



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## ”Var som folk!”

– en kvalitativ studie av fem lärares arbete mot främlingsfientlighet  
och intolerans

Jonas Gertzell

Fredrik Hansson

LAU395

VT2014

Handledare: Sabina Holstein-Beck

Examinator: Henrik Lundberg

Rapportnummer: VT14-2480-18

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** "Var som folk!" - en kvalitativ studie av fem lärares arbete mot främlingsfientlighet och intolerans

**Författare:** Jonas Gertzell och Fredrik Hansson

**Termin och år:** VT 2014

**Kursansvarig institution:** LAU395: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Sabina Holstein-Beck

**Examinator:** Henrik Lundberg

**Rapportnummer:** VT14-2480-18

**Nyckelord:** värdegrund, främlingsfientlighet och intolerans, deliberativa samtal, lärare, tolkningsutrymme, frontlinjebyråkrati

### Sammanfattning

I föreliggande studie undersöks i en kvalitativ intervjustudie hur fem lärare anser sig arbeta med och tolka styrdokumentens uppdrag att motverka främlingsfientlighet och intolerans. Studien tar avstamp i tidigare forskning om skolans värdegrund och värdegrundsarbete, lärares tolkningsutrymme i förhållande till styrdokumentet samt teorier om frontlinjebyråkrati. Till grund för studien ligger fem semistrukturerade samtalsintervjuer med verksamma samhällskunskapslärare i högstadiet och gymnasiet. Studien utgår från följande två frågeställningar:

- Hur tolkar lärarna i denna studie styrdokumentens uppdrag att motverka intolerans och främlingsfientlighet?
- Hur menar lärarna i denna studie att de arbetar för att genomföra detta uppdrag?

Utifrån materialet valdes sedan ett antal analystrådar som har lyfts av respondenterna och som ställs i relation till studiens frågeställningar samt tidigare forskning och teorier.

Studiens resultat visar att det bland de undersökta lärarna finns viss skillnad i hur de tolkar och uppfattar det uppdrag att motverka främlingsfientlighet och intolerans som styrdokumentet föreskriver. Samtidigt visar studien på att det finns en viss samstämmighet i hur lärarna uppfattar sig arbeta med dessa frågor i praktiken, där samtalet står i fokus. Även om respondenterna själva inte uttryckligen säger sig arbeta utifrån den deliberativa demokratimodellen pekar denna studie på att kvalificerade samtal utifrån demokratimodellens tankar genomsyrar lärarnas val av metod. Studien diskuterar vidare det deliberativa kvalificerade samtalets möjlighet att realisera värdegrunden. I studien diskuteras att lärarens personliga intresse, utbildning och möjlighet till tolkningsutrymme kan vara möjliga faktorer som påverkar undervisningens innehåll, arbetssätt och metod vilket gör det nödvändigt och intressant att undersöka dessa frågor för att få en tydligare bild av hur skolans värdegrundsarbete kan fungera och fungerar.

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Metod och material.....	3
2.1 Reliabilitet och validitet .....	3
2.2 Material och etiska överväganden.....	4
2.3 Analys.....	4
3. Teori och tidigare forskning .....	6
3.1 Styrdokument och värdegrund .....	6
3.1.1 Värdegrunden .....	6
3.2 Lärare som frontlinjebyråkrater .....	7
3.3 Lärares värdegrundsarbete .....	8
3.4 Problematisering av den gemensamma värdegrunden .....	11
3.5 Skolan ur ett mångkulturellt perspektiv .....	12
3.6 Främlingsfientlighet och intolerans bland elever .....	14
3.7 Sammanfattning av tidigare forskning och teori .....	14
4. Resultat och analys.....	16
4.1 Styrdokument och tolkningsutrymme .....	16
4.1.1 Lärares utbildning och fortbildning.....	18
4.2 Arbetet i verksamheten.....	20
4.2.1 Värdegrund eller ämnesplan?.....	20
4.2.2 Samtal som metod .....	21
4.2.3 Lärares roll och syn på eleverna.....	22
4.2.4 Mångfald i klassrummet.....	23
4.3 Sammanfattning .....	25
5. Avslutande diskussion.....	27
Litteraturförteckning .....	29
Bilaga 1 .....	32

# 1. Inledning

Under de senaste decennierna har Sverige utvecklats till ett mångkulturellt samhälle och i och med globaliseringen har Sverige gått från att vara ett homogent till ett heterogent samhälle (se Carlgren 1996; Gerle 1999:138; Sernhede 2009:13f). Ett mångkulturellt samhälle har många fördelar på den globala arenan men präglas också i många fall av konflikter som bland annat kan ta sig uttryck i rasism, främlingsfientlighet och intolerans. Under 90- och 00-talet har frågor om mångfald, integration och kategorin "invandrarelever" varit av stort intresse för den pedagogiska forskningen (se bl a Runfors 2003; Gruber 2001; Parszyk 1999).

Forskningsområden har ofta kännetecknats av olika brist- och problemformuleringar där olika faktorer som lärares bristande kompetens, elevers bristande språkfärdighet, bakgrund samt hemförhållanden har lyfts fram som orsaker till elevers bristande studieframgångar och integrering i det svenska samhället (Granstedt 2010:33-41). Detta fokus har också präglats av ett skillnadsperspektiv där "etnisk" svenska elever och "invandrarelever" ses som två särskilda kategorier. Uppdelningen har senare i forskning kritiserats för att bidra till vidmakthållandet av rådande förtryckande strukturer och en "andrefiering" av de som inte kategoriseras som tillhörande majoritetskulturen (Gruber 2007). Skillnads- och andrefieringsperspektiven kan också tänkas påverka elevers syn på sig själva och attityder till andra (Parszyk 1999). Forskning har även slagit fast att skolan reproducerar många av samhällets orättvisor (Tesfahuney 1999; jmf även Giddens 2007:530ff).

Attityderna bland elever i den svenska skolan rörande minoriteter och utsatta grupper har bland annat undersökts av Forum för Levande Historia i två studier från 2003 och 2010. Även om en jämförelse av studierna i många fall visar att andelen elever med negativa attityder till minoritetsgrupper inte har förändrats mellan studierna, visar studierna också på att dessa attityder fortfarande existerar bland elever och att andelen elever med en negativ inställning till judar har ökat (Forum för Levande Historia 2010:62-63). Upp till 18% av eleverna uttrycker negativa inställningar till särskilt utsatta grupper, så som invandrare, muslimer, romer och judar. Andelen elever som i studierna betecknas ha en ambivalent, tveksam och mindre entydig inställning till dessa grupper utgör i studien från 2010 ungefär hälften av elevgrupperna. Denna grupp är av särskilt intresse i föreliggande studie eftersom den kan förmodas vara mer öppen för påverkan, kunskap och argument (Forum för Levande Historia 2010:33).

Precis som samhället i stort har också skolan sedan ett par decennier tillbaka förändrats kraftigt. Förändringen har främst skett genom en omställning från en statlig skola med regel- och detaljstyrning som styrningsprincip till en målstyrd kommunal skola, där styrning sker genom målorienterade läroplaner (jmf Englund 1994; Carlsson 2006; Ekman 2011:18). Samtidigt har också skolan fått en gemensam värdegrund, normer och värden som ska genomsyra utbildningen. Bland dessa finner vi de mänskliga rättigheterna, individens integritet och allas lika värde (Lgr11:7, Lgy11:5), något som dessutom är fastslaget i lag (SFS 2010:600 1 kap § 5). Inom skolan måste dessutom "[f]rämlingsfientlighet och intolerans [...] bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser." Man skulle kunna argumentera för att "målvisioner och värden [är] tolkningsbara och styrdokument som läroplaner därför ofta mångtydiga" (Runfors 2003:73). Det bör också vara intressant att här påpeka att lärare upplever sig ha ett stort tolkningsutrymme när det kommer till att omsätta styrdokumenten i praktiken (Ekman 2011:8; Karlefjärd 2011:9). Friheten att utifrån professionella överväganden lägga upp undervisningen ses av lärarna i Ekman (2011) som en välkommen frihet, samtidigt som Karlefjärd menar att "[e]n allt för stor autonomi för [läraren] kan

innebära en risk för medborgarna gällande både rättsäkerhet och likvärdighet” (2011:17). Utifrån dessa perspektiv skulle man således kunna argumentera för att den enskilde läraren har stort inflytande över verksamhetens innehåll och form, vilket är förutsättning för en målstyrd skola samtidigt som lärarens tankar, attityder, kompetenser och personlighet får stor påverkan på de kunskaper och kompetenser som elever utvecklar.

