaktion mellan texter. Enligt Taylor & Ivinson (2013) har den diffraktiva läsningen potential att vidga fokus i både praktik och problembeskrivningar inom pedagogik och utbildningsvetenskap.

Då dessa metodologiska kvaliteter hos den diffraktiva läsningen stämmer väl överens med mitt syfte, föll valet på denna metod.

Att vända sig till begreppet diffraktion inom fysiken kan hjälpa oss att skapa en förståelse för metoden. Barad, som själv är teoretisk fysiker och queer teoretiker, menar det fysikaliska fenomenet diffraktion lämpar sig väl som en både materiell och semiotisk symbol för metodiken diffraktiv läsning (Barad, 2007, s. 29). Som fysisk företeelse är diffraktion det beteende vattenvågor, ljudvågor och ljus uppvisar när de stöter på varandra, eller ett objekt – föreställ dig t ex hur ringarna av vågor kring två stenar som plaskat ner i vatten möts, hur ljus- eller ljudvågor möts, studsar och sprider sig, eller hur ljus eller ljud sprider sig runt ett hörn, eller runt ett objekt. Barad använder begreppet diffraktion i samma bemärkelse som begreppet interferens, vilket

⁷ Flera forskare har funnit den diffraktiva metoden som fruktbar för vetenskapliga studier inom pedagogik (se t.ex. Ceder, 2015; Hill, 2017; Smythe, Hill, MacDonald, m.fl., 2017). I ett svenskt sammanhang har flera studentuppsatser inom pedagogik tillämpat den diffraktiva metoden, se t ex Mufic (2017), Sjömillå (2014) och Nilsson (2017).

enligt Nationalencyklopedin betecknar ett fenomen som uppträder vid samverkan mellan två eller flera vågrörelser. Barad (2014) liknar metoden vid hur maskar skapar rörelse, öppnar upp och för in luft i en kompost.

3.2 Om forskaren och forskningen

Hultman & Lenz Taguchi (2010) konstaterar i sin diskussion av forskaren som kunskapsproducent att ur ett posthumanistiskt perspektiv bearbetar forskningsmaterialet forskaren i samma utsträckning som forskaren bearbetar forskningsmaterialet, vilket kan relateras till Barads *agentisk realism*, och att både ting och texter har agens (jmf Teoretiska utgångspunkter).

Den diffraktiva läsning ska också positioneras inom ramarna för Barads onto-epistemologiska teoretiska ramverk, vilket beskrivits ovan (se Teoretiska utgångspunkter). Detta har implikationer för hur vi förstår relationen mellan forskaren och forskningen. Enligt Barad kan forskaren inte positionera sig som en betraktare på avstånd. Forskaren ska snarare betraktas som en deltagare (Barad, 2007, s. 247). I linje med den agentiska realismen och dess tankar om intra-aktion och sammanflätning så finns det ingen på förhand given relation mellan kunskapssubjekt och kunskapsobjekt: ”*To know is to be entangled; objectivity requires that one take responsibility for one’s entanglement?*”. (Barad, 2007, s. 452, not 1). Hill (2017) diskuterar hur, inom ramverket för en agentisk realism, ett begripliggörande av vetenskaplig praktik inte avslöjar verkligheten där ute. Vad som uppenbarar sig är snarare effekten av forskarens intra-aktion och deltagande som en del av tillblivelseprocesser. Centralt för hur vi i detta sammanhang kan förstå vetenskaplig praktik är begreppet *agential cut*, vilket innebär att all intra-aktion, all tillblivelsen (se Teoretiska utgångspunkter), innebär ett samtidigt särskiljande och sammanflätning. Intra-aktion utför *agential cuts* som skapar enhet och åtskiljande på en och samma gång, ”*cut together-apart (one move)*” (Barad, 2014). Genom forskningsprocessen begripliggjord som *agential cuts* re/konstitueras verkligheten genom materiella sammanflätningar, snarare än att den beskriver eller återger a-priori existerande ontologiska kategorier.

Begreppen intra-aktion, sammanflätning och *agential cuts* har implikationer för hur mitt urval och mina avgränsningar ska förstås, vilket jag utvecklar vidare nedan.

3.3 Undersökningsmaterial och urval

Mitt urval av undersökningsmaterial för denna uppsats är tre forskningsfält: *svensk kritisk ras- och rasismforskning*, *svensk forskning om interkulturell pedagogik* respektive *forskning på ras i utbildning och SLA*⁸.

Min sammanflätning och intra-aktion med de olika fälten har haft olika karaktär. Min intra-aktion med de två forskningsfälten svensk forskning på rasism och ras respektive internationell forskning på ras i SLA kan betecknas som *explorativt* utifrån mitt syfte och mina frågeställningar (jmf explorativt urval i Patel & Davidson, 2011, s. 12), medan min intra-aktion med forskningsfältet för den interkulturella pedagogiken har varit av en mer *strategisk* karaktär, då jag gjort vissa medvetna avgränsningar anseende urval, i syfte att kunna göra en *deskriptiv* undersökning av fältet (jmf Patel & Davidson, 2011, s. 12f). I ett retrospektivt perspektiv är denna skillnad i hur jag förhåller mig till fälten en konsekvens av intra-aktionen av mig och de olika

⁸ SLA står för *Second Language Aquisition* och är en internationellt gångbar term för andraspråksutbildning/-inlärning.

forskningsfälten. Jag upplevde forskningsfältet kring den interkulturella pedagogiken som bekant och greppbart, förmodligen utifrån intra-aktion med fältet under tidigare SVA-studier, medan den internationella forskningen på ras i relation till SLA hade en stark dragningskraft och stimulerade nya tankar och perspektiv.

Urvalet av litteratur om den interkulturella pedagogiken är som nämnt mer strategisk, varför jag här vill utveckla urvalet av denna litteratur. I detta urval har jag utgått från att söka efter litteratur riktad till lärare och lärarstuderande i ett svenskt sammanhang.⁹ Skälet till att jag söker denna typ av litteratur är att jag föreställer mig att den har stort genomslag i utbildningsväsendet, visavi annan litteratur och forskning, men också utifrån dess tydligt normativa drag (jmf Goldstein-Kyaga, Borgström, & Hübinette, 2012). Jag har vidare valt bort monografisk litteratur av mer ämnesdidaktisk karaktär, exempelvis litteratur på interkulturell pedagogik inom matematikundervisning, bildundervisning, språkundervisning eller religionsdidaktik – även detta för att finna litteratur på ämnet som är mer allmänt hållen, eftersom denna förmodas ha större genomslag i (blivande) lärarkåren. Jag har också uteslutit litteratur på interkulturell pedagogik inom förskolan, samt litteratur som behandlar interkulturell pedagogik utan att fältet ligger i egentligt fokus.¹⁰

Under min första genomgång av litteratur på interkulturell pedagogik riktad mot lärare och lärarstuderande har jag funnit vissa inbördes skillnader som är av vikt för fokus i denna uppsats, det vill säga ras och vithet. För att nämna ett tydligt exempel innehåller Elmeroth (2018) delar där färgblindhet (2018, s. 82f) respektive vithet (2018, s. 56) tas upp medan detta inslag saknas i Elmeroth (2008). För att göra fältet rättvisa har jag därför beslutat att välja bland mer nyligen utgivna böcker. Jag har även valt litteratur som är skriven eller redigerad av professorer i pedagogik. Jag föreställer mig att detta i viss utsträckning kan antas borga för en större spridning och ett större genomslag, och möjligtvis även kan fungera som urvalsmekanism i en strävan efter en vetenskaplig kvalitet. Den litteratur jag valt ut är: Elmeroth (2018) *Etnisk maktordning i skola och samhälle* samt Lahdenperä & Sundgren (2016) *Skolans möte med nyanlända*. Elmeroth (2018) är en monografi, och Lahdenperä & Sundgren (2016) en antologi. I denna har större vikt därför lagts vid det inledande kapitlet (med)författat av redaktören, medan resterande avsnitt har lästs mer översiktligt. Skälet till detta är att det inledande kapitlet till sin karaktär är mer övergripande samt allmänt och normativt hållna än övriga antologibidrag. De övriga antologiavsnitten utgör bidrag kring organisering av verksamhet, didaktiska perspektiv samt forskning och utveckling rörande kollegial samverkan i relation till interkulturell utbildning, vilket är av mindre vikt för syfte och frågeställningar i denna uppsats. Dessa två verk har inbördes stora skillnader både vad gäller syfte, uppbyggnad och innehåll¹¹. Jag har under arbetets gång dock betraktat detta som en styrka.

⁹ Det finns en del avhandlingar och studentuppsatser som undersöker och problematiserar interkulturella förhållningssätt – eller bristen därpå – i relation till didaktik eller en konkret skolvardag. Dessa står att finna vid sökning av litteratur i diverse databaser utifrån kombinationer av nyckelord där ”interkulturalitet” eller ”interkulturellt förhållningssätt” ingår. Även denna litteratur är självklart av hög relevans för lärare och lärarstuderande, men har dock valts bort med motiveringen att jag söker mer allmänt hållen och normativ litteratur om interkulturell pedagogik.

¹⁰ Exempelvis (T. Johansson & Sorbring, 2018) eller (Lahdenperä, 2015)

¹¹ Syftet i Elmeroth (2018) är att beskriva och förklara hur en etnisk maktordning skapas och upprätthålls i skola och samhälle, samt att visa vilka möjligheter som finns inom utbildningsväsendet för att arbeta för ett interkulturellt arbetssätt (Elmeroth, 2018, s. 8). Syftet med Lahdenperä &

3.4 Metodologiska utmaningar

Metodologiskt så innebär den diffraktiva läsningen i detta arbete en utmaning, ur perspektivet av mer traditionella metodologiska perspektiv och parametrar, som exempelvis *genomförande*, *databearbetning* och *analysmetod*. Dessa utmaningar hänger samman med det onto-epistemologiska ramverket och den agentiska realismen. Ur detta perspektiv blir fenomen och kategorier som data, resultat och forskare samtidigt till genom intra-aktion, sammanflätning och agential cuts, och är därmed oskiljaktiga. Som nämnt ovan bearbetar data på forskaren i samma utsträckning som forskaren bearbetar data. Posthumanistisk forskning och teoribildning rymmer ett förhållningssätt till frågor om kunskap och vetenskap som kan betraktas som alternativt och okonventionellt. Utryck för detta kan vi se i den diffraktiva metodens något alternativa ansats i strävan efter att tänka med olika teoretiska resurser i syfte att vidga fokus för hur vi undersöker problem (Taylor & Ivinson, 2013). Ulmer fångar detta som att posthumanistiska metoders fokus på process-ontologin, relationalitet och kopplingar resulterar i lika stor vikt på kritik som på begreppsmässig kreativitet. Detta innebär alternativa möjligheter i relation till forskning på utbildning där den centrala frågan inte är ”Är det sant?” utan snarare ”Fungerar det? Vilka nya tankar ger det möjlighet att tänka?” (Ulmer, 2017, s. 7 min översättning). Detta hänger även samman med tankar om icke-representationalitet¹² och performativitet. Ulmer diskuterar, med referens till Haraway, att posthumanistisk metod är *situerad* och *partisk*, vilket i mångt och mycket är både styrkan och svagheten i metoden (Ulmer, 2017, s. 5).

En utmaning i denna studie är de tre forskningsfältens dubbla funktion. De tre fältet utgör undersökningsmaterial, men fyller också en funktion genom att visa på relevansen av forskningsfrågorna och de begrepp frågeställningarna behandlar, det vill säga fungerar som teoretisk utgångspunkt. Jag ser denna utmaning som symptomatiskt för den diffraktiva metoden och Barads *agentiska realism* och *onto-epistemologi*: epistemiska frågor om kunskap betraktas inte som väsensskilda från ontologiska frågor om hur verkligheten är beskaffad. ”Kunskapen” och det kunskapande subjektet går inte att skilja från kunskapsobjektet. Här ligger fokus istället på hur dessa olika ”nivåer” eller olika aspekter av verkligheten sammanskar i ett fenomen (”kunskap”/”uppsats”), som ständigt blir till genom olika ontologiska intra-aktioner och sammanflätningar. Fokus ligger snarare på vilka effekter och förbindelser processen skapar. I den *Mall för examensarbete med förslag på rubriker* som vi tilldelats inom ramen för kandidatuppsatskursen diskuteras olika sätt att disponera uppsatsen. Enligt denna finns olika sätt att redogöra för analys och resultat. Vad gäller analys av data som utgör tidigare forskning, och hur denna ska diskuteras i relation till analys av annan data som också utgör tidigare forskning ger mallen inget explicit stöd kring. Jag har valt att i kapitlet för analys och resultat först redogöra för min analys av studiens tre forskningsfält var för sig, utifrån givet syfte och frågeställningar, för att sedan diskutera dem i relation till varandra.

Sundgren (2016) är att utifrån praktisk och verksamhetsnära forskning ge röst åt skolans personal och elever (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 7f).

¹² ”Non-representational research calls method into question. It challenges the prescription of method by arguing that standardized methods do little more than provide a false sense of security that knowledge is stable, or even knowable ... Put differently, because causes and effects are indeterminate, entangled, and involve multiple actors, they should be treated as such within research.” Ulmer sida 7.

De olika forskningsfälten har genom uppsatsprocessen haft olika positioner, omväxlande som objekt och omväxlande som subjekt. Detta förhållande kom dock att ändras ju mer internationell forskning om ras i relation till SLA jag kom att läsa, då denna forskning fick ett företräde som tolkningsram. Mycket möjligt är också att detta perspektiv fått epistemiskt företräde för att det var denna forskning jag intra-agerade med mot uppsatsperiodens slut. I uppsatsen analys och resultat samt diskussion får detta forskningsfältet (forskning på ras i utbildning och SLA) ett epistemiskt företräde¹³. Detta har aktualiserat frågan om forskning på ras i relation till utbildning och SLA ska ligga som teoretisk utgångspunkt alternativt tidigare forskning eller som undersökningsmaterial.¹⁴ Detta epistemiska företräde är dock i realiteten ett *resultat* och inte en utgångspunkt eller en tes som utgjort utgångspunkt för arbetet. Detta resultat framstod snarare tydligt relativt sent i uppsatsprocessen, i intra-aktionen med May, Crosier, Flores & Rosa etc. I denna uppsats betraktas detta "epistemiska företräde" ur perspektivet av posthumanism, agentisk realism och diffraktiv läsning: det är den "effekt" eller det "fenomen" som "fungerar bäst" i den diffraktiva läsningen med avseende på att det ger möjlighet att tänka nya tankar (jmf Ulmer, 2017, s. 7).

3.5 Generaliserbarhet

På det spektrum som utgörs av kvalitativ och kvantitativa metoder ligger mina frågeställningar och min metod långt ute på den kvalitativa delen av spektrumet (Patel & Davidson, 2011, s. 14). Den kunskap som genereras genom kvalitativa metoder är inte mätbar, utan handlar om att beskriva, utforska, jämföra eller förklara erfarenheter, processer, händelser, problem och relationer (Denscombe 2018, s. 89). Kvalitativa metoder skapar holistisk kunskap (Denscombe, 2018, s. 88). I likhet med andra studier av kvalitativ art strävar även denna efter att skapa en rik, djup bild av ett fenomen, och söker mönster i data. I likhet med övrig kvalitativ metodik har min studie också en inbyggda öppenhet för vändningar i undersökningen. (jmf Abbuhl & Mackey, 2017, s. 187).

Utifrån denna typ av urval och metod kan jag alltså inte göra några anspråk på representativitet. Min analys och mina resultat kan dock användas för *analytisk generalisering*, d.v.s. för teoriutveckling (jmf Denscombe, 2018, s. 94).¹⁵ Som jag diskuterar i relation till metodologiska utmaningar med den diffraktiva läsningen ovan är både ett syfte och en styrka med metoden just analytisk generalisering, i form av att undersöka vilka produktiva kopplingar och nya tankar som blir möjliga att tänka.

Som Patel & Davidson påpekar råder en klar skillnad mellan kvalitativt och kvantitativt genererad kunskap med avseende på validitet och reliabilitet (Patel & Davidson 2011:101ff). Här kommer min studie till korta i dessa avseenden i en traditionell bemärkelse. Validitet kan i denna uppsats istället betraktas som konstruerad i relation till hela forskningsprocessen, och vara beroende av hur forskningsprocessen återges (jmf Patel & Davidson 2011:105f). Medan kunskap i en

¹³ Jag är högst medveten om det problematiska med detta begrepp i relation till Barads (2007) onto-epistemologiska ramverk. Längre fram i resonemanget redogör jag för hur jag förstår detta epistemiska företräde i relation till denna uppsats och en posthumanistisk utgångspunkt.

¹⁴ Att detta forskningsfält får ett epistemiskt företräde är i sig inte konstigt eller utmärkande för en diffraktiv läsning. Exempelvis handlar Barad (2007) mer om vad kvantfysiken kan bidra med till kritisk teori än vad kritisk teori kan bidra med till kvantfysiken.

¹⁵ Detta i likhet med andra studier som har tillämpat den diffraktiva läsningen som metod, se bland andra Ceder (2015), Toohey (2018) och Mufic (2017).

kvantitativ ansats eftersträvas vara oberoende i relation till forskaren, betonas istället forskarens roll i konstruktionen av kunskap inom kvalitativ forskning (Denscombe 2018:25). Detta faktum blir än mer framträdande i relation till den diffraktiva läsningen i Barads tappning, med avseende på diskussionen ovan ”forskare” som intra-agerande och sammanflätad med det fenomen som utgör denna uppsats.

3.6 Forskningsetiska överväganden

Eftersom mitt undersökningsmaterial utgörs av ett urval av publicerade texter (dessutom författade av professorer i pedagogik) är forskningsetiska överväganden av det mer traditionella slaget inte relevant.

4 Analys och resultat

4.1 Inledning

Detta kapitel rymmer analys och resultatet av den diffraktiva läsningen av undersökningsmaterialet från de tre forskningsfälten, med stöd i uppsatsens frågeställningar. Först redogör jag för min läsning av de olika fälten var för sig, i relation till syfte och frågeställningar, genom att diskutera centrala begrepp inom respektive fält. Jag inleder med min läsning av undersökningsmaterialet kring svensk kritisk ras- och rasismforskning. Därpå följer min läsning av två svenska verk om interkulturell pedagogik, följt av min läsning av forskning på ras i utbildning och SLA. Slutligen följer resultatet av den diffraktiva läsningen av undersökningsmaterialet. Det är i detta avsnitt materialet från de olika fälten och inom dem centrala begrepp bryts mot varandra.

4.2 Första forskningsfältet: svensk kritisk ras- och rasismforskning

4.2.1 Inledning

Svensk forskning på ras och svensk forskning på rasism kan betraktas som delvis åtskilda perspektiv eller forskningsfåror (jmf Hübinette, 2017, s. 10ff; Hübinette & Wasniowski, 2018, s. 7ff)¹⁶. Då de i mångt och mycket delar en gemensam begreppsapparat behandlas de dock här som ett fält.

