



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Diskutera tills de lärt sig
- om lärares syn på värdegrundsarbete och främlingsfientlighet

Henrik Hågård

LAU370

Handledare: Nina Gren

Examinator: Kerstin Sundman

Rapportnummer: Ht10-2450-11



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Diskutera tills de lärt sig – om lärares syn på värdegrundsarbete och främlingsfientlighet

Författare: Henrik Hågård

Termin och år: ht 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Nina Gren

Examinator: Kerstin Sundman

Rapportnummer: Ht10-2450-11

Nyckelord: värdegrunden, främlingsfientlighet, skolan, Sverigedemokraterna

Sammanfattning

I denna studie undersöks hur ett antal gymnasielärare i samhällskunskap ser på och säger sig bedriva värdegrundsarbete, framförallt med fokus på främlingsfientlighet. Utgångspunkten för detta fokus är den potentiella konflikten mellan uppdraget att *förankra* värdegrunden hos eleverna, och samtidigt med demokratiska medel skapa starka självständiga elever.

Undersökningen förlitar sig empiriskt på sju semistrukturerade intervjuer, och i den analytiska fasen används teoretiska perspektiv på dialogicitet, främlingsfientlighet, empatigenererande kommunikation och normativ reflexivitetsoorienterad fostran för att skapa förståelse kring vilka antaganden som präglar lärarna, samt vad deras strategier implicerar.

Resultaten antyder att lärarna på ett abstrakt plan betraktar främlingsfientlighet som ett förhållandevis allmänmänskligt fenomen med ursprung i bristande integration, men att det i praktiken implicit kommer att definieras som individers kunskapsbrist. Bemötandet av främlingsfientlighet kommer sålunda ofta att handla om att försöka täppa till det som uppfattas som en kunskapslucka. Också ambitionen att ge eleverna en förståelse för människor som definieras som "annorlunda", kommer förhållandevis ofta implicera kunskaper om "de andra" och vilka strukturer som påverkar dessa, snarare än att förstå en annan människas livsvärld.

I linje med detta förefaller lärarna också obenägna av att bemöta främlingsfientlighet som en känslomässig reaktion, vilket enligt Non Violent Communication riskerar göra en empatisk position otillgänglig för eleverna. Respondenternas synsätt präglas till stor del av att eleverna i den utsträckning de bär på främlingsfientlighet gör det för att de inte kan tillräckligt, och om de exempelvis röstar på främlingsfientliga partier handlar det oftast om att de inte har tänkt efter ordentligt, för om man tänker efter ordentligt kommer man inte att rösta på ett sådant parti. Ur ett dialogiskt perspektiv ter sig ett sådant synsätt ha låg pedagogisk potential.

Värdegrunden tenderar att uppfattas som något självklart som man samtidigt inte kan peka på, men lärarna förefaller anta att de bedriver värdegrundsarbete när de är sig själva med eleverna. På en praktisk nivå handlar värdegrunden för flera av lärarna om att få eleverna att efterleva ett reglemente.

Innehållsförteckning

1. Problemformulering.....	4
1.1 Inledning.....	4
1.2 Syfte	5
1.3 Frågeställningar	5
1.4 Uppsatsens disposition	5
2. Bakgrund	7
2.1 Värdegrunden – ett problematiskt område	7
2.2 Främlingsfientlighet i Sverige och på svenska skolor.....	8
2.3 Tidigare forskning om främlingsfientlighet i skolan.....	9
3. Metod.....	11
3.1 Val av metod	11
3.2 Urval och material	12
3.3 Metodologiska reflektioner	14
4. Teoretiska perspektiv	16
4.1 Främlingsfientlighet	16
4.2 Normativ reflexivitetsoorienterad fostran i dagens skola.....	17
4.3 Om dialogen och kommunikation	18
4.4 Ett diskursanalytiskt perspektiv	20
5. Resultat och analys.....	22
5.1 Värdegrunden	22
5.2 Främlingsfientlighet	25
5.3 Pedagogiska strategier	28
6. Sammanfattning och avslutande diskussion.....	32
Referenser	35
Bilaga 1: Intervjuguide.....	37

1. Problemformulering

1.1 Inledning

De styrdokument som reglerar verksamheten inom de kommunalt finansierade skolformerna slår tydligt fast att lärare och rektorer ska verka för att förmedla och förankra de värden som det demokratiska och mångkulturella samhället vilar på, samtidigt som eleverna utvecklas till starka och självständiga individer.¹ I dessa ord är det värt att notera såväl det faktum att eleverna ska *fostras* i enlighet med värdegrunden snarare än bara lära sig den, samt den åtminstone skenbara paradox som ligger i att eleverna ska bli självständiga och starka individer inom ramarna för en påbjuden mall. I den skola där dessa är några av de övergripande målen har i ett nationellt skolval nu mer än var sjätte elev gjort ett ställningstagande för ett parti som har en om inte öppet främlingsfientlig så åtminstone kulturseparatistisk agenda, och på enskilda skolor har dessa siffror uppgått till mer än varannan elev.² Hur detta skolval ska tolkas är långt ifrån uppenbart, då det bland annat är en demokratisk process utan verkligt beslutsinnehåll och Sverigedemokraterna är ett parti vars avstånd till värdegrunden delvis är omtvistat. Vi kan dock ändå konstatera att framgångarna för Sverigedemokraterna antyder att skolan inte lever upp till de högt ställda målen om att förankra värdegrundens mångkulturella värden hos alla elever. Parallellt med detta pågår också en process där värdegrunden från ett normkritiskt perspektiv blir ifrågasatt,³ då själva konceptet med en lagstadgad moralisk ideologi refererar till som västerländsk⁴ kan te sig tvivelaktigt i ett samhälle som ligger långt ifrån den etniskt homogena nationalstaten.

Med anledning av det komplexa uppdrag som lärare alltså har, och den situation där att motverka främlingsfientlighet inte längre kan reduceras och trivialiseras till att förbjuda nazistiska symboler, finns det anledning att fråga sig hur lärare ser på främlingsfientlighet och sina möjligheter att bekämpa den? I forskning och offentliga utredningar ligger fokus angående rasism och etniskt grundad diskriminering i allt högre grad på den strukturella och diskursiva dimensionen⁵, i vilken arbete med individers värderingar i bästa fall blir något av ett slag i luften och i värsta fall förtar fokus från förtryckets verkliga orsaker. Enligt styrdokumentet å sin sida ska främlingsfientlighet i alla dess former bemötas med kunskap och diskussion,⁶ men man kan argumentera för att styrdokumentet under sitt sken av tydlighet egentligen säger förhållandevis lite om hur fostran egentligen ska bedrivas i sin konkreta och vardagliga form. Vissa forskare menar också att vi under en lång tid har sett en process där ansvaret för denna fostran har överförs från föräldrar till offentliga institutioner,⁷ vilket ger en extra dimension åt upplysningsprojektets samtida manifestation. Samma upplysningsprojekt blir därtill än mer komplext då Sverigedemokraterna trots allt är ett parti som verkar inom ramarna för rådande demokratiska system, och till skillnad från partier de ofta liknas vid inte förespråkar etnisk rensning, utan snarare en reformerad invandringspolitik i syfte att bevara det som skulle kunna beskrivas som en föreställd etnisk homogenitet. Många argumenterar dock, med både emfas och

¹ Lpf 94, s 3ff

² Skolval 2010:s hemsida

³ Se exempelvis Dahl och Lundgren 2006

⁴ Lpf 94, s 3f

⁵ Se exempelvis SOU 2006:40 Utbildningens dilemma

⁶ Lpf 94, s 3f

⁷ Se exempelvis Bartholdsson 2003

inte utan poänger, för att reformerna inte harmonierar med den värdegrund som återfinns i skolans styrdokument.

1.2 Syfte

Denna undersöknings mest omedelbara syfte är att bringa större klarhet i lärares syn på vad främlingsfientlighet innebär i den kontext där de befinner sig; hur de verkar för att bekämpa den; samt hur de anser att man kan arbeta långsiktigt och kortsiktigt för att förankra värdegrunden hos elever. Utöver detta är också ambitionen att ta sig an det aktuella forskningsfältet med ett annorlunda fokus än det huvudsakligen förefaller präglats av. Merparten av de besläktade studier som genomförts verkar nämligen ha upprättats inom paradig där antingen mer eller mindre militant högerextremistisk utomparlamentarisk organisering framstod som det största hotet mot den mångkulturella demokratin, eller där uppgiften består i att dekonstruera på den strukturella och diskursiva nivån. Vad gäller bidraget till kunskapsutvecklingen är sålunda syftet att försöka utröna hur lärare inom ramarna för sitt delvis paradoxala uppdrag arbetar för att hos eleverna *internalisera värdegrunden*, i en värld där diskursen genom förgivettagna kategoriserings- och värderingsmönster kan antas mediera våra tankar i en kulturrasistisk⁸ riktning. Därtill också i en värld där en såpass stor del av eleverna visar upp värderingar som inte harmonierar med nämnda värdegrund.

1.3 Frågeställningar

Ovanstående resonemang mynnar i sin genomförbara form ut i följande forskningsfrågor:

1. *Hur ser ett antal lärare inom det kommunala skolväsendet på behovet och möjligheterna till värdegrundsarbete och att verka mot främlingsfientlighet, inom ramarna för skolans verksamhet?*
2. *Hur kan vi utifrån teorier om främlingsfientlighet, dialogicitet, empatigenererande kommunikation och normativ reflexivitetssorienterad fostran, förstå dessa lärares utsagor, samt utsikter att lyckas i sin ambition?*

1.4 Uppsatsens disposition

Efter att i första kapitlet ha presenterat uppsatsens syfte och problemställning följer i det andra kapitlet en bakgrund till studien. Denna bakgrund syftar till att skänka undersökningen en kontext inom såväl relevant forskning som den yttre verkligheten, och angående det senare redogörs för såväl värdegrundens eventuella problematik som främlingsfientligheten i Sverige. Det tredje kapitlet handlar om undersökningens metod för materialsammanställning, vilken är semistrukturerade intervjuer med lärare. I detta kapitel redogörs för bland annat urval; hur intervjuerna planerats och genomförts; samt de forskningsmässiga implikationer som följer av dessa val. I det fjärde kapitlet förklaras därpå de teoretiska perspektiv som använts i analysen av materialet, och dessa har huvudsakligen använts för att skänka fördjupad förståelse för hur de intervjuade lärarna resonerar och agerar. Teorierna är sålunda inte huvudsakligen av det slag att de förklarar *varför* lärarna agerar som de gör, utan deras syfte är att ge fördjupad *förståelse* för

⁸ En förklaring av begreppet kulturrasism kommer i teorikapitlet. Kortfattat innebär det att stor vikt läggs vid att dra skiljelinjer mellan olika kulturer, och att *de andra* i högre grad än vi är styrda av sin lägre stående kultur.

agerandet och dess konsekvenser. Därefter följer i det femte kapitlet en resultatredovisning, vilken är tematiskt uppdelad enligt modellen *värdegrunden, främlingsfienlighet* och *pedagogiska strategier*. Som avslutning sammanfattas och diskuteras sedan resultaten. I en bilaga till uppsatsen medföljer också den intervjuguide som användes under intervjuerna med lärarna.

2. Bakgrund

Detta kapitel syftar dels till att ge en ämnesspecifik bakgrund till studien, genom vilken den får en samhällelig kontext, och dels till att ge en bild av den forskning som bedrivits med samma tema.

2.1 Värdegrunden – ett problematiskt område

Det styrdokument som ska vägleda gymnasielärarna som intervjuats i denna undersökning är Lpf 94, och i dess inledande kapitel anges såväl innebörden av skolans värdegrund som det uppdrag som i anslutning till denna åligger skolpersonal. Skolan ska inte bara lära ut om demokrati, jämställdhet, mänskliga rättigheter, solidaritet och mångkulturalism, utan värdena som dessa ideal vilar på ska genomsyra skolans verksamhet och förankras hos eleverna.⁹ I en omdiskuterad mening beskrivs att ”i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”.¹⁰ Vidare anges också att skolan ska främja förståelse människor emellan, samt att främlingsfientlighet ska bemötas med kunskap och diskussion.

Man skulle med visst fog kunna påstå att mycket samhällsforskning genom historien strävat efter att hitta vari ”de annorlundas” särart består, samt på vilket sätt denna särart reproducerar den marginalisering som ”de annorlunda” får utstå.¹¹ Den emancipatoriska forskningen förefaller emellertid mer och mer fokusera på att ifrågasätta normen snarare än att dokumentera förtryck och annorlundaskap, och detta genom att studera de mekanismer som reproducerar *normens* privilegier. Inom detta normkritiska vetenskapliga paradig har sålunda också skolans värdegrund kommit att bli ifrågasatt.¹²

Vissa forskare påstår i linje med ovanstående att värdegrunden till stora delar bygger på en etnocentrisk världsuppfattning, där det mellan raderna går att läsa om en föreställning om ett homogent *vi* och ett mer eller mindre homogent annorlundaskap. Ljungberg citerad i Elmeroth¹³ har i en undersökning bland rektorer funnit att värdegrunden uppfattas som objektiva och universella värden, samtidigt som den också uppfattas som något genuint svenskt. Detta innebär alltså implicit en föreställning om att svenskarna bär på den moraliska sanningen. Värdegrunden blir i detta ett dokument som tenderar att reproducera idén om en homogen och moraliskt upphöjd svenskhet, vilken konstrueras i relation till *de andra*.¹⁴ Elmeroth m.fl. frågar sig, inte helt befriat från ironi, om motsatsen till ”västerländsk humanism”, vilken enligt läroplanen ska genomsyra skolans verksamhet,¹⁵ möjligen är österländsk barbarism.¹⁶

⁹ Lpf 94, s 3f

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ett exempel på detta är då man fokuserar på vad kvinnor gör som leder till att de är underbetalda, vilket implicerar att det är fel på dem, istället för att granska de mekanismer som reproducerar den manliga normens privilegier.