Vi kan alltså se att Sverige är ett mångkulturellt samhälle där det verkar förekomma främlingsfientlighet och intolerans, att skolan möjligen reproducerar många av samhällets orättvisor samtidigt som skolans läroplaner slår fast att främlingsfientlighet och intolerans ska motverkas. Hur arbetet att motverka främlingsfientlighet och intolerans bedrivs kan dessutom ta sig olika uttryck då lärare upplever sig ha ett tolkningsutrymme i förhållande till styrdokumentet. Det blir därför nödvändigt och av vikt för samhället att undersöka hur lärare ser på och tolkar styrdokumentets uppdrag att motverka främlingsfientlighet och intolerans, samt hur de upplever sig arbeta för att genomföra dessa mål. Det är även av vikt att utöka forskningsfältet med empiri om hur lärare anser sig arbeta med värdegrunden eftersom forskningsfältet verkar präglas av en slagsida mot hur lärare kan och bör arbeta med den.

### ***1.1 Syfte och frågeställningar***

Syftet med föreliggande studie är sålunda att få ökad kunskap om hur styrdokumentens mål och riktlinjer att motverka intolerans och främlingsfientlighet tolkas av lärarna och hur dessa menar att de omsätter styrdokumentens mål i praktiken. Syftet är således tvådelat och utgår från följande två frågeställningar:

- Hur tolkar lärarna i denna studie styrdokumentets uppdrag att motverka intolerans och främlingsfientlighet?
- Hur menar lärarna i denna studie att de arbetar för att genomföra detta uppdrag?

## 2. Metod och material

För att undersöka hur lärare i den svenska skolan tolkar och uppfattar att de arbetar med uppdraget att motverka främlingsfientlighet och intolerans i skolan som slås fast i läroplanerna för både gymnasieskolan och grundskolan har vi valt att genomföra semistrukturerade samtalsintervjuer. Studiens syfte är alltså inte att undersöka statistiska resonemang eller frekvens, utan syftar snarare till att undersöka och beskriva dynamiska resonemang och synliggöra tankegångar (Esaiasson m fl 2012:252). Eftersom studiens syfte är att undersöka lärares egen bild av såväl hur styrdokumentet skall tydas som hur de själva arbetar med det uppdrag som där författas finner vi att samtalsintervjuer är optimalt för att svara på studiens frågeställningar. I samtalsintervjuer hamnar respondenternas tankar och erfarenheter i centrum (Esaiasson m fl 2012:252), vilket speglar studiens syfte. Alternativa metoder skulle ha kunnat vara till exempel en enkätstudie vilket hade gett oss ett mer generaliserbart resultat, men då det vore problematiskt att försöka konstruera en enkät som speglar studiens syfte och frågeställningar och eftersom detta hade berövat studien på djupgående svar och resonemang vore detta med största sannolikhet mindre fördelaktigt än den metod som valts. Det hade varit oerhört intressant att istället genomföra en observationsstudie för att, istället för att undersöka lärares egna uppfattningar om sina tolkningar och sin praktik, undersöka hur de faktiskt arbetar i praktiken, vilket kanske också skulle kunna måla en bild av hur de faktiskt tolkar skolans styrdokument. En observationsstudie har dock ansetts vara för tidskrävande och ett alldeles för stort projekt för en studie av denna storlek. I en intervjustudie föreligger givetvis risken för att de svar vi får inte till fullo speglar verkligheten och blir subjektiva, dock är studiens syfte just att belysa lärarnas egna tankar. Intervjuerna hade möjligen kunnat kompletteras med empiri från observationer, något som tyvärr inte har hunnits med inom tidsramen för denna studie.

Intervjuguiden finns bifogad i slutet av uppsatsen (Bilaga 1). Frågorna i intervjuguiden är utformad på så sätt att en alltför snäv styrning av intervjun undviks, då frågorna manar till öppna svar från respondenterna vilket också ger dem själva makten över att definiera studiens centrala begrepp (Widerberg 2002:69ff). Som tidigare nämnts är intervjuerna som genomförts semistrukturerade (Dalen 2007:30-31). Intervjuguiden är därför utformad som en mall med ett antal inledande frågor följt av direkta och tematiska frågor (se Esaiasson m fl 2012:264-265). Utöver detta ställdes även följdfrågor, beroende på var respondenten valde att leda intervjun samt för att förtydliga respondenternas svar. Följdfrågorna är alltså inte utskrivna i intervjuguiden.

### 2.1 Reliabilitet och validitet

Eftersom det inte finns några generaliserande ambitioner med studien har ingen hänsyn tagits till extern validitet (Esaiasson m fl 2012:58). För att säkra studiens reliabilitet, ”frånvaro av slumpmässiga eller osystematiska fel” (Esaiasson m fl 2012:63), har samtliga intervjuer, med respondenternas samtycke, spelats in med hjälp av två inspelningsinstrument. Båda författarna till föreliggande studie har deltagit under såväl transkriberingsprocessen som under analysarbetet för att på så sätt försöka undvika misstag. När materialet analyseras används endast tydliga citat för att undvika tolkningsfel och under intervjuernas gång har respondenterna ofta ombetts utveckla eller precisera sina svar där vi funnit otydligheter för att på så sätt inte lämna ett tolkningsutrymme för oss. Intervjuguiden som har konstruerats har

genomgående styrts av studiens frågeställningar, vilket bidrar till att säkerställa studiens validitet (Esaiasson m fl 2012:63-65).

## **2.2 Material och etiska överväganden**

Till grund för studiens huvudsakliga material ligger således intervjuer med fem stycken lärare, varav en är verksam i grundskolans senare år och fyra är verksamma i gymnasieskolan. Intervjupersonerna är hämtade från två skolor, en gymnasieskola i en mindre tätort i närheten av Göteborg samt en högstadieskola i en stad i närheten av Göteborg. Lärarna som intervjuats för studien är alla verksamma inom ämnet samhällskunskap, deras andra- eller tredjeämnen skiljer sig dock nämnvärt emellan och lärarnas ålder skiljer sig kraftigt och likaså hur länge de har jobbat som lärare. Anledningen till att just samhällskunskapslärare har valts för föreliggande studie är att vi, under tidigare studier, funnit att en gängse uppfattning bland många lärare är att arbetet med värdegrundsfrågor är mer frekvent och naturligt förekommande i just ämnet samhällskunskap. Detta synsätt stöds också av Biesta (2003) och Ekman (2011) som båda framhåller att samhällskunskapslärare har en framträdande roll när det kommer till att genomföra skolans demokratiuppdrag och realisera värdegrunden. Även om det givetvis vore intressant att undersöka hur andra ämneslärare ser på dessa frågor valde vi att avgränsa oss till samhällskunskapslärare för att kunna gräva djupare i frågor om främlingsfientlighet och intolerans hos de lärare som anses arbeta mest med det. Till stor del kan hävdas att flera av våra respondenter har valts av praktiska skäl (se Esaiasson m fl 2012:154-155) då de kommer från skolor där vi gjort vår VFU (verksamhetsförlagda utbildning), det ska dock nämnas att ingen av oss har ett nära förhållande med någon av respondenterna, vilket gör att vi inte har haft några problem med att "upprätthålla vetenskaplig distans" (Esaiasson m fl 2012:259) till dem. Den yngsta av våra respondenter är i trettioårsåldern och har jobbat i cirka fem år, medan våra äldsta respondenter är i sextioårsåldern och har varit verksamma i upp till cirka trettiofem år. Under studiens gång hade vi funderingar på att intervjua ytterligare lärare, för att på så sätt utvidga vårt material något. Efter de fem stycken timmeslånga intervjuerna genomförts ansågs dock att teoretisk mättnad uppnåtts, då samma tankegångar och resonemang gång på gång upprepades av respondenterna (Esaiasson m fl 2012:168, 259).

Samtliga respondenter är givetvis vuxna och har varit medvetna om att intervjuerna är helt frivilliga och att de kan avbryta sitt deltagande när som helst, både under och efter intervjuens gång. De intervjuade lärarna kommer dessutom att anonymiseras genom att tilldelas fiktiva namn, samtidigt som deras arbetsplatser hålls hemliga vilket gör att respondenternas anonymitet har säkerställts i tillfredsställande utsträckning. Respondenterna har getts helt nya namn och vissa män har fått ett kvinnligt namn och vice versa, eftersom det har bedömts vara irrelevant vilket kön en viss respondent har. Respondenterna har getts information om vad materialet kommer användas till och har försäkrats om att det inhämtade materialet endast kommer användas i forskningssyfte. Vi anser därmed att vi har uppfyllt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet:7-14).

## **2.3 Analys**

I analysen av materialet använde vi *grounded theory* som utgångspunkt, vilket Victoria Wibeck (2010) sammanfattar med att man först försöker utveckla kategorier som belyser data för att sedan försöka "mätta" kategorierna genom att med lämpliga fall visa deras relevans

(Wibeck 2010:92-93). Vi har alltså sorterat in materialet i två teman (Styrdokument och tolkningsutrymme och Arbetet i verksamheten) som svarar mot studiens två forskningsfrågor, för att kartlägga mönster, likheter och olikheter (jmf Widerberg 2002: 135ff). Vidare menar Wibeck att dessa kategorier skall utvecklas till generella analytiska ramverk som också har relevans utanför sitt sammanhang (2010:92-93). Dock finns det med föreliggande studie inga generaliserande ambitioner samtidigt som man kan ifrågasätta huruvida målet med en analys nödvändigtvis bör vara att skapa allmängiltiga kategorier, något som även Wibeck (2010) påpekar. Vi valde således att utesluta det sista steget i Wibecks sammanfattning och istället koppla våra resultat till tidigare litteratur och studiens syfte och frågeställningar. Även om det kan hävdas att forskning bör sträva efter att vara generaliserande (jmf Esaiasson m fl 2012:27), det bör dock påpekas att detta inte nödvändigtvis är eftersträvansvärt eftersom “[g]eneralization [...] does not eliminate the importance of the particular. In fact, the very purpose of moving from the particular to the general is to improve our understanding of both” (King, Keohane & Verba 1994 i Esaiasson m fl 2012:27). Samtidigt som studien inte har några generaliserande ambitioner, ser författarna denna studie som ett led inom ett kumulativt forskningsfält där även kvalitativa studier behövs.



### 3. Teori och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras och analyseras dels skolans styrdokument och dels relevant forskning samt teorier och vi kommer i löpande text argumentera för varför de utvalda områdena har relevans för föreliggande studie. Denna presentation och analys av styrdokument, forskning och teorier kommer senare utgöra utgångspunkten för studiens resultat och analys.

#### 3.1 Styrdokument och värdegrund

Den svenska skolan kan sägas ha två huvudsakliga uppdrag: dels ska skolan förse elever med kunskaper men samtidigt ska den också fostra elever till goda demokratiska medborgare. Uppdragen brukar kallas *kunskapsuppdraget* och *demokratiuppdraget*. Kunskapsuppdraget syftar till att förbereda elever på arbetslivet/marknaden och finns beskrivet i styrdokumentens olika ämnes- och kursmål. Det demokratiska uppdraget har som syfte att ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Lgr11:7; Lgy11:5), något som brukar benämnas som skolans *värdegrund*, hos eleverna. De demokratiska värden som utgör värdegrunden ska inte bara förmedlas till eleverna utan ”[s]kolan ska [också] aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling.” (Lgr11:12; Lgy11:11). Elever ska således inte bara vara medvetna om de mänskliga rättigheterna och de demokratiska värderingar samhället vilar på, de ska också göra dessa till sina och handla utifrån dem. Läroplanen betonar dessutom att elever ska fostras till tolerans samt förmedla medmänsklighet och solidaritet (Lgr11:7; Lgy11: 5) Föreliggande studie utgår från skolans värdegrund och ämnar undersöka hur lärare tolkar styrdokumentens (värdegrundens) mål att arbeta mot främlingsfientlighet och intolerans, samt hur de arbetar för att genomföra detta uppdrag. En sådan undersökning förutsätter att värdegrundens innehåll analyseras och problematiseras, dels för att ge studien utgångspunkter och dels för att ge läsaren en grundläggande uppfattning om värdegrunden. I föreliggande studie undersöks lärare i både grundskolan och gymnasieskolan, dessa två skolformer har varsin läroplan med medföljande värdegrund men då dessa två ter sig nästintill identiska i de avseenden vi är intresserade av kommer de att behandlas tillsammans och ingen skillnad kommer att göras mellan de två värdegrunderna.

##### 3.1.1 Värdegrunden

Sedan efterkrigstiden har den svenska skolan på ett eller annat sätt haft ett demokratiskt uppdrag. Med andra världskriget och de totalitära ideologierna i färskt minne växte tankar om skolan och utbildningens roll för utvecklandet av demokratiska kompetenser och värderingar fram (Carlsson 2006:64; Englund 1986). Uppdragets innehåll och genomförande har skiftat under årens lopp (för en utförlig genomgång av demokratiuppdragets historia se Carlsson 2006) men i de aktuella läroplanerna, Lgr11 och Lgy11, preciseras det demokratiska uppdraget i den ovan nämnda värdegrunden. Värdegrundsbegreppet gjorde sin entré i styrdokumentet i och med Lpo94 och bakom tillkomsten fanns framförallt två tankar: dels tog man avstamp i skollagens portalparagraf som fastslår att skolans verksamhet ska utformas efter grundläggande demokratiska värderingar och dels ämnade man peka ut sådana

grundläggande demokratiska värderingar som kan anses som oförytterliga i ett demokratiskt samhälle:

Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfälliga moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationella argument (Ständigt. Alltid! 1999:10)

Värdegrunden, de demokratiska värderingarna och de oförytterliga värdena, kan sålunda ses som en form av *överideologi* eller en övergripande värdegemenskap (Ekman 2011:40), som ska gälla för alla som verkar i skolan och får ej ifrågasättas. Värdegrunden behöver inte bara ses som de demokratiska värdena utan kan också betraktas som ett uttryck för en västerländsk kristen och humanistisk tradition, något som kommer behandlas mer utförligt nedan.

Som nämnts säger skollagen att skolans verksamhet ska utformas efter grundläggande demokratiska värderingar och även ”de mänskliga rättigheterna som människolivets ocränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (Lgr11:12; Lgy11:11). Dessa värden ska genomsyra hela utbildningen och alla som verkar inom skolan ska gestalta och förmedla dem och således måste intolerans, diskriminering och främlingsfientlighet motverkas. Styrdokumenten kopplar också an till vår samtid och den alltmer globaliserade världen och menar då att ”[s]amhällets internationalisering och ökad rörlighet ställer höga krav på människor att leva med och inse värdet i mångfalden.” (Lgr11:5; jmf Lgy11:5). Här spelar skolan en central roll då den är ”en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där.” (Lgr11:5; Lgy11:5). Skolan ska alltså ge elever möjligheter att både möta, leva med och se värdet av ett samhälle präglad av mångfald, en uppgift som ställer höga krav på lärarens kompetens (Ekman 2011:136; Lipsky 2010: 3-14). Det är därmed också intressant att, som föreliggande studie, undersöka hur lärare ser på och arbetar för att främja mångfald och motverka intolerans och främlingsfientlighet eftersom styrdokumenten föreskriver att ”främlingsfientlighet och intolerans [ska] bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (Lgr11:7; Lgy11:5).

### **3.2 Lärare som frontlinjebyråkrater**

Lärares arbete styrs idag, som ovan redogjorts för, av en serie lagar och styrdokument, som varje enskild lärare måste förhålla sig till i den dagliga verksamheten. Det är därför intressant och för denna studie relevant att även belysa lärarens verksamhet utifrån rollen som frontlinjebyråkrat.

Lärare tillhör den grupp tjänstemän i offentliga myndigheter som arbetar närmast medborgarna. Michael Lipsky kallar dessa tjänstemän för frontlinjebyråkrater, även om Lipsky inte enbart diskuterar lärarens roll i frontlinjebyråkratin påpekar han att lärare är just frontlinjebyråkrater. I föreliggande studie appliceras därmed Lipskys teori om frontlinjebyråkrater på läraryrket. Med frontlinjebyråkrat menar han att lärare arbetar utifrån ett politiskt och från toppen bestämt mandat, och i direktkontakt med medborgarna – alltså på frontlinjen där byråkratin och staten möter folket (Lipsky 2010:xi). Även om lärarens arbete konditioneras och regleras i olika policydokument, i Sveriges fall i bland annat läroplaner, anförtros lärarna ett visst mått av självstyre och tolkningsutrymme, eftersom dessa dokument sällan kan detaljstyra verksamheten. Läraren förväntas alltså utifrån sin professionalitet och kunskapsbas kunna fatta, ibland blixtnabba, beslut baserat på styrdokumenten i sina dagliga

möten med medborgarna (Lipsky 2010:3-14, 27-30; se även Ekman 2011:136). Anledningen till att man från centralt och politiskt håll inte kan detaljstyra verksamheten i skolan är, menar Lipsky, därför att frontlinjebyråkratens yrke är för komplext för att det skulle vara gångbart, framförallt på grund av att man har att göra med människor. Lärare ges alltså, enligt Lipsky, ett visst utrymme att själv avgöra vad som ska göras, samt hur det ska utföras. För Lipsky är detta tolknings- och handlingsutrymme inte bara en nödvändig aspekt i frontlinjebyråkratins uppbyggnad, utrymmet är dessutom en naturligt uppkommen del i den (2010:13-16). Tidigare studier visar även att yrkesverksamma lärare i Sverige upplever att de har ett stort tolkningsutrymme gentemot skolans styrdokument (se Ekman 2011:8; Karlefjärd 2011:52ff). Lipsky (2010:13-16) menar att detta tolkningsutrymme är nödvändigt för så komplexa verksamheter som frontlinjebyråkraten arbetar i och många av de lärare som studeras i Ekmans (2011:8) studie menar att detta tolkningsutrymme är en välkommen del av yrket. Även Gutmann (1999:42f) understryker att denna autonomi i allra högsta grad är nödvändig. Samtidigt som Karlefjärd (2011) absolut inte motsätter sig förekomsten eller legitimiteten i ett sådant tolkningsutrymme, påpekar hon dock att dess existens kan vara problematiskt om lärare ges för stort tolknings- och handlingsutrymme eftersom detta riskerar äventyra skolans likvärdighet och rättsäkerhet (2011:17). Även Lipsky, som i allra högsta grad välkomnar den autonomi frontlinjebyråkraten tillåts, påpekar att det finns en viss risk i att inte detaljstyra frontlinjebyråkratens verksamhet då fördomar och traditioner ibland formar verksamheten snarare än en professionell tolkning av styrdokumentet. Som exempel nämner Lipsky hur vissa polisdistrikt i USA:s storstäder använder sig av rasprofilering i sitt dagliga arbete, på grund av rasistiska fördomar och traditioner snarare än en förankring i deras politiskt stadgade policydokument (2010:xiii). Vidare, hävdar Lipsky, är frontlinjebyråkratier dessutom ofta tyngda av resursbrist och hög arbetsbörda, vilket i sin tur leder till att frontlinjebyråkraten å ena sidan måste prioritera vissa delar av styrdokumentet, å andra sidan bortprioritera andra. Han påpekar vidare att dessa beslut ibland måste tas blixtsnabbt, utan något utrymme för reflektion (2010:27-30). Denna autonomi kan även te sig något problematiskt då till exempel Johan Hanssons studie (2010:99-101) pekar på att lärarens intresse kan påverka vilka delar av läro- och ämnesplanerna hen lägger störst vikt vid, något som även Joyce Fleck Long (2003:51-52) påpekar är möjligt. Hansson menar vidare att lärarens intresse för ett visst ämnesområde innebär att de själva känner stor förtroende för det, vilket är en av anledningarna till att de lägger extra stor vikt vid ämnesområdet (2010:141-142). Även lärarna i Karlefjärd (2011) studie påpekar att de lägger extra vikt vid de områden de själva tycker är roliga och vid vad de själva anser vara en viktig del av samhällskunskapsundervisningen (63-65). Respondenterna i hennes studie påpekar också att ”vissa styrdokument eller delar av styrdokument väger tyngre än andra” (2011:53).

Vi ser alltså att lärare uppfattas ha ganska stor makt att själva tolka och prioritera olika delar av skolans styrdokument. Detta är något som både lärare själva och forskare konstaterar. I föreliggande studie är det intressant