4.2.2 Kritiska rasstudier och kritiska vithetstudier

Delgado & Stefancic (2000) beskriver *Critical Race Studies* som en kulturell och akademisk rörelse som har utgått från diskriminerade grupper erfarenheter – ett perspektiv utifrån vilket rasism inte är en avvikelse, utan en normalitet. Denna rörelse har i Sverige inspirerat till *kritisk rasforskning*, ett forskningsfält där ett grundantagande är att begreppet ras har relevans i de postkoloniala och mångkulturella västerländska samhällena. Inom detta perspektiv betyder ras minst lika mycket som exempelvis klass, kön, nationalitet och sexualitet (Hübinette & Tigervall, 2008). Kritiska rasstudier har sitt ursprung i USA, och så även *kritiska vithetsstudier* (*Critical Whiteness Studies*), som är att betrakta som en systerdisciplin (Delgado, 1995; Hübinette, 2017). du Bois (2015), Roediger (1991), Frankenberg (1993) och Dyer (1997) är några av de amerikanska forskare och verk vilka betraktas som föregångare på fältet. Kritiska vithetsstudier är en forskningsgren som syftar till att synliggöra de osynliga strukturer som producerar och reproducerar vitt privilegium och vit överhöghet (Applebaum, 2016).

¹⁶ Jag själv är av uppfattningen att de olika fälten skiljer sig åt. Vad som kan betecknas som svensk kritisk forskning på rasism närmar sig frågor om rasism ur ett strukturellt, intersektionellt, postkolonialt perspektiv (se t.ex. Agora forskarnätverk, 2004; Dahlstedt & Neergaard, 2013b; de los Reyes, Molina, & Mulinari, 2012b), ett perspektiv som svensk kritisk rasforskning delar. Jag menar dock att medan den kritiska rasforskningen i mångt och mycket fokuserar på just utseendebaserade aspekter av skillnadsskapande (jmf Hübinette, Hörnfeldt, Farahani, & Rosales, 2012, s. 47) – en aspekt som i ljuset av den svenska exceptionalismen förvisso är viktigt att framhålla – så finns det inom svensk kritisk forskning på rasism en större öppenhet för att även andra aspekter, så som språk, föreställningar om kultur/etnicitet etc. kan vara centrala differentierande aspekter i en s.k. *racial formation* eller i en specifik historisk kontext.

I ett svenskt sammanhang har kritisk ras- och vithetsforskning under de senaste decennierna utifrån olika disciplinära och metodologiska ingångar undersökt hur de båda storheterna ras och vithet kan relateras till Sverige, svenskar och svenskhet (Hübinette, 2017).¹⁷

4.2.3 Rasism

Rasism ska förstås som en central och systemimmanent organiserande faktor i det samtida svenska samhället. Rasismen är inneboende i strukturer, institutioner och vardagspraktik i dagens Sverige. *Rasistiska diskurser och ideologier* formar den *vardagspraktik* och den *institutionella praktik* genom vilka *rasistiska strukturer (re)produceras*. Rasismen ska därmed inte betraktas som ett marginellt eller extremt fenomen som kan tillskrivas perifera och (mer eller mindre) kriminella grupper (se t.ex. de los Reyes & Molina, 2012; Hübinette & Lundström, 2011; S. Jonsson, 2004; Mattsson, 2004).

Inom detta perspektiv betraktas dagens svenska rasism betraktas utgöra en *kontinuitet på koloniala strukturer och föreställningar*, i och med att dagens svenska rasism anknyter till kolonialism och de globala maktförhållanden som sprungit därur (Dahl, 2011; de los Reyes & Molina, 2012; de los Reyes, Molina, & Mulinari, 2012b; Hübinette & Tigervall, 2008; S. Jonsson, 2004; Mattsson, 2004).

Kärnan i ovan refererade svenska forskares definition av rasism är att rasism, eller ett rasistiskt system, bör definieras utifrån funktion och makt. Detta innebär att rasism bör definieras utifrån konsekvenser och maktskillnader på en strukturell nivå, och inte (främst) utifrån intention eller avsikt på den individuella nivån (S. Jonsson, 2004; Mattsson, 2004).

Fördelen med detta sätt att definiera rasism är att det tillåter en förståelse och ett begripliggörande av den mångfald av rasismer som existerar (S. Jonsson, 2004; Mattsson, 2004).¹⁸ Detta sätt att förstå rasism härstammar från Omi & Winants (1994) tankar om *racial formations*, d.v.s. att varje samhälle i varje tid har sina egna rasifierande, rasmässiga och rasistiska ideologier och kategorier, vilka beror på olika sociala, ekonomiska och politiska förhållanden (se Mattsson, 2004). Vid given tidpunkt och i givet samhälle organiseras dessa system kring vissa mer centrala diskurser, som kan kretsa kring ras, kultur, invandring, värderingar etc. (jmf S. Jonsson, 2004). Rasismen som generellt fenomen hålls alltså inte samman av en gemensam tankemodell, de argument som används för att legitimera rasistiska strukturer är varierande, heterogena och föränderliga (Mattsson, 2004, s. 113). Rasistiska ideologier består av teorier och argument som får strukturer och maktrelationer att framstå som naturliga, självklara, oundvikliga eller rättvisa. Framför allt skapar och försvarar rasistiska ideologier en specifik folkgrupps maktposition och minimerar möjligheterna för andra folkgrupper att inta denna position. (Mattsson, 2004, s. 118).

Inom detta perspektiv är dock rasistiska kategoriseringar inte det enda inslaget som legitimerar eller ger förnufts-skäl till varför en viss "folkgrupp" har, eller bör ha, mer makt, pengar, inflytande, social status eller andra socialt, politiskt eller ekonomiskt relevanta fördelar än en annan "folkgrupp" (Mattsson, 2004, s. 118). Människors

¹⁷ I denna uppsats behandlas kritisk vithetsforskning som en del av den kritiska rasforskningen – begreppet kritisk rasforskning inbegriper alltså i fortsatta texten kritisk vithetsforskning.

¹⁸ Mattsson hänvisar här till Goldbergs (1993) definition av rasism.

levnadsvillkor formas i skärningspunkten för flera olika maktstrukturer (de los Reyes m.fl., 2012b).

4.2.4 Från "etnicitet" till "ras"

Ett flertal kritiska forskare på ras och rasism menar att det inom svensk forskning finns ett okritiskt användande av begreppet *etnicitet* i en svensk akademisk kontext (Dahlstedt & Neergaard, 2013a, s. 20f; de los Reyes & Molina, 2012; Hübinette & Tigervall, 2008). Detta sammankopplas med en motvilja inom forskningen mot att acceptera och hantera strukturell rasism vilket har resulterat i vetenskapliga förklaringsmodeller som legitimerat rasistiska exkluderingar genom rasifiering eller etnifiering (Mattsson, 2004). Detta perspektiv kritiseras för att istället för att problematisera etnifiering och rasifiering reproducera denna, och lägga skulden för social exkludering på de som drabbas av den – en företeelse som brukar kallas *blame the victim*.

Detta antas vara uttryck för en bristideologi utifrån vilken etniska minoriteters svårigheter tillskrivs minoriteternas bristande förmåga att integrera sig i det nya hemlandet, förmodade brist på språk, brist på kunskap om hur samhället fungerar, bristande kulturella kompetens etc. (Dahlstedt & Lozic, 2017; Dahlstedt & Neergaard, 2013a; de los Reyes & Molina, 2012, 2012; Hübinette & Tigervall, 2008; S. Jonsson, 2004)

Ytterligare en kritik mot detta perspektiv är att förklaringsmodeller kring *etnisk diskriminering* har fått företräde framför *rasism* som förklarande faktor. Etnisk diskriminering som förklaringsmodell är problematisk i och med att den utgår från föreställningar om på förhand givna "etniska skillnader" som grund för diskriminering. Detta synsätt kan tendera att naturalisera ojämlika maktförhållanden mellan olika "etniska grupper" som mer eller mindre naturliga. (de los Reyes & Molina, 2012) Etnicitetsperspektivet är också otillräckligt för att beskriva de relationer som ger upphov till differentiering i samhället, i och med att det inte kan förklara varför diskriminering drabbar olika grupper av invandrare olika utifrån tydliga hierarkier där utom-europeiska invandrare, främst från muslimska länder oftast placeras längst ner och nordeuropeer högst upp. Detta ska istället betraktas som ett uttryck för en underliggande föreställning om rastillhörighet som ger upphov till en differentiering i arbetsliv och samhälle – en differentiering de los Reyes & Molina 2012 kallar *samhällets rasifiering* (de los Reyes & Molina, 2012).

Här höjs alltså varnande röster om att etnicitet kan fungera som en förskönande omskrivning av ras och rasism (de los Reyes & Molina, 2012) och begreppet kan tendera att förvirra och dölja mer än det faktiskt förklarar (Hübinette & Tigervall, 2008).

4.2.5 Rasifiering

Begreppet *rasifiering* (ursprungligen Robert Miles begrepp) avser de *processer* som gör utseende och/eller kultur till centrala organiserande faktorer för differentiering och fördelning av både symboliska och materiella resurser. (Dahlstedt & Neergaard, 2013a, s. 21; Hübinette & Tigervall, 2008, s. 19). Det är alltså inte kroppen i sig som orsakar att grupper och individer diskrimineras – det är rasifieringsprocessen (Hübinette & Tigervall, 2008).

4.2.6 Svensk exceptionalism och färgblindhet

Färgblindhet innebär att man utgår från att ras, rasifiering och rasism inte spelar någon roll i samhället (Hübinette, 2017). En färgblind ideologi osynliggör rasism och naturaliserar differentierade hierarkiska positioner mellan vita och icke-vita subjekt utifrån exempelvis etnisk och kulturell bakgrund/skillnad eller till synes naturliga skeenden eller logiker. Färgblindhet kring ras och rasism är ett centralt inslag i västerländska rasistiska ideologier och strukturer, och så även i ett svenskt sammanhang. (Dahlstedt & Lozic, 2017; Habel, 2012; Hübinette, 2017)

I relation till denna färgblindhet hävdar man också inom svensk ras- och vithetsforskning existensen av en så kallad ”svensk exceptionalism”¹⁹. Detta innebär att (vita) svenskar har en bild av Sverige och svenskarna som moraliskt högre stående än andra (Dahl, 2011; Habel, 2012; Hübinette, 2017). I kombination med den färgblinda ideologin innebär denna exceptionalism ofta en aversion mot att tala om hudfärg, ras eller rasifiering – dessa ämnen är tabubelagda och kontroversiella, och diskriminering utifrån hudfärg antas höra till det förflutna eller andra länder (Habel, 2012; Hübinette, 2017). Hübinette & Lundström menar tvärtom att den kraft och energi som läggs på att förträng allt som rör ras och vithet vittnar om ämnets relevans i dagens Sverige (2011).

4.2.7 Ras

Inom vetenskap och forskning har begreppet ras sedan länge inte någon betydelse som giltig naturvetenskaplig kategori (Brännström, 2018; de los Reyes & Molina, 2012; Hübinette & Tigervall, 2008). I denna uppsats behandlas istället begreppet ras som en historiskt, politiskt, socialt och kulturellt skapad kategori, d.v.s. som en social konstruktion (de los Reyes & Molina, 2012; Hübinette & Tigervall, 2008). Ras är en historiskt sett central kategori i struktureringen av maktförhållandena i världen, både lokalt och globalt (de los Reyes & Molina, 2012). Som dessa författare framhåller är ras att betrakta som en effekt av rasism, och därför ett högst påtagligt fenomen – även om raser inte finns. Båda begreppen rasism och ras är därför nödvändiga i kampen mot en rasistiskt organiserad struktur av maktförhållanden. (de los Reyes & Molina, 2012).

4.2.8 Vithet

Mattsson menar att kritiska vithetsstudier har något att tillföra svensk forskning om rasism och integration, i och med att perspektivet lyfter fram en maktposition som ofta fått passera obemärkt – nämligen den som vita människor har i rasistiskt präglade samhällen världen över. Fokus i kritiska vithetsstudier ligger på vithet som norm och strukturerande element (Mattsson, 2004, s. 114).

Mattsson (2004) diskuterar arvet efter *den vita rasismen*²⁰ och hur de symboler, värden och maktpositioner som sammankopplas med vithet på en rad sätt strukturerar europeiska samhällen, så även det svenska. I sin diskussion av den vita rasismen framhåller hon också vithet som en ofta förgivettagen norm i föreställningar om svenskhet och vem som är svensk, men också vithet som en förgivettagen norm i föreställningar kring andra föreställda gemenskaper som ”det europeiska” och ”det

¹⁹ Vissa forskare påpekar att det snarare kan handla om en ”skandinavisk” exceptionalism.

²⁰ De specifika maktstrukturer som formats kring vithet i Europa och de europeiska bosättersamhällena sedan 1500-talet inom ramen för kapitalismens expansion, och bör förstås i relation till modernitet, vetenskap och upplysning (Mattsson, 2004)

västerländska”. Mattsson för här också fram en syn på rasism som ett *privilegieskyddande system* (Mattsson, 2004, s. 108f).

Ur perspektivet av kritiska vithetsstudier ser vi att epitet som ras och etnicitet bara tycks gälla ”de andra” men som inte fastnar på vita människor, och att detta i mångt och mycket har varit ett faktum även inom forskningen (Mattsson, 2004, s. 28). Mattsson pekar mot att vithetens tystnad är ideologisk, och bygger på ett antagande om vithet som den naturliga utgångspunkten, den antagna normen.

Kategorin vit används för att beteckna vissa utseendetyper som ger ”automatisk” tillhörighet till västvärlden och dess privilegier. Vem som betraktas som vit är däremot något som förändras över tid och rum, i och med att det är en social och kulturell konstruktion. Gränsen mellan vit och icke-vit är flytande, svårdefinierad och beroende av sammanhanget, och vilka utseendetyper som betraktas som vita beror på tids- och platsbundna maktförhållanden. Vithetsforskningen är kritisk mot den vita världsuppfattningen. Syftet är att ifrågasätta och synliggöra vitas självuppfattningar, uppfattningar om icke-vita och vitas förgivettagna maktprivilegier och vithet som norm. (Hübinette & Tigervall, 2008)

I Sverige idag utgör vithet utan tvivel svenskhetens ”centrala markör och kärna”, vilket innebär att en vit person är en svensk medan en icke-vit person inte är svensk till fullo. Hübinette & Lundström exemplifierar detta i relation till Peter Mangs skjutningar i Malmö hösten 2010, och hur även (vita) antirasistiska debattörer beskrev offren och de som riskerade att bli beskjutna som "utländskt utseende", "invandrarutseende" och "icke-svenskt utseende", som om det skulle vara omöjligt att vara icke-vit och svensk på samma gång. (Hübinette & Lundström, 2014)

4.3 Andra forskningsfältet: svensk forskning om interkulturell pedagogik

4.3.1 Positionering av den interkulturella pedagogiken

Den interkulturella pedagogiken är ett område under stark framväxt (Elmeroth, 2018, s. 89). Olika termer och inriktningar har växt fram parallellt inom fältet, vilket kan leda till förvirring. (Lahdenperä, 2004, s. 12) I ett internationellt perspektiv används i USA, Canada, Australien och Storbritannien benämningen *multicultural education*.²¹ I resten av Europa (förutom Storbritannien) används benämningen *intercultural education*. Unesco och Europarådet använder också benämningen *interkulturell undervisning*. Benämningen *interkulturell pedagogik* motsvarar den engelska termen *intercultural education*. Lahdenperä (2004, s. 13) betraktar interkulturell pedagogik som ett övergripande begrepp som innefattar interkulturellt lärande, interkulturell kommunikation, interkulturell undervisning, mångkulturell skolutveckling och interkulturell pedagogisk forskning.

För att kontextualisera fältet interkulturell pedagogik redogör jag nedan kortfattat för begreppets historia och utveckling. Utvecklingen kring *interkulturalitet* har i Sverige skett efter 80-talet. Enligt Lahdenperä (2004, s. 11) handlar ämnet interkulturalitet främst om *interkulturell kommunikation* och *interkulturell undervisning*. I ett svenskt

²¹ May (2014) beskriver dessutom en uppdelning mellan två grenar av pedagogik, nämligen *anti-rasist education* och *multicultural education*. Dessa grenar har positionerat sig mot varandra i Storbritannien under 80-talet och i USA under 90-talet.

sammanhang lanserades begreppet interkulturell undervisning officiellt genom språk- och kulturarvsutredningens huvudbetänkande Olika ursprung – gemenskap i Sverige (SOU 1983:57)(återgivet i Lahdenperä, 2004, s. 11). Tanken med begreppet var då dels att det skulle ge uttryck för ett behov av att på ett nytt sätt för ”invandrare” och ”svenskar” att förhålla sig till varandra i skolan, och dels att förändringen skulle gälla innehållet i undervisningen (Lahdenperä, 2004, s. 11). Samma betänkande betonade lärarutbildarnas nyckelroll i ett förverkligande av interkulturell undervisning, och föreslog att interkulturell undervisning skulle ingå som ett moment i all utbildning av all skolpersonal (Lahdenperä, 2004, s. 11). Lahdenperä påpekar också att termen interkulturell är sanktionerad genom 1985 års riksdagsbeslut att undervisningen i alla skolformer skall präglas av ett interkulturellt förhållningssätt, samt att det framhålls att interkulturalitet handlar om ett förhållningssätt som ska tillämpas i alla ämnen och prägla all skolans verksamhet (Lahdenperä, 2004, s. 11). Tanken är att detta förhållningssätt ska skapa förutsättningar för ömsesidig respekt och förståelse i skolan och närsamhället. I både forskning och svenska policydokument utgör interkulturalitet både mål och medel för skolans utveckling utifrån mångfald (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 13)

Interkulturalitet som utbildningsideal lanserades 1974 av FN-organet UNESCO som ett sätt att gynna fred och förståelse mellan olika nationer och folkgrupper (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12). Enligt UNESCO ingår antirasistisk utbildning och människorättsutbildning i interkulturell utbildning, vilken i sin tur betonas som en motkraft mot rasism, etniska fördomar, diskriminering, främlingsfientlighet och intolerans (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 13)

Bland OECD:s medlemsländer finns en samsyn kring att interkulturalitet är en av de aspekter som enligt forskningen främjar skolresultaten (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 13)

4.3.2 Bakgrund till den interkulturella pedagogiken

Bakgrunden för den interkulturella pedagogiken är en likvärdighetssträvan, konstaterar både Lahdenperä & Sundgren (2016, s. 9) och Elmeroth (2018, s. 8). Elmeroth menar att skolan reproducerar existerande samhällsklyftor (2018, s. 89) och att den interkulturella pedagogiken här har en inkluderande potential (2018, s. 90).

Den interkulturella pedagogiken handlar om en rörelse från en mångkultur, ett tillstånd där kulturer och grupper lever sida vid sida, till ett interkulturellt förhållningssätt vilket snarare innebär en process av interaktion mellan olika kulturer och deras representanter (Elmeroth, 2018, s. 89; 115; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12). Detta interkulturella förhållningssätt innebär inte en kunskap om ”den andra”, ett tidigare förhärskande perspektiv, utan snarare ett öppet förhållningssätt till olikheter (Elmeroth, 2018, s. 89). Centralt för den interkulturella pedagogiken är enligt Lahdenperä & Sundgren en ömsesidig respekt och förståelse för olikheter (2016, s. 13) samt att mångfalden hanteras som något positivt (2016, s. 12)

Både Lahdenperä & Sundgren (2016) och Elmeroth (2018) diskuterar olika förklaringsmodeller till minoritetslevers bristande skolframgång, och menar att problemen ofta tenderar att tillskrivas eleven, dennes bakgrund, kultur, familj etc (Elmeroth, 2018, s. 76f; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 9f) istället för systemet (Elmeroth, 2018, s. 85). Lahdenperä & Sundgren pekar mot att man nu istället vänt

fokus mot diskriminering och andrafiering²² samt strukturella och ekonomiska hinder (2016, s. 9f). Även Elmeroth konstaterar att nyare forskning sätter fokus på samhället, strukturer och institutioner istället för att förlägga problemet hos eleven (2018, s. 85).

4.3.3 Monokulturell norm

Lahdenperä & Sundgren fokuserar på en monokulturell norm, enligt vilken en likhet i form av "svenskhet" eftersträvas. Detta innebär assimilering, kompensatoriska åtgärder och ett bristperspektiv (2016, s. 12). Till skillnad från detta perspektiv, där den monokulturella normen är förhärskande, innebär det interkulturella perspektivet att mångfalden betraktas som resurs och tillgång, och därmed en utmaning man utvecklas vidare från (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12).

Elmeroth begripliggör den monokulturella normen som en diskriminerande struktur i skolan (Elmeroth, 2018, s. 118), och menar att den interkulturella pedagogiken har en potential att utmana de maktrelationer som ligger i den monokulturella normen (Elmeroth, 2018, s. 118).

4.3.4 Interkulturalitet innebär krav på att se "det egna"

Lahdenperä & Sundgren menar att den egna erfarenheten, de egna kulturella värderingarna och den egna grupptillhörigheten utgör ett hinder för interkulturalitet. Därför är det viktigt att bli kontrasterad med andra synsätt och andra kulturella synsätt, så att "det egna" blir synligt (2016, s. 212f). Elmeroth konstaterar att en majoritet i den svenska lärarkåren är "svenska", och att lärare för att kunna bejaka ett interkulturellt förhållningssätt därför måste få syn på och bli medveten om sin egen kultur och inställning, och dessutom förhålla sig medvetet till den monokulturella normen (Elmeroth, 2018, s. 79). Längre fram i texten skriver Elmeroth att den egna kulturen får man syn på genom att kontrasteras mot "det andra" (Elmeroth, 2018, s. 117)

4.3.5 Enspråkighetsnorm

Hos både Lahdenperä & Sundgren (2016) och Elmeroth (2018) är enspråkighetsnorm ett centralt begrepp. Lahdenperä & Sundgren menar att enspråkighet är förhärskande norm och att flerspråkighet associeras med brist (2016, s. 12ff). Elmeroth påpekar en enspråkighetsnorm i skolan (Elmeroth, 2018, s. 105) och att flerspråkighet uppfattas som en brist (2018, s. 86)

4.3.6 Modersmålet och transspråkande

Lahdenperä & Sundgren diskuterar vikten av flerspråkighet, modersmålet roll samt translanguaging som en resurs, och hur dessa kan utmana den enspråkiga norm som fortfarande är vanlig i svenska klassrum (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12ff). Även Elmeroth diskuterar vikten av modersmålsstöd, transspråkande, ämnesundervisning på ett språk eleven behärskar som metoder som kan bidra till att rubba språkliga hierarkier och uppvärdera flerspråkighet (Elmeroth, 2018, s. 127).

Språk är makt, men inte alla språk är förknippade med makt, skriver Elmeroth, och fortsätter: "Naturligtvis är ett lands språk centralt för kommunikationen med det

²² Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016b) använder sällan själva begreppet andrafiering, utan tillämnar ofta omskrivningar av detta begrepp i form av exempelvis "behandling av elever som de Andra" (se t.ex. Lahdenperä & Sundgren, 2016b, s. 10)

omgivande samhället”. Utifrån detta drar Elmeroth slutsatsen att vi kan placera landets språk överst i språkhierarkin, och att alla invånare i ett land tjänar på att kunna landets språk, men de flesta tjänar inte på att *bara* kunna landets språk, och nämner i sammanhanget svenska som andraspråkselever (2018, s. 91). Vidare framhåller Elmeroth den additiva språkutvecklingens förtjänster: ”Den additiva språkutvecklingen, som utgör en fantastisk resurs för individen och samhället, ger makt åt individen samtidigt som samhället får nya tolkar av språk och kultur” (2018, s. 96). För att förverkliga en additiv språkutveckling krävs dock att omgivningen betraktar båda språken som värdefulla (2018, s. 96).

4.3.7 Skillnadsskapande och andrafiering

Både Lahdenperä och Elmeroth hanterar frågor om skillnadsskapande. Lahdenperä & Sundgren berör inte begreppen rasism, rasifiering, ras och vithet, men tar upp forskningsresultat som visar på diskriminering eller behandling av elever som de Andra. De berör även benämningar på elever med utländsk bakgrund med kategoriseringsgrund i ”deras icke-svenskhet”, så som invandrarelev, elever med utländsk bakgrund, minoritets elever etc. Lahdenperä & Sundgren menar att dessa begrepp kan skapa osäkerhet i vilket begrepp som är lämpligt att använda. De ger sig dock inte in i en vidare diskussion om detta, utan avslutar diskussionen med att konstatera att de själva i sammanhanget intresserar sig för nyanlända elever, elever som per definition vistats i landet i max fyra år (2016, s. 10).

Elmeroth (2018) närmar sig dock frågor om rasism, diskriminering, etnicitet, kulturrasism, vardagsrasism, strukturell rasism, fördomar, främlingsfientlighet osv. Elmeroth refererar också till bland annat forskning på rasism (REF) och vithetsforskning (REF). I relation till dessa begrepp framträder en bild av att Elmeroth anlägger ett strukturellt perspektiv på skillnadsskapande processer, men resonemanget är i övrigt spretigt. Ovan nämnda begrepp, och andra, hanteras utan inbördes referenser/koherens och med ett visst mått av inkonsekvens – ofta utan referenser till tidigare forskning på rasism eller andra sätt att definiera begreppen. Detta gör att begreppen antar en undflyende karaktär. En analys av denna begreppsapparat är i sig material för en uppsats, och det är inte möjligt att inom ramen för denna uppsats återge och analysera dessa begrepp och spänningen dem emellan. Därför ligger en återgivning av dessa begrepp så som Elmeroth behandlar dem i Appendix 1, så läsaren kan skapa sig en egen uppfattning. Här fokuseras istället Elmeroths definition av etnicitet, vilken är både relativt entydig men också central i Elmeroth (2018), inte minst utifrån bokens titel, *Etnisk maktordning i skola och samhälle*.

Elmeroth benämner navet för skillnadsskapande processer och andrafiering som *etnicitet*: ”Genom att tilldela invandrare och invandrares barn en etnicitet som utgår från det vi inte är ... kan människor bedömas som ’icke-svenskar’” (Elmeroth, 2018, s. 13). Med dessa kategoriseringar följer den fördelning av makt som tar sin utgångspunkt i etnicitet. Etnicitet utgörs här av en dikotomi mellan två etnicitetspositioner, ”vi och dom”. Elmeroth anger att hon i detta är influerad av kategorin ”ras/etnicitet”. Ras beskrivs som att det har biologin som utgångspunkt, medan etnicitet är förknippat med socialisation, kultur och geografiska rötter. (Elmeroth, 2018, s. 24). Det finns två olika perspektiv på etnicitet: det essentialistiska eller det konstruktionistiska (Elmeroth, 2018, s. 29). Det essentialistiska betonar kulturell olikhet och ursprunglighet, och betraktar etnicitet som oföränderligt, förknippat med kultur, något man är bundet till. Inom det konstruktionistiska perspektivet betraktas etnicitet som socialt konstruerat och som resultat av historiska

processer. Innehållet är föränderligt. För att kunna tala om etniska grupper måste vi därför kunna dra en gräns mellan dem, uppfatta skillnader på något avgörande sätt (Elmeroth, 2018, s. 29). Det svenska, som antas finnas, ställs mot någon annat som också antas finnas (Elmeroth, 2018, s. 29). I etnicitetssammanhang utgår kategoriseringar från ett gränsdragande mellan ”vi och dom” där endast ”vi” definieras, till exempel svenska medborgare, svensktalande och svensk etnicitet. ”Dom” blir på detta sätt en icke-kategori: ”icke-svenska medborgare”, ”icke-svensktalande”, ”icke-svensk etnicitet” (Elmeroth, 2018, s. 40f). Den etniska maktordning innebär ett olikhetskapande och exkluderande som sker under ojämlika maktförhållanden i strukturer, institutioner och individuellt handlande (Elmeroth, 2018, s. 13).

4.4 Tredje forskningsfältet: forskning på ras i utbildning och SLA

4.4.1 Inledning

I detta avsnitt behandlas tidigare forskning på ras och vithet inom utbildningsväsende och andraspråksutbildning. I ett internationellt sammanhang uppmanar en uppsjö av flerspråkighetsforskare, inspirerade av kritiska ras- och vithetsstudier, till ett fokus på ras, rasism och vithet inom andraspråksforskning och andraspråksutbildning. Fältets omfattning kan illustreras av t.ex. Taylor & Francis Onlines specialiserade peer review tidsskrifter *Race Ethnicity and Education* respektive *Whiteness and Education* med kontinuerlig utgivning. I detta avsnitt inleder jag med att redogöra för internationell forskning på ras och vithet i relation till utbildning och flerspråkighet som är relevant utifrån mitt syfte och mina frågeställningar. Därefter redogör jag för tidigare svensk utbildningsvetenskaplig forskning som har hörsammat uppmaningen att fokusera på ras och vithet.

4.4.2 Internationell SLA-forskning närmar sig kritisk forskning på ras och vithet

I den internationella forskningen ser vi ett närmande från flerspråkighets- och andraspråksforskning till kritisk forskning på ras och vithet (se t.ex. Crosier, 2014; Ellwood, 2009; Flores, 2016; Flores & Rosa, 2019; Herrera & Rodriguez Moralez, 2009; Ibrahim, 2009; Kubota & Lin, 2009c; Lander, 2014; Marx, 2004, 2008, 2009; Marx & Pennington, 2003; May, 2014; Race, 2014; Rosiek, 2018; Saavedra & Marx, 2016).²³ Dessa forskare hävdar att ras utgör en övertygande förklaringsmodell inom tvåspråkighetsforskning och -undervisning rörande minoriteters bestående nackdelar vad gäller skolframgång (jmf Race, 2014). May (2014) menar att ett interdisciplinärt förhållningssätt och närmande gynnar andraspråks- och flerspråkighetsforskningen. Ur detta perspektiv belyses även en skevhet eller tystnad inom flerspråkighetsforskning som konsekvens av att denna traditionellt har utförts av medlemmar av majoriteten som har studerat minoriteter i relation till flerspråkighet och andraspråksutbildning, och hur detta hänger samman med förhärskande ideologier kring ras och språk (Flores & Rosa, 2019).²⁴ Flores & Rosa (2019) menar att ett närmande av andraspråksforskning till kritisk teori om ras och rasism möjliggör

²³ May (2014) påpekar dock att han menar att ett dylikt reciprokt närmande fortfarande saknas från kritiska rasstudiers håll.

²⁴ Flores & Rosa (2019) för detta resonemang angående att flerspråkighet ofta betraktas som en resurs när det associeras med majoriteten, men som ett problem då det associeras med minoriteter.

nya perspektiv kring hur flerspråkighet kan bidra till likvärdighet och utmana institutionaliserade former av rasism.

Frågan om ras inom ramen för utbildning är en komplex fråga, som kräver komplexa teoretiska förklaringsmodeller (jmf Race, 2014). Ovan nämnda forskare (nämnda flerspråkighetsforskare som närmar sig kritisk forskning på ras och vithet) lutar sig därför mot ett intersektionellt perspektiv. Intersektionella analyser kommer dock ofta att handla om ”de andra”, samtidigt som kategorier som ras och vithet som analyskategorier förbises. Ovan nämnda forskare betonar vikten av att i intersektionella analyser av flerspråkig utbildning och forskning även applicera teorier om ras och vithet, och flera av dem (t.ex. May, 2014; Race, 2014) uppmanar till dylika intersektionella studier i relation till föreställningar om interkulturalitet i skolan. Crosier (2014) framhåller vikten av att i dylika analyser ta hänsyn till och fånga den komplexitet och mångfald som rör frågor om ras och etnicitet i utbildningsväsendet i relation till hur rasism manifesterar sig olika under olika politiska och socioekonomiska förhållanden, och under olika migrationsregimer. Crosier (2014) framhåller också att socioekonomisk klass är en central analyskategori både för att vi ska förstå ras, men också för att vi ska kunna bekämpa rasismen i dess intersektionella komplexitet.

4.4.2.1 Etnicitet/kultur och ras

I denna internationella forskningsfåra finns en diskussion kring att vi i andraspråksutbildning riskerar att rasifiera elever genom processer av kulturellt skillnadsskapande, något som riskerar att leda till exkludering och stereotypisering (se tex Ellwood 2009:114). Ibrahim diskuterar hur begreppet rasifiering ger oss en möjlig väg att undkomma det fokus på etnicitet som enligt honom ofta sker på bekostnad av ras och rasialisering. Även Herrera & Rodriguez Morales (2009) pekar mot vikten av att vi använder ras som analysverktyg för att förstå vår egen identitet och vardag, och hur detta är en förutsättning för att vi ska kunna anpassa klassrumsstrukturen och läroplanen så vi kan möta minoritetslevers behov (2009:197ff).

Kopplat till detta finns en diskussion kring rasism, och hur vi ska betrakta kultur/etnicitet/språk respektive ras som organiserande faktorer i rasistiska samhällsformationer.

Crosier (2014) diskuterar analyskategorierna kultur/etnicitet visavi ras i relation till andraspråksutbildning och andraspråksforskning. Crosier menar att begreppet kultur utgör en utmaning i relation till frågor om ras i utbildning utifrån dess svårfångade och oklara karaktär. Hudfärg (eller andra yttre attribut) översätts ofta felaktigt till kultur, vilket är problematiskt i relation till den snabbt växande gruppen ungdomar av ”mixed race”, en grupp som mycket väl kan ha vuxit upp i den dominerande kulturen, men likväl drabbas av rasism. Kulturbegreppet används ofta som förklaringsmodell för minoriteters skolresultat, vilket innebär att föreställningar om ”andra kulturer” får fungera som syndabock då det egentligen handlar om samhällelig vit rasism. Crosier menar att även debatten om kulturrasismen (med fokus på språk, religion, kläder, uppförande) visavi *colour racism*, och vilken som har störst betydelse, utgör en utmaning inom andraspråksforskning och -utbildning. Crosier föreslår en lösning på denna motsättningsfyllda dualism i att minoriteters språk, religion etc. inkluderas som en aspekt av en rasifierad och diskriminerande praktik.

Detta angreppssätt öppnar för analys och begripliggörande av det faktum att inte alla icke-vita människor kan tillskrivas en minoritetskultur, minoritetsspråk etc. – men samtidigt även av det faktum att vita människor som uppfattas höra till en minoritetskultur mycket väl kan uppleva rasism, och exemplifierar med vita muslimer, romer och resande (de sista två några av de lägst presterande elevgrupperna i Storbritannien). Genom att presentera denna analysapparat problematiserar Crosier (2014) begreppet vithet, och påpekar att det inte ska förstås som ett begrepp som på ett enkelt sätt betecknar vissa kroppar som betraktas tillhörande exempelvis det västerländska samhället. Crosier framhåller istället att privilegiet ”vithet” inte en resurs som fördelas jämnt – istället finns där skalor och gråzoner. På dessa skalor kan individer, beroende på sammanhanget, betraktas som antingen “för vita” eller ”inte vita nog”. Som exempel på den senare kategorin i ett brittiskt sammanhang nämner Crosier romer och östeuropeiska arbetskraftsinvandrare.

May (2014) diskuterar konflikten mellan *det antirasistiska* (inbegripet *Critical Race Studies*) och *det liberala mångkulturella paradigmet* i Storbritannien och USA under 80- och 90-talen, och menar att konflikten (trots att den påvisat brister i det liberala mångkulturella paradigmet) är olycklig då den tenderat att marginalisera båda grenarna. May menar att både kritiska rasstudier och kritisk mångkulturalism primärt fokuserat på mer uppenbara former av rasism och diskriminering, men misslyckats med att adekvat och substantiellt analysera språkets roll gällande rasism och diskriminering i relation till utbildning. Trots att rasism och diskriminering på grund av språk drabbar stora grupper i både USA och Storbritannien menar May att den akademiska analysen av detta faktum har lämnats därhän åt forskare på sociolingvistik, språkpolitics och flerspråkighet, och nämner Garcia (2009) och Kubota & Lin (2009a) som två framträdande exempel.

May argumenterar övertygande kring kopplingarna mellan språk, rasism och utbildning genom sin analys av debatten kring tvåspråkig utbildning för latinos respektive *English Only*-rörelsen i USA, och menar att forskning på ras, etnicitet och utbildning måste ta dessa kopplingar på större allvar. May beskriver de landvinningar den amerikanska *English Only*-rörelsen gjort – på tvärs med både evidens kring språkutveckling och evidens kring språkets roll för social mobilitet.²⁵ Han betonar också hur denna rörelsens falska premisser kring språkets betydelse inte ifrågasatts utan snarare reproducerats av akademien. May problematiserar synsättet att språket är en nyckel till samhället och avfärdar det som en myt – en myt som döljer det faktum att diskriminering utgör ett större problem rörande social mobilitet för stora invandrargrupper i USA. Ett skäl till dessa ideologiers landvinning även i akademien ser han i en ovilja till disciplinöverskridande arbete inom akademien. May ser faran i att om inte progressiva krafter inom akademien tar på sig uppgiften att länka frågor om språk, ras och rasism i relation till utbildning, så kommer konservativa krafter att göra landvinningar kring ”vikten av språket” och länka det till vidare debatter kring migration, medborgarskap, utbildning.

²⁵ May menar angående social mobilitet att forskning visar att spansktalande i USA som också talar engelska inte har bättre sociala levnadsvillkor än de som inte gör det, utan snarare tvärtom. Forskningen visar också att diskriminering har en mer framträdande roll som förklarande faktor angående social mobilitet än vad kunskaper i engelska språket har (se May, 2014, s. 134).

4.4.2.2 *Hegemonisk vithet och flerspråkighet*

Flores (2016) diskuterar hur tvåspråkiga utbildningar i USA, både subtraktiv *och* additiv tvåspråkig utbildning, kommit att institutionaliseras på ett sätt författaren menar bidrar till reproduktion av en hegemonisk vithet på ett sätt som marginaliserar minoritetselever. Flores analyserar ur ett postkolonialt perspektiv hur både den *enspråkiga hegemoniska vitheten* och den *flerspråkiga hegemoniska vitheten* dock delar grundantagandet om vikten av majoritetsspråket och vikten av att minoritetselever får tillgång till den hegemoniska vitheten.

Flores & Rosa (2019) problematiserar ur ett postkolonialt perspektiv hur vissa former av flerspråkighet betraktas som en resurs medan andra kommer att associeras med problem. Flores & Rosa påpekar att om vi enbart fokuserar på flerspråkighet som något som normal förknippas med problem, så bortser vi från det faktum att vissa samtidiga former av flerspråkighet faktiskt värderas positivt.

4.4.2.3 *Att förstå strukturer utan att låsa fast*

Ett ”erkännande” av minoriteter inom andraspråksutbildning i sig inte är tillräckligt – vi måste även se till resursfördelning och olika gruppers olika tillgång till resurser, menar Crosier. Samtidigt hävdar samma forskare att frågor om ras och rasifiering har inordnats under frågor om lika rättigheter och mångfald (*diversity* – en term som enligt Crosier idag tappat sin mening). Detta har fungerat underminerande i kampen mot rasism (Crosier, 2014).

Detta kräver att vi kan hålla två tankar i huvudet på samma gång: å ena sidan hur intersektionella maktförhållanden är organiserade kring klass, ras och kön, och å andra sidan vikten i att betrakta identiteter som kontextberoende och icke-essentialistiska. I relation till den individuella eleven innebär detta att vi måste se till både individuella, kontextuella och strukturella faktorer som förklarande faktorer till skolframgång eller bristen därav. (Crosier, 2014)

May (2014) menar att en *kritisk mångkulturalism* tillåter en komplex, dynamisk analys av multipla identiteter, hur de sammaskär och artikuleras, men samtidigt också ser hur dessa är situerade i relation till maktförhållanden. May menar att ett dylikt perspektiv använder och närmar sig kritiska rasstudiers begreppsapparat när det är lämpligt.

Ellwood (2009) föreslår att vi ska förstå våra elever utifrån *unintelligibility*, ett begrepp hon lånat av Butler och som på svenska skulle kunna översättas till ”ogripbarhet”. Denna approach innebär att vi öppnar upp för en förståelse av våra elevers subjektiviteter som intersektionellt konstituerade, det vill säga multipla, fragmenterade och hela tiden under ständig förändring, och därmed omöjliga för oss att greppa.

4.4.2.4 *Kritiska vithetsstudier av utbildning*

I ett internationellt sammanhang har ett flertal forskare riktat fokus mot vithet i relation till lärarutbildning, lärarkår och undervisningspraktik (se t.ex. Applebaum, 2010, 2014; Herrera & Rodriguez Moralez, 2009; Ibrahim, 2009; Lander, 2014; Marx, 2004, 2008, 2009; Marx & Pennington, 2003; Mruczek, 2014; Saavedra & Marx, 2016). Crosier (2014) pekar utifrån en brittisk kontext mot en vit praktik inom lärarutbildning och lärarkår som en förklarande faktor till rasism och bristande skolframgång som inte går att bortse från.

Lander (2014) gör en kritisk vithetsstudie av lärarutbildningen i Storbritannien, och menar att aktörer på lärarutbildningen inte på ett adekvat sätt försöker förstå hur utbildningen reproducerar vithet på grund av brist på engagemang, och ibland till och med på grund av motstånd mot att förstå egna privilegierade, rasifierade positioner i ett sammanhang där den rasifierade ”andra” marginaliseras. Enligt Lander (2014) är vithet ett centralt organiserande begrepp som ligger till grund för lärarutbildningens utbildningspolicy, läroplan och praktik. Genom en kritisk vithetsanalys exponeras hur strukturella ojämlikheter byggs in i processer och praktiker. Lander menar att vithet är en osynlig komponent i hur vissa grupper får fördelar och andra grupper nackdelar – bland andra etniska minoriteter.

Saavedra & Marx (2016) studerar hur det amerikanska utbildningsväsendet fungerar disciplinerande av vita lärare och minoritetslevers kroppar. Författarna konstaterar att minoritetslever många gånger upplever hårdare disciplinära konsekvenser för mer ringa brott mot uppförandekoder än vita elever. De diskuterar också hur lärare blir investerade i diskurser av kontrollutövning gentemot minoritetslever genom bl.a. utbildningsreformer och pedagogik.

Feministisk intersektionell forskning på vithet (t.ex. Frankenberg, 1993) har banat väg för en uppsjö av studier vithet i relation till lärare, lärarkåren och lärarutbildningen. En stor del av denna forskning fokuserar på vita subjektiviteter, och undersöker lärare och lärarstuderandes uppfattningar och identiteter, både i relation till sig själva och ”en andra” eller minoriteter. Denna forskning har påvisat vithet som en central organiserande princip för utbildning och reproduktion av maktrelationer inom den. Exempelvis Sherry Marx har i flera studier kritiskt undersökt vithet i en relativt homogen vit lärarkår i ett skollandskap som kännetecknas av diversitet och stora skillnader i makt och skolframgång (Kubota & Lin, 2009b; Marx, 2004, 2008; Marx & Pennington, 2003). Marx visar att goda föresatser inte är nog. Vita lärares föreställningar och självbild är djupt rotade, och de problem som uppstår i relation till minoritetslever och deras föräldrar är komplexa.²⁶

4.4.2.5 Sara Ahmed och vithetens hegemoni

Idag förknippas begreppet vithetens hegemoni i mångt och mycket med Sara Ahmeds forskning omfattande och intressanta forskning. I sammanhanget av kritiska vithetsstudier är Sara Ahmeds forskning bland annat intressant för att den visar hur vithetens hegemoni (åter)upprättas genom praktiker som syftar till att avskaffa den (Ahmed, 2011, s. 13). Ahmed exemplifierar detta genom att rikta fokus mot kritiska vithetsstudier, så som vi har förstått dem innan Ahmed.²⁷ Kritiska vithetsstudier riskerar, goda intentioner till trots, att ha motsatt effekt då de (åter) skriver in det vita subjektet och den vita subjektiviteten i centrum (Ahmed, 2004). På detta sätt decentreras berättelser om rasism, vilka riskerar att osynliggöras till förmån för olika former av vad Ahmed kallar *vithetsförklaringar* (Ahmed, 2004). Ahmed riktar också kritik mot vita (antirasistiska) subjekts drift att *göra något* åt problemet, vilket hon

²⁶ Forskare som Marx, men även Applebaum (2010, 2014) och Mruzec (2014) har bidragit med beskrivningar exempelvis olika faser vita subjekt går igenom i ett kritiskt utforskande av sin och omvärldens vithet. Applebaum har studerat vithet inom vad som betecknas social rättvis pedagogik (*Social Justice Pedagogy*), och hur vita elever och subjekt här förväntas ta ansvar för och reagera på frågor om rasism och vithet.

²⁷ Ur mitt perspektiv så finns det vithetsstudier innan Sara Ahmed, och efter Sara Ahmed, genom hennes tänkvärda kritik av kritiska vithetsstudier.

menar kan bidra till att ”hörandet blockeras” och budskap om rasism inte går fram (Ahmed, 2011, s. 228). Ahmed menar att kritiska vithetsstudier inte bör ha för bråttom att inta ett ”bortom rasismen”-perspektiv och därmed inte heller handla om att omdefiniera det vita subjektet som antirasistiskt. Istället bör former av vit rasism och vita privilegier uppmärksammas. Det intressanta med Ahmeds tankar är hur en till synes progressiv/antirasistisk/kritisk/mothegegonisk praktik i själva verket kan bidra till att återställa vithetens hegemoni, och hur former av motstånd inkorporeras, tillåts och införlivas i hegemonin. Denna teoretiska modell ger oss möjlighet att förstå både vithetens historiskt hegemoniska ställning samt föränderlighet av de olika rasmässiga formationer den existerar under/genom.

I sina studier av rasism och vithet inom ramen för forskning och högre utbildning har Ahmed gjort studier av mångfaldsarbete och klagomål/anmälningar (*complaints*) om rasism och sexism inom den akademiska världen. Utifrån detta perspektiv riktar Ahmed kritik mot mångfaldsarbete i form av mångfaldsplaner. Hon menar att ”mångfaldsarbete” (*diversity work*) i många fall tenderar att resultera i just en mångfaldsplan – eller andra former av texter som vittnar om jämlikhet och förändring – när status quo i själva verket inte förändras. Hon menar också att klagomål om rasism ofta avfärdas med hänvisning till mångfaldsplaner eller policys, i en logik som handlar om att ”titta här i mångfaldsplanen, vi är inte alls rasister” (Ahmed, 2009). En central tanke som stammar ur detta arbete är perspektivet på antirasistisk praktik som nödvändigtvis *performativ* till sin karaktär. Med denna tillnärmelse menar Ahmed inte ”performativ” i stil med att ras och rasism försvinner om vi inte låtsas om det (jmf Ahmed, 2011, s. 227ff). Ahmed menar istället att en antirasistisk performativ praktik måste ha konsekvenser avseende fördelning av resurser och möjligheter samt angående ”vem som får säga vad om vem och var” (Ahmed, 2011, s. 227)

4.4.3 Tidigare svensk forskning på ras och vithet inom utbildning

Nedan redogör jag för tidigare svensk forskning inom pedagogik och utbildningsvetenskap som hörsammat uppmaningen om det produktiva i att studera kategorier som ras och vithet i relation till utbildningsväsendet (Andersen, 2015; Barker, 2019; Hägerström, 2004; Schwarz & Lindqvist, 2018).

I relation till lärarutbildning och lärarkåren har (SOU 2006:40 Hällgren, Granstedt & Weiner) påpekat vikten av ras och vithet för lärares kunskaper. Även Rosenberg framhåller vikten av att i en lärarutbildning dominerad av vita aktörer diskutera frågor om ras och rasism ((1997, s. 79) återgiven i Bayati, 2014, s. 48). SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis* konstateras att ett kritiskt ras- och vithetsperspektiv samt ett utmanande av färgblindhetens hegemoniska ställning är nödvändigt för att skapa en förändring av ojämlika rasifierade maktförhållanden i skola och samhälle (Sawyer & Kamali, 2006, s. 19).

Mekonnen (1999) menar att det västerländska utbildningssystemet är ett av de viktigaste redskapen i upprätthållandet av genus- och klassojämlikheter samt segregationen av etniska minoriteter, en beskrivning vars historiska giltighet styrks av Skolverkets kunskapsöversikt (Tallberg Broman, Rubinstein Reich, & Hägerström, 2002). Hos dessa forskare beskrivs hur skolan inte bara fungerat som en institution för kunskapsinhämtning utan också som en institution för segmentering av eleverna. I utbildningsväsendet förekommer normer som rangordnar människor utifrån nationalitet, etnisk, religiös och kulturell tillhörighet och kön eller föreställningar om

ras, samt synlig eller dold diskriminering, vilka riskerar att bli en del av barn och ungdomars socialisering i samhällets maktrelationer. (Regeringskansliet, 2005, s. 209f).

I sin undersökning av undervisning i *Idrott och hälsa* visar Barker (2019) att denna inte är likvärdig för icke-vita elever, ett faktum som ofta tillskrivs det faktum att lärarna i ämnet mestadels är vita. Barker menar att detta problem inom forskning brukar beskrivas som att lärarna i *Idrott och hälsa* saknar kulturell kompetens och har bristande kunskap kring hur ämnets innehåll förstås av berörda elever. Barker själv visar dock hur de problem som uppstår inte handlar om avsaknad av kompetens eller okänslighet, utan snarare ska tillskrivas de vithetsdiskurser lärarna arbetar och lever inom.

Hägerström (2004) studerar hur grupper av vi och dom skapas och består på sfi, ur ett intersektionellt perspektiv. Hägerström fokuserar, förutom på etnicitet, även på rasbegreppet och rasifieringsprocesser. Hägerström konstaterar att begreppet ras i högsta grad är användbart i ett svenskt sammanhang – även om det ogärna används. Detta tydliggörs särskilt när det handlar om adopterade elever, men gäller generellt för de elever som kategoriseras som invandrare genom synliga kännetecken. På den empiriska nivån är vi- och domgrupper mer skiftande och komplicerade än vid en första anblick, och att vem som kategoriseras i vilken grupp beror på sammanhanget och betraktaren/den som kategoriserar. Hägerströms avhandling bidrar starkt till en förståelse av rasifierade hierarkier utifrån den variation, det gränsöverskridande och det ifrågasättande som förekommer.

Camille Eline Andersens avhandling *Mot en mindre profesionalitet - «Rase», tidlig barndom og Delenzeognuattariske blivelser* (2015) med fokus mot förskola menar att rasifierad makt inte erkänns som en närvarande dimension i vardagspraktiken för förskollärare i Sverige, utan att dessa istället talar om de aspekter som spelar roll i kontakten med barn och föräldrar i termer av kultur, religion och etnicitet. *‘But come on, we are in Sweden, you cannot talk about race’* är det dominerande förhållningssättet visavi ras för de förskollärare som Andersen möter (refererad i Scharz & Lindqvist 2018). Andersen uppmärksammar också det metodologiskt problematiska med ett forskningsfokus på ”ras”, rasialisering och ”vithet” i Sverige/Skandinavien eftersom detta är tabubelagt.

I *Handling the Other in Anti-Racist Talk* undersöker Rickard Jonsson (2018) vita elevers tal om ”den Andra” på en gymnasieskola i centrala Stockholm. Jonsson konstaterar att diskurser om färgblindhet är centralt hos de gymnasieungdomar som deltar i studien.

Schwartz & Lindqvist (2018) utforskar, inspirerade av Sara Ahmeds kritiska vithetsstudier, hur konstruktioner av ras och skillnad (re)produceras och utmanas i en förskolegrupp. I artikeln beskrivs hur en svart pojke gör ett självporträtt av sig själv som vit, och konstaterar att han när han blir stor vill bli vit, inte svart. Schwartz & Lindqvist undersöker pedagogernas reflektioner kring denna incident, och diskuterar utifrån detta hur vithet iscensätts, konstrueras och utforskas av barn och vuxna inom förskolan. Schwartz & Lindqvist menar att i deras forskning framträder ras som en påtaglig kategori i de unga barnens vardagsliv jämte en institutionell färgblindhet. Detta pekar mot pedagogernas ansvar för att utforska de möjligheter och begränsningar som finns i förskolan för att hantera ras och färgblindhet.

Bayati (2014) studerar i sin avhandling hur en rasifierad ”Andra” (re)produceras, men också utmanas, inom ramen för lärarutbildningen. Perspektivet är post-kolonial teori samt kritisk vithetsteori. Bayati konstaterar en tystnad på alla nivåer kring mångfald som existerar parallellt med en exkludering och diskriminering av icke-vita studenter inom ramen för lärarutbildning. Bayati menar att den monokulturella och etnocentriska kunskapsproduktion som här dominerar måste utmanas för att likvärdighetssträvan ska uppfyllas.

Farahani & Thapar-Björkert (2017) beskriver och analyserar rasifierad kunskapsproduktion inom akademien, för att uppmärksamma institutioners roll i att (re)producera effekter som systematiskt undervärderar vissa gruppers kunskapsproduktion. De utgår från sina egna erfarenheter av historiskt vita universitet i en kontext där ”färgblindhet” är utgångspunkten och föreställningen om att vi lever i ett post-rasifierat samhälle dominerar. De begripliggör (inspirerade av Sara Ahmed) akademien som en *comfort zone* för vita kroppar, och *discomfort zone* för icke-vita kroppar, kopplat till känslor av (icke-)berättigande – frågan är vem som känner sig ”som hemma” eller inte. Farahani & Thapar-Björkert konstaterar en marginalisering av akademiker från syd, både ur ett internationellt och nationellt perspektiv, och diskuterar i relation till detta frågan om att ha eller att inte ha självklart ”epistemiskt berättigande”, det vill säga frågor om vem som kan vara expert på vem. Farahani & Thapar-Björkert diskuterar också akademisk trovärdighet i relation till språk och brytning, och menar att oönskade rasifierade accenter fungerar diskvalificerande, samtidigt som de som talar det institutionella språket ”flytande” framstår som mer kvalificerade. Farahani & Thapar-Björkert menar att passivitet och tystnad kring rasism och vithetsnormer inom akademien i kombination med den intersektionella analysen som en form av (anti-rasistiskt) kulturellt kapital understödjer vita privilegier snarare än utmanar dem.

4.5 Resultat av den diffraktiva läsningen

Som angetts inledningsvis utgör denna uppsats en diffraktiv läsning av ett urval av svensk kritisk ras- och rasismforskning, två verk om interkulturell pedagogik samt ett urval av internationell forskning om ras i andraspråksutbildning. Syftet med denna diffraktiva läsning är att utforska vilka konstruktiva förbindelser detta skapar mellan centrala begrepp i de respektive urvalen/forskningsfälten.

Nedan återges resultatet av den diffraktiva läsningen. Här sätts deltagarna – det vill säga jag och de tre forskningsfälten – i relation eller konversation med varandra. I denna konversation söker jag belysa frågeställningarna om hur vi kan förstå relationen mellan begrepp som *rasism*, *rasifiering*, *ras och vithet* och begrepp som *monokulturell norm*, *enspråkig norm*, *etnicitet* och *andrafiering*, samt hur vi kan förstå relationen mellan den *interkulturella pedagogiken* och *vithetens hegemoni*.

4.5.1 Skillnadsskapande och andrafiering: ras(ism) och etnicitet

I både Lahdenperä & Sundgren (2016) och Elmeroth (2018) hanteras frågor om skillnadsskapande i relation till ojämlika maktrelationer.

Lahdenperä & Sundgren berör inte explicit begreppen rasism, rasifiering, ras och vithet, men tar upp forskningsresultat som visar på diskriminering eller behandling av elever som de Andra. De berör även benämningar på elever med utländsk bakgrund med kategoriseringsgrund i ”deras icke-svenskhet”, så som invandrarelev, elever med

utländsk bakgrund, minoritetselever etc. Lahdenperä & Sundgren menar att dessa begrepp kan skapa osäkerhet i vilket begrepp som är lämpligt att använda. De utvecklar sig dock inte vidare kring detta, utan avslutar diskussionen med att konstatera att de själva i sammanhanget intresserar sig för nyanlända elever, och att denna grupp definieras som elever som vistats i landet i max fyra år (2016, s. 10).

Elmeroth (2018) närmar sig dock frågor om rasism, diskriminering, etnicitet, kulturrasism, vardagsrasism, strukturell rasism, fördomar, främlingsfientlighet osv. Elmeroth refererar också till bland annat forskning på rasism i form av de los Reyes & Wingbergs rapport för Integrationsverket 2002 (se Elmeroth, 2018, s. 58) och vithetsforskning i form av Bayatis avhandling (se Elmeroth, 2018, s. 56). I relation till ovan nämnda begrepp framträder en bild av att Elmeroth anlägger ett strukturellt perspektiv på skillnadskapande processer, men resonemanget är i övrigt spretigt. De ovan nämnda begreppen och fler därtill hanteras utan inbördes referenser/koherens och med ett visst mått av inkonsekvens – ofta utan referenser till tidigare forskning på rasism eller andra sätt att definiera begreppen. Detta gör att begreppen antar en undflyende karaktär. En analys av denna begreppsapparat är i sig material för en egen uppsats, och det är inte möjligt att inom ramen för denna uppsats återge och analysera dessa begrepp och spänningen dem emellan. Därför ligger en återgivning av dessa begrepp så som Elmeroth behandlar dem i Appendix 1, så läsaren kan skapa sig en egen uppfattning. Här fokuseras istället Elmeroths definition av etnicitet, vilken både är relativt entydig och central i Elmeroth (2018), inte minst utifrån bokens titel, *Etnisk maktordning i skola och samhälle*.

Elmeroth benämner navet för skillnadskapande processer och andrafiering som *etnicitet*. ”Genom att tilldela invandrare och invandrares barn en etnicitet som utgår från det vi inte är ... kan människor bedömas som ’icke-svenskar’” (Elmeroth, 2018, s. 13). Etnicitet utgörs här av en dikotomi mellan två etnicitetspositioner, ”vi och dom”. Elmeroth anger att hon i detta är influerad av kategorin ”ras/etnicitet”, men ras beskrivs med biologin som utgångspunkt, medan etnicitet är förknippat med socialisation, kultur och geografiska rötter. (Elmeroth, 2018, s. 24). Det finns två olika perspektiv på etnicitet: det essentialistiska eller det konstruktionistiska (Elmeroth, 2018, s. 29). Det essentialistiska betonar kulturell olikhet och ursprunglighet, och betraktar etnicitet som oföränderligt, förknippat med kultur, något man är bundet till. Inom det konstruktionistiska perspektivet betraktas etnicitet som socialt konstruerat och som resultat av historiska processer, och därmed föränderligt. Det svenska, som antas finnas, ställs mot någon annat som också antas finnas (Elmeroth, 2018, s. 29). I etnicitetssammanhang utgår kategoriseringar från ett gränsdragande mellan ”vi och dom” där endast ”vi” definieras, till exempel svenska medborgare, svensktalande och svensk etnicitet. ”Dom” blir på detta sätt en icke-kategori: ”icke-svenska medborgare”, ”icke-svensktalande”, ”icke-svensk etnicitet” (Elmeroth, 2018, s. 40f). Den etniska maktordning innebär ett olikhetskapande och exkluderande som sker under ojämlika maktförhållanden i strukturer, institutioner och individuellt handlande (Elmeroth, 2018, s. 13).

Ur perspektivet av kritisk ras- och rasismforskning kan en läsning göras av Lahdenperä & Sundgrens approach till andrafiering och ojämlika maktrelationer som undvikande, och (även om man inte blundar för maktrelationer så) färgblind (se bl.a. Dahlstedt & Lozic, 2017; Habel, 2012; Hübinette, 2017), i bemärkelsen att utseende som rasifierande aspekt inte berörs. Här råder en tystnad kring ras och diskriminering utifrån utseendebaserade faktorer, och deras relevans i ett svenskt skolsammanhang.

Elmeroths begreppsanvändning bygger på att det finns två etniciteter, en ”svensk” och en ”icke-svensk”. Läser vi detta antagande genom svensk forskning på rasism är det svårt att skilja begreppet etnicitet från begreppet ras, eller någon annan kategori som bygger på rasifiering (jmf Dahlstedt & Neergaard, 2013a; de los Reyes & Molina, 2012; Hübinette & Tigervall, 2008; Mattsson, 2004). Följer vi dessa ras- och rasismforskarens argumentation riskerar en dylik begreppsapparat att snare dölja än tydliggöra de processer som skapar och upprätthåller samhällets rasifierade strukturer. Den strukturella och konstruktionistiska ansats till trots, riskerar begreppsapparaten i Elmeroth (2018) att leda till en naturalisering av rasifiering och rasism, utifrån antagandet att den etniska maktordningen utgår från etniska skillnader - föränderliga, men ändå faktiska, etniska skillnader. För att läsa Elmeroths begripliggörande av den etniska maktordningen genom de los Reyes & Molina (2012), så förklarar denna begreppsapparat inte heller det inslag av hierarkiskt skillnadskapande som existerar mellan olika grupper av människor som uppfattas som ”de andra”.

Konsekvensen av en undflyende (Elmeroth, 2018) och undvikande (Lahdenperä & Sundgren, 2016) begreppsapparat i den undersökta litteraturen på interkulturell pedagogik blir ett inte adekvat och stringent begripliggörande av det hierarkiskt strukturerade samhälleliga skillnadsskapande som drabbar flerspråkiga elever i form av bland annat bristande skolframgång. Detta kan antas bidra till att dölja orsaker till bristande likvärdighet i svensk skola, och kan uppfattas som ett utslag för färgblindhet (se t.ex. Dahlstedt & Lozic, 2017; Habel, 2012; Hübinette, 2017). Ur detta perspektiv skulle fältet för den interkulturella pedagogiken skulle gynnas av att på ett mer konsekvent och stringent sätt nyttja den begreppsapparat som forskning på rasism har utvecklat kring strukturell och institutionell rasism och rasifiering (jmf Dahlstedt & Neergaard, 2013a; de los Reyes & Molina, 2012; Hübinette & Tigervall, 2008; Mattsson, 2004). Som (bland andra) May (2014), Race (2014) och Crosier (2014) påpekar så utgör ras och rasifiering centrala resurser vad gäller att ur ett intersektionellt perspektiv skapa förståelse för flerspråkiga elevers heterogena skolerfarenheter, utöver kategorier som socioekonomisk bakgrund, kön etc. Även detta perspektiv skulle utgöra en resurs i den interkulturella pedagogikens begripliggörande av skolverkligheten, och därmed även i dess likvärdighetssträvan.

4.5.2 Interkulturalitet och rasifiering

Bakgrunden för den interkulturella pedagogiken är en likvärdighetssträvan, konstaterar både Lahdenperä & Sundgren (2016, s. 9) och Elmeroth (2018, s. 8). Elmeroth menar att skolan reproducerar existerande samhällsklyftor (2018, s. 89) och att den interkulturella pedagogiken här har en inkluderande potential (2018, s. 90).

Den interkulturella pedagogiken handlar om en rörelse från en mångkultur, ett tillstånd där kulturer och grupper lever sida vid sida, till ett interkulturellt förhållningssätt vilket snarare innebär en process av interaktion mellan olika kulturer och deras representanter (Elmeroth, 2018, s. 89; 115; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12). Detta interkulturella förhållningssätt innebär inte en kunskap om ”den andra”, ett tidigare förhärskande perspektiv, utan snarare ett öppet förhållningssätt till olikheter (Elmeroth, 2018, s. 89). Centralt för den interkulturella pedagogiken är enligt Lahdenperä & Sundgren en ömsesidig respekt och förståelse för olikheter (2016, s. 13) samt att mångfalden hanteras som något positivt (2016, s. 12)

Både Lahdenperä & Sundgren (2016) och Elmeroth (2018) diskuterar olika förklaringsmodeller till minoritetselevers bristande skolframgång, och menar att problemen ofta tenderat att tillskrivas eleven, dennes bakgrund, kultur, familj etc (Elmeroth, 2018, s. 76f; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 9f) istället för systemet (Elmeroth, 2018, s. 85). Lahdenperä & Sundgren pekar mot att man nu istället vänt fokus mot diskriminering och andrafiering samt strukturella och ekonomiska hinder (2016, s. 9f). Även Elmeroth konstaterar att nyare forskning sätter fokus på samhället, strukturer och institutioner istället för att förlägga problemet hos eleven (2018, s. 85).

För att prata med rasismforskning riskerar perspektivet inom den interkulturella pedagogiken (strävan efter likvärdighet och inkludering till trots) att återinskriva kultur som ett centralt skillnadsskapande begrepp eller en central skillnadsskapande föreställning. Det är utifrån individernas positioner i olika kulturer och föreställda gränser dem emellan som interkulturaliteten ska verka. Här pekar begreppet rasifiering inom svensk ras- och rasismforskning mot rasifiering som ett mindre reifierande förhållningsätt till skillnadsskapande, i form av en intersektionell och med kontexten skiftande process (se t.ex. Dahlstedt & Neergaard, 2013a; Hübinette & Tigervall, 2008). Ur perspektivet av internationell forskning på ras i relation till andraspråksutbildning pekar forskare som Ellwood (2009) och Ibrahim (2009) mot en alternativ förståelse av skillnadsskapande, utifrån vilket pedagoger föreslås förhålla sig till eleverna utifrån perspektivet av att identiteter är ”ogreppbara” (jmf Ellwood, 2009).

4.5.3 ”Det egna” – kultur eller privilegium?

Lahdenperä & Sundgren menar att den egna erfarenheten, de egna kulturella värderingarna och den egna grupptillhörigheten utgör ett hinder för interkulturalitet. Därför är det viktigt att bli kontrasterad med andra synsätt och andra kulturella synsätt, så att ”det egna” blir synligt (2016, s. 212f). Elmeroth konstaterar att en majoritet i den svenska lärarkåren är ”svenska”, och att lärare för att kunna bejaka ett interkulturellt förhållningssätt därför måste få syn på och bli medveten om sin egen kultur och inställning, och dessutom förhålla sig medvetet till den monokulturella normen (Elmeroth, 2018, s. 79). Längre fram i texten skriver Elmeroth att den egna kulturen får man syn på genom att kontrasteras mot ”det andra” (Elmeroth, 2018, s. 117). Elmeroth nämner också att en överordnad position gör att vi inte ser att det finns ett utanförskap (2018, s. 58).

Utifrån internationell forskning på ett vitt lärarkollegium (Crosier, 2014; Lander, 2014; Marx, 2004, 2008, 2009; Marx & Pennington, 2003; Mruczek, 2014), samt svensk forskning på vithet inom lärarutbildning och utbildningsväsendet (Andersen, 2015; Barker, 2019; Bayati, 2014; Farahani & Thapar-Björkert, 2017; Hägerström, 2004; R. Jonsson, 2018; Schwarz & Lindqvist, 2018) kan vi dra slutsatsen att vitheten är en blind fläck för både den västerländska och den svenska lärarkåren. Trots att Elmeroth (2018) benämner det vita som en överordnad position så begripliggör Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016) lärarkårens ”egna” i termer av kultur eller monokulturell norm. Detta kan förstås som en blindhet för eller ett osynliggörande av vithetsprivilegier. En kritisk blick på vithet kan därför öppna upp vad det innebär att se ”det egna” ytterligare. Inspirerat av kritisk rasforskning kan ett kritiskt perspektiv på vithet kan öka förståelsen hos den (vita) lärarkåren för det egna privilegiet, men också för hur den egna praktiken, kunskapen och förhållningssätten (av elever och föräldrar) inte bara associeras med en ”annorlunda” kultur eller en medelklassnorm,

utan även med en hegemonisk vithet associerad med makt, privilegier (jmf Ahmed, 2009, 2009) och disciplinerande praktiker (jmf Saavedra & Marx, 2016).

Farahani & Thapar-Björkert (2017) visar hur svårigheten att prata om ras och vithetsprivilegier leder till att rasifierade orättvisor är svåra att bevisa. Farahani & Thapar-Björkert (2017) kopplar också detta till frågor om epistemiskt berättigande – vem som är expert på vem – samt vem som upplever sig ”som hemma” eller inte. En medvetenhet om vithetsnormen kan skapa en relationalitet till eleven som är öppen för en kritik av vithet. Detta öppnar också för att det inte lärarkåren själv är expert på sin egen vithet, utan snarare elever och föräldrar – ett utmärkt och utmanande tillfälle till transformerande interkulturellt lärande. Den interkulturella pedagogiken strävar efter en ömsesidig respekt och förståelse (se ovan, REF). Kritiska vithetsstudier öppnar för en ömsesidig förståelse inte bara avseende kultur, utan också avseende olika erfarenhet av rasism och privilegier i rasifierade samhällsstrukturer. En praktik som är grundad på en medvetenhet om rasism och vithetsnorm kan också öppna upp för berättelser om rasism och diskriminering, och en möjlighet att hantera dessa. Vi kan låta elevers erfarenheter av rasism och diskriminering inkluderas i de tidigare erfarenheter och identiteter undervisningen ska ta sitt avstamp i. Som både forskning på strukturell och institutionell rasism (Sawyer & Kamali, 2006; Schweden, 2005; Tallberg Broman m.fl., 2002) samt interkulturell pedagogik (se Lahdenperä, Elmeroth) visar är ju dessa erfarenheter potentiellt av större betydelse för (bristande) skolframgång än många andra förklarande faktorer (jmf May, 2014, s. 134).

4.5.4 Monokulturell norm eller vithetsnorm?

Lahdenperä & Sundgren fokuserar på en monokulturell norm, enligt vilken en likhet i form av ”svenskhet” eftersträvas. En skolverklighet organiserad kring en monokulturell norm innebär assimilering, kompensatoriska åtgärder och ett bristperspektiv (2016, s. 12). Till skillnad från ett perspektiv där den monokulturella normen är förhärskande, innebär det interkulturella perspektivet att mångfalden betraktas som resurs och tillgång, och därmed en utmaning att utvecklas vidare från (Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12).

Elmeroth begripliggör den monokulturella normen som en diskriminerande struktur i skolan (Elmeroth, 2018, s. 118), och menar att den interkulturella pedagogiken har en potential att utmana de maktrelationer som ligger i den monokulturella normen (Elmeroth, 2018, s. 118).

Ett kritiskt perspektiv på vit rasism kan bidra till en förståelse av den monokulturella normen, bland annat genom att förklara varför vissa icke-svenska kulturer eller etniciteter värderas högre än andra. Det råder en tydlig hierarki, där det västerländska värderas högst och det icke-västerländska lägst (jmf de los Reyes, Molina, & Mulinari, 2012a). Den gemensamma värdegrunden i skolan formuleras ju, som Elmeroth påpekar, inte kring ”svenska värderingar”, utan utifrån ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”(Elmeroth, 2018, s. 137). En läsning av Elmeroth (2018) genom ovan nämnda rasismforskning ger vid handen att normen i skolan inte är en *monokulturell* norm per se, utan snarare en norm utifrån vilken västerländsk kultur värderas och *vissa icke-västerländska kulturer nedvärderas*. Monokulturell norm framträder i denna läsning som en förskönande omskrivning av en vithetsnorm, som hierarkiskt differentierar mellan olika (föreställda) kulturer.

Att Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016) utgår från den monokulturella normen som central för skillnadsskapande i skolan är även problematisk i och med att den vilar på ett grundantagande om ”en svensk kultur” som utgör norm. Hos exempelvis Elmeroth (2018) råder en spänning mellan å ena sidan beskrivningen av en monokulturell norm (se ovan) och å andra sidan hävdandet att inte finns *en* svensk kultur, eller en *svensk* kultur (Elmeroth, 2018, s. 116). Vithetsbegreppet har potential att fånga och problematisera det faktum att det inte finns en svensk kultur eller etnicitet, men också att inte *alla* icke-svenska kulturer nedvärderas eller osynliggörs, för att exemplifiera med det västerländska kulturarvet. Genom en kritisk studie av vithet frikopplas ”normen” från ”svenskhet”. I detta framträder nyanser i normen – den undanglidande normen låter sig med denna begreppsapparat lättare fångas som en vithetsnorm, i dess ömsom svenska och ömsom västerländska klädnad. Genom en diffraktiv läsning av svensk teoretisering om interkulturell pedagogik och svensk rasismforskning fångas och synliggörs det komplexa i vitheten och vithetens hegemoni i relation till flerspråkighet och utbildning.

4.5.5 Enspråkighetsnorm eller vithetsnorm

Hos både Lahdenperä & Sundgren (2016) och Elmeroth (2018) är enspråkighetsnorm ett centralt begrepp. Lahdenperä & Sundgren menar att enspråkighet är förhärskande norm och att flerspråkighet associeras med brist (2016, s. 12ff). Elmeroth påpekar en enspråkighetsnorm i skolan (Elmeroth, 2018, s. 105) och att flerspråkighet uppfattas som en brist (2018, s. 86)

Internationell forskning på ras i relation till andraspråksutbildning (Flores & Rosa, 2019) ifrågasätter dock existensen och karaktären av denna enspråkighetsnorm i ett västerländskt sammanhang. Som Flores & Rosa visar är viss flerspråkighet önskvärd och värderad, medan annan flerspråkighet problematiseras och nedvärderas. I relation till flerspråkighet i ett svenskt sammanhang är frågan om det är flerspråkighet *i sig* som problematiseras i skola och samhälle eller om det är en viss typ av flerspråkighet, eller vissa icke-vita individers flerspråkighet, som problematiseras. Huruvida detta perspektiv är relevant i ett svenskt sammanhang är givetvis öppet för vidare empiriska undersökningar²⁸, i vilka en läsning av kritisk ras- och vithetsforskning i linje med Flores & Rosa (2019) kan vara produktiv.

Förutsatt att Flores & Rosas (2019) forskning har relevans i ett svenskt sammanhang, kan även den inom forskning på interkulturell pedagogik centrala enspråkiga normen även den förstås som en vithetsnorm.

Det finns likheter mellan Mays beskrivning av *English First*-rörelsen i USA och hur exempelvis Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016) inom den interkulturella pedagogiken pekar mot enspråkig norm som förklarande faktor till bristande skolframgång hos minoritetslever. Både inom *English First*-rörelsen och inom perspektivet av monokulturell norm tillskrivs majoritetsspråket stor vikt. Där finns dock en stor skillnad mellan Mays kritiska resonemang kring *English First*-rörelsen och kritiken mot den monokulturella normen. May påpekar att det är viktigt att vara vaksam på hur vi närmar oss begrepp som språk och kultur, och att förhålla

²⁸ Jag föreställer mig dock att vissa former av ”vit” kodväxling (exempelvis svenska – engelska, svenska – franska eller svenska – tyska) förmodligen generellt har en högre status i svenska klassrum än exempelvis kodväxling arabiska – svenska.

oss kritiskt till tendenser kring att naturalisera eller legitimera språk och kultur som orsak till social exkludering. Skillnaden mellan May och exempelvis Elmeroth är dock att May menar att majoritetsspråket inte alltid är en självklar nyckel till social mobilitet.

May menar istället att diskurser kring vikten av majoritetsspråket kan fungera som en myt eller ideologi vilken *möjliggör* och legitimerar social differentiering och exkludering (jmf May, 2014). Även Flores & Rosa för ett liknande resonemang (Flores & Rosa, 2019, s. 146). Flores (2016) diskuterar majoritetsspråkets roll för reproduktionen av vithetens hegemoni, i och med dess status som lingua franca samt dess för-givet-tagna och i grund och botten antagna roll som *ett* av den flerspråkiga talarens språk.

På denna punkt skiljer sig både Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016) från ovan nämnda internationella andraspråksforskare. Lahdenperä & Sundgren diskuterar vikten av flerspråkighet, modersmålets roll samt translanguaging som en resurs, och hur dessa kan utmana den enspråkiga norm som fortfarande är vanlig i svenska klassrum (2016, s. 12ff). Även Elmeroth diskuterar vikten av modersmålstöd, transspråkande, ämnesundervisning på ett språk eleven behärskar som metoder som kan bidra till att rubba språkliga hierarkier och uppvärdera flerspråkighet (2018, s. 127).

Språk är makt, men inte alla språk är förknippade med makt, skriver Elmeroth, och fortsätter: "Naturligtvis är ett lands språk centralt för kommunikationen med det omgivande samhället". Utifrån detta drar Elmeroth slutsatsen att vi kan placera landets språk överst i språkhierarkin, och att alla invånare i ett land tjänar på att kunna landets språk, men de flesta tjänar inte på att *bara* kunna landets språk, och nämner i sammanhanget svenska som andraspråks elever (2018, s. 91). Vidare framhåller Elmeroth den additiva språkutvecklingens förtjänster: "Den additiva språkutvecklingen, som utgör en fantastisk resurs för individen och samhället, ger makt åt individen samtidigt som samhället får nya tolkar av språk och kultur" (2018, s. 96). För att förverkliga en additiv språkutveckling krävs dock att omgivningen betraktar båda språken som värdefulla (2018, s. 96).

Jag uppfattar detta som att det inom den interkulturella pedagogiken, genom Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016), är språk och kultur (eller kanske rättare sagt interkulturalitet) som utgör arenan för förändring i form av ett interkulturellt förhållningssätt, transspråkande etc., vilket är framstår som intressant utifrån följande resonemang.

Min läsning av Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016) genom May (2014), Flores (2016) respektive Flores & Rosa (2019) ger att dessa forskare på interkulturell pedagogik förvisso påtalar vikten av modersmålet, transspråkande och modersmålstöd, men ändå okritiskt utgår från majoritetsspråkets centralitet²⁹ på ett sätt som, för att tala med Flores (2016), kan betecknas som en reproduktion av vithetens hegemoni. Utifrån en funktionalistisk definition av rasism (jmf S. Jonsson,

²⁹ Då det är centralt för att underbygga resonemanget här upprepar jag vad jag i en tidigare fotnot klargjort i relation till Mays resonemang. May (2014) menar angående social mobilitet att forskning visar att spansktalande i USA som också talar engelska inte har bättre sociala levnadsvillkor än de som inte gör det, utan snarare tvärtom. Forskningen visar också att diskriminering har en mer framträdande roll som förklarande faktor angående social mobilitet än vad kunskaper i engelska språket har (se May, 2014, s. 134).

2004; Mattsson, 2004) och Mays (2014) tankar om språk som organiserande princip för rasifiering och rasistiska, exkluderande strukturer och processer kan språk och kultur fungera som organiserande principer i rasistiska samhälleliga formationer – och därmed också som förklaringsmodeller som snarare legitimerar än problematiserar samhälleliga ojämlika maktförhållanden.

4.5.6 Omedveten reproduktion av vithetsnorm

I en del av urvalet av litteratur om interkulturell pedagogik reproduceras vithetsnormer omedvetet, genom hur ett vitt ”vi” (vi som läser om interkulturell pedagogik) adresseras som läsare, beskrivs och reproduceras. Detta kan exemplifieras med hur Elmeroth skriver: ”Den egna överordnade positionen i maktordningen leder till att vi inte ser att det finns ett utanförskap” (2018, s. 59). Det *vi* som här adresseras situeras som inte i ett utanförskap, utan i ett innanförskap som utgör ett oproblematiserat vi – som författaren inte förhåller sig till eller placerar inom citattecken. Detta kan kontrasteras mot att ”dom andra” ett par meningar upp placerats inom citattecken. Ytterligare ett exempel är i hur en majoritet i den svenska lärarkåren beskrivs som *svenska*, utan att författaren förhåller sig vidare till begreppet (Elmeroth, 2018, s. 79). Liknande tendenser blir även synliga i relation till hur flerspråkighet synliggörs som resurs: ”Den additiva språkutvecklingen, som utgör en fantastisk resurs för individen och samhället, ger makt åt individen samtidigt som samhället får nya tolkar av språk och kultur” (Elmeroth, 2018, s. 96). Här ställs den flerspråkiga individen utanför samhället, och den flerspråkiga individens språk är inte en resurs för samhället *i sig själv(a)*, utan i relation till resten av samhället, som får nya tolkar.

4.5.7 Den interkulturella pedagogiken och vithetens hegemoni

En intressant och central aspekt av vitheten som Ahmed (2011) fångar i sin teoretisering av ”vithetens hegemoni” är dess förmåga att, så att säga, alltid landa på fötterna. Ur Ahmeds perspektiv studeras (vita) institutioners försök till mångfaldsarbete ur ett kritiskt perspektiv, ett grepp som visar att både välment kritisk vithetsforskning och välmenande mångfaldspolicys kan riskera att återställa vithetens centralitet, gjuta olja på upprörda vågor och återställa status quo. Ahmed diskuterar till exempel hur den egna akademiska karriären, med tydliga inslag om kritik av rasism och vithet inom akademien, används som ett exempel för att avvärja kritik om rasism och uteslutning: ”Men du är ju här” (Ahmed, 2011, s. 233ff). Ahmed visar att om rasismen till sin karaktär är performativ, så är antirasismen nödvändigtvis också performativ till sin karaktär (Ahmed, 2004).

Analysen ovan visar att normerande forskning på interkulturell pedagogik innebär en färgblindhet och former av begripliggörande av rasism som tenderar att dölja och naturalisera det fenomen den ämnar utmana, det vill säga den strukturella rasismen/skillnadsskapandet. Analysen ovan har också problematiserat språkets roll inom forskning på interkulturell pedagogik och visat på dess potentiellt rasifierande aspekter samt förhållandet mellan å ena sidan språk och å andra sidan vithetsnorm och hegemonisk vithet. Analysen har också påvisat ett osynliggörande av monokulturell norm och enspråkig norm som vithetsnorm respektive potentiell vithetsnorm. Även ett osynliggörande eller en blindhet för vithetsprivilegier och berättelser om rasism har problematiserats i relation till det undersökta urvalet av litteratur på interkulturell pedagogik.

Utifrån denna läsning av den interkulturella pedagogiken kan den, för att tala med Ahmed, utifrån sin inkluderande stävan betraktas som en möjlighet för det vita (pedagog-/forskar-)subjektet att skriva in sig själv i historien om den mångkulturella skolan som ett antirasistiskt subjekt (Ahmed, 2004). I den diffraktiva läsningen av den aktuella litteraturen om interkulturell pedagogik, kritisk ras- och rasismforskning och internationell forskning på ras i andraspråksutbildning blir dock den interkulturella pedagogiken till som en hegemonisk praktik – om än med mothegemonisk strävan.

5 Diskussion

I detta kapitel analyseras huvudresultat av studien i relation till syfte och frågeställningar. Resultatet diskuteras vidare i relation till tidigare forskning. Därefter följer metoddiskussionen, där val av metod samt urval diskuteras i relation till resultatet. Mot slutet av kapitlet lyfts slutsatserna av studien utifrån implikationerna för SVA-ämnet och SVA-forskning. Även förslag på vidare forskning ges.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet för denna uppsats är att göra en diffraktiv läsning av ett urval av svensk kritisk ras- och rasismforskning, två verk om interkulturell pedagogik samt ett urval av internationell forskning om ras i andraspråksutbildning, för att utforska vilka konstruktiva förbindelser detta skapar mellan centrala begrepp inom de respektive forskningsfälten. Detta syfte har jag tagit mig an genom att undersöka hur vi kan förstå relationen mellan begrepp som *rasism*, *rasifiering*, *ras* och *vithet* samt *monokulturell norm*, *enspråkig norm*, *etnicitet* och *andrafiering*. Jag har också undersökt relationen mellan den *interkulturella pedagogiken* och *vithetens hegemoni*. De huvudsakliga resultaten i relation till syfte och frågeställningar analyseras i det följande.

Konsekvensen av en undflyende (Elmeroth, 2018) och undvikande (Lahdenperä & Sundgren, 2016) begreppsapparat kring andrafiering i den undersökta litteraturen på interkulturell pedagogik blir ett färgblint (se t.ex. Dahlstedt & Lozic, 2017; Habel, 2012; Hübinette, 2017) och inte adekvat/stringent begripliggörande av det hierarkiskt strukturerade samhällliga skillnadsskapande som drabbar flerspråkiga elever. Detta kan bidra till att dölja orsaker till bristande likvärdighet i svensk skola. Fältet för den interkulturella pedagogiken skulle gynnas av att på ett mer konsekvent och stringent sätt nyttja den begreppsapparat som forskning på rasism har utvecklat kring strukturell och institutionell rasism och rasifiering (jmf Dahlstedt & Neergaard, 2013a; de los Reyes & Molina, 2012; Hübinette & Tigervall, 2008; Mattsson, 2004). Som May (2014), Race (2014) och Crosier (2014) visat kan ras och rasifiering utgöra centrala resurser för ett begripliggörande av skolverkligheten inom den interkulturella pedagogiken, vilket skulle bidra i dess likvärdighetssträvan (jmf Elmeroth, 2018, s. 8; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 9).

Trots ett strukturellt anslag (se t.ex. Elmeroth, 2018, s. 89; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 10) och en inkluderande ansats (se t.ex. Elmeroth, 2018, s. 90; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 9f) riskerar den interkulturella pedagogiken att på ett reifierande sätt återinskriva kultur som skillnadsskapande. En diffraktiv läsning av ett urval forskning kring interkulturell pedagogik, svensk rasismforskning (se t.ex. Dahlstedt & Neergaard, 2013a; Hübinette & Tigervall, 2008) respektive internationell forskning på ras i andraspråksutbildning (se t.ex. Ellwood, 2009; Ibrahim, 2009) ger vid handen att begreppet rasifiering pekar mot ett alternativt, mindre reifierande förståelse av skillnadsskapande.

En ansats hos Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016) är att ett synliggörande, kontrasterande och medvetandegörande av ”det egna” krävs för sann interkulturalitet (jmf Elmeroth, 2018, s. 79, 117; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 212f). I en diffraktiv läsning av Elmeroth (2018) samt Lahdenperä & Sundgren (2016) med internationell forskning på ett vitt lärarkollegium (Crosier, 2014; Lander, 2014; Marx, 2004, 2008, 2009; Marx & Pennington, 2003; Mruczek, 2014; Saavedra & Marx, 2016) samt svensk forskning på vithet inom lärarutbildning och

utbildningsväsendet (Andersen, 2015; Barker, 2019; Bayati, 2014; Farahani & Thapar-Björkert, 2017; Hägerström, 2004; R. Jonsson, 2018; Schwarz & Lindqvist, 2018) framträder detta ”egna” som begripliggjort i termer av kultur, vilket tenderar att producera i en blindhet för vithetsprivilegier. Vithetsnormens privilegier och rasifierade samhällsstrukturer är potentiellt av större betydelse som förklaringsmodell för (bristande) skolframgång än många andra förklarande faktorer (May, 2014). En medvetenhet om vithetsnormen kan öppna upp för nya epistemiska berättiganden utifrån berättelser om rasism samt en ömsesidig förståelse kring både rasism och vithetsprivilegier (jmf Thapar-Björkert & Farahani, 2017).

En diffraktiv läsning av den monokulturella normen (Elmeroth, 2018, s. 118; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12) genom ett kritiskt perspektiv på vit rasism (de los Reyes & Molina, 2012) ger vid handen att den monokulturella normen i skolan snarare är en förskönande omskrivning av en vithetsnorm. Genom denna läsning synliggörs komplexiteten och det undanlidande i vitheten och vithetens hegemoni (jmf Ahmed, 2011) i relation till flerspråkighet och utbildning.

En diffraktiv läsning av den enspråkiga normen (Elmeroth, 2018, s. 105; Lahdenperä & Sundgren, 2016, s. 12ff) och internationell forskning på ras i relation till flerspråkighet (jmf Flores & Rosa, 2019) föreslår att även den enspråkiga normen kan förstås som en vithetsnorm. Ett dylikt diffraktivt framskrivande av den enspråkiga normen som en egentlig vithetsnorm förstärks av Mays (2014) tankar om föreställningen om majoritetsspråket som nyckel till social mobilitet som i själva verket en myt – en myt som möjliggör social differentiering och exkludering. Avsaknaden av detta kritiska förhållningssätt till majoritetsspråkets centralitet tenderar att skriva in Elmeroth (2018) och Lahdenperä & Sundgren (2016) i en hegemonisk vithet, för att tala med Flores (2016). Utifrån denna läsning bör istället språk och tillgången till majoritetsspråket inte betraktas som en för-givet-tagen nytta för individen, utan också som en organiserande aspekt i en rasistisk samhällelig formation (jmf May, 2014).

I analysen av de sammantagna resultaten ovan framstår den interkulturella pedagogiken som en möjlighet för det vita (pedagog-/forskar-)subjektet att skriva in sig i historien om den mångkulturella skolan som ett antirasistiskt subjekt (jmf Ahmed, 2004, 2009) men utan att för den skull undkomma vithetens hegemoni eller utgöra en mothegegonisk antirasistisk performativ praktik (Ahmed, 2011).

För att återknyta både till svensk forskning på ras i relation till lärarutbildning och utbildningsväsendet (Andersen, 2015; Barker, 2019; Farahani & Thapar-Björkert, 2017; Hägerström, 2004; Schwarz & Lindqvist, 2018) samt till tidigare internationell forskning på ras och vithet i relation till flerspråkighet och SLA (Crosier, 2014; Ellwood, 2009; Flores, 2016; Flores & Rosa, 2019; Herrera & Rodriguez Morales, 2009; Ibrahim, 2009; Lander, 2014; Marx, 2004, 2008, 2009; Marx & Pennington, 2003; May, 2014; Saavedra & Marx, 2016) så framstår vithet som en högst relevant analyskategori även i mitt resultat.

5.2 Metoddiskussion

Som angetts i metodkapitlet är ansatsen för den diffraktiva läsningen som metod att den söker främja konstruktiva förbindelser över disciplingränser, men också att omarbete de disciplinära gränserna i sig. Genom detta bidrar den diffraktiva läsningen till vetenskapliga studier genom ”meningsfulla konversationer” (jmf Barad, 2007, s.

xx). Den diffraktiva läsningen som metod (jmf Barad, 2007; Hill, 2017; Lenz Taguchi, 2012; Smythe, Hill, & Sinclair, 2017; Van Der Tuin, 2011) har lämpat sig väl för uppsatsens syfte, som är att utforska konstruktiva förbindelser mellan tre forskningsfält: svenska kritiska ras- och rasismstudier, forskning kring interkulturell pedagogik samt internationell forskning på ras i utbildning.

Även avseende frågeställningarna har metoden varit produktiv, vilket avspeglas i min analys och diskussion.

Att metoden bidragit till konstruktiva förbindelser mellan de tre forskningsfält som lästs diffraktivt har implikationer för hur vi kan förstå centrala begrepp inom svensk andraspråksforskning (monokulturell norm, enspråkighetsnorm, etnicitet), men även avseende hur vi förstår fältet interkulturell pedagogik i relation till bristande likvärdighet i svensk skola och hegemonisk vithet. Metoden har även varit produktiv med avseende på förslag för vidare andraspråksforskning i en svensk kontext, vilket jag utvecklar mot slutet av detta kapitel.

Även mitt urval har stora implikationer för mitt resultat. Detta gäller både för mitt urval av undersökningmaterial och hur jag har valt att avgränsa detta, det vill säga hur jag har lagt mina *agential cuts*. Utifrån min förförståelse av svensk kritisk forskning på ras- och rasism respektive svensk forskning på interkulturell pedagogik³⁰ är jag inte övertygad om att urval och avgränsning av undersökningmaterial har avgörande betydelse för min läsning av den monokulturella och enspråkiga normen visavi vithet, rasifiering och rasism. Här är dock urvalet av internationell forskning kring ras i andraspråksutbildning centralt, och har stora implikationer för mitt resultat. Gällande min läsning av begreppen etnicitet och andrafiering har dock att mitt urval och mina avgränsningar vad gäller forskning på interkulturell pedagogik haft större implikationer för läsningen av begrepp som etnicitet och andrafiering, och därmed resultatet. Detta eftersom jag upplevt en större diversitet kring hur dessa begrepp hanteras på fältet, exempelvis i en översiktlig jämförelse mellan Elmeroth och Lahdenperä m.fl. visavi exempelvis Lorentz m.fl. samt Goldstein-Kyaga m.fl.³¹

En annan aspekt av mitt urval som är av relevans för resultatet kan uttryckas med att forskning på den interkulturella pedagogiken i denna uppsats har spelat på bortaplan, och så i numerärt underläge. Under uppsatsarbetet har min intra-aktion med tidigare forskning och teoretisering på svensk kritisk forskning på ras och rasism samt internationell forskning på ras i relation till andraspråksutbildning varit mer omfattande än min intra-aktion med forskning på den interkulturella pedagogiken, vilket avspeglas i uppsatsen. En orsak är att jag genom min SVA-utbildning redan utvecklat en relation till detta forskningsfält som jag i relation till frågeställningarna upplevde som någorlunda uttömd. Mina frågor syftade snarare till att öppna detta fält och sätta det i relation till forskning kring ras, rasialisering och vithet. Relaterat till detta är att jag upplevt min intra-aktion med svensk, men främst internationell,

³⁰ Förutom deltagarna Elmeroth (2018) samt Lahdenperä & Sundgren (2016), övrig relativt nytutgiven litteratur på interkulturell pedagogik med professorer i pedagogik som (med)redaktörer (Goldstein-Kyaga, Borgström, & Hübinette, 2012; Lorentz & Bergstedt, 2016) har jag inom ramen för min tidigare SVA-utbildning även studerat Elmeroth (2008), Stier & Sandström Kjellin (2009) samt Kästen-Ebeling & Otterup (2014), den sistnämnda en antologi som i flera antologibidrag behandlar interkulturell pedagogik och ett interkulturellt förhållningssätt.

³¹ Detta är ett uppslag för vidare forskning, att utforska närmare de olika sätt ras, etnicitet och andrafiering behandlas på fältet för interkulturell forskning.

forskning kring ras i relation till (andraspråks-)utbildning som mycket produktiv i relation till syfte och frågeställningarna. Skulle det omvända förhållandet rått hade resultatet sett annorlunda ut. Jag kan exempelvis föreställa mig att en läsning av svensk kritisk forskning på ras kunde producerat en kunskap om denna som fixerad vid makt och strukturer avseende skillnadsskapande på ett sätt som inte lämnar utrymme för givande interkulturella möten.

De tre forskningsfält som i denna uppsats läses diffraktivt kan egentligen inte betraktas som klart avgränsade från varandra, vilket blivit tydligt under läsningen. I relation till forskning på ras i utbildning och SLA diskuterar May (2014) relationen mellan interkulturell pedagogik och kritiska rasstudier. Samtidigt tar Elmeroth (2018) upp begrepp som färgblindhet (2018, s. 82f) och hur föreställningar om rastillhörighet lever vidare (2018, s. 47) – tankar och begrepp som har sin bakgrund i kritisk forskning på ras och rasism.

5.3 Implikationer för SVA

En diffraktiv läsning av ett urval av litteratur om interkulturell pedagogik i relation till internationell vithetsforskning sätter både den interkulturella pedagogiken och svensk andraspråksforskning i perspektiv, utifrån dess hegemoniska respektive mothegegoniska potential (jmf Ahmed, 2004, 2009, 2011; Flores, 2016).

Mitt resultat pekar mot vikten av att vara uppmärksam på koloniala strukturer i andraspråksforskning: vem som studerar vem och vem som kan ha kunskap om vem (jmf Farahani & Thapar-Björkert, 2017; Flores, 2016; Flores & Rosa, 2019). Utifrån detta måste flerspråkighet studeras i relation till vithet och privilegier (jmf Flores & Rosa, 2019). Resultatet understryker också vad May (2014) framhåller kring vikten av att närma sig frågeställningar kring flerspråkighet ur ett interdisciplinärt perspektiv.

Mitt resultat visar att vithetsnormer och vithetens hegemoni genomsyrar den undersökta litteraturen om interkulturell pedagogik. Då detta ligger i linje inte bara med internationell forskning på ras i relation till SLA (se ovan), utan också tidigare svensk forskning på ras i relation till utbildning och lärarutbildning (se ovan), kan detta ha implikationer för SVA-fältet i stort.

Crosiers diskussion (2014) om spänningen mellan ras och etnicitet är givande för SVA-fältet och vidare flerspråkighetsforskning kring andrafiering. Crosier föreslår att relationen mellan begreppen ras och etnicitet inte ska betraktas som en motsättning, utan att både dessa aspekter kan betraktas som en del av en rasifierande och diskriminerande praktik. Detta öppnar för en analys av hur dessa olika aspekter sammanskar, vilket Crosier exemplifierar med hur inte alla icke-vita människor kan tillskrivas en minoritetskultur eller ett minoritetsspråk, samtidigt som vita människor kan upplevas tillhöra en minoritetskultur och uppleva rasism (vita muslimer, resande, romer).

Både Elmeroth och Lahdenperä & Sundgren förhåller sig till kritiskt till olika typer av förklaringsmodeller angående minoritetslevers bristande skolframgång, och hänvisar till diskriminering och andrafiering som centrala förklaringsmodeller. I detta har svensk teoretisering kring interkulturell pedagogik har en delad strävan med kritisk forskning på ras, rasism och vithet. I likhet med den sistnämnda söker den interkulturella pedagogiken undvika en ensidig reproduktion av diskurser som tenderar att ”blame the victim” för att istället undersöka orsaker till skolans

misslyckade likvärdighetssträvan i institutionen som sådan (jmf Elmeroth, 2018; Lahdenperä & Sundgren, 2016). Svensk teoretisering kring interkulturell pedagogik sammanskräp i vissa avseenden med kritisk teoretisering om vithet (jmf Bayati (2014) refererad i Elmeroth, 2018). Häre ligger en stor potential, inte minst i relation till den interkulturella pedagogikens roll inom utbildningsväsendet. Vikten av en interkulturell pedagogik och ett interkulturellt förhållningssätt stipuleras i styrdokument på nationell, EU- samt internationell nivå (Lahdenperä, 2004, s. 11ff). Det är i relation till detta paradigm en ofta vit lärarkår uppmanas finna stöd i mötet med en diversifierad elevgrupp. Utifrån detta är ett vidare utforskande av den interkulturella pedagogiken, både i relation till forskning och utbildningspraktik, central för en vidare utveckling av fler- och andraspråksforskning. Mitt resultat pekar mot att den interkulturella pedagogiken och det interkulturella förhållningssättet i en svensk kontext har större relevans i relation till likvärdighetsuppdraget när det vidgar för och inkorporerar en förståelse för/ett förhållningssätt till/en praktik kring de centrala aspekter av skolverklighetens som strukturell och institutionell rasism, rasifierade praktiker och vithetsnormer utgör. I ett svenskt sammanhang erbjuder ju också forskning om interkulturell pedagogik ett fält med potential att vidare utforska de aspekter som framhävs inom detta fält, exempelvis interkulturalitet, kultur, normer kring flerspråkighet och monokulturalitet.

Den interkulturella pedagogiken har inom SVA också en centralitet och relevans vad gäller ett fokus på ett resurs-perspektiv (jmf Cummins, 2017) och att lyfta elevers tidigare erfarenheter, kunskaper, språk och identiteter. För att öka den interkulturella pedagogikens relevans vad gäller likvärdighetssträvan bör även tidigare erfarenheter av strukturell och institutionell rasism och rasifierade erfarenheter här inkluderas.

Mitt resultat ligger i linje med vad Crosier (2014) och May (2014) hävdar – att både kritisk rasforskning och interkulturell pedagogik tenderar att undervärdera språket som organiserande aspekt inom ramen för en specifik *racial formation*. Denna tendens är stark även i mitt material. En framträdande poäng från det internationella forskningsfältet på ras i relation till SLA är att vi måste betrakta även språk som en potentiellt rasifierande och exkluderande aspekt i andraspråksutbildning och samhälle (Crosier, 2014; Flores & Rosa, 2019; May, 2014) och hålla en kritiskt distans till majoritetsspråkets hegemoniska ideologiska status (jmf May, 2014).

Resultatet i denna uppsats pekar också mot vikten av att svensk flerspråkighetsforskning söker skarpare analytiska kategorier för att förstå de organiserande principerna i ojämlika maktrelationer än kategorier som ”svensk”, ”invandrare” och ”etnicitet”. En relevant begreppsapparat med möjligheten till en mer stringent och koherent begreppsapparat för att hantera bredden, djupet och nyanserna i den strukturella differentieringen i det svenska samhället kan med fördel inspireras av svensk rasismforskning (jmf Dahlstedt & Neergaard, 2013a; de los Reyes & Molina, 2012; de los Reyes m.fl., 2012a)

Utifrån resultatet i denna uppsats väcks frågor om nödvändigheten för en kritisk interkulturell pedagogik med en transformerande potential (jmf Cummins, 2017), men också ämnet svenska som andraspråk i stort, att hålla en kritisk distans till det svenska språkets dominerande ideologiska status (jmf Crosier, 2014; May, 2014). I linje med Mays resonemang ligger det en risk i att progressiva krafter inte lyfter denna fråga och gör kopplingar mellan språknormer och (anti-)rasism – en risk i att de diskurser där (det svenska) språket artikuleras som ett för-givet-taget villkor kring vilket tillhörighet,

nytta, legitimitet, rättigheter, medborgarskap o.s.v. kretsar vinner mark (jmf May, 2014)

Ska den interkulturella pedagogiken lyckas med projektet att inte inkorporeras i vithetens hegemoni, utan istället tillhandahålla en mothegemonisk vithetskritik, så är en nödvändig förutsättning att ras, rasifiering och vithet utforskas som relevanta analytiska kategorier i en intersektionell analys av andraspråkutbildning och flerspråkighetsforskning (jmf Race, 2014)

5.4 Vidare forskning

En läsning av den monokulturella och enspråkiga normen som vithetsnorm öppnar för många spännande forskningsuppslag.

Huruvida perspektiv av enspråkig norm som vithetsnorm är relevant i ett svenskt sammanhang är givetvis öppet för vidare empiriska undersökningar, i vilka en läsning av kritisk ras- och vithetsforskning i linje med Flores & Rosa (2019) kan vara produktiv. Här, när det gäller de en-/fler-språkliga hierarkierna och hur de (re)produceras i utbildningsväsendet, är en läsning av kritiskt ras- och vithetsforskning produktiv för hur vi förstår maktdimensionerna i interkulturella relationer utifrån ett flerspråkighetsperspektiv.

Mot bakgrund av Flores (2016) och Flores & Rosas (2019) positionering av flerspråkighetsforskning som ett uttryck för majoritetens blick på minoriteter kan kontextualiserade studier av flerspråkighet i relation till privilegierade vita flerspråkiga (majoritetsspråks-)talare, eller vita flerspråkiga subjekt över huvud taget, förmodas lära oss något om förhållandet mellan enspråkighets-/flerspråkighetsnorm i relation till vithet och privilegier.

Flores (2016) gör en postkolonial läsning av Cummins teoribildning kring flerspråkighet. Dessa tankar hade varit spännande att fördjupa sig i och relatera till en svensk flerspråkighetskontext, vilken jag upplever som i mångt och mycket starkt influerad av Cummins. En dylik läsning kan förmodligen öppna för nya forskningsfrågor.

Vidare internationella komparativa studier mellan en svensk kontext respektive en (möjligtvis icke-västerländsk) samhällelig inramning där flerspråkighet utgör normalitet hade också varit intressant i relation till normer kring flerspråkighet. Internationell forskning kring normer och (icke-/)behov av *lingua franca* i flerspråkiga miljöer eller i relation till nationsbildning är ur detta perspektiv också intressant.

Ur perspektivet av Flores (2016), Flores & Rosa (2019) samt May (2014) är möjligheten av summativ bedömning i ett flerspråkigt sammanhang också intressant att fokusera på, utifrån perspektivet av relationen mellan språk och vithet - både i en internationell och i en svensk kontext. Möjligheten av summativ bedömning i relation till flerspråkiga elevers hela språkliga repertoar är också intressant, inte minst i relation till regeringskansliets nyligen presenterade utredning om modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet (Regeringskansliet, 2019).

6 Referenser

- Abbuhl, R., & Mackey, A. (2017). Second Language Acquisition Research Methods. I K. A. King, Y.-Ju. Lai, & Stephen. May (Red.), *Research Methods in Language and Education*. Hämtad från <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9>
- Agora forskarnätverk. (2004). *Rasism i Europa: kontinuitet och förändring; rapport från forskarseminariet 5 november 2003*. Stockholm: Agora.
- Ahmed, S. (2004). Declarations of whiteness: The non-performativity of anti-racism. *Borderlands*, 3(2).
- Ahmed, S. (2008). Open Forum Imaginary Prohibitions: Some Preliminary Remarks on the Founding Gestures of the 'New Materialism'. *European Journal of Women's Studies*, 15(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1350506807084854>
- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/13613320802650931>
- Ahmed, S. (2011). *Vithetens hegemoni* (A. Björck, P. Lorenzoni, & M. Åsard, Övers.). Hägersten: Tankekraft.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: "rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Applebaum, B. (2010). *Being White, Being Good: White Complicity, White Moral Responsibility, and Social Justice Pedagogy*. Hämtad från <http://ebookcentral.proquest.com/lib/dalarna/detail.action?docID=500762>
- Applebaum, B. (2014). Hold That Thought! *democracy & education*, 22(2).
- Applebaum, B. (2016). *Critical Whiteness Studies* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.5>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham and London: Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barker, D. (2019). In defence of white privilege: physical education teachers' understandings of their work in culturally diverse schools. *Sport, Education and Society*, 24(2), 134–146. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1344123>
- Bayati, Z. (2014). *"DenAndre" i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Bergstedt, B. (2017). *Posthumanistisk pedagogik: teori, undervisning och forskningspraktik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Bergstedt, B., & Herbert, A. (2017). *Pedagogik för förändring: röster som utmanat kunskap och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Brännström, L. (2018). "Ras" i efterkrigens Sverige: Ett bidrag till en mothistoria. I T. Hübinette & A. Wasniowski (Red.), *Studier om rasism: tvärvetenskapliga perspektiv på ras, vithet och diskriminering*. Malmö:

Arx förlag.

Ceder, S. (2015). *Cutting through water: towards a posthuman theory of educational relationality* (Doktorsavhandling). Division for education, Department of sociology, Lund University, Lund.

Coole, D. H., & Frost, S. (Red.). (2010). *New materialisms: ontology, agency, and politics*. Durham London: Duke University Press.

Crosier, G. (2014). Foreword. I R. Race & V. Lander (Red.), *Advancing Race and Ethnicity in Education* (s. viii–xiii). London, UNITED KINGDOM: Palgrave Macmillan Limited.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (P. Wadensjö, Övers.). Stockholm: Natur & Kultur.

Dahl, U. (2011). Att läsa (med) Sara Ahmed. I S. Ahmed (Red.), *Vithetens hegemoni*. Hägersten: Tankekraft.

Dahlstedt, M., & Lozic, V. (2017). Färgblind rasism: problemföräldrar, utanförskapsområden och fostran till svenskhet. I T. Hübinette (Red.), *Ras och vithet: svenska rasrelationer i går och i dag*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlstedt, M., & Neergaard, A. (2013a). Inledning - kritiska perspektiv på internationell migration och etniska relationer. I *Migrationens och etnicitetens epok: kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. (1:a uppl.). Stockholm: Liber.

Dahlstedt, M., & Neergaard, A. (2013b). *Migrationens och etnicitetens epok: kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. Stockholm: Liber.

Davies, B. (2018). Ethics and the new materialism: a brief genealogy of the 'post' philosophies in the social sciences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 113–127. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1234682>

de los Reyes, P., & Molina, I. (2012). Kalla mörkret natt! Kön, klass och ras/ethnicitet i det postkoloniala Sverige. I *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige: en festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.

de los Reyes, P., Molina, I., & Mulinari, D. (2012a). Introduktion - Makten (o)lika förklädnader. I *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige: en festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.

de los Reyes, P., Molina, I., & Mulinari, D. (2012b). *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige: en festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas: Wwww.publit.se [distributör].

de los Reyes, P., & Wingborg, M. (2002). *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige: en kunskapsöversikt*. Norrköping: Integrationsverket.

Delgado, R. (1995). *Critical race theory : the cutting edge*. Philadelphia: Temple Univ. Press.

Delgado, R., & Stefancic, J. (2000). *Critical race theory : the cutting edge*. Philadelphia: Temple Univ. Press.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (P. Larson, Övers.).

Du Bois, W. E. B. (2015). *The Souls of Black Folk* (First Yale University Press edition). New Haven [Connecticut]: Yale University Press.

Dyer, R. (1997). *White: essays on race and culture*. London: Routledge.

- Ellwood, C. (2009). Uninhabitable Identifications: Unpacking the Production of Racial Difference in a TESOL Classroom. I R. Kubota & A. Lin (Red.), *Race, culture, and identities in second language education: exploring critically engaged practice* (s. 101–117). New York: Routledge.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, E. (2018). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Farahani, F., & Thapar-Björkert, S. (2017). Rasifiering av kunskapsproduktion: en epistemologisk resa genom processer av inkludering och exkludering i olika akademiska forum. *Tidskrift för genusvetenskap*, 38(4), 31–53.
- Flores, N. (2016). A Tale of Two Visions: Hegemonic Whiteness and Bilingual Education. *Educational Policy*, 30(1), 13–38. <https://doi.org/10.1177/0895904815616482>
- Flores, N., & Rosa, J. (2019). Bringing Race Into Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 145–151. <https://doi.org/10.1111/modl.12523>
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: the social construction of whiteness*.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Geerts, E., & van der Tuin, I. (2016). The Feminist Futures of Reading Diffractively: How Barad's Methodology Replaces Conflict-based Readings of Beauvoir and Irigaray. *Rhizomes: Cultural Studies in Emerging Knowledge*, (30), 1–1. <https://doi.org/10.20415/rhiz/030.e02>
- Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M., & Hübinette, T. (Red.). (2012). *Den interkulturella blicken i pedagogik: inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Habel, Y. (2012). Challenging Swedish Exceptionalism? Teaching While Black. I K. Freeman & E. Johnson (Red.), *Education in the Black Diaspora: Perspectives, Challenges and Prospects*. New York, NY London: Routledge.
- Herrera, S., & Rodriguez Morales, A. (2009). Colorblind Nonaccommodative Denial: Implications for Teachers' Meaning Perspectives Toward their Mexican-American English Learners. I R. Kubota & A. Lin (Red.), *Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice*. New York, London: Routledge.
- Hill, C. M. (2017). *More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner*. 2017, 17.
- Hultman, K., & Taguchi, H. L. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Hübinette, T. (2017). Förord. I *Ras och vithet: svenska rasrelationer i går och i dag*. Lund: Studentlitteratur.
- Hübinette, T., Hörnfeldt, H., Farahani, F., & Rosales, R. L. (2012). Om ras och vithet i ett samtida Sverige. I T. Hübinette, H. Hörnfeldt, F. Farahani,

- & R. León Rosales (Red.), *Om ras och vithet i ett samtida Sverige* (s. 41–75). Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Hübinette, T., & Lundström, C. (2011). Den svenska vithetens melankoli. *www.eurozine.com*, 1–9.
- Hübinette, T., & Lundström, C. (2014). Three phases of hegemonic whiteness: understanding racial temporalities in Sweden. *Social Identities*, 20(6), 423–437. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1004827>
- Hübinette, T., & Wasniowski, A. (Red.). (2018). *Studier om rasism: tvärvetenskapliga perspektiv på ras, vithet och diskriminering*. Malmö: Arx förlag.
- Hübinette, & Tigervall, C. (2008). Inledning: Adoption med förhinder. I *Adoption med förhinder: samtal med adopterade och adoptivföräldrar om vardagsrasism och etnisk identitet*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Hägerström, J. (2004). *Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux: etnicitet, genus och klass i samspel*. Lund: Sociologiska institutionen, Univ.
- Ibrahim, A. (2009). Operating Under Erasure: Race/Language/Identity. I R. Kubota & A. Lin (Red.), *Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice*. New York, London: Routledge.
- Jackson, Z. i. (2013). Animal: New directions in the theorization of race and posthumanism. *Feminist Studies*, 39(3), 669–685.
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik - om att utmana de förgivettagna: en postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. Lund University, Faculty of Social Sciences, Lund.
- Johansson, T., & Sorbring, E. (2018). *Barn- och ungdomsvetenskap: grundläggande perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Jonsson, R. (2018). Handling the Other in Anti-racist Talk: Linguistic ethnography in a prestigious Stockholm upper secondary school. I S. Hållsten & Z. Nikolaidou (Red.), *Explorations in Ethnography, Language and Communication: Capturing linguistic and cultural diversities*. Stockholm: Elanders.
- Jonsson, S. (2004). Rasism och nyrasism i Sverige 1993-2003. I Agora forskarnätverk (Red.), *Rasism i Europa: kontinuitet och förändring: rapport från forskarseminariet 5 november 2003* (s. 45–77). Stockholm: Agora.
- Kubota, R., & Lin, A. (Red.). (2009a). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education Exploring Critically Engaged Practice*. New York, London: Routledge.
- Kubota, R., & Lin, A. (2009b). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice*. Routledge.
- Kubota, R., & Lin, A. (2009c). Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Introduction to Research and Practice. I R. Kubota & A. Lin (Red.), *Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice*. New York, London: Routledge.
- Kästen Ebeling, G., & Otterup, T. (2014). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund:

Studentlitteratur.

Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*.

Lahdenperä, P., & Sundgren, E. (2016a). Inledning. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (1:a uppl.). Stockholm: Liber.

Lahdenperä, P., & Sundgren, E. (2016b). *Skolans möte med nyanlända*.

Lander, V. (2014). Initial Teacher Education: The Practice of Whiteness. I *Advancing race and ethnicity in education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.

Lindgren, T. (2018). *Föränderlig tillblivelse: Figurationen av det posthumana förskolebarnet. Doktorsavhandling, Malmö universitet, Malmö, Malmö Studies in Educational Sciences No. 83. Hämtad från/Retrieved from URL/databas. (Ordernummer)*. Malmö universitet.

Lorentz, H., & Bergstedt, B. (Red.). (2016). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

Marx, S. (2004). Regarding Whiteness: Exploring and Intervening in the Effects of White Racism in Teacher Education. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 31–43. <https://doi.org/10.1080/10665680490422089>

Marx, S. (2008). Popular White Teachers of Latina/o Kids: The Strengths of Personal Experiences and the Limitations of Whiteness. *Urban Education*, 43(1), 29–67. <https://doi.org/10.1177/0042085907306959>

Marx, S. (2009). "It's not them; It's not their fault": manifestations of racism in the schooling of latinass/os and ELLs. I R. Kubota & A. Lin (Red.), *Race, culture, and identities in second language education: exploring critically engaged practice*. New York, London: Routledge.

Marx, S., & Pennington, J. (2003). Pedagogies of critical race theory: Experimentations with white preservice teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(1), 91–110. <https://doi.org/10.1080/0951839022000036381>

Mattsson, K. (2004). Vit rasism. I *Rasism i Europa: kontinuitet och förändring: rapport från forskarseminariet 5 november 2003*. Stockholm: Agora.

May, Stephen. (2014). Overcoming Disciplinary Boundaries: Connecting Language, Education and (Anti)racism. I R. Race & V. Lander (Red.), *Advancing Race and Ethnicity in Education*. E-bok: Palgrave Macmillan.

Mekonnen, T. (1999). Monokulturell utbildning. *UTBILDNING & DEMOKRATI*, VOL 8(NR 3), 65–84.

Mot en mindre profesjonalitet: "rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser. (Doktorsvhandling, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet). (2015). Stockholm: Stockholms universitet.

Mruczek, C. (2014). *White Teachers' Reflections on Whiteness: Documenting the Journey* (Doktorsavhandling, Arizona State University). Hämtad från

<http://search.proquest.com/docview/1540519571/abstract/8AF752D26E074937PQ/1>

Mufic, J. (2017). *Språk, utveckling och språkutveckling: En kartläggning av fenomenet i en pedagogisk kontext*.

- Nilsson, M. M. (2017). *Posthumanistiska potentialiteter i policy*.
- Omi, M., & Winant, H. (1994). *Racial formation in the United States: from the 1960s to the 1990s* (2. ed). New York, NY: Routledge.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, H. (2014). Posthumanistisk pedagogisk forskning: Några ingångar. *PFiS*, 2014(2–3), 91.
- Race, R. (2014). Introduction. I R. Race & V. Lander (Red.), *Advancing race and ethnicity in education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Regeringskansliet, R. och. (2005, juni 13). Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige [Text]. Hämtad 11 maj 2019, från Regeringskansliet website: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2005/06/sou-200556/>
- Regeringskansliet, R. och. (2019, maj 3). För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål [Text]. Hämtad 09 juni 2019, från Regeringskansliet website: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>
- Ringrose, J., Warfield, K., & Zarabadi, S. (2019). Introducing Feminist Posthumanisms/New Materialisms & Educational Research: Responsible Theory-Practice- Methodology. I J. Ringrose, K. Warfield, & S. Zarabadi (Red.), *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education* (s. 15). London: Routledge.
- Roediger, D. R. (1991). *The wages of whiteness : race and the making of the American working class*. London: Verso.
- Rosiek, J. (2018). Critical race theory meets posthumanism: lessons from a study of racial resegregation in public schools. *Race Ethnicity and Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468746>
- Saavedra, C. M., & Marx, S. (2016). Schooling as taming wild tongues and bodies. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 42–52. <https://doi.org/10.1177/2043610615627929>
- Sawyer, L., & Kamali, M. (Red.). (2006). *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritze.
- Schwarz, E., & Lindqvist, B. (2018). Exploring the Phenomenology of Whiteness in a Swedish Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0210-3>
- Schweden (Red.). (2005). *Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige ; betänkande*. Stockholm: Fritze.
- Sjömilla, L. (2014). *Flickor och pojkar eller tusen pyttesmå kön*. 44.
- Smart, A., & Smart, J. (2017). *Posthumanism*. North York, Ontario: University of Toronto Press.
- Smythe, S., Hill, C., MacDonald, M., Dagenais, D., Sinclair, N., & Toohey, K. (2017). *Disrupting Boundaries in Education and Research*. <https://doi.org/10.1017/9781108234931>
- Smythe, S., Hill, C., & Sinclair, N. (2017). *Disrupting Boundaries in Education and Research*. Cambridge University Press.
- Stier, J., & Kjellin, M. S. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan* (Uppl. 1). Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002).

- Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes kundservice.
- Taylor, C. A., & Ivinson, G. (2013). Material feminisms: new directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 665–670. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834617>
- Thapar-Bjökert, S., & Farahani, F. (2017). Racialising knowledge production: An epistemological journey into processes of exclusion and inclusion within the academy. *Tidsskrift för genusvetenskap*, 38(4).
- Toohey, K. (2018). *Learning English at school: identity, socio-material relations and classroom practice* (2nd edition). Bristol Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Toohey, K., & Dagenais, D. (2017). Materiality and Language Learning in Classrooms: Rethinking Ethnographic Research. I S. Smythe (Red.), *Disrupting boundaries in education and research* (s. 34–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832–848. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Van Der Tuin, I. (2011). “A Different Starting Point, a Different Metaphysics”: Reading Bergson and Barad Diffractively. *Hypatia*, 26(1), 22–42. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01114.x>
- van der Tuin, I. (2011). ‘New feminist materialisms’. *Women’s Studies International Forum*, 34(4), 271–277. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2011.04.002>
- Åsberg, C., Hultman, M., & Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckelstexter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Appendix 1

Rasism, diskriminering, andrafiering, etnicitet

De skillnadsprocesser, andrafiering och exkluderande strukturer som drabbar elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan begripliggörs och benämns i olika utsträckning och på olika sätt i litteraturen kring interkulturell pedagogik. Här återges de begrepp och aspekter som Elmeroth (2018) behandlar.

Elmeroth (2018) fördjupar sig i dessa frågor mer utförligt.³² Som titeln på boken antyder fokuserar Elmeroth på ”den etniska maktordningen”, en hierarki som utgår från etnicitet, där vithet och svenskhet finns i toppen och legitimerar främlingsfientlighet och nationalistiska partier. Ska skolan leva upp till läroplanens ord om människors lika värde måste vi utmana den etniska maktordning som hindrar en utveckling i rätt riktning. (Elmeroth, 2018, s. 7f) Denna etniska maktordning innebär ett olikhetskapande och exkluderande som sker under ojämlika maktförhållanden i strukturer, institutioner och individuellt handlande (Elmeroth, 2018, s. 13). I denna hierarki av överordning och underordning, har överordnade grupper makt över dagordningen (Elmeroth, 2018, s. 14). Andrafiering är kopplat till ett maktperspektiv leder till föreställningar om kulturell överlägsenhet respektive underlägsenhet, vilket hänger samman med etnocentrism, bilden av den egna kulturen som det normala (Elmeroth, 2018, s. 31f). Som exempel på uttryck för etnocentriska tanktemönster anges ”märkliga bemötanden” i form av en afrosvensk man som i en anmälan uppgett att han under en anställningsintervju upprepade gånger fick frågor om han hade aids”. (Elmeroth, 2018, s. 48f)

Navet för denna andrafiering benämner Elmeroth *eticitet*: ”Genom att tilldela invandrare och invandrares barn en etnicitet som utgår från det vi inte är, vi kan kalla det en ’icke-kategori’, kan människor bedömas som ’icke-svenskar’” (Elmeroth, 2018, s. 13). Med dessa kategoriseringar följer den fördelning av makt som tar sin utgångspunkt i etnicitet. Etnicitet utgörs här av en dikotomi mellan två etnicitetspositioner, ”vi och dom”. I detta är Elmeroth influerad av kategorin ”ras/eticitet”. Ras beskrivs som att det har biologin som utgångspunkt, medan etnicitet är förknippat med socialisation, kultur och geografiska rötter. Konstruktionen av etnicitet är kontextberoende. (Elmeroth, 2018, s. 24). Det finns två olika perspektiv på etnicitet: det essentialistiska eller det konstruktionistiska (Elmeroth, 2018, s. 29). Det tidigare betonar kulturell olikhet och ursprunglighet, och betraktar etnicitet som oföränderligt, förknippat med kultur, något man är bundet till. Inom det konstruktionistiska perspektivet betraktas etnicitet som socialt konstruerat och som resultat av historiska processer. Innehållet är föränderligt. För att kunna tala om etniska grupper måste vi därför kunna dra en gräns mellan dem, uppfatta skillnader på något avgörande sätt (Elmeroth, 2018, s. 29). Det svenska, som antas finnas, ställs mot någon annat som också antas finnas. ”När vi definierar personer i den egna gruppen som svenska, blir invandrare som kontrast definierade som ’icke-svenska’. De tillhör med andra ord en ’icke-kategori’ som tillskrivs gemensamma egenskaper oavsett bakgrund. Det som förenar dem är att de inte tillhör kategorin svenskar utan utgör motsatsen.” (Elmeroth, 2018, s. 29) I etnicitetssammanhang utgår kategoriseringar från ett gränsdragande mellan ”vi och dom” där endast ”vi”

³² Elmeroth (2018) är på denna punkt lite spretig, men jag gör mitt bästa för att rättvist återge de huvudsakliga poängerna.

definieras, till exempel svenska medborgare, svensktalande och svensk etnicitet. ”Dom” blir på detta sätt en icke-kategori: ”icke-svenska medborgare”, ”icke-svensktalande”, ”icke-svensk etnicitet” (Elmeroth, 2018, s. 40f)

Stereotypisering är centralt i den etniska maktordningen (Elmeroth, 2018, s. 33). När vi lärt känna människor bortser vi från kategorier, men innan dess sorterar vi efter yttre markörer. Ofta hjälper dessa yttre markörer för denna sortering. Räcker inte utseende och språk till tar vi hjälp av ”förhör”: Var kommer du ifrån? (Elmeroth, 2018, s. 34). I den egna grupper ser vi variationer, medan ”dom andra” betraktas som en homogen skara (Elmeroth, 2018, s. 34) Exotisering (Elmeroth, 2018, s. 36ff), nedvärdering (Elmeroth, 2018, s. 38f) och misstänksamhet (Elmeroth, 2018, s. 39) utgör andra möjliga inslag i andrafieringen.

Elmeroth avhandlar begrepp som rasism, diskriminering och fördomar på ett något glidande sätt. Elmeroth skriver att vi inte behöver gå så långt som till rasism eller främlingsfientlighet för att finna diskurser som visar hur sociala konstruktioner skapar skillnader mellan etniska svenskar och ”dom andra”. Föreställningarna om ”dom andra” har blivit etablerade sanningar som tillåter offentliga yttranden som ”invandrare kommer till Sverige för att utnyttja den svenska välfärden” eller ”de tar våra jobb”. Av sammanhanget framgår att detta yttrande alltså inte utgör ett exempel på rasism eller främlingsfientlighet, utan snarare ett onyanserat, förolämpande och okunnigt yttrande. (Elmeroth, 2018, s. 44f)

Rasism

Elmeroth tar upp Sverige som det första landet som inrättade en statlig myndighet som skulle hantera frågor om rashygiene (Elmeroth, 2018, s. 45) och konstaterar att politiken i Sverige länge har ansett sig stå över rasistiska inslag, samt att Sverige inte har någon relation till kolonialismen. Elmeroth menar dock att den postkoloniala strukturen påverkar hela västvärlden och placerar därför även Sverige i den postkoloniala traditionen (Elmeroth, 2018, s. 16). Rasism är ett begrepp som används i olika sammanhang på ett oreflekterat och svepande sätt. Den definition av rasism Elmeroth framhåller inleds med kriteriet att människosläktet är indelat i ett antal distinkta raser utifrån yttre kännetecken. (Elmeroth, 2018, s. 45f)

Historiskt var de yttre markörerna, de fenotypiska skillnaderna, grundet för skapandet av en rasordning. Idag kan vi istället använda begreppet ”synliga minoriteter” för att visa hur dessa föreställningar om rastillhörighet lever vidare och leder till social orättvisa. Begreppet omfattar personer med ursprung i Latinamerika, Asien och Afrika, grupper som inte faller inom vithetsnormen då de vanligen uppfattas som ”icke-vita” eller ”icke-européer”. Gruppen synliga minoriteter utsätts ofta för diskriminering, rasism och våld, handlingar som har fått beteckningen hatbrott. (Elmeroth, 2018, s. 47)

Kulturrasism – en maktordning baserad på både rastillhörighet och kultur

Idag ligger fokus i rasismen på etniska eller kulturella skillnader. Ras har omformulerats till kultur och begreppet kulturrasism innebär idéer om att vissa kulturer är överlägsna andra. Den biologiska rasismens särskiljande och diskriminerande aspekter har på detta sätt fortplantats och lever kvar i ideologier om kulturell eller etnisk maktordning. ”Vi kan tala om en rasism utan raser, som trots att den hänvisar till inre egenskaper som kultur, utgår från yttre kännetecken. Hår eller hudfärg fungerar som gränsmarkörer i kulturrasismens tjänst”. Det är nu kultur och

etnicitet som betraktas som oföränderliga och opåverkbara. Kulturen betraktas som något som överförs till nya generationer. Invandrarskap går i arv när människor definieras med utgångspunkt i föräldrars eller förfäders ursprungsländer. ”Dagens forskare” menar att kulturrasismen drabbar olika grupper på skilda sätt utifrån en tydlig maktordning som innebär att nordeuropéer placeras högst i den sociala rangordningen och icke-européer längst ned. Denna maktordning kan härigenom antas baserad på föreställningar om både rastillhörighet och kultur (Elmeroth, 2018, s. 48)

Vardagsrasism och vitthet

Vardagsrasismen inbegriper både strukturell, institutionell och individuell rasism, och reproduceras i vardagen på ett för-givet-taget sätt. Vardagsrasismen handlar om ”alldagliga situationer som karakteriseras av att majoritetsgruppen uppfattar personer med utländsk bakgrund som mindervärdiga på grund av deras etniska tillhörighet” (Elmeroth, 2018, s. 54). Elmeroth lyfter även hur Bayatis i sin avhandling har studerat lärarutbildningar med utgångspunkt i vitthetsteorier. Bayati betonar lärarutbildningens betydelse i reproduktion respektive förändringar av värderingar och normer, samtidigt som hon konstaterar att utbildningens innehåll är monokulturellt och eurocentriskt (Elmeroth, 2018, s. 56).

Diskriminering

Diskrimineringen (Elmeroth, 2018, s. 57ff) (så som den uppfattas av den som diskrimineras) är mycket omfattande och förekommer på arbetsmarknad och i form av vardagsrasism. Begreppet strukturell diskriminering används för att visa att diskriminering är en bärande princip i samhället, för fördelning av resurser, inflytande och makt. Den etniska diskrimineringen utgår från kategoriseringar och gränsmarkörer utifrån nationalitet, etnisk tillhörighet, religion, utseende osv. Den diskriminering som förekommer är inte slumpmässig eller övergående, och kan vara institutionell/strukturell och båda avsiktlig och oavsiktlig. Elmeroth refererar till Integrationsverkets rapport (de los Reyes & Wingborg, 2002) kring att föreställningen om att kulturella, språkliga, erfarenhets- och kompetensmässiga olikheter leder till sociala och ekonomiska klyftor har betraktas som något naturligt och inte som en effekt av diskriminering (Elmeroth, 2018, s. 58).

Elmeroth tar också upp att undersökningar visar att minoritets elever ofta har erfarenheter av rasism, främlingsfientlighet, kränkningar och diskriminering i skolan, både från lärare och andra elever. Elever har ibland svårt att upptäcka och tala om rasism. Rasism i skolan förekommer både i form av öppna kränkningar, men även osynlig och dold rasism förekommer. Rörande lärare kan det handla om underlåtenhet att stävja etnisk uppdelning som en form av diskriminering, och att även om läraren kämpar för att inte diskriminera någon är denne ofta blind för att människor är olika. Minoritets elever anger att de känner att lärarna ogillar dem, vilket visar sig i att de ignorerar språksvårigheter och att de ger de svenska eleverna ett stort utrymme i undervisningen. Låga förväntningar är ännu ett uttryck för diskriminering i skolan. (Elmeroth, 2018, s. 84ff).

Rasism i läroplanen

Elmeroth diskuterar även *rasism i läroplanen*, i relation till svenska som andraspråk och monokulturella och diskriminerande normer i relation till styrdokumentet (Elmeroth, 2018, s. 98ff)

Den etnisk maktordningen leder till att svenska är normen och svenska som andraspråk är undantaget. Detta innebär att kursplanen för svenska som andraspråk följer den normala kursplanestrukturen, trots förståelse för andraspråksutveckling och andraspråksämnet, heterogenitet i elevgruppen återspeglas inte i styrdokumentet. SVA kursplanens utformning har fått långtgående konsekvenser för hur ämnet uppfattas. Syftet med ämnet är enligt kursplanen att utveckla kunskaper i och om svenska språket – ett syfte som är identiskt med det som anges för ämnet svenska. Kursplanen i SVA för grundskolan kan anses följa samhällets ensidiga betoning på det svenska, där det svenska utgör norm. Detta leder till inte fullt deltagande för flerspråkiga elever, vilka utifrån den monokulturella normen möts av en kompensatorisk strävan, där inte hela eleven och dess resurser ryms. Grundskolans kursplan i SVA har tagit sin utgångspunkt i svenska och därigenom fått karaktären av skuggämne i svenska, trots att det är ”totalt orimligt” att nyanlända elever ska studera samma texter och samma ämnen som sina jämnåriga kamrater, och alla skolans ämnen är mer eller mindre språkberoende.