

Pia Mikander:

Den mångkulturella skolans vardag

Publicerats på finska i Skolan och makten (redigerad av Martina Reuter & Ruurik Holm, Into-Kustannus 2008)

Grundskolans läroplan börjar med orden:

”De mänskliga rättigheterna, alla människors lika värde, demokrati, en vilja att bevara naturens mångfald och omgivningens livskraft samt tolerans och vilja att slå vakt om den kulturella mångfalden är de värden som den grundläggande utbildningen skall gestalta och förmedla.”

Skolan är en spegelbild av samhället i stort. Under 1990-talets depression måste skolorna minska på serveringen av mjukt bröd och de kunde inte skaffa lika mycket nya musikinstrument och arbetsböcker som tidigare. När landet skulle fås på fötter igen kom företagarlostran in i undervisningen och på 2000-talet dök det individcentrerade portfoliotänkandet upp. Och precis så har det vanligen sett ut – fenomen kommer in i skolan då de redan är bekanta, om än inte godtagna, i resten av samhället. Men med det interkulturella är det annorlunda: här är det skolan som går i främsta ledet. En segregerad arbetsmarknad i kombination med hög arbetslöshet bland invandrare gör att relativt få finländska vuxna har arbetskamrater med invandrabakgrund, medan det blir allt vanligare att deras barn samarbetar med barn från andra kulturer. För de unga blir kulturmöten vardag, men skolan behöver förutsättningar och stöd för att bemöta utmaningen på rätt sätt. Rektorer och lärarna, de som förväntas leda skolarbetet hör till mängden vuxna som sällan har kolleger från andra kulturer.

Uppdraget och utmaningarna är klara: skolan ska vara föregångare när nya kulturer blir en del av det finländska samhället. Men hur går det till? Jag hävdar att nya pedagogiska metoder inte är det enda som behövs, utan att vi måste syna dagens skola grundligt i sömmarna. Uppdraget att skapa ett interkulturellt fungerande samhälle är stort men inte omöjligt. En skola som lyckas med den uppgiften kan gärna visas upp som modell för det övriga samhället. Tyvärr uppmärksammas skolor som har många elever med invandrabakgrund sällan i positiv bemärkelse. Pirjo Lahdenperä, professor i interkulturell pedagogik vid Södertörns högskola utanför Stockholm, föreslår ökat samarbete mellan skolan och medierna: bjud in reportrar och visa upp lyckade satsningar. På det sättet får de tidningsläsare som aldrig möter invandrare själva se att möten mellan kulturer inte behöver innebära problem.

Ta rasism på allvar!

Det finns bra satsningar som kunde få mera publicitet, men mycket arbete kvarstår. Frågan om en elev med invandrabakgrund kan känna sig trygg i dagens skola är berättigad. Forskaren Anna Rastas har kunnat konstatera att var femte finländsk elev i årskurs nio tror att det finns underlägsna raser. Det är en siffra som bör tas på allvar. Den som blir utsatt för rasism får sin världsbild ändrad eller negativt bekräftad, men

också åhörarna påverkas. Rasism som negligeras uppfattas som accepterade värderingar.

Minoritetsombudsman Johanna Suurpää varnar för att myndigheterna inte tar rasism riktad mot barn på allvar. Skolan är den myndighet barn först kommer i kontakt med och den har därmed det största ansvaret. Mina erfarenheter styrker Suurpääs uppfattning. Rasism som strukturellt fenomen uppmärksammas långt ifrån alla gånger av lärarna. Man söker hellre orsaker till ”bråken” hos eleverna som individer, särskilt hos dem som inte intar det gråtande offrets roll, utan ger tillbaka. Många lärare jag har träffat när jag har besökt Helsingfors’ mångkulturella klassrum är eldsjälar som värderar det antirasistiska arbetet högt, men det finns också lärare som berättar, eller skrattar åt rasistiska skämt i lärarrummet. Kan de verkligen förväntas ta rasism på allvar?

Mera kompetens!

Förutom att garantera en trygg inlärningsmiljö borde alla elever behandlas likvärdigt. Det är inte ovanligt att över hälften av eleverna med invandrarbakgrund fått gå om en klass eller att lärarna åtminstone i något skede talat om kvarstanning som en möjlighet. Det är svårt för lärare att förhålla sig till en elev som kan mycket, men inte det hon eller han förväntas kunna. Hur ska man bedöma en elev som inte ser skillnaden mellan tall och gran eller inte kan hitta Finland på en världskarta, men klarar av att jämföra kandidaterna i USA:s presidentval? Det vanliga är att man först lär sig trädslagen, sedan kartan, och först långt senare börjar prata om demokrater och republikaner. Att stanna kvar på klassen kan ändå inte ses som den rätta lösningen, när det inte är elevens mognad som brister. För en vuxen kan det vara svårt att förstå vilken stress och ångest ett överliggande hot om kvarstanning kan betyda för en elev, som har den egna klassen som arbetsmiljö och vars självbild beror på uppfattad skolframgång.

Det är viktigt att diskutera vad kunskap är på ett djupare plan. Är man mera kunnig om man vet hur Europaparlamentet fungerar eller om man vet hur det är att fly igenom Europa? Varför värdesätter vi, inte bara i vitsord utan också i vår inställning, kunskaper i vissa språk mycket högre än andra?

Att behandlas likvärdigt betyder också att ha likvärdiga upplevelser. Vissa lärare må ha applåderat undervisningsminister Sari Sarkomaas uttalande (HS 14.7.2008) om att nyanlända elever borde stanna längre i förberedande klasser, men hennes initiativ är kontroversiellt. Sarkomaa menar att eleverna behöver mera tid för att ta till sig språket och kulturen innan de är färdiga för det finländska skolsystemet. Men att ha likvärdiga upplevelser betyder bland annat att man får gå i en klass med elever i ens egen ålder. Därför borde de nyanlända integreras i vanlig klass så fort som möjligt. Den som menar att förlängd tid i förberedande klass bara är för de nyanlända elevernas bästa, kan göra följande tankeexperiment: skulle en finländsk elev som åker som utbyteselev till Frankrike gå med på att största delen av tiden sitta i en klass med olika ålders utlänningar – för att få mera tid att ta till sig språk och kultur?

Att ha nyanlända elever i klassen kräver mycket av lärarna. Både inom lärarutbildningen och inom fortbildningar är det skäl att vara uppmärksam på behovet

av interkulturell kompetens. Min uppfattning är att vissa lärarutbildningar har kommit längre än andra. Under mina egna ämneslärarstudier, helt nyligen, minns jag bara en eftermiddag då vi ombads debattera om det är lämpligt att bära slöja i skolan. Aukulteringen i övningsskolan gav inte mera. De lektioner i samhällslära jag besökte betonade, snarare än ifrågasatte, förhållandet mellan oss och det främmande. Abiturienter fick angående globaliseringen höra uppmaningar som ”vi får vara på vår vakt här i Finland, man vet ju aldrig när terroristerna kommer hit”. Både klass- och ämneslärare borde få bättre förutsättningar att se världen som mera komplex än bilden av oss i motsättning till de främmande, de andra. Lärarna borde få utveckla sin förståelse av hur annorlunda begreppsvärldar elever med olika bakgrund kan ha.

Ge skolan mera självförtroende!

Det finns många pedagogiska metoder man kan använda för att underlätta skolgången för elever med invandrarbakgrund. Men även om metoderna är viktiga menar jag att det avgörande för hur en elev klarar sig i skolan hänger mera ihop med en känsla. Känslan, som jag önskar att alla Finlands elever hade, är: Jag hör hemma här i skolan, skolan är min. Det finns inga möjligheter till skolframgång om eleverna går omkring och känner sig som gäster i systemet eller – ännu värre – som käppar i dess hjul.

Efter tragedin i Jokela hösten 2007 spekulerades det i medierna bland annat om förövarens ideologiska hemvist och bakgrund. Man diskuterade också ungdomars psykiska hälsa och möjlighet att få hjälp. Något som inte behandlades desto mera var det som jag kallar skolornas brist på självförtroende. Våra skolor har fått dras med inbesparingar och rationaliseringar istället för att uppmuntras att bygga upp en identitet som starka organisationer. Hans Lagerberg diskuterar i *Ordfront Magasin* (6/08) skolorna i Sverige. Han menar att lärarsamarbetet hotas av individuell lönesättning och stor påfrestning på rektorerna, något som företagskulturens intåg i skolsystemet har bidragit till. Lösningen på problemen har man sökt hos lärarna som enskilda individer, inte i skolan som organisation. I Sverige blev begreppet ”superlärare” under våren 2008 känt i och med en populär tv-serie, *Klass 9 A*, där handlingen utspelar sig i en skola med svaga resultat. Den samhällliga segregeringen är skolans största problem, säger Lagerberg, men man satsar inte på att förebygga den. Man talar om eleverna som kunder och jämlikheten glöms bort. Men att vara kund i en skola är inte detsamma som att höra hemma i den.

Även om vi i Finland har besparats den svenska boomen av vinstdrivande skolor, har effektivitetstänkandet och privatiseringar kommit in i skolan också här, inte utan negativa följder. I Helsingfors har de delar av skolans verksamhet som inte är undervisning i ordets traditionella bemärkelse skiljts åt och sköts av ett företag som staden äger. Vaktmästare, städ- och kökspersonal anställs av företaget och har litet samarbete med skolans rektor och lärare. Man kunde kanske tro att ansträngda rektorer skulle uppskatta mindre jobb, men frågan är om inte bristen på helhetssyn snarare förvärrat deras situation. För göra en skola till en pedagogiskt fungerande helhet borde man få rå över den som en helhet. Arbetet i skolan måste utföras av en sammansvetsad lärar- och personalkår.

I en skola där jag var lärare hade man på elevernas initiativ bestämt sig för att börja sortera avfall. När stadens städföretag tog över blev det slut på sorterandet. Städarna

hade fått höra att de inte skulle sortera skräp eftersom det inte längre hörde till deras arbetsuppgifter. Privatiseringen inskränkte på skolans egen politiska sfär och gjorde att eleverna nu kunde vara med och bestämma om betydligt mindre. Även om det är möjligt att kontakta serviceföretaget och arbeta fram förändringar har det blivit svårare än tidigare. Det är naivt att förvänta sig att vi ska kunna utveckla elevers demokratiska tänkande samtidigt som deras förslag motarbetas: det här passar inte för företaget. Om ekonomiskt rationella intressen alltid ska väga tyngre än de demokratiska eller ekologiska, kan man då tala om att skolans värdegrund uppfylls?

Jag vill betona att just samarbetet mellan lärare och skolans övriga personal skapar självförtroende för skolan som organisation. Motiverad, fast anställd personal, som samarbetar under gemensam demokratisk ledning, hjälper eleverna att känna sig hemma i skolan. Detta gäller alla elever, både etniskt finländska och elever med en annan bakgrund. Men eftersom det i Helsingfors inte är ovanligt att skolans lärarkår är helt etniskt finländsk samtidigt som all övrig personal har invandrarbakgrund, får bristen på kommunikation mellan personalgrupperna ytterligare en dimension. Hur ska eleverna förväntas samarbeta över kulturgränserna om de vuxna omkring dem som delar ut betygen och maten åt dem knappt har hälsat på varandra?

Förutom samarbetet mellan skolans ordinarie lärare, minoritetsmodersmåls lärare och skolans övriga personal skulle utbyggd eftermiddagsverksamhet kunna bidra till att skapa en skola där elever med olika bakgrund känner att de hör hemma. För en elev som måste kämpa hårt på lektionerna kan fritidsverksamhet i skolans regi vara ett sätt att känna samhörighet med skolan. Då skolan upplevs som en positiv plats underlättas också inläringen.

Involvera elevernas modersmåls lärare!

Elever med andra modersmål än finska och svenska (samiska, romani eller teckenspråk) kan, om deras vårdnadshavare vill, få undervisning i sitt eget modersmål. I Helsingfors ordnas modersmålsundervisning på 40 språk, främst ryska, somaliska, estniska, arabiska och vietnamesiska. Undervisningen i det egna modersmålet främjar åtminstone två viktiga syften: elevernas intellektuella och deras sociala utveckling. Inläringen gynnas av att elevernas modersmål är starkt. Särskilt unga elever behöver utveckla sitt modersmål för att lära sig att tänka abstrakt och reflektera över kunskap. Den sociala utvecklingen främjas av att eleven märker att modersmålet värdesätts även utanför hemmet och familjen. Undervisningen i minoritetsspråk innebär att samhället erkänner dess betydelse.

En helsingforslev får information om modersmålsundervisningen av skolan, men eftersom undervisningen är frivillig behöver skolan inte göra mera än informera elevens föräldrar om möjligheten att få den. Även om alla elever som kunde gynnas inte deltar i undervisningen, finns det i Helsingfors många barn som går på de här extra lektionerna och många lärare som gör ett stort och viktigt jobb utan mycket till läroplan eller material som stöd.

Gunilla Ladberg (2000), svensk expert på minoritetsspråk, betonar att undervisningen i elevernas modersmål på många sätt stärker deras känsla av att höra hemma i skolan. Hon beklagar att modersmålslektionerna ofta är schemalagda på eftermiddagarna efter

ordinarie skoltid, då eleverna är trötta och mindre motiverade. Också i Helsingfors hålls lektionerna främst på eftermiddagar och ofta i en annan skola än den egna. Schemalaggningsen utanför ordinarie tider signalerar dessutom att elevernas modersmål är ett tillägg till, inte en del av den grundläggande undervisningen.

Schematekniska problem är ibland oöverkomliga, men minoritetsspråkens status skulle höjas om elevernas övriga lärare var mera engagerade. De skulle signalera betydelsen av att ha flera modersmål genom att uppmuntra eleverna att fördjupa sina kunskaper och involvera dem i sin egen undervisning. Att i samhällsläroundervisningen ha en elev som kan läsa arabiska eller mandarin är en enorm tillgång, som gör att klassen till exempel kan jämföra nyhetsmedier i olika delar av världen. När man utreder och diagnostiserar eventuella inlärningssvårigheter spelar den egna modersmålläraren en avgörande roll. Elever som testas för språkliga svårigheter på ett annat språk än sitt eget modersmål testas egentligen inte i annat än hur eleven har lärt sig majoritetsspråket.

Idag finns det alltför lite naturlig kontakt mellan de centralt anställda modersmållärarna och skolans övriga lärare. Härmed blir en enorm resurs outnyttjad. Lärare hör, precis som de flesta finländare, till gruppen professionella vuxna som har få kolleger med invandrarbakgrund. Ett tätare samarbete med modersmållärarna kunde på ett naturligt sätt förbättra övriga lärares interkulturella kompetens. Lärarna i minoritetsspråk har ofta fötterna i två världar: de vet hur det är att komma till ett nytt land och de vet hur det är att vara lärare.

Åskådningsämnena in under samma tak!

I mitt jobb som lärare i livsåskådning har det hänt att elever från religionsundervisningen kommit in i klassen och frågat varför de, i motsats till mina elever, inte lär sig något om de mänskliga rättigheterna. Frågan är relativt enkel att besvara: det står inte i läroplanen. Faktum är att av alla elever i grundskolan är det bara de dryga 2 % som läser livsåskådningskunskap, som enligt läroplansgrunderna arbetar konkret med mänskliga rättigheter, det värde som skolan enligt läroplanens allra första mening ska förmedla! Inte heller undervisningen i samhällslära har de mänskliga rättigheterna som centralt innehåll (däremot finns där det minst sagt svårtolkade begreppet individens rättigheter). Vi har en situation där de mänskliga rättigheterna inte nödvändigtvis finns med i något ämne för den stora majoriteten av vårt lands elever. Inte heller förväntas dessa elever med stöd av läroplanen fundera på religion i förhållande till demokrati, fredliga lösningar på konflikter eller hållbar utveckling.

Åtskiljandet av eleverna har också praktiska negativa konsekvenser. I praktiken får de evangelisk-lutherska eleverna oftast sitta kvar i klassen medan livsåskådarna och eleverna med övriga religioner skickas annanstans. Eleverna är naturligt nyfikna på varandras kultur och religion, men bromsas av åtskiljningen. Liksom lärarna i minoritetsspråket är minoritetsreligionernas lärare mestadels anonyma personer som kommer och går utan att ha särskilt mycket kontakt med resten av skolan. Det naturliga sättet för elever att lära sig om varandras kulturer, fester och religiösa traditioner - genom att lyssna på varandra och delge erfarenheter - hotar att försvinna när klasskamrater skiljs åt.

I maj 2008 gick Utbildningsstyrelsens utvecklingsdirektör Markku Rimpelä ut med ett förslag om en enda gemensam religionsundervisning för alla elever. Denna undervisning skulle innehålla etik och religionsvetenskap och ge en mångsidig bild av olika religioner. I slutet av regeringsperioden ska läroplanerna förnyas, och i takt med att eleverna med andra religioner blir allt fler kunde man omarbete undervisningen i åskådningsämnena till ett enda ämne. Strax därefter blev det klart att undervisningsminister Sarkomaa inte är inne på samma linje. I sitt tal på religionslärarförbundets 70-årsjubileum betonade hon att betydelsen av möten mellan olika religioner ökat, och kommer att fortsätta öka, men att hon inte tror att dessa möten underlättas av att eleverna möts i en gemensam undervisning.

Jag har svårt att se hur mötet mellan religioner ska underlättas av att eleverna inte möts. Det finns många praktiska skolgårdsexempel: en muslimsk elev kom efter Eidfesten, som markerar slutet på Ramadan, till skolan med nya byxor. Han berättade entusiastiskt om sina upplevelser under de senaste dagarna. I klassen var det däremot ingen som fick lära sig vad Eid är, eftersom de flesta hörde till den evangelisk-lutherska religionen. Om läroplansförnyarna verkligen vill förbättra den interkulturella förståelsen i klassen och alla elevers känsla av att höra hemma finns det skäl att se över åskådningsämnena och eftersträva att ha alla elever i samma klass.

Föräldrarna med!

Kontakten mellan skolan och hemmet löper inte alltid friktionsfritt ens mellan etniskt finländska lärare och föräldrar. När en lärare och en förälder med olika ursprung ska samarbeta ökar riskerna för missförstånd. Enligt Mina Zandkarimi, själv lärare och förälder som flytt från Iran, kan lärare få uppfattningen att invandrare inte bryr sig om sina barns skolgång. Föräldrar vill veta hur det går för barnen, poängterar hon, men menar att både språket och osäkerheten om hur man rent praktiskt ska gå tillväga kan göra det svårt att ta kontakt. Finländska föräldrar känner till hur skolan fungerar och kan på ett helt annat sätt knyta kontakt med lärarna. För föräldrar utan dessa kunskaper behövs extra satsningar. Zandkarimi påpekar att skolan ofta väntar för länge med att kontakta föräldrarna. En nyinflyttad förälder som har blivit inbjuden, helst med tolkhjälp, redan i början av skolgången kan ha lättare att samarbeta än en som kallas till skolan först vid eventuella problem.

Det är skäl att komma ihåg att också en ung elev snabbt fångar upp hur samarbetet mellan föräldrarna och skolan fungerar. Jag har märkt att lärare ibland säger saker som: ”din mamma borde faktiskt ha packat med gymnastikkläderna” eller ”det är minsann konstigt att din pappa inte har skrivit under den här lappen”. För en åttaåring kan det vara svårt att förhålla sig till sådana kritiska kommentarer. Om föräldrarna dessutom inte förstår lärarens sätt att arbeta och kritiserar skolan i elevens närvaro blir situationen ännu svårare. Vem ska åttaåringen vara lojal med?

För elever som pendlar mellan två kulturer är det särskilt viktigt att se att de vuxna omkring dem samarbetar. Lärarna i elevernas modersmål kan fungera som en brobyggare och kunde i högre grad involveras t.ex. på föräldramöten. Alla parter går ofta omkring och funderar på frågor som kunde lösas genom mera kommunikation. En lärare kanske undrar om de muslimska eleverna får laga mat under Ramadan. En

förälder undrar vem som övervakar klassfesten. Båda oroar sig för att i sin okunskap fatta felaktiga beslut. Som lärare vill man helst ha färdiga svar på sina frågor, ett häfte där man kan slå upp vad som gäller. Men alla människor och familjer är olika och det finns ingen annan lösning än mera kommunikation, helst ansikte mot ansikte.

Olika förväntningar gör att det är viktigt att förbättra kommunikationen mellan skolan och föräldrarna. Zandkarimi berättar om en iransk pojke som hemma får höra att huvudsaken är att han blir en riktig iransk man. I skolan antyder kompisarna att han är precis som en finsk pojke. Det intressanta är att båda menar väl och att det inte behöver handla om motsatser. I en interkulturell skola uppmärksammas elevernas kulturella härkomst, och de uppmuntras att vara stolta över sina rötter. Samtidigt tillkännager man att skolan är en plats där olika kulturer möts och berikar varandra. Integration innebär inte att ta avstånd från sin ursprungskultur.

Gunilla Ladberg betonar att frågan om identitet är betydelsefull och hänvisar till en annan iranier som berättar om sin egen utveckling som nyinflyttad i Sverige. I ett samtal om några invandrarungdomar som kopplats ihop med bråk och våld menar han att de inte har någon identitet som vare sig iranier eller svenskar. Människor som inte vet vem de är löper stor risk att bli utanför. ”Dom har blandat det värsta med den iranska kulturen med det värsta i den svenska!” säger han, och fortsätter:

”Jag kom hit som femtonåring. Som regel blir man nedvärderad av samhället, och skäms för sitt ursprung. Man vill helst härma det man ser, för det är ju accepterat. [...] Jag hade tur, jag började skaffa mig kunskap om den iranska kulturen. Så jag tycker att jag är mer iransk nu än förr. Men det innebär inte att jag inte har anpassat mig till det svenska samhället, jag har anpassat mig ganska bra. Men jag vet att jag är iranier och jag är stolt över det. Det var nödvändigt för mig att få kunskap om mitt ursprung, jag har lidit för det. Naturligtvis vill jag inte att mina landsmän, de här pojkarna, ska behöva gå igenom samma kriser. Krisen har satt djupa spår. Jag är ganska stark, jag har klarat det, men det är inte säkert att dom gör det.” (Ladberg 2000, 133.)

Det är på sin plats att fråga om våra skolor gör vad de kan för att se till att våra elever växer upp med en stark identitet. Många lärare ser helst eleverna som en enda massa i stället för att uppmuntra deras individuella utveckling. För att lyckas i sitt uppdrag att ge elever en sund självkänsla måste föräldrarna, som representanter för elevernas ursprungskultur, fås med.

Slutligen

Det är inte mycket vi kan veta om vilka kunskaper våra elever kommer att behöva i framtiden, menar finländska Börje Ehrstrand, rektor på Rinkebyskolan i Stockholm, men en sak är klar: de elever som lär sig att samarbeta över kulturgränserna kommer att ha en fördel i framtiden. För att lyckas i sitt uppdrag och bana väg för ett interkulturellt samhälle behöver skolan bättre självförtroende och rätt att fatta egna, demokratiska beslut som stärker elevernas hemkänsla. En rektor behöver stöd i sitt arbete för att kunna vara en pedagogisk ledare och satsa på en verklig skoldemokrati som genuint involverar föräldrarna. Man kan tänka sig en modell med en administrativ rektor som jobbar tillsammans med en pedagogiskt ansvarig, eller ett system med flera prorektorer som har tillräckligt nedsatt undervisningsskyldighet.

Vi bör också komma ihåg att skolan inte ensam kan göra Finland till ett fungerande mångkulturellt samhälle. Elever med invandrabakgrund uppmuntras kanske att förverkliga sig och gå långt, men vem kan vara förebild på den segregerade arbetsmarknaden? Hur många personer med invandrabakgrund sitter på synliga och höga poster i vårt samhälle? Skolan kan vara en föregångare i det antirasistiska arbetet, men klarar det inte ensam. Flera aktörer på den samhälleliga arenan; politiker, akademiker, artister, idrottare och mediepersonligheter skulle gärna få delta aktivare i debatten om interkulturell förståelse. Framför allt borde invandrare själva beredas utrymme och synlighet.

Även om vi lärare är övertygade om det meningsfulla med interkulturellt samarbete, så är också vi en del av vårt samhälle. Om vi ska låta demokrati, alla människors lika värde och kulturell mångfald genomsyra vår verksamhet måste vi arbeta med oss själva också.

Källor:

eKotimaa-verkkolehti (13.5.2008) ”Uskonnonopetukseen ei luvassa muutoksia” _
HYPERLINK
"http://www.kotimaa.fi/kotimaa/index.php?option=com_content&task=view&id=5122&Itemid=38"
_http://www.kotimaa.fi/kotimaa/index.php?option=com_content&task=view&id=5122&Itemid=38_

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.
Utbildningsstyrelsen/Föreskrift 1/011/2004.

_ HYPERLINK "http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf"
http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf

HS.fi (9.5.2008) ”Opetusjohtaja haluaisi kaikki samalle uskonnotunnille” _
HYPERLINK
"http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Opetusjohtaja+haluaisi+kaikki+samalle+uskonnotunnille/1135236205330"
http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Opetusjohtaja+haluaisi+kaikki+samalle+uskonnotunnille/1135236205330

HS.fi (14.7.2008) ”Sarkomaa tuplaisi maahanmuuttajalasten esiopetuksen” _
HYPERLINK
"http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Sarkomaa+tuplaisi+maahanmuuttajalasten+esiopetuksen/1135237865083"
http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Sarkomaa+tuplaisi+maahanmuuttajalasten+esiopetuksen/1135237865083

Ladberg, Gunilla (2000). Skolans språk och barnets - att undervisa barn från språkliga minoriteter. Lund: Studentlitteratur.

Lagerberg, Hans (2008). ”Superlärarna - finns de?” Ordfront magasin 6.

Lahdenperä, Pirjo (2004). ”Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför?” I Pirjo Lahdenperä (red.) Interkulturell pedagogik i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur.

Rastas, Anna. Föreläsning, ”Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen kouluuyhteisössä”, fortbildning, Vuoranta, Helsingfors, 28.8.2007.

Suurpää, Johanna. Föreläsning, ”Monikulttuurinen ohjaus”, fortbildning, Paasitorni, Helsingfors, 29.1.2008.

Zandkarimi, Mina. Föreläsning, ”Det goda samarbetet”, fortbildning, Helsingfors 13.11.2007.

Ett av sex temaområden, vars mål och innehåll ska synas i många ämnen och i skolans verksamhetskultur, heter Kulturell identitet och internationalism. Mänskliga rättigheter finns med som centralt innehåll där, vilket gör det möjligt och önskvärt att alla elever i grundskolan bekantar sig med människorättsfrågor. Min uppfattning är att många skolor visserligen arbetar med mänskliga rättigheter, men eftersom temaområdenas status är lägre än ämnenas, händer det ändå att detta viktiga ämne faller bort.