¹² Se exempelvis Lahdenperä 2001

¹³ Elmeroth 2008 s 77f

¹⁴ Lahdenperä, 2001; Persson, 2005

¹⁵ Lpf 94

¹⁶ Elmeroth m.fl. 2006, s 98

I denna undersökning ligger vårt fokus huvudsakligen på främlingsfientlighet, och det är ju inte i relation till detta som kritiken mot värdegrundskonceptet huvudsakligen har framförts. Vi måste dock behålla vårt kritiska förhållningssätt till värdegrunden om vi verkligen ska förstå de mekanismer som manifesterar sig i lärarnas strävan att förankra den, då det finns anledning att misstänka att beröringspunkterna mellan värdegrunden i relation till främlingsfientlighet respektive *den andre* är både många och relevanta.

2.2 Främlingsfientlighet i Sverige och på svenska skolor

Den som vill gräva efter lik i garderoben skulle kunna hävda att Sveriges relation till främlingsfientlighet och rasism, ända sedan de tyska tågen rullade genom landet för sjuttioalet år sedan¹⁷, till en inte oansenlig del har präglats av förnekelse och projektion. Längre såg sig landet också i nutid som ett lysande europeiskt undantag vad gäller huruvida högerextrema partier hade vunnit tillräckligt stöd för att få tillträde till parlamentet. Nu har emellertid ett sådant parti – även om beteckningen är slarvig och de själva säkerligen skulle vända sig emot den – inte bara fått inflytande över den parlamentariska processen utan också erövat massivt stöd bland landets unga skolväljare.¹⁸

En rimlig bakgrund inför fortsättningen vore här en redogörelse för ett differentierat valresultat där det framgår vilka grupper av människor som röstade på vad, då detta skulle kunna berika analysen av lärarnas reflektioner. Då sådan statistik i nuläget inte finns tillgänglig blir emellertid varje försök att uttala sig i frågan en aning spekulativt. På den skola jag själv bedrivit min praktik förekom det vissa underliga inslag i hur valresultatet presenterades, och det framgick förhållandevis tydligt att Sverigedemokraternas resultat initialt försöktes maskeras i presentationen. Skolan skämdes sålunda över hur eleverna hade röstat, vilket är en tes som stärks av det faktum att det efter valet förekom debattartiklar där vissa skolor proklamerade sin egen förträfflighet med avseende på hur få som där hade röstat på Sverigedemokraterna.¹⁹

SOM-institutet visar i sina undersökningar av opinionen att andelen svenskar som tycker det är en bra idé att ta emot färre invandrare har minskat från 65 procent i början av nittioalet till ungefär 45 procent i slutet på efterföljande årtionde.²⁰ Andelen svenskar som inte vill ha en utländsk person ingift i sin familj har också den minskat från 25 procent i början av nittioalet till 15 procent 2004.²¹ Detta säger naturligtvis inte särskilt mycket om incitamenten för att rösta på ett främlingsfientligt parti eller om polaritetens eventuella betydelse, men vi kan ändå se att främlingsfientliga attityder förefaller ha blivit mindre utbredda under den period som Sverigedemokraterna byggt sin politiska plattform och fått större och större valframgångar. Statistiken antyder alltså att underlaget för ett främlingsfientligt parti kan ha varit större under nittioalet än det är idag. Detta kan vi delvis förstå utifrån ett nutidshistoriskt perspektiv där de rörelser som utåt sett representerat främlingsfientligheten genomgått stora förändringar, vilket vi därför nu ska belysa.

Under 80- och 90-talet tilldrog de nynazistiska rörelserna mycket uppmärksamhet, och Sverige

¹⁷ Neutraliteten under Andra Världskriget hindrade inte att nazisterna fick utnyttja det svenska järnvägsnätet.

¹⁸ Skolval 2010:s hemsida

¹⁹ Se exempelvis Borås tidning på Internet 2010-09-27

²⁰ Demker 2009, s 49

²¹ Demker 2007, s 13

blev ett ledande land vad gäller export av vit-makt-musik. Främlingsfientliga organisationer och partier var generellt dock ett ganska marginaliserat fenomen, utan förmåga att attrahera sympatisörer utanför de egna leden. Ur en rasistisk kampanjorganisation med namnet Bevara Sverige Svenskt föddes så Sverigedemokraterna, och från att ha varit en plats för övertygade nynazister genomgick partiet under nittiotalet en metamorfos där man uteslöt de element som ansågs vara icke rumsrena.²² Några gånger bildade dessa element andra organisationer, som fortsatt höll den brunare flaggan högt. Metamorfosen kulminerade när Jimmie Åkesson och hans närmaste krets tog över ledarskapet i partiet 2005, och de nazistiska kopplingarna blev mer perifera. Under denna period har också politiken förändrats, från en mer öppet rasistisk sådan, och mot invandringspolitisk kritik färgad av kulturseparatism och nationalism.²³ Främlingsfientlighetens politiska manifestationer idag och i början av nittiotalet hör sålunda intimt ihop med den utveckling som Sverigedemokraterna genomgått, då de gått från att vara en nazistisk kamporganisation till att bli ett invandrings skeptiskt parti som idealiserar idén om nationalstatlig homogenitet. Utifrån detta är det sålunda också rimligt att förskjuta fokus för frågan om vilka uttryck som utgör den samtida främlingsfientligheten inom skolan, då de mer uppenbara uttrycken som exempelvis en militant nazistisk identitet blivit mer inaktuella.

2.3 Tidigare forskning om främlingsfientlighet i skolan

Vad gäller studier som på ett direkt plan är besläktade med denna undersökning har det varit förhållandevis svårt att finna relevanta sådana. De jag tagit del av som behandlar främlingsfientlighet i skolan förefaller till stor del fokusera på nazistiska symboler, förekomsten av nazistisk propaganda, elever som är nazister, samt förekomsten av hets mot folkgrupp. I dessa studier är det min bedömning att elever som ger uttryck för nazistiska sympatier patologiseras, genom att den nazistiska substansen tenderar att reduceras till en potentiell förekomst av bakomliggande problem eller psykologiska fenomen som har att göra med grupptillhörighet och identitetssökande. Problemet ses här sålunda implicit som ett individuellt socialt problem, där exempelvis värderingarna är förhållandevis perifera.

Rimligen grundar sig ett dylikt förhållningssätt i en väldigt positiv människosyn – vilket i grund och botten måste ses som något bra – inom ramarna för vilken det blir orimligt att en elev skulle omfatta främlingsfientliga värden om det inte fanns ett bakomliggande problem. Det kan dock betraktas som problematiskt att reducera den främlingsfientliga substansen på detta sätt, och förhållningssättet tenderar ju att osynliggöra det faktum att alla människors val och sympatier har komponenter som inte uteslutande handlar om idéernas essens. Sannolikt har väl alla människors val såväl kognitiva som sociala dimensioner, vilket man förleds att bortse ifrån i en sådan patologisering. Därtill förtas ju fokus i ganska hög grad från de strukturella omständigheter som ger främlingsfientligheten mening.

Det finns emellertid några studier som handlar om främlingsfientliga åsikter på ett sätt som liknar denna undersökning, varav de jag kommit i kontakt med uteslutande är författade av studenter. Bärman har intervjuat lärare och kommit fram till att dessa upplever sitt uppdrag att förankra värden, samtidigt som man ska respektera åsiktsfrihet och liknande saker, som komplicerat, och det som förordas är inför detta helt enkelt diskussion.²⁴ Thulin å sin sida har

²² Expos hemsida: fakta om Sverigedemokraterna

²³ Ibid.

²⁴ Bärman 2007

undersökt varför Sverigedemokraterna fick sådana framgångar i skolvalet på en enskild skola, och kom fram till att den kampanj som bedrevs var mycket förankrad bland eleverna och samtidigt inte möttes av någon nämnvärd motbild.²⁵

Vidare har Grönqvist intervjuat lärare om hur de förhåller sig till Sverigedemokraterna i sin undervisning, och hur de bemöter elever som sympatiserar med nämnda parti.²⁶ Dessa svar analyseras huvudsakligen utifrån huruvida svaren implicerar en snäv eller vid demokratisyn, men studien vidrör även andra dimensioner inom temat. Vissa av lärarna förefaller inte se det som sitt uppdrag att påverka eleverna att inte rösta på Sverigedemokraterna, då de inom ramarna för sin snävare demokratisyn uppfattar partiet som demokratiskt, medan andra ser det som sitt uppdrag att bemöta dessa åsikter med diskussion i syfte att påverka. Denna diskussion verkar företrädesvis inte vara något som de uppfattar bör ske i klassrummet, då det föreligger en misstanke om att denna strategi skulle vara kontraproduktiv såtillvida att den skulle konsolidera elevernas ståndpunkter.

Sammanfattningsvis måste det dock konstateras att ämnet i fråga inte är så välbeforskat som man skulle önska, och kanske kan denna studie utgöra ett blygsamt bidrag mot en sådan uveckling.

²⁵ Thulin 2007

²⁶ Grönqvist 2008

3. Metod

I detta kapitel redogörs för metodval, urval, materialsammanställning, forskningsetik, samt vilka forskningsmässiga implikationer dessa kan antas ha.

3.1 Val av metod

Utifrån den huvudsakligen explorativa ambitionen, och de förutsättningar som undersökningen lever under, har valet av metod fallit på kvalitativt orienterade intervjuer. En enkät hade med stor sannolikhet också kunnat ge intressanta svar på forskningsfrågorna, och det hade därtill varit möjligt att göra mer generella utlåtanden om kåren och dess verksamhet. Erfarenheten säger dock att enkäter i undersökningar som dessa tenderar att få ett väldigt stort bortfall, vilket i värsta fall ödelägger de eventuella vinster som en kvantitativ ansats skulle kunna givit, och detta utan att man får de vinster i fråga om djup och förståelse som kvalitativa intervjuer kan ge. I intervjuundersökningar blir det ju också avgjort enklare att avgöra vad som egentligen är relevant, då detta om man är lyhörd kommer framgå under intervjun och man kan anpassa fokus därefter. Sålunda föll valet av undersökningsmetod på kvalitativa intervjuer.

Det finns emellertid fler dimensioner än ovanstående vad gäller vilken form av undersökning som man genomför. Esaiasson m.fl. skiljer dels på informant- och respondentundersökningar, samt på samtals- och frågeintervjuer.²⁷ De senare syftar så klart på huruvida intervjuerna är strukturerade som samtal mellan forskare och respondent/informant, eller om de har karaktären av förutbestämda frågor i relation till vilka respondenten/informanten får välja ett av flera förutbestämda svarsalternativ.²⁸ Man kan, något förenklat, förmoda att dessa alternativ framförallt leder till olika *form* av forskningseffekter, då intervjuarens del av interaktionen i ett samtal kan antas färga av sig på den intervjuade, och det ofta finns en tendens att samtal orienteras mot konsensus. När den intervjuade å andra sidan ska välja alternativ efter att ha hört en förutbestämt fråga, finns det anledning att misstänka en ökad risk för att den intervjuade försöker presentera sig själv i en mer positiv dager och också försöker ge de svar som den tror att intervjuaren vill ha. Fördelen med en frågeintervju är att man där med större lätthet kan uppnå en tydlig jämförbarhet i materialet, medan fördelen med en samtalsintervju är att den medger större möjligheter att följa upp svar och därmed nå ett större djup.

Vad gäller distinktionen mellan informant och respondent avser denna huruvida den som intervjuas utgör själva undersökningsobjektet eller om man egentligen är intresserad av information som den besitter, vilket med Esaiassons terminologi kan ses som skillnaden mellan ett vittne och ett undersökningsobjekt.²⁹ Dessa alternativ ger olika metodologiska implikationer, då det exempelvis vid en informantintervju inte finns något syfte med att ha standardiserade frågor eller att ha ett representativt urval. Detta eftersom syftet inte är att kunna jämföra de olika intervjuerna för att sedan generalisera.

Verkligheten är emellertid en plats där vi som bekant sällan återfinner några vattentäta skott, utan våra undersökningar tenderar ofta att bli en slags blandning av olika metodologiska kategorier. I denna undersökning är de intervjuade huvudsakligen att betrakta som respondenter,

²⁷ Esaiasson m.fl. 2007, s 261f

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid. s 257

men det finns också delar av frågeställningen där de kan betraktas som informanter. Det misstag vi inte får begå är att behandla dem som informanter där de egentligen är respondenter, vilket skulle kunna illustreras av att deras syn på ungdomars eventuella främlingsfientlighet har lite värde som information om sakförhållanden betraktat, men säger desto mer om just deras syn på nämnda fråga. Hade vi verkligen varit intresserade av ungdomars eventuella främlingsfientlighet specifikt hade ett lämpligare intervjuobjekt varit ungdomarna själva eller möjligen en expert på området, vilket nu inte är fallet. Emellertid behöver vi, bland annat för att kunna uppnå någon form av jämförbarhet mellan intervjuerna, en kontext i vilken vi kan förstå deras svar, och denna kan intervjuobjekten ge oss i rollen som informanter.

Vad gäller huruvida intervjuernas struktur som antingen samtal eller frågeintervjuer skulle jag vilja kategorisera den som återfinns i denna undersökning som semistrukturerade samtalsintervjuer. Detta eftersom intervjuerna följer ett formulär – vilket finns bifogat som bilaga – men har frågor som är öppna snarare än att respondenterna får ta ställning till olika alternativ. Vinsterna med att ha alternativ är rimligen att man kan jämföra olika populationer på ett statistiskt tillfredställande sätt, och detta är inget som är aktuellt i denna undersökning. Snarare eftersträvas möjligheten att gå på djupet där en sådan uppenbarar sig, men samtidigt varken bli medkonstruktör av mening eller helt ödelägga möjligheterna till jämförelser. Själva rekryteringen av respondenter innebär också en såpass stor arbetsinsats i förhållande till den analytiska fasen, att det finns lite att vinna på att försöka skapa ett lättanalyserat material.

3.2 Urval och material

I denna undersökning ligger till skillnad från många studier inte jämförelsen i centrum, vilket till stor del har att göra med den explorativa snarare än deskriptiva eller explanativa ambitionen. Utifrån detta är inte representativitet en ödesfråga, men det är ändå något som stärker undersökningens relevans och i bästa fall kan ge ett intressantare material. Den skolsituation som vi återfinner i dagens Sverige medger emellertid inte att man inom ramarna för en studie som denna täcker upp den varians som finns i form av exempelvis elevunderlag med avseende på etnisk sammansättning; typ av programstruktur; lärarnas intersektionella position etc. Sålunda blir man tvungen att göra ett strategiskt snarare än representativt urval, och utgå ifrån teoretiska resonemang om vilken slags varians som ändå kan tillföra något till den explorativa ansatsen. Enligt Dahl och Lundgren är ett strategiskt urval i denna typ av undersökningar av yttersta vikt, då det har bättre potential att generera en mångfald av perspektiv och erfarenheter.³⁰ Ett sätt för mig att ändå försöka upprätta en form av berikande representativitet i det icke-representativa urvalet har varit att, istället för att skicka ut mängder av förfrågningar som genererar svar från ett fåtal intresserade, vilket då per definition utesluter all form av representativitet, ta personlig kontakt med ett fåtal slumpmässigt men ändå strategiskt utvalda personer, och försöka få dem att ställa upp. Därmed får lärarnas intresse för frågan en mindre betydelse för urvalet.

Det första ställningstagandet har handlat om vilket stadium skolorna ska bedriva undervisning i samt vilka sorters lärare som ska intervjuas, och inför den första frågan har valet fallit på enbart gymnasieskolor. Anledningen till detta är att strävan att fostra kan antas vara mer komplex i relation till äldre elever, och att elevernas åsikter och ställningstaganden med större svårighet kan viftas bort som omogenhet eller liknande saker. Vissa elever får till och med rösta i allmänna val, och detta gör fostran ur denna undersöknings perspektiv så mycket mer intressant. Angående

³⁰ Dahl och Lundgren 2006, s 277

vilken slags lärare som skulle intervjuas har valet fallit på lärare i samhällskunskap, vilket är ett val som medför både för och nackdelar. Den huvudsakliga anledningen till valet är strävan att intervjua lärare som upplever sig ha ett direkt ansvar för frågan, då detta ställer allting en aning mer på sin spets.³¹

Eftersom fokus i denna undersökning alltså ligger på att förstå hur lärare förhåller sig till främlingsfientlighet i sin fostrande funktion finns det anledning att välja lärare som arbetar på skolor där den typ av främlingsfientlighet studien intresserar sig för kan förväntas vara aktuell. Utifrån detta har valet av skolor fallit på två stycken där Sverigedemokraterna gjorde framgångar i skolvalet, då man med en kanske tveksam logik kan inbillat sig att detta utgör ett underlag för att lärarna upplever en värderingsmässig konflikt mellan skolan och elevernas värderingar.

Fyra av de sju lärarna i undersökningen arbetar på en skola med huvudsakligen teoretiska program, vilken ligger i en förhållandevis segregerad ort i anslutning till Göteborg. Andelen elever med annan etnisk bakgrund än den svenska är relativt liten, och i skolvalet har Sverigedemokraterna fått ett resultat som kan antas vara förhållandevis högt i relation till den prognos som den vaga variabeln socialgrupp skulle kunna ge. Resten av lärarna arbetar på en skola i Göteborg med huvudsakligen yrkesförberedande program, där Sverigedemokraterna också haft stora framgångar i skolvalet. Denna skola präglas av en mindre grad av etnisk homogenitet, men det finns dock program på skolan som avviker från detta. Sålunda finns det i urvalet en gemensamhet vad gäller att Sverigedemokraterna har varit framgångsrika där, men en varians med avseende på huruvida skolorna huvudsakligen bedriver undervisning på teoretiska program eller yrkesförberedande program samt huruvida de präglas av etnisk homogenitet eller heterogenitet. Variabeln teoretiska/yrkesförberedande program kan sannolikt i dagens samhälle med viss generaliserbarhet överföras till att det också finns en klassasymmetri skolorna emellan.

På skolan med huvudsakligen teoretiska program utanför Göteborg intervjuades tre kvinnor och en man, vilka härnäst kommer benämnas A1, A2, A3, samt A4. På den andra skolan intervjuades två kvinnor och en man, vilka härnäst kommer benämnas B1, B2, samt B3. Samtliga lärare har svenskt ursprung. Intervjuerna varade med ett undantag, då en intervju på grund av en planeringsmiss blev kortare än beräknat, mellan 35 och 70 minuter, och spelades med lärarnas samtycke in för att sedan transkriberas i sin helhet. I synnerhet då man som i denna undersökning ämnar inkorporera ett diskursanalytiskt angreppssätt på materialet är det viktigt att transkriptionerna återger interaktionen i så fullständig form som möjligt, då detta kan säga mycket om den diskursiva dimensionen. Jag har emellertid låtit mig nöjas med att transkribera det som sades, då materialet inte förväntades bli analyserat på ett sätt där den mer tysta formen av kommunikation är av centralt intresse. Transkriptionerna omfattar också 30 000 ord, och detta omfång omöjliggör dessvärre ett alltför närgånget fokus. Intervjuerna genomfördes i avskilda utrymmen, men vid några tillfällen kom elever och sökte läraren i fråga. Det är dock min bedömning att dessa händelser inte påverkade lärarna i nämnvärd omfattning.

³¹ Det är naturligtvis synnerligen intressant hur andra lärare förhåller sig till frågan, då de ju enligt styrdokumentet har ett lika omfattande ansvar för att förankra värdegrunden som lärare i samhällskunskap. Med hänsyn till undersökningens begränsade omfattning har jag emellertid valt att fokusera på de senare, då erfarenheten säger mig att deras roll i den – åtminstone manifesta – värderingsmässiga fostran är mer direkt, och de således kan antas ha mer att diskutera.

3.3 Metodologiska reflektioner

När människor deltar som forskningsobjekt i undersökningar måste detta naturligtvis alltid ske i enlighet med de etiska riktlinjer som vetenskapsrådet lagt fram gällande sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet.³² Den vilda jakten på sanningen får ju aldrig gå över vare sig lik eller oförrätter, och i denna studie är alla de ovanstående etiska villkoren uppfyllda.

Huvudsakligen handlar det om att ingen medverkar utan kännedom om till vad materialet ska användas, samt att såväl skolorna som lärarna är anonymiserade och oidentifierbara.

Om man vill spetsa till de etiska resonemangen en aning skulle det dock kunna bli en aning mer komplicerat, då den som formulerar ett budskap aldrig råder över tolkningen. Även om det förefaller osannolikt skulle ju denna studie av någon med synnerligt selektiva glasögon kanske kunna läsas som att individer med främlingsfientliga åsikter är offer för en smutsig och lömsk indoktrineringskampanj av det kommunala skolsystemet, vilket naturligtvis inte är vare sig min ambition eller förväntning. Det långsiktiga syftet med denna studie är ju snarare att utveckla metoderna för att föra människor närmare värdegrunden.

Vidare måste man alltid fråga sig huruvida ens forskning uppfyller kvalitetskraven på reliabilitet och validitet. När det då handlar om intervjuer är en viss forskningseffekt alltid att förvänta, och när ambitionen är att intervjua tjänstemän angående sin professionsutövning blir denna forskningseffekt eventuellt extra svårhandterlig. Det har redan konstaterats att det finns potentiell tendens till att respondenten förhåller sig på ett sätt till sin bild av intervjuarens förväntningar och person som gör att reliabiliteten komprometteras, men det finns också en risk för att de upplever situationen som hotfull eller full av ifrågasättanden mot deras professionsutövning. Detta skulle då kunna få konsekvenser för hur de svarar och väljer att framställa sitt agerande, vilket också sänker reliabiliteten en aning. Rimligen kommer emellertid min position som student, till skillnad mot exempelvis en tjänsteman från skolinspektionen, få respondenterna att sänka garderna en aning och svara på frågorna utan huvudfokus på eventuella represalier. Generellt upplevde jag under intervjuerna också respondenterna som ärliga, om än en aning obenägna att alltid svara på det som frågan avsåg.

Av yttersta vikt för undersökningens vetenskapliga värde är naturligtvis också sålunda vilka frågor man väljer att ställa. Den intervjuguide som intervjuerna bygger på finns bifogad som bilaga, och som där framgår inleddes intervjuerna med några enkla sakupplysningar vars syfte huvudsakligen var att etablera ett tryggt samtalsklimat. Därefter övergick intervjuerna till mer substantiella frågor, vilka var designade för att ge svar på undersökningens frågeställning utan att för den skull ge föreställningar om vilka svar som eftersträvades. Enligt Esaiasson m.fl. finns det en tendens till att respondenters och informanternas svar på frågor påverkas av vad de tidigare sagt, då de kan uppleva att de förbundet sig till en viss linje.³³ Detta avkräver forskaren eftertanke av i vilken följd denne väljer att ställa sina frågor, och vilken slags process frågorna förverkligar. Esaiasson m.fl. föreslår att intervjuerna går från det generella till det specifika, då detta ofta minskar risken för ovan nämnda effekt.³⁴ Intervjuguiden har också skapats med detta i åtanke.

Enligt Kvale citerad i Esaiasson m.fl. bör syftet med den kvalitativa forskningsintervjun vara

³² Vetenskapsrådets riktlinjer för hantering av integritetskänsligt material, på Internet

³³ Esaiasson m.fl. 2007, s 280

³⁴ Ibid. s 280

att "[...]erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening."³⁵ Detta innebär att sträva efter att förstå det subjektiva meningsskapandet som respondenternas utsagor utgör. Vad Kvale då hade i åtanke var sannolikt huvudsakligen respondentundersökningar, och hans ord lyfter som jag ser det fram vissa begränsningar i vad vi kan åstadkomma med den här typen av forskning. Rimligen är det ju ingen överdrift att påstå att människor ständigt strävar efter att ge mening åt fenomenen i sin livsvärld, men vi får inte göra misstaget att tro att detta meningsskapande på något sätt föregår de fenomen som förekommer i livsvärlden eller utgör en kristallklar reflektion av dem. Meningsskapandet kan mycket väl vara fullständigt frikopplat från allt vad agerande och motiv innebär, och bör inte tas för något annat än just ett meningsskapande. Sedan kan vi förutsätta att det ändå finns en relation mellan människors agerande och deras retrospektiva eller generella meningsskapande, oavsett hur denna relation egentligen ser ut.

Om jag ska vara kritisk mot min egen insats känner jag efter att ha genomfört intervjuerna att det var svårt att få samtalen att övergå från det abstrakta till det konkreta. Jag kände ofta att lärarna tog de möjligheter som bjöds till att föra över resonemangen mot det generella, istället för att svara på mina frågor om hur de själva agerade. Detta måste naturligtvis delvis ses som en diskursiv strategi, där man försöker etablera en föreställning om sitt eget agerande som något av en objektiv sanning om det eftersträvansvärda, inom ett fält som kanske präglas av osäkerhet. Likväl har jag dock en känsla av att det skulle varit möjligt att upprätta ett fokus som på ett bättre sätt fick lärarna att utgå ifrån sina egna erfarenheter. Till intervjuernas försvar ska dock tilläggas att man kan misstänka att själva ämnet för uppsatsen i vissa fall fick lärarna i något som skulle kunna betecknas som en vag försvarsställning, då det exempelvis framgick att somliga av respondenterna upplevde det som att de implicit beskylldes av vissa icke-samhällslärare för att Sverigedemokraterna hade fått sådana framgångar i skolvalet.

Med denna kunskap i bagaget hade det kanske varit intressant att också intervjua lärare som inte undervisade i samhällskunskap, men en undersökning av denna karaktär är ju också alltid en kompromiss mellan skilda intressen, och en väl motiverad avgränsning är ett måste för att överhuvudtaget kunna säga någonting. Hursomhelst så sänker den minering av fältet som respondenternas svar i vissa fall antydde reliabiliteten en aning, och att uppnå en tillfredställande validitet blev också svårare, men det är ändå min bedömning att dessa variabler når upp till en fullt godtagbar nivå. I samhällsforskning handlar det ju mer eller mindre aldrig om huruvida det existerar brister med avseende på nämnda variabler, utan snarare huruvida dessa ligger inom godtagbara gränser och det finns möjlighet att avgöra omfattningen och påverkan på forskningen.

Kanske är detta också platsen att presentera författaren ytterligare, för att därigenom ge undersökningen ett stänk av välbehövlig kontext. I fråga om mer objektiva kategorier skulle jag då kunna beskrivas som vit medelklassman med landsortsbakgrund, och i fråga om inställningen till undersökningens forskningsobjekt präglas denna av en själslig process som leder bort från relativismen och mot en paradoxal föreställning om en postmodern värdegemenskap. Inom ramarna för den senare blir främlingsfientlighet något som skolan har till uppgift att motarbeta, vilket emellertid inte är samma sak som att det är en patologi. I fråga om kunskapssyn präglas denna av en samtidstypisk dos konstruktivism, och en grundläggande skepsis gentemot huruvida idévärldens orsakssamband har en omedelbar relation till den yttre verkligheten.

³⁵ Ibid. s 286

4. Teoretiska perspektiv

I detta kapitel förklaras några teoretiska perspektiv som kommer tas i bruk under analysen av materialet. Detta är emellertid inte en studie designad för att förklara olika fenomenens förekomst, utan syftet kan liknas vid att *förstå det som sker* snarare än *förklara varför det sker*. Sålunda kan de teoretiska perspektiven överlag mer ses som analysverktyg för att ge fördjupad förståelse för materialet, men flera av dem fyller också ett vidare syfte såtillvida att de fördjupar förståelsen för skolans villkor generellt.

4.1 Främlingsfientlighet

Det finns anledning att påstå att den traditionella definitionen av rasism, där man hierarkiserar och betonar skillnader mellan det som man kallar biologiskt grundade *raser*, i den utsträckning den vidmakthålls snarare implicit tjäna syftet att trivialisera de mer subtila former av förtryck som präglar dagens etniskt grundade diskriminering. Ett begrepp som förskjuter fokus från denna definition av rasism är *kulturrasism*, och synen på vad främlingsfientlighet är kommer i denna undersökning till stor del att utgå ifrån detta begrepp.

Kulturrasismen har flera olika komponenter, vilka som processer betraktat har många likheter med mer traditionell biologiskt orienterad rasism. Den första komponenten är att skillnader mellan olika kulturer markeras och upprätthålls diskursivt, så att de blir verkliga såväl kognitivt som i hur vi förhåller oss till andra människor. Dessa diskursiva mekanismer skapar en känsla av *vi och dom*, vilka uppfattas som mer eller mindre homogena grupper med avgörande kulturella skillnader emellan sig. *De andra* antas till skillnad från en själv vara mer eller mindre determinerade av sin kultur, vilken är statisk och överförs från generation till generation oberoende av kontexten.³⁶ Konkret kan detta innebära att *våra val* präglas av rationalitet, medan *deras val* är manifestationer av deras determinerande kultur. Kulturrasismen bygger naturligtvis på en stor del xenofobi, där det som antas vara annorlunda och inte reglerat av samma rationalitet som vi upplevs som hotande. Dessa mekanismer känns igen från andra kategoriseringar av människor, där exempelvis kvinnor under den Upplysningstid som rimligen fortfarande starkt präglar tänkandet i åtminstone denna del av världen betraktats som huvudsakligen styrda av känslor, medan män antagits styras av en högre värderad rationalitet. De två bärande principerna i detta är *separation* och *hierarkisering*, där det senare oftast sker genom en norm som antas vara en objektiv sanning om vad som är eftersträvansvärt.

Det bör i detta sammanhang kanske nämnas att det sätt som denna undersökning närmar sig ämnet inte är helt oproblematiskt, då förhållningssättet implicerar något som är väldigt tveksamt ur teoretiskt perspektiv. Utgångspunkterna riskerar ju nämligen att leda till ett fokus som implicerar att främlingsfientlighet huvudsakligen existerar på individnivå, där vissa elever bär på främlingsfientlighet medan andra inte gör det. Forskningens samtida förhållningssätt till frågan är som tidigare sagts snarare diskursorienterad, där positioner skapas diskursivt som leder till förställningar om *vi och dom* och manifesterar sig i strukturell diskriminering.³⁷ Att då förlägga främlingsfientlighet till ett individuellt värderingsplan skulle kunna vara problematiskt, då det riskerar att dölja det faktum att vi alla blir till genom de diskurser som skapar den strukturella rasismen, och att vi alla, i olika grad, således är med och reproducerar den.

³⁶ Dahl och Lundgren 2006, s 280

³⁷ Ibid. s 279ff

Likväl finns det en poäng med studiens utgångspunkter, då det existerar avgörande skillnader mellan den diskursiva dimensionen av frågan och de öppna värderingar som upp bärs av individer. Exempelvis fattas politiska beslut *inom och genom* en diskurs, men inte *av* den, och sålunda utgör enskilda värderingar ett hot mot människors eventuella frihet. Om vi vill kan vi påstå att öppet främlingsfientliga värderingar är en ytlig reflektion av den strukturella rasismen, men värderingarna ges i den politiska kontexten materiella manifestationer likväl som den strukturella nivån får det. Det är också fortfarande intressant att undersöka hur frontlinjebyråkrater som ska företräda vissa värden gör det i relation till dem som inte delar värdena.

4.2 Normativ reflexivitetorienterad fostran i dagens skola

Det finns många typer av forskning som i varierande direkt form angår denna undersökning, och i detta avsnitt presenteras ett par besläktade studier som under ett gemensamt paraply ger analytisk näring åt undersökningen. Jag har valt att beteckna den praktik som studierna vittnar om som *normativ reflexivitetorienterad fostran*.

Inledningsvis ger då Bartholdsson³⁸ i en fallstudie av en skolas undervisande och fostrande ambitioner en bild av skolan som alltmer fokuserad på att forma elevers åtminstone skenbara karaktär genom att tvinga på dem en reflexivitet som gör deras person till en prestation. Elevens beteende och ställningstaganden blir här till det som skolan kretsar kring, i något som beskrivs i termer av en kolonisering av eleven.³⁹ Bartholdsson refererar till Frykman, och beskriver dagens svenska skola som en enda stor övning i reflexivitet där allt fokus ligger på att *vara någon* snarare än att *bli något*.⁴⁰ I detta gömmer sig en närmast panoptisk⁴¹ dimension, då lärarna tar del av och bedömer elevernas självreflektion. Rimligen kan detta betraktas som en – möjligen omedveten – disciplineringsstrategi, vilken något tillspetsat och spekulativt emellertid kan antas få som konsekvens att det uppstår ett ökat behov hos eleverna att revoltera mot *skolans* disciplinering snarare än *föräldrarnas*, genom att skapa sig själv på ett sätt som faller utanför ramarna för det påbjudna idealet.

En annan för detta perspektiv synnerligen intressant studie är Runfors⁴² bidrag till den statliga utredningen med titeln *Utbildningens dilemma*⁴³. I denna visar hon bland annat hur man inom skolan – och sannolikt även andra forum – tenderar att tolka det som faller inom ramarna för skolans norm som uttryck för självständiga val, medan ställningstaganden som faller utanför dessa ramar tolkas som resultatet av kulturell påverkan, otillräcklig eftertanke, eller i termer av liknande mindre självständiga positioner. Runfors menar att det genom historien varit olika grupperingar vars förmodade sätt att vara tolkats som uttryck för en ofrihet och kulturell determinism, men hennes studie handlar främst om hur den heterogena grupp av människor som kategoriseras som *invandrarbarn* antas vara i stort behov av att frigöras från det begränsande inflytande som deras föräldrar utövar på dem.⁴⁴ Kopplingen till denna studie kan vid första

³⁸ Bartholdsson 2003, s 121ff

³⁹ Ibid. s 142

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Panoptisk innebär kortfattat att kontroll och disciplin ersätts av självkontroll och självdisciplin genom att individen vet att den *kan* vara iakttagen och sålunda iaktar sig själv.

⁴² Runfors 2006

⁴³ SOU 2006:40

⁴⁴ Ibid. s 147ff

anblick tyckas långsökt, men rimligen finns det beröringspunkter då det både i Runfors och min studie handlar om elever som inte lever upp till samhällets ideal för vilka val individer gör.

Inom ramarna för samma statliga utredning som den ovan beskrivna finner vi en synnerligen intressant undersökning genomförd av Dahl och Lundgren.⁴⁵ De har intervjuat fokusgrupper bestående av lärare, i huvudsakligt syfte att undersöka förekomsten av rasifiering och kulturrasism i lärarnas utsagor. Intervjuerna handlar emellertid också till stor del om värdegrunden och värdegrundsarbete. Utöver det faktum att lärarnas resonemang till stor del konsoliderar snarare än utmanar strukturellt rasistiska förhållningssätt, framkommer det också många intressanta saker om hur värdegrundsarbetet uppfattas och implementeras. Framförallt verkar det som att värdegrunden på ett abstrakt plan uppfattas som en serie positiva värden vars syfte är att motverka orättvisor, men att den i sin konkreta form oftast kommer att handla om disciplinering.⁴⁶ I synnerhet då lärarna talar om pojkar med invandrarbakgrund, kommer värdegrunden att förskjutas till att handla om saker som ”hyfs”, och ”ordning”.⁴⁷ Författarna konstaterar också att värdegrunden är något som lärarna själva får ge sin betydelse och vad det ska sätta för prägel på deras verksamhet, snarare än att lärarna upplever sig som utbildade att i en viss anda bedriva sin undervisning.⁴⁸ Detta är också delvis syftet, då det är meningen att styrdokumentet ska tolkas och implementeras i den egna kontexten, men då denna process förefaller ha stora brister blir resultatet att lärarna själva får förlita sig på sin egen moraliska kompass under föreställningen att det är en form av objektiva värden.

4.3 Om dialogen och kommunikation

Med anledning av att styrdokumentet och den ringa tidigare forskningen anger *diskussion* som den pedagogiska vägen mot att etablera vissa grundläggande värden finns det anledning att fördjupa förståelsen för detta begrepp en aning. En teoretiker vars idéer om mänsklig interaktion fått stor uppmärksamhet på senare tid är Bakhtin. Hans begreppspar *monologicitet/dialogicitet* samt *det auktoritativa ordet/det inre övertygade ordet*,⁴⁹ åskådliggör på ett avslöjande sätt den grundläggande skillnad som kan ligga mellan olika sätt som människor kommunicerar. Medan monologicitet avser en form av informationsöverföring till en passiv mottagare syftar dialogicitet på en fullvärdig interaktion präglad av flerstämmighet, där alltså fler än en person deltar i egenskap av kunskapskälla.⁵⁰ Enligt denna konstruktivistiska kunskaps- och människosyn blir människor till genom varandra, och sanningen är något som skapas i varje möte. Utifrån detta perspektiv förstår vi att diskussion är ett alltför rymligt och slarvigt nyttjat begrepp för att vi per automatik ska kunna tillmäta det någon omfattande potential att utmana eller vidga elevers föreställningsvärld. Detta då vi ofta ser diskussion som påminner om allt annat än ett möte där man verkligen betraktar *den andre* som en kunskapskälla, och är öppen för möjligheten att ens egen sanning kan komma att modifieras. Ett gott exempel på detta skulle kunna vara riksdagsdebatter, där sannolikt ingen som varit inblandad i debatten någonsin har ändrat uppfattning, utan syftet antingen är att besegra sin motståndare eller att vinna sympatier bland åhörare. Denna diskussion är sålunda ingen dialog där *sanningen blir till i mötet*, utan snarare

⁴⁵ Dahl och Lundgren 2006

⁴⁶ Ibid. s 299f

⁴⁷ Ibid. s 300

⁴⁸ Ibid. s 300

⁴⁹ Dysthe 1996, s 69f

⁵⁰ Ibid. s 63

något som skulle kunna beskrivas som flerstämmig monolog.

När Dysthe beskriver Bakhtins teorier visar hon hur den traditionella formen av klassrumsinteraktion, som vid en första anblick kan likna en dialog, ofta egentligen inte uppfyller kraven på en verklig sådan, utan mer korrekt skulle kunna beskrivas som en monolog med åhörardeltagande.⁵¹ Ofta bygger denna nämligen på att det finns ett rätt svar på det som läraren frågar, snarare än att eleven kan delta i interaktionen i egenskap av kunskapskälla som också påverkar läraren. Elevens deltagande reduceras då till en prestation, och den sanning som skapas blir en yttre auktoritativ sådan som tvingas på eleven, snarare än att denne är med och skapar den på ett sätt där denne gör den till sin egen. Med begreppen *det auktoritativa ordet*, där läraren implicit refererar till en objektiv sanning som eleven inte kan ifrågasätta, och *det inre övertygade ordet*, där eleven *skapar* ”sanning” eller kunskap och inte upplever att en sanning tvingas på den, åskådliggörs sålunda de olika sätt som vi människor tar till oss information och hur vi påverkas av den interaktion vi är en del av.

För att dialogen ska bli något genom vilket eleven verkligen kan omskapa sin förståelse och identitet krävs det sålunda att läraren agerar på ett sätt där den signalerar att den verkligen är intresserad av vad eleven anser, och är öppen för att den ”sanning” som skapas i denna interaktion kanske inte är den som läraren hade tänkt sig. Dysthe påpekar att detta kan vara mycket obehagligt för en lärare och att det kan vara mycket frestande att etablera en auktoritativ diskurs, men hävdar i anslutning till detta att denna väg ändå är den enda vi kan bereda som har någon potential att verkligen göra avtryck i elevernas medvetande på ett konstruktivt sätt.⁵²

I anslutning till detta teoretiska tema skulle jag vilja presentera ytterligare en teori, vilken utöver att ha rönt stor uppmärksamhet i mer populärvetenskapligt orienterade sammanhang fokuserade på personlig utveckling också har erhållit en central plats inom konfliktvetenskapen. Teorin, eller kanske snarare interaktionsmodellen, går under namnet *Non Violent Communication* (hädanefter refererat till som NVC), och i sin mer populariserade form brukar den inte sällan benämnas som *giraffspråket*. Förgrundsfiguren heter Rosenberg, och har sin vetenskapliga hemvist inom psykologin. NVC är en i högsta grad normativ modell, som bygger på att man i en interaktion ska (1) *observera* vad människor gör utan att tolka deras motiv; (2) förmedla hur *man själv känner* inför det man ser; (3) förmedla sina *behov*; (4) samt förmedla vad ens medmänniska skulle kunna göra för att ens behov ska bli tillgodosett.⁵³ Detta sistnämnda är inte detsamma som att ställa krav, utan innebär att vi ärligt och utan dold agenda delger våra medmänniskor våra behov och hur de skulle kunna agera för att tillgodose dem.

Några av syftena med modellen är att skapa en interaktion där empatin får utrymme att nå sin fulla potential, och att hantera konflikter på ett sätt där parterna blir medvetna om sina egna och andras behov.⁵⁴ Utifrån de olika stegen i den beskrivna kommunikationsprocessen blir det tydligt att det inte handlar om att analysera medmänniskor för att därigenom förstå dem, utan att skapa en kommunikation där alla känner sig förstådda och ens behov medvetandegörs och lyssnas till.

Rosenberg menar att när människor upplever att vi definierar dem eller ställer krav på dem, så

⁵¹ Ibid. s 58

⁵² Ibid. s 247

⁵³ Rosenberg 2003, s 24

⁵⁴ Ibid. s 20

ställs de inför ett val mellan att antingen underordna sig detta eller att revoltera.⁵⁵ Detta sätt att interagera antas således avskärma oss från empatin, då den empatiska positionen i första hand inte kommer att handla om de olika parternas känslor och behov, utan interaktionen istället blir en slags prestige- och maktkamp. Genom att vara ärliga med våra känslor, behov och önskemål ger vi däremot dessa en central plats i interaktionen, och våra medmänniskor kan förhålla sig till dem på ett sätt där deras empati inte blir ett nederlag.

Anledningen till varför denna teori används i denna undersökning är att den tidigare forskningen förefaller antyda att ämnet handlar om saker vilka inte primärt är grundade i våra behov och känslor. Rimligen finns det emellertid som jag ser det anledning att misstänka att exempelvis främlingsfientlighet till en inte försumbar del handlar om just känslor och behov. För att illustrera vilken slags relevans man i detta sammanhang skulle kunna tillmätta denna teori skulle man sålunda kunna framkasta hypotesen att främlingsfientlighet skulle vara ett uttryck för att vissa grupper i samhället inte upplever att deras behov blir sedda av vare sig de som fattar beslut kring invandring eller de som invandrar. Enligt Rosenbergs teori omöjliggör då detta en empatisk position i relation till invandrare. Rimligen är det därför relevant att ha med NVC som ett perspektiv i undersökningen, för att därigenom förstå huruvida lärarnas interaktion med eleverna kan antas avskärma dem från empatin eller göra den tillgänglig.

4.4 Ett diskursanalytiskt perspektiv

Denna undersökning är inte en diskursanalys i ordets hela och anspråksfulla bemärkelse. Likväl kan emellertid en diskursanalytisk förståelse av lärarnas utsagor skänka en djupare insikt i vilka förgivettaganden och föreställningar om verkligheten som präglar lärarnas agerande i relation till värdegrunden och eleverna. Sålunda presenteras i detta avsnitt vad ett diskursanalytiskt förhållningssätt innebär.

Den syn på diskurser som kommer vägleda delar av analysen hämtar sin inspiration från *den kritiska diskursanalysen*⁵⁶ och *diskurspsykologin*,⁵⁷ snarare än den poststrukturalistiskt orienterade diskursteorin. Detta genom att diskurser betraktas som (olika) system för betydelse-, sannings- och meningsskapande som individer gör bruk av, och där dessa individer både har aktörskap och är samtidigt är produkter av strukturella och diskursiva förhållanden. Jørgensen och Phillips refererar till Fairclough och beskriver hur denna dialektik, mellan det som benämns som det sociala respektive diskursiva, implicerar att hur vi ser på världen är en produkt av strukturella förhållanden samtidigt som det finns utrymme för oss att påverka strukturerna genom att vårt medvetande inte är determinerat av diskursen.⁵⁸

Om en lärare sålunda – med ett exempel taget ur luften – skulle påstå att ”elever med problem hemma kan ju ofta söka gruppkänslan som en nazistisk gemenskap erbjuder”, skulle uttalandet ur detta perspektiv kunna antyda att lärarens tänkande influerats av en diskurs skapad inom någon form av akademiskt sammanhang där man sysslar med diagnoser av ”antisociala” beteenden. Denna diskurs upprättar en logisk koppling mellan bakomliggande problem och nazistisk organisering, och det är ett tankesystem inom vilket det finns utrymme för vissa, men inte andra, kausaliteter. Just här har exempelvis värderingarna inte har någon plats, och detta kommer

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Winter Jørgensen och Phillips 2000, s 66ff

⁵⁷ Ibid. s 97ff

⁵⁸ Ibid. s 67f

påverka hur läraren agerar i relation till elever med nazistiska böjelser. Denna diskurs manifesteras sålunda i en social praktik och påverkar den, samtidigt som det finns utrymme för att diskursen kan påverkas av förhållanden på den aktuella skolan.

Då ett diskursanalytiskt angreppssätt ska tillgripas på ett intervju-material är det av yttersta vikt att man tar i beaktande den roll som man själv spelar i den diskursiva praktiken. Det räcker inte att exempelvis låta sig nöjas med att bara analysera vad respondenterna säger, utan själva interaktionen måste analyseras för att man ska få en trovärdig bild av hur den diskursiva praktiken ser ut. Som exempel kan nämnas hur en av de frågor respondenterna fått i denna undersökning redan i själva frågeställningen etablerar en diskurs, inom vilken eller i relation till vilken respondenterna sedan kommer svara. Den fråga jag då åsyftar, och som till mitt försvar konsekvent har ställts i slutet på intervjuerna samt inte enkom i syfte att få ett svar på frågan utan också att se om respondenten utmanar den diskurs jag gör bruk av, är den som lyder på följande sätt:

Vad finns det som är bra med det mångkulturella samhället som man ska lyfta fram, och vad finns det som är dåligt med det mångkulturella samhället som man måste bemöta?

I denna fråga används något av en ekonomistisk diskurs, inom vilken det mångkulturella samhällets vara eller inte vara närmast kan bedömas utifrån huruvida det tillför ett värde eller inte gör det. Sålunda måste analysen också ta detta i beaktande, då respondenternas svar kommer produceras i relation till vilken diskurs utfrågaren har gjort bruk av. Överlag skulle man kunna påstå att diskursanalysen ställs inför färre forskningsproblem om man använder sig av material som är insamlat utan att forskaren varit en aktiv del i produktionen av det. Detta skulle exempelvis vara fallet med tidningsartiklar, men då sådana inte är ett alternativ i denna undersökning, och det diskursanalytiska perspektivet bara ska berika analysen, får materialet helt enkelt analyseras utifrån att det är en interaktion mellan utfrågaren och respondenten. Tillvägagångssättet för att identifiera den diskursiva praktiken är närläsning av materialet, då materialets omfång inte medger en mer detaljerad analys.

5. Resultat och analys

I detta kapitel redovisas analyserna av intervjuerna. I tydlighetens namn är detta uppdelat i tre teman, vilka i tur och ordning är *värdegrunden*, *främlingsfientlighet* och *pedagogiska strategier*. Möjligen hade transparensen blivit en aning bättre om varje respondents svar först sammanfattats och sedan analyserats, men då frågorna spänner över många olika underteman har valet av utrymmes- och läsvänlighetsskäl fallit på en presentation i den tematiska form som ovan beskrivs.

5.1 Värdegrunden

Värdegrunden utgör en central del av de styrdokument som reglerar de sju respondenternas myndighetsutövning, och klädda i sådana ord ter sig respondenternas svar på vissa sätt förhållandevis anmärkningsvärda, om än inte förvånande. De flesta av respondenternas svar antyder nämligen en förhållandevis autonom position i förhållande till värdegrunden som styrdokument, där ingen talar om den utifrån rollen som verkställare. Snarare vittnar deras svar om att de ser det som självklart att skolan ska genomsyras av vissa värden, och att de bedriver en fostran i enlighet med dessa, men att det handlar om deras syn på sig själva snarare än en myndighetsutövning. De kan oftast inte svara på hur de förmedlar och förankrar värdegrunden, men tycker generellt att de värden som de associerar med den är självklara för dem personligen, och att deras undervisning sålunda genomsyras av den. Följande citat får illustrera denna position:

A2 – Om jag ska vara ärlig tänker jag inte jättemycket på värdegrunden. Det är nog inte fel att läsa den igen, och jag skulle nog inte... alltså den finns med på någon slags naturligt sätt, för jag tror att man har pratat så mycket om den i utbildningen. Och just när man undervisar i samhällskunskap med demokratitanken och sådär så finns den ändå med. [Intervju med A2]

.....

Henrik- Vad är värdegrunden för dig?

B1 – Ärligt, som ord just är det ett begrepp bara, som man... lite ... ett ord som man pratar om. Egentligen något negativt då eftersom att man kan känna att det är något uppifrån man sätter fina ord på. Å andra sidan är det ju väldigt viktigt då. Både som samhällslärare och religionslärare är det ju väldigt viktigt med demokratiska värden, jämställdhet, mänskliga rättigheter och sånt som vi pratar om hela tiden. Etik och moral och så. Så samtidigt är det viktiga saker, men just värdegrundsfrågor, så ställer sig håret lite för jag gillar det inte. Det är lite såhär att nu ska vi prata om det, och så är det fina ord och så.

Henrik – Är det någon skillnad då i teorin och i praktiken vad det handlar om?

B1 – Ja, i praktiken kan jag inte känna att vi jobbar med det. Utan det är upp till var och en. Man pratar om det lite på studiedagar och på APT [personalmöte]. Men hur jobbar vi faktiskt med det och vilka redskap vi har och så, det tycker jag inte att vi... Så det är väldig skillnad egentligen mellan teori och verkligheten.

Henrik – Det här uppdraget att förankra de här värdena hos eleverna, hur ser du på det?

B1 – Men det tycker jag gör mycket i mina ämnen och i diskussioner och så, och i mitt sätt att vara med eleverna. Att umgås med dem och prata med dem, på raster och så. Utan att jag går omkring och tänker att nu håller jag på att jobba med värdegrunden. Men ändå att man faktiskt gör det då. [Intervju med B1]

.....

B3 – Så vad är värdegrund? Ja det är någon slags gemensam konvention i någon slags samhälls, ja att det här är vår värdegrund, som ingen kan peka på.

Henrik – Hur ser du på den värdegrund som vi har i styrdokumentet?

B3 – Mycket som en politisk papperstiger i den bemärkelsen att den inte är definierad klart och tydligt. Så tydligt som man skulle vilja ha den.

Henrik – Hur ser du på och känner inför att förankra den här värdegrunden hos eleverna?

B3 – Ja, det är ett jobb från första till sista dan. Som hela tiden omvärderas. Och som på något sätt genomsyrar hela verksamheten. Men skulle du fråga mig hur när och på vilket sätt så är det jättesvårt. Men det genomsyrar hela skolverksamheten egentligen skulle jag säga. [Intervju med B3]

Sammantaget antyder mina respondenters svar att lärarna ser det dels som att de förmedlar värdegrunden genom hur de med sin person bemöter eleverna, och dels att deras ämnen skapar en plattform där detta kan ske. Värdegrunden uppfattas också som vag, och man *antar* mer eller mindre att man bedriver värdegrundsarbete, från vilket egentligen endast en respondent avviker genom att vara mycket mer processororienterad och väldigt starkt betona hur han skapar en värdegrund *tillsammans* med sina elever genom att de möts, lär känna och respekterar varandra. I denna respondents svar är värdegrunden överhuvudtaget knappast då ett styrdokument, utan man etablerar ett förhållningssätt gentemot varandra inom gruppen där alla känner sig respekterade, beroende på vilka gruppen består av. Följande citat kan illustrera denna i materialet avvikande syn:

A3 – Det finns ingen värdegrund det finns människor. Och människor skapar någonting tillsammans. Man skapar någonting tillsammans som räcker olika långt. För att man ska utvecklas som människa. För värdegrund handlar ju om att utvecklas som människa och att se andra människor. Och därför är ju värdegrundsfrågorna oerhört viktiga om man exempelvis får en årskurs 1:a. Men inte som så att man ska behöva ta upp dem. Utan värdegrunden blir relationen med varandra. Där man själv upptäcker att man är i en miljö där människor lyssnar på en. [Intervju med A3]

Samtliga respondenter säger att värdegrundsfrågor är något som man arbetar med enskilt, snarare än som skola, och detta påstående är analogt med deras påståenden om att man arbetar med värdegrunden genom att vara den man är tillsammans med eleverna. Även om detta inte var en av frågorna som ställdes kommer flera av lärarna in på att man ju inte kan jobba i skolan om man inte har de här svårdefinierade värderingarna, och några uttrycker frustration över att andra lärare förefaller ge eleverna ”dåliga” värderingar. På den ena av mina skolor har samhällskunskapslärarna också känt sig utpekade av de andra lärarna som ansvariga för att Sverigedemokraterna fått så stora framgångar i skolvalet. Följande citat kan illustrera den förstnämnda av dessa ståndpunkter:

B2 – Framförallt just i värdegrundsfrågor kan jag tycka att det är lite gemensamt. Och det är precis det jag beskrev tidigare. Att det är ju det som är problemet att vi jobbar utifrån våra egna värderingar istället. Jag tror att det dessvärre finns många som inte riktigt har koll på värdegrunden ens.[...]

Henrik – Är det i egenskap av förebild du tänker att man kan påverka eleverna framförallt då?

B2 – Ja det och med värderingarna. Är det ok att säga böjvävel till en elev? Nej det är inte ok. Och vissa lärare säger det ju till och med själv. [Intervju med B2]

.....

B3 - Och ska du diskutera [värdegrunden] med svetslärarna så är det inte å himla lätt alltid. Om man uttrycker sig så. [Intervju med B3]

Lundquist har skrivit mycket om myndighetsutövning, och menar att tjänstemän i en verksamhet som befinner sig i kris, eller där legitimiteten är undergrävd, tenderar att avvika från det han

benämner *det offentliga ethoset*.⁵⁹ Istället faller de i dessa tider av osäkerhet tillbaka på sina egna värderingar, snarare än de rättsstatliga värden som ska vägleda deras verksamhet. Denna teori kastar visst ljus över den situation som respondenternas svar antyder, där de upplever en viss osäkerhet kring vad de ska företräda och på vilket sätt, samt att var och en verkar med sig själv som huvudsaklig måttstock och riktmärke. I anslutning till samma tema refererar också flera lärare till exempelvis likabehandlingsplaner som papperskonstruktioner som inte hålls levande i verksamheten.

Huvudsakligen antyder emellertid svaren något mer djupgående än en legitimitets- och implementeringskris för det offentliga skolväsendet, då man i respondenternas svar kan spåra något som mer påminner om ett grundläggande antagande om att man själv närmast förkroppsligar de värden som är eftersträvansvärda, och som en demokrati av det slag som vi idealiserar vilar på. En återkommande formulering i respondenternas svar som jag tycker illustrerar detta fenomen är orden ”det här tolererar/accepterar jag inte i *mitt* klassrum”. Dessa ord syftar på beteenden som enligt respondenterna inte är önskvärda, och på en diskursiv nivå implicerar uttalandet att det är lärarens värderingar som avgör vad som är godtagbart och eftersträvansvärt hos eleverna. Läraren antar att den själv *är* värdegrunden, och det är de regler som följer av dessa värderingar som ska gälla i det klassrum läraren leder. Jag tror inte det är spekulativt att anta att det bakom respondenternas svar döljer sig ett vagt antagande om att de värden som ska förankras är objektiva till sin natur, och att det är självklart att man bär på dessa värden.

Ovan nämnda uttalande leder också vidare mot en annan dimension i värdegrunden, vilken med en tveksam dikotomi skulle kunna betecknas som huruvida respondenterna implicit betraktar och bedriver värdegrundsarbete som disciplinering eller som att man långsiktigt ger eleverna verktyg för ett eftersträvansvärt förhållningssätt gentemot sig själv och andra. I ett tidigare kapitel såg vi hur Dahl och Lundgren i en studie visat att värdegrunden på ett abstrakt plan uppfattades som en serie positiva värden, men att den i praktiken snarare kom att handla om disciplinering av elever.⁶⁰ Det fanns enligt deras undersökning också en tendens till att värdegrundsarbete kom att handla om disciplinering i högre utsträckning då det handlade om elever med invandrarbakgrund. Denna studie lånar sig på grund av den ringa omfattningen samt urvalet inte särskilt väl till att styrka eller falsifiera Dahl och Lundgrens resultat, men man kan ändå för en stund försöka se på materialet ur deras perspektiv. Detta blir emellertid en aning problematiskt, då respondenterna som tidigare nämnts föreföll förhållandevis obenägna att tala om praktiken, utöver att de ofta sade sig inte veta hur de arbetade med värdegrunden mer än att den genomsyrade verksamheten. Dock var det tre respondenter som talade om att värdegrunden handlade om att ”inte kränka andra”, och även om detta skulle kunna vara en slump var två av dessa lärare just de som arbetade på de renodlat praktiska och yrkesförberedande programmen. Ett antagande om att det finns en klassasymmetri mellan teoretiska och yrkesförberedande program gör denna varians analog med teorin om att medelklassen är norm för skolans verksamhet, och att de som inte är medelklass måste ”uppfostras”. För att förtydliga vad disciplinering kan innebära kan vi betrakta följande citat:

Henrik – Vad är värdegrunden för dig?

B2 – Enkelt kan man nog säga att det handlar om att inte kränka någon annan. Och kränka någon annan kan man ju göra på väldigt många olika sätt. Man kan ju säga elaka saker med ett leende, men det blir ju inte

⁵⁹ Lundquist 1998

⁶⁰ Dahl och Lundgren 2006

snällare för det. Och vi har ju ganska många nationaliteter här. Så ofta kan det nog vara så att en del blir kränkta utan att det ens är meningen. Därför att man inte har, och då pratar jag även kollegor men främst elever, som inte har koll på läget helt enkelt eller inte har koll på det kulturella, å där finns ju jättemycket att jobba på absolut.

Henrik – Det här med att man ska fostra elever enligt värdegrunden och in i värdegrunden, vad innebär det och hur känner du inför det?

B2 – Alltså jag är ju mamma också [Eleverna är alltså som hennes barn som ska uppfostras]. Så på något sätt är det så enkelt för mig därför att alltså det är ju ett ständigt pågående arbete varje lektion. Så jobbar vi med de här frågorna. Så fort de dyker upp så pratar vi ju om det. [Intervju med B2]

.....

A4 – Det är lätt hänt att de här värdegrundsfrågorna hamnar på samhällskunskapslärare. För att det är demokrati utpekad. Och det är väl klart att man vet att läroplanen och skollagen gäller och så, men de kanske inte är aktiva och så, även om vi här på skolan jobbar ju jättemycket med det i hela grundkonceptet. Så fort vi märker minsta lilla så är det åtgärd direkt [Enskilt samtal etc.]. [Intervju med A4]

Det första citatet illustrerar hur läraren upplever att värdegrunden implicit handlar om en stävande disciplinering av elever snarare än den utveckling till demokratiska medborgare som återfinns i några av de andra respondenternas abstrakta tolkning av vad värdegrundsarbetet ska leda till. Detta genom att värdegrunden handlar om att man måste ta till åtgärder när det förekommer kränkningar. Samma glidning sker också i det andra citatet, där att man arbetar med värdegrunden i hela grundkonceptet förklaras med att ”det blir åtgärd så fort det är något”. Överlag är det många av respondenterna som på ett abstrakt plan anser att värdegrundsarbetet bör vara något som genomsyrar hela verksamheten och att man bör arbeta med det långsiktigt snarare än som krishantering vid ovälkomna situationer. Emellertid är det också många av dem som erkänner att detta arbete har stora brister, och att det med stor lätthet kommer att handla om att hantera just det som man uppfattar som överträdelser av reglerna. Uttrycken i citaten illustrerar detta, då ”att ta debatten så fort den kommer upp” och ”så fort det händer något så blir det åtgärd” med viss oundviklighet kommer att förvandla värdegrundsarbetet till ett disciplineringsprojekt eftersom det handlar om att stävja ett icke önskvärt beteende. Materialet låter oss knappast göra en alltför stor sak av skillnaden mellan skolorna, men den är likväl intressant och bekräftar på vissa sätt den bild som Dahl och Lundgren målar upp. Kanske kan vi också bättre förstå denna skillnad i ljuset av att lärarna på de renodlat studieförberedande programmen i högre utsträckning verkar uppleva det som att eleverna anpassar sig till lärarnas förväntningar på dem. Det är framförallt två lärare som upplever att klassrummet är en miljö där det kan vara svårt att få till ett ärligt och öppet klimat, vilket är något som de tolkar i termer av en betygshets som gör eleverna inställda på att orientera sig mot lärarens förhoppningar. Lärarna på de yrkesförberedande programmen upplever överlag inte att det finns en anpassning till deras förväntningar på detta sätt.

5.2 Främlingsfientlighet

I fråga om vad främlingsfientlighet är och vad det beror på är respondenternas svar överlag förhållandevis svåra att tolka, vilket beror på att bilden de målar upp är både komplex och ibland motsägelsefull. De flesta lärarna anser att främlingsfientlighet till största delen handlar om att samhället är segregerat, och att man inte känner människor som man uppfattar som annorlunda än en själv. Detta leder dem sedan – i grova drag – till två olika synsätt på fenomenet, där det i första fallet är något som utgör en *brist hos individer* och i det andra fallet utgör något som *alla människor som lever i en tid som våran bär på*. Det senare perspektivet är framförallt tydligt hos

en av lärarna, och hon talar om den eventuella manifesteringen av främlingsfientlighet som mer av ett socialt fenomen, i betydelsen att de flesta bär på främlingsfientlighet men den samhälleliga gruppdynamiken gör det attraktivt för bara vissa att uttrycka den och göra den till en identitet som främlingsfientlig.

I det andra perspektivet, där det handlar om att vissa individer uppbär främlingsfientligheten, förefaller det ske en glidning från problemdefinitionen om otillräcklig integration mot en *kunskapsbrist* hos de aktuella individerna. Låt oss betrakta följande två citat:

B3 – [Citerar sig själv]”Jaha, om det nu är så att du blivit rånad tre gånger av araber i Frölunda. Och vad beror detta på tror du då?” Då kan han skälla på araber. Och sen [säger jag] då, ”Varför tror du att de här killarna blev som de blev? Finns det några orsaker till det som du kan se?” [Intervju med B3]

.....

Henrik – Hur tycker du att man ska tolka det här valresultatet i skolvalet, där SD fick så många röster?

A2 – Jag tror att många elever, på den här skolan i alla fall, inte hade tillräckligt med underlag. De som går i ettan har inte haft samhällskunskap.[...] Så jag tror att många inte är tillräckligt pålästa. [Intervju med A2]

.....

A2 – Och då kunde jag ju säga ”Ja men om du ser på de här i Backa då [som påstås kasta sten]. Om man tittar på de här riskfaktorerna och bortser ifrån att det var invandrarungdomar”. Då kunde man liksom ta den kopplingen. Vad finns det för riskfaktorer och vad finns det för anledning till att de kastar sten. Ja men okey, frågan är ju vad det är för socioekonomisk funktion där och så. Den diskussionen kunde man ju ta då. [Intervju med A2]

I det mittersta citatet antas eleverna rösta på Sverigedemokraterna för att de inte har tillräckliga kunskaper, vilket är en tolkning som ibland återkommer i materialet. I de båda övriga citaten ser vi hur lärarnas strategi i situationer där främlingsfientlighet manifesterats handlar om att få kunskaper om strukturella fenomen som antas ha gjort invandrare till dem de är snarare än att på ett hermeneutiskt sätt förstå den livsvärld i vilken ett visst agerande ter sig begripligt för en. Man kan fråga sig om vi verkligen gör människor mer mänskliga för oss genom att hitta tillfredställande strukturella kausaliteter, eller om vi snarare bara förstärker bilden av exempelvis invandrare som kulturellt och strukturellt determinerade.

Det förekommer också många utsagor där det görs en koppling mellan främlingsfientlighet och att man inte har tillräckligt mycket kunskaper om dem som främlingsfientligheten riktas mot. Detta genom att lärarna mer eller mindre direkt förklarar att fördomar om exempelvis muslimer till stor del handlar om otillräckliga kunskaper om Islam, trots att man tidigare definierat problemet som otillräcklig integration, vilket rimligen inte är samma sak. Den eventuella kritiken mot detta synsätt skulle dels kunna handla om att fientlighet är en attityd grundad i värderingar och förekomsten av en eventuell konflikt mellan etniska grupper snarare än kunskaper. Därtill skulle man som tidigare nämnts kunna fråga sig huruvida integration verkligen handlar om kunskaper om dem man integreras med. Den senare frågan blir extra angelägen då vi vet att kulturrasismen till så stor del handlar om att människor ses som determinerade av en nedvärderad kultur och ogynnsamma strukturella förhållanden, och tillmäts så lite förmänskligande aktörskap.

Vidare kan konstateras att materialet i mycket låg utsträckning präglas av den diskurs där främlingsfientlighet tolkas i termer av patologier och social utsatthet som vi såg i de lite äldre studierna av nazism inom skolan. Detta beror rimligtvis antingen på att främlingsfientlighet och nazism ses som helt skilda fenomen, eller att det skett en avgörande förändring i hur man ser på främlingsfientligheten. Förändringen skulle i så fall vara att diskursen om social utsatthet som

grogrund för främlingsfientlighet ersatts av en diskurs som betonar kunskapsnivån hos eleverna. Kunskapsbristen är emellertid något som i mer eller mindre lika låg grad som den patologiserande diskursen tar elevernas ställningstaganden på allvar, och detta anknyter till Bartholdssons tes om att elever uppfattas välja självständigt och genomtänkt så länge de väljer i enlighet med det rådande idealet.⁶¹ Detta kommer vi behandla mer utförligt i följande avsnitt.

I fråga om huruvida främlingsfientlighet förekommer under lektioner och på skolorna är det förhållandevis svårt att tolka respondenternas svar. Emellertid finns det en tendens till att eleverna inte lever upp till lärarnas bild av en främlingsfientlig person, och att de därför har svårt att sammanfoga sin bild av eleverna med att många av dem exempelvis röstar på Sverigedemokraterna och gör islamofobiska uttalanden. Låt oss betrakta följande citat:

B1 – Sen kan jag tycka att [eleverna] har väldigt bra värderingar. Och djupt förankrade faktiskt. Sen kan de ju uttrycka någon åsikt och sådär, som inte överrensstämmer med värdegrunden och sådär. [Intervju med A1]

.....

Henrik – Upplever du att det finns främlingsfientlighet på er skola, och hur tar den sig uttryck i så fall?

A1 – Jag har inte upplevt att det finns det, men då har jag ju en begränsad erfarenhet eftersom jag nästan bara är på ett program. Och jag tycker inte att jag märker av det hos oss. Inte mellan eleverna, men sen är det klart att de också har uppfattningar om andra grupper och så, som jag tog upp det här exemplet med islamofobi och så. Nä jag upplever inte det. Sen så fick ju SD, jag kommer inte ihåg hur många procent, men de var ju jättestora i vårt skolval. [Intervju med A1]

.....

Henrik – Möts du av till exempel islamofobiska uttalanden?

A2 – Väldigt light ja. Men det är för att de inte kan och inte vet. Så visst det kan jag mötas av. [Intervju med A2]

Citaten ovan antyder att främlingsfientlighet och främlingsfientliga uttalanden förekommer på skolorna och i klassrummen, men att lärarna har svårt att foga samman detta med bilden av elever som de tycker om och känner som fina människor. Dessa bilder försöker de diskursivt upprätthålla genom att förklara elevers islamofobiska uttalanden i termer av okunskap, och att de i hög utsträckning röstar på Sverigedemokraterna för att de ”är lite svartvita”, ”fjantar sig”, eller ”gör det som en kul grej”. Man kan ju naturligtvis inte veta av vilka orsaker eleverna har röstat på Sverigedemokraterna – vilket lärarna uppfattar som ett främlingsfientligt parti – men det som här är intressant är den diskursiva strategin där lärarna försöker göra elevernas ställningstagande till något som *inte* handlar om främlingsfientlighet. Om detta resultat är korrekt finns det en intressant parallell till hur exempelvis våldtäkter ofta inte uppfattas som en våldtäkt, för att gärningsmannen inte lever upp till den bild vi har av hur en våldtäktsman ska vara, vilken ofta innebär en läskig gubbe som hoppar fram från ett buskage.⁶²

Intressant nog gör flera av respondenterna en liknande tolkning av hur vissa elever uttalar sig främlingsfientligt, då eleverna enligt respondenterna i sin bild av hur *de andra* är inte inkorporerar de kompisar de har med invandrarbakgrund. Dessa kompisar skiljs då ut från den grupp av invandrare som de enligt traditionella kategorier skulle kunna klumpas ihop med, och sägs ”inte vara som de andra”.

⁶¹ Bartholdsson 2003

⁶² Se exempelvis Wennstam 2004

5.3 Pedagogiska strategier

Vad gäller hur dessa frågor ska arbetas med finns det ett ord som ständigt återkommer i respondenternas utsagor, och det är *diskussion*. Vad som än händer så är diskussion det som förordas, och undervisningen sägs mer eller mindre uteslutande handla om att skapa diskussion. Att uttröna vad detta innebär i praktiken var utifrån materialet emellertid förhållandevis svårt, och som teorin om dialogicitet antyder är det ett rymligt begrepp under vilket det får plats såväl jämbördiga möten som gränsfall av indoktrinering. I huvudsak förefaller det i materialet som att diskussion är ett begrepp som lärarna använder för att beskriva en process där eleverna ska *lotsas* till en högre kunskapsnivå, från vilket framförallt en lärare avviker genom att istället betona hur man ska mötas som människor, förstå varandra, och därigenom skapa respekt och en relation där gemensam kunskapsutveckling blir till en del av relationen. I det dominerande perspektivet är emellertid diskussionen något som i väldigt stor utsträckning liknar en kunskapsöverföringsstrategi, vilket anknyter till Dysthes teorier om dialogen som tidigare redogjorts för. Denna teori kastar ljus över följande citat, i vilka lärarna uppfattar att de har diskuterat saker:

Henrik – Vad har du för strategi i de bemötandena [av främlingsfientliga uttalanden]

A4 – Jag har nog gjort lite olika. Jag hade just en elev efter valet som sa precis det jag sa, att ”nu ska det bli ordning på invandringspolitiken”. Och då sa jag ”Har det inte varit det tidigare? Vad menar du? Kan du förklara?” Och då kunde eleven inte riktigt förklara, och sen så märkte man att... ja då märkte man att eleven backade i sin tanke, att det var kanske inte genomtänkt. [Intervju med A4]

.....

Henrik – Hur brukar du bemöta detta [påståenden om invandrare]?

B1 – Jag har inget utarbetat sätt så utan mer samtal kring det och funderingar. Mer långsiktigt. Som nu skotten i Malmö att man pratar kring det och... för lasermannen känner ju inte de till. De var inte födda då eller föddes precis då. Så då blir det ju, alltså det här med Ny Demokrati och Sverigedemokraterna och så händer detta. Så jag menar att utifrån olika sammanhang så kan man prata om det på olika sätt.

Henrik – Så du brukar inte argumentera och så?

B1 – Nej mer någon slags samtal, eller [citerar sig själv] ”Var har du de siffrorna ifrån?”, eller ”Hur menar du?” Då får vi ju hämta siffror i så fall och vad är det för statistik och vad är det de har sagt så va. [Intervju med B1]

.....

Henrik – Förstår jag dig rätt om det är en slags argumenterande strategi du använder dig av då

A1 – Ja kanske, eller resonerande eller så. Mitt mål är ju att nyansera den elevens bild litegrann. Sen om man lyckas med det... ibland känner man ju att man inte når fram. Att det är någon som redan har bestämt sig. Det jag känner är att jag gärna vill grunda det jag säger i fakta eller nåt som jag har grund för. Inte bara värdeord, utan visa på att såhär är det och ta stöd i forskning jag har läst själv eller så. Då möter jag ibland elever som säger, just när det gäller islamofobi och så, att [citerar en elev] ”nu talar ju du om för mig att jag inte får tycka så”. Men jag tycker inte att det är det jag gör, utan jag försöker ju visa rent faktamässigt att de har fel. Inte bara värderingsmässigt liksom. Som att ”det är inte sant om du säger att alla muslimer är terrorister. Då får du bevisa det i så fall, och det är inte möjligt.” Inte bara säga att ”så där får du inte säga om muslimer”. Och samtidigt ta diskussionen. [Intervju med A1]

Citaten illustrerar hur lärarna försöker få eleverna att tänka rätt men samtidigt värjer sig mot att det skulle handla om just det genom att kalla det för exempelvis samtal. Rimligen skulle Dysthe knappast hålla med om att det är ett samtal när man som samtalsdeltagare inte är öppen för möjligheten att den andra samtalspartnern skulle kunna övertyga en. *Det inre övertygade ordet* förblir stumt så länge sanningen inte skapas här och nu, och man signalerar att det ens

medmänniskor har att säga är vanföreställningar som inte kan tas på allvar för det de är. Eleverna måste enligt det dialogiska perspektivet känna att deras verklighetsuppfattning är verklig och viktig för att överhuvudtaget en dialog ska vara möjlig, och det finns goda skäl att misstänka att situationerna ovan inte kommer leda till detta. Det första exemplet är kanske extra intressant, då läraren tolkade elevens ovilja att fortsätta diskutera som att den hade ändrat uppfattning, vilket inte behöver vara fallet. Snarare vittnar elevens tystnad om att den slutit sig och inte kände att det den sa var värt någonting i lärarens öron. Denna situation utgör rimligen inte en plats ifrån vilken man omprövar sina ställningstaganden, utan möjligen att man inser vad som är fullt att tycka och känner ett avstånd till sina medmänniskor.

Respondenterna påpekar ofta att det är både odemokratiskt och kontraproduktivt att de ska tala om för eleverna vad de ska tycka, men den demokratiska motpol som de målar upp liknar enligt min mening inte sällan en skendialogisk strategi för att lägga den auktoritativa rösten i elevernas egen mun. Låt oss betrakta följande exempel:

B2 – Men jag tror om igen att om jag ska stå där och tala om [citerar sig själv] ”åh det är en sån lite grupp som är fundamentalister” och så, alltså de vet ju det. Man kommer mycket längre med ”jaha, när ett barn föds, tror ni att det barnet är ont då? Tror du att det barnet är våldsamt?” Att man lägger det på det sätter och liksom på nåt sätt rationellt ”men så är det ju inte”. Alltså du är elak men du är snäll, så är det ju inte. Det finns ju inget barn som är elakt. Utan det handlar ju väldigt mycket om vilken miljö man växer upp i, och vilken uppfostran man får.[...] Men jag hävdar bestämt att ingen föds ond och ingen föds tjuvaktig, utan där spelar ju miljön såklart jättestor roll. Och det är mer såna saker tror jag som man får diskutera. För om jag ska stå där och banka in mina argument, det kan nästan få tvärtom-effekt.

Henrik – Förstår jag dig rätt då om du mer försöker leda in dem i ett annat tankesätt?

B2 – Att de ska tänka själv! Helt enkelt. Ja men du vet, få en aha-upplevelse. Och jag tror överhuvudtaget mycket på diskussion i klassrummet. Och även om man inte delar åsikt får man i alla fall höra andra perspektiv. [Intervju med B2]

Här kan man med fog fråga sig om det verkligen är att tänka själv när någon ställer en ja/nej-fråga till en. I avsnittet om dialogicitet framkom en skiljelinje mellan frågor som det finns rätt svar på och de där det inte gör det, och utifrån detta framstår respondentens agerande som en retorisk och skendialogisk strategi tagen i bruk inom en auktoritativ ambition. Jag skulle beskriva det som att respondenten försöker etablera en diskurs inom vilken hon ser det som rationellt att man kommer komma fram till vissa slutsatser, men respondenten förefaller uppfatta det som att det är mer av en jämbördig diskussion där eleven ska tänka fritt. Detta kastar också visst ljus över respondenternas allmänna tilltro till att man kommer komma fram till vissa ståndpunkter om man bara reflekterar och tänker efter.

Ovanstående strategi anknyter också till Runfors tes om att vi anses välja fritt och självständigt så länge vi väljer *rätt*, och angående denna vittnar respondenternas utsagor om att en del intressanta händelser utspelat sig i efterspelet till det skolval där Sverigedemokraterna fick stora framgångar. Följande citat beskriver det som hände på den ena av skolorna.

A2 – Sen fick ju alla lärare panik på skolan. När skolvalet resulterade i att SD blev tredje största partiet här. Så då skulle ju alla prata SD med eleverna. Och eleverna ”Vi orkar inte prata mer om SD! Vi är så trötta på det här.”

Henrik – Vad hade lärarna för strategi i den uppföljningen?

A2 – Jag tror inte det fanns någon strategi, utan det var någon form av panik. Det var tre veckor under perioden efter valet så skulle alla prata om det hela tiden. På livskunskapen och historien och samhällskunskapen och till och med musiklärarna liksom.[...]

Henrik – Om man då gör tolkningen att oj, det här är mycket illa. Hur tar man upp det då?

A2 – Där tror jag att många lärare hade som strategi att titta på SD:s historia. Och visa vad de har för bakgrund. Vad de kommer ur för värderingar och för rörelse. [Intervju med A2]

Citatet antyder att lärarna efter skolvalsresultatet kände sig nödgade att tala om för eleverna vilket misstag de begått, och att det val somliga av dem gjort måste grundat sig på otillräckliga kunskaper om den aktuella frågan. Man kan bara spekulera i hur denna kampanj påverkade eleverna, men rimligen är ett visst mått av konsoliderande stigmatisering inte alltför långsökt. Eller för att uttrycka det med min, från de övriga avvikande och processororienterade, respondents ord:

A3 – Börjar [läraren] ifrågasätta någonting då känner [eleven] sig hotad och påhoppad. Att man inte har samma värde och att någon vet bättre. Och det är ju detta som är det farliga. Det innebär inte att jag som person inte ibland hamnar i den fällan också. Men jag tycker att jag bär med mig ett vetande kring detta. Jag tycker att jag har en förståelse för att det funkar inte så med ungdomar. Utan låt dem vara! Låt dem vara för tusan, vi är på en resa! Ta in exempel och låt dem möta människor. Låt dem möta situationer och arbetsuppgifter. Så kan vi komma tillbaka till det på olika vis. Sen får du själv som lärare se, var är denna eleven. Händer det nånting? Ja jag ser det framför mig. Bra! [Intervju med A3]

Dessa ord kontrasterar gravt mot den bild av värdegrundsarbetet som övriga respondenter förmedlar. Ibland förefaller det också som att man inte riktigt litar på att eleverna kommer kunna välja ”rätt” utifrån det underlag de får, utan att detta måste paketeras om. I följande uttalande av en av respondenterna förefaller en sådan tolkning rimlig:

Henrik – Vad har ni gjort efter det här valresultatet [där Sverigedemokraterna fick många röster]?

B2 – Egentligen mycket diskussioner. Alltså väldigt mycket diskussioner, därför att jag gjorde så i mina samhällsklasser att vi bjöd in till en partiledardebatt kan man säga. Där SD också var inbjudna och tackade ja. Och det märkte att det var väldigt stort intresse, för att det kom ju många elever som jag inte har i samhällskunskap. Det spreds ju att de var på skolan och de ville höra dem och så va. Och han som var hos oss var väldigt duktig på att prata. Väldigt bra på att argumentera, så han gjorde ju väldigt bra ifrån sig utifrån sitt perspektiv. Alltså lysande på att komma undan och glida på svaren och så va. Så det som hände var att vi fick ta debatten i klassrummen med eleverna efteråt så klart. [Intervju med B2]

Läraren kände sig efter valdebatten tvingad att klargöra vad Sverigedemokraterna *egentligen* stod för. Det är nog inte alltför spekulativt att misstänka att det inbjuder till en revolt, där substansen i ställningstagandet står i bakgrunden, när vi ger sken av att elever får välja men samtidigt signalerar att det bara är ett korrekt val om de väljer det ena.

Tendensen till att uppfatta främlingsfientlighet som en kunskapsbrist knyter också an till Rosenbergs teser om vilken slags kommunikation som kan ge empatin en grund att gro i, vilka beskrivningar av elevers känslomässiga reaktioner gentemot invandrare eller invandring följts upp med en fråga om just den känslomässiga dimensionen, och ett eventuellt förhållningssätt till just känslorna. I ett tidigare avsnitt framgick att lärarna tenderade att betrakta känslan som något som ”måste ut”, och att man sedan kunde övergå till kausaliteter, strukturer och analyser av problemet. Känslan betraktas således mer eller mindre som en irrationell reaktion som man naturligtvis inte ska tysta ner omedelbart, men som egentligen inte är av större vikt för problemet. Sådär kan det exempelvis formuleras av respondenterna:

A2 – Jag tror man får bemöta känslan och sen måste man gå över till, ja det har man ju en väldig möjlighet att göra i just samhällskunskap där man pratar om att här ska vi ju inte bara tycka. Och känna, utan vi ska ju faktiskt titta på hur det verkligen ligger till. Och man kan ju gå över på det också då.

Henrik – Men du tänker ändå att man ska ge känslan utrymme?

A2 – Man kan ju peka på känslan, och man kan förstå känslan tycker jag. Men sen kan man ju säga att det

här är ju en känsla. Sådär kan man ju känna. Men hur är det då? Kan man se det på ett annat sätt? Jag tycker ändå man får erkänna känslan, men man kanske inte behöver bemöta det. Sen tycker jag det är jättebra att bemöta det med fakta. Det är ju ofta jättebra, men det kan vara lite svårt att ha den fakten hela tiden. Det finns ju väldigt mycket känslor och åsikter om att Sverige tar emot invandrare och så. Det är ju väldigt mycket statistik, som man kanske kan titta på. [Intervju med A2]

Respondenten anser, vilket är representativt för materialet, att känslan inte ska sopas under mattan, men att den ändå i bästa fall bara är en känsla och i värsta fall en helt irrationell reaktion på verkligheten. Respondenterna målar ofta upp en bild av att man antingen ser nyktert på tillvaron eller bara sitter och helt verklighetsfrånvänt navelskådar in i sina känslor. Skolan bör naturligtvis inte ägna sig åt terapi, men man kan likväl fråga sig om den inte bör innehålla kommunikation där människor känner sig förstådda och deras känslor och behov tas på allvar, snarare än bortrationaliserade på ett sätt där känslan antas försvinna om vi bara tillägnar oss rätt kunskap. Enligt Non Violent Communication kan ju bara vår empati växa sig livskraftig om det finns en kommunikation där vi medvetandegör våra egna och andras behov och känslor, och vi vet ju alla att de största grymheter inte begåtts med mord i sinnet utan med vetenskaplig kyla.

Rosenbergs teori visar således att lärarnas agerande i dessa fall riskerar att avskärma eleverna från den empatiska positionen, och detta både genom att deras känslor osynliggörs och att det finns ett outtalat krav på dem att vara i enlighet med idealeleven, vilket från den avvikandes position förvandlar den empatiska positionen till ett nederlag i den maktkamp som interaktionsformen upprättar. Därtill finns det fog för en misstanke om att den kunskapsorienterade kommunikation som används istället kan komma att förstärka den bild av ”de andra” som determinerade av ogynnsamma strukturer, som vi i teorikapitlet såg var en del av kulturrasismen.

6. Sammanfattning och avslutande diskussion

Det huvudsakliga syftet med denna studie var att: undersöka hur ett antal lärare ser på främlingsfientlighet; hur de verkar för att bekämpa den; samt hur de ser på och arbetar för att förankra värdegrunden. I materialet framträder då en bild av lärare som huvudsakligen uppfattar värdegrunden – i egenskap av styrdokument – som något ganska perifert. De antar emellertid att de genom sin person förmedlar en serie förhållandevis objektiva värden som de kopplar till denna värdegrund. I praktiken finns det dock tendenser till att detta värdegrundsarbete kommer att handla om en disciplinering av eleverna, då det utanför den abstrakta idévärlden kan komma att handla om att uppföranderegler ska följas snarare än att eleverna ska växa till ansvarstagande demokrater. Detta fenomen förefaller i materialet mer påtagligt på yrkesförberedande program, vilket antyder en klassaspekt, och denna varians är sålunda samstämmig med den tidigare forskningen såtillvida att de som faller utanför medelklassnormen måste disciplineras.

Vad gäller främlingsfientlighet framstår det som att lärarna på ett abstrakt plan till stor del uppfattar denna som en konsekvens av segregation – i betydelsen avsaknad av möten – men att främlingsfientlighet och främlingsfientliga uttalanden i praktiken snarare kommer att handla om bristande kunskap hos individer. Detta avspeglar sig också i deras sätt att bemöta och verka mot främlingsfientlighet, då detta handlar om kunskapsöverföring snarare än värderingar och försök att skapa kommunikation som ger empatin utrymme.

Dessa strategier ter sig logiska inom en diskurs i vilken eleven utgör en i grund och botten godhjärtad varelse vars empati kommer att nå sin fulla potential om bara kunskapsbitarna faller på plats genom aktiv upplysning. Vidare ter det sig för lärarna inom samma diskurs också logiskt att sådana val som eleven gör som faller utanför bilden av hur idealeleven agerar är utslag av osjälvständighet och bristande reflektion, vilket är analogt med teorin om att det som faller utanför normen tolkas som en osjälvständig och oreflekterad position. Detta leder till att lärarna ofta inte ser exempelvis elevers främlingsfientlighet som ”riktig” främlingsfientlighet, då resonemangen kring detta sker inom en diskurs i vilken elevens attityder och agerande bara är ”äka” om de uppfyller lärarens syn på vad upplysning mynnar ut i. Detta skulle kunna ses som att lärarna upprätthåller avståndet mellan eleverna och främlingsfientligheten, och är en diskursiv strategi som således bygger på att man tillskriver agerande som skulle kunna tas för främlingsfientlighet orsaker som antingen handlar om att elevernas okunskap eller brist på seriositet.

Då kunskapsdimensionen förefaller central inom denna diskurs ter det sig logiskt när lärarna beskriver hur de i interaktionen med elever som uppvisar känslomässiga reaktioner med främlingsfientliga förtecken bemöter dessa med en strategi som präglas av kunskapsöverföring. Om eleverna bär på ilska mot invandrare verkar man ofta se också detta som en brist på insikt, och förhållningssättet till elevernas känslor blir genom detta implicit en aning osynliggörande och potentiellt alierande. I relation till detta framställer lärarna ofta en ömsesidigt uteslutande dikotomi mellan att ägna sig åt den känslomässiga dimensionen, vilket beskrivs som att ”bara känna” och knappt bry sig om verkligheten, eller att ägna sig åt verklighetens objektiva kausaliteter och strukturella fenomen. Med risk för att vara orättvis förvandlar denna strategi då implicit integration till att bli kunskap om hur strukturella och kulturella fenomen styr *andra* (men inte *oss*), snarare än att vi förstår deras livsvärld och de blir människor för oss. I denna strategi står lärarna förhållandevis långt ifrån Rosenbergs teori om vilken slags kommunikation som kan ge empatin utrymme, och strategin ter sig problematisk.

Samma strävan efter kunskapsöverföring förefaller inte sällan av lärarna beskrivas i termer av öppen diskussion, vilket inom den pedagogiska diskurs de befinner sig förefaller ses som en upphöjd form av undervisning. Denna diskurs överlappar med stor sannolikhet en bredare diskurs inom vilken åsiktsmässig auktoritet är något fult, och det fria ordet ses som vägen till en sanning som existerar, men som ingen individ har rätt att hävda. Av detta följer då en strategi där lärarna framställer det som att eleverna ska ”tänka själva”, men där interaktionen utifrån Dysthes syn på dialog ofta ter sig skendialogisk, och diskussionen snarare är en retorisk strategi inom en auktoritativ ambition. Som vi tidigare såg tolkas det också ofta som brist på eftertanke om eleverna ändå framhärdat i en avvikande övertygelse.

De insikter som denna studie ger utgör naturligtvis inget imperativ att utmana den diskurs i vilken våra förväntningar på elever präglas av en idé om alla människors grundläggande empati och solidaritet. Detta då vi rimligen inte vill ge liv åt föreställningar som riskerar att leda till att vissa människor framstår som goda och andra som onda. Emellertid belyser undersökningen att vi möjligen är en aning naiva, och präglade av ett väldigt kognitivistiskt tänkande, i vår föreställning om att främlingsfientliga attityder och känslor försvinner med hårdkokt upplysning. Kanske måste vi också öppna ögonen för vad det är vi egentligen håller på med, och inte nonchalant anta att vi för människor närmare varandra genom att de får insikter i vilka strukturer som styr deras medmänniskor.

Rimligen kan vi också sluta oss till att vara vaksamma på hur vi bemöter dem som inte lever upp till våra förväntningar om den ideala eleven, då det finns fog för en misstanke om att vi inte ger dem mycket utrymme att agera oberoende av vårt stigma när vi implicit talar om för dem att de är okunniga och utsatta för manipulation. Det är naturligtvis obehagligt att behandla dem vars åsikter vi har till uppgift att upplösa som självständiga och värdefulla kunskapskällor, men som jag ser det förefaller det finnas mycket som tyder på att detta är den enda vägen som överhuvudtaget har potential att ge positiva bestående avtryck i eleverna. Vår energi bör således kanske huvudsakligen riktas mot att möjliggöra situationer i vilka den empatigenererande kommunikationen och reflektionen blir möjlig, istället för det konsoliderande positionerandet som mycket väl kan bli resultatet av att åsikter och statistik ska stötas och blötas. För att tydliggöra vari denna skillnad består skulle man som exempel kunna nämna skillnaden mellan att läsa en text om självupplevt flyktingskap och att läsa en text som handlar om invandring. Rimligen stimulerar dessa aktiviteter förhållandevis väsensskilda processer.

Vidare förefaller det som att skolorna inte har lyckats med att göra värdegrunden levande, såtillvida att lärarna upplever sig stå ensamma i värdegrundsarbetet och utgår ifrån att värdegrunden är så som de själva är. Om det är någon fråga som skolorna rimligen borde arbeta för att mötas kring så tycker jag det borde vara värdegrunden, då den ju till skillnad från mycket annat implicerar att man har något tillsammans för att det överhuvudtaget ska existera, och inte bara vara individuella, halvt omedvetna, övertygelser. Hur ett sådant arbete ska utföras är knappast ett ämne för denna studie, men vi kan i alla fall konstatera att behovet existerar. Som jag ser det implicerar ett sådant arbete inte nödvändigtvis att man ska enas och uppvisa en enhetlig fasad mot eleverna, utan snarare att man finner vägar för att på ett sätt som inte förvandlar värdegrunden till ett regelverk arbeta långsiktigt och konstruktivt med frågorna. En av mina respondenter, som konsekvent hade ett ganska annorlunda förhållningssätt till dessa frågor, har dock en poäng när han säger att man inte kan arbeta med värdegrunden som objekt, utan att den i en långsiktig process måste etableras genom kommunikativt orienterade möten. Med detta

syftar han rimligen på att värdegrundsarbetet ska vara en konsekvens av att man möter människor som är annorlunda än en själv och genom att kommunicera lär sig förstå den andres livsvärld, vilket leder till respekt, ett empatiskt förhållningssätt, samt bättre självförståelse. Denna kritik implicerar emellertid inte per automatik att värdegrundsarbetet inte skulle kunna medvetandegöras och bli bättre. Att reducera arbetet till ett antagande om att vi verkar i enlighet med någon form av abstrakt och mer eller mindre objektiv värdegrund genom hur vi betar oss, förefaller vara att sätta ribban en aning lågt, och därtill verkar det med lätthet komma att få en riktning som vi inte har tänkt oss.

Så här i slutskedet kan det vara på sin plats att reflektera över vilka frågor som ter sig angelägna utifrån de svar som denna studie gett. Personligen känner jag mig då förhållandevis ointresserad av sådant som handlar om huruvida det finns skillnader mellan olika skolor eller olika lärare, då jag finner det svårt att se vad den typen av studier har för konstruktivt att bidra med i en värld där orättvisorna och den strukturella diskrimineringen står bortom varje tvivel. Istället skulle jag vilja se en mer omfattande normativ studie av hur man kan arbeta med värdegrunden på ett kommunikativt och empatiskt fostrande sätt inom ramarna för skolans verksamhet. Onekligen har det funnits ett stort behov av att dra fram lik ur garderoben, men detta måste också följas av att vi utifrån det vi där fann skapar något bättre. I min egen verksamhet som lärare misstänker jag att det inte huvudsakligen kommer vara den blinda och aningslösa framfarten som kommer vara problemet, utan snarare den handlingsförlamning som följer av en överutvecklad förmåga att kritisera, och en rädsla för att ikläda sig en kostym färjad av det förflutnas brister. Sålunda eftersöker jag studier kring konstruktivt värdegrundsarbete, som inte huvudsakligen handlar om att skaffa sig en identitet, utan att utveckla sin egen och andras förmåga till empatiskt orienterad kommunikation.

Referenser

Litteratur

- Bartholdsson, Å (2003). På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola. I Anders Persson (red). Skolkulturer. Lund: Studentlitteratur.
- Bärgman, S (2007). Lärarens ”anti-demokratiska” uppdrag – en studie av förutsättningarna, uppdraget och det praktiska arbetet mot antidemokratiska åsikter i skolan . Examensarbete vid lärarutbildningen på Karlstad Universitet
- Dahl, A och Lundgren, M (2006). En fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete. I SOU 2006:40, Utbildningens dilemma - demokratiska ideal och andrafierande praxis. s 275 -310
- Demker, M. (2009). Generösare attityd till flyktingmottagning i Sverige. I Holmberg, S. och Weibull, L. (red.) Svensk höst, SOM bokserien nr. 46, s 49
- Demker, M. (2007). Attitudes toward immigrants and refugees – Swedish trends with some comparisons. Paper presented at International Studies Association 48th Annual Convention, February 28 – March 3, Chicago
- Dysthe, O (1996). Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur
- Elmeroth, E (2008). Etnisk maktordning i skola och samhälle. Lund: Studentlitteratur
- Elmeroth, Eek, Olsson och Valve (2006). Från Kronos till Kairos – mot en målstyrd skola. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P (red) (2007). Metodpraktikan: konsten att studera samhälle individ och marknad. Stockholm: Nordstedts Juridik
- Grönqvist, B (2008). Sverigedemokraterna och skolan: en studie av hur Sverigedemokraterna behandlas i samhällskunskapsundervisningen på gymnasiet. Examensarbete vid lärarutbildningen på Karlstad Universitet
- Lahdenperä, P (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I Linde, Göran (red.) Värdegrund och svensk etnicitet. Lund: Studentlitteratur.
- Lundquist, L (1998). Demokratins väktare – ämbetsmännen och vårt offentliga etos. Lund: Studentlitteratur
- Rosenberg, M B (2003). Nonviolent Communication – ett språk för livet. Finland: Friare Liv Konsult
- Runfors, A (2006). Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar. I SOU 2006:40 Utbildningens dilemma - demokratiska ideal och andrafierande praxis. s 135-167
- Thulin, M (2007). Skolvalet och Sverigedemokraterna. Examensarbete vid lärarutbildningen på Malmö Högskola
- Wennstam, K (2004). En riktig våldtäktsman – en bok om samhällets syn på våldtäkt. Stockholm: Bonnier
- Winther Jörgensen, M och Phillips, L (2000). Diskursanalys som teori och metod. Lund: Studentlitteratur

Internet

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna på skolverkets hemsida:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> Besökt 2010-12-15

Debattartikel Borås tidning: <http://www.bt.se/debatt/misslyckat-arbete-med-vardegrund-i-skolan-en-orsak-till-manga-sd-roster%282122414%29.gm> besökt 2010-11-12

Expos hemsida: http://www.expo.se/2010/fakta-sverigedemokraterna_3530.html Besökt 2010-11-19

Skolval 2010:s hemsida: <http://www.skolval2010.se/> Besökt 2010-12-10

Vetenskapsrådets riktlinjer för hantering av integritetskänsligt material:

http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskningsmaterial21.pdf Besökt 2010-11-13

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat på denna skolan?
2. Vilka ämnen undervisar du i?
3. Vad är värdegrunden för dig?
4. Hur ser du på vårt uppdrag att förankra värdegrunden hos elever? Vad innebär det?
5. Upplever du att ungdomar står för sina åsikter och värderingar i skolan?
6. Hur kan man konkret få elever att förändra sina värderingar?
7. Vad är främlingsfientlighet för dig?
8. Vad tror du det beror på att ungdomar får främlingsfientliga åsikter?
9. Upplever du att det finns främlingsfientlighet på er skola? Hur tar den sig uttryck?
10. Möts du av främlingsfientliga åsikter i din verksamhet, hur då?
11. Hur tycker du att man ska bemöta främlingsfientliga åsikter från skolans sida?
12. Hur brukar du agera när elever gör främlingsfientliga uttalanden?
13. Upplever du att ni som skola arbetar tillsammans mot främlingsfientlighet?
14. Har ni en handlingsplan mot främlingsfientlighet, och hur ser den i så fall ut?
15. Hur tycker du att man ska tolka SD:s stora framgångar i skolvalet?
16. Vad finns det som är bra med det mångkulturella samhället som man ska lyfta fram?
17. Vad finns det som är dåligt med det mångkulturella samhället som man måste bemöta?
18. Främlingsfientliga uttalanden kan ibland kanske vara väldigt känslomässiga reaktioner. Hur tycker du att man ska förhålla sig till detta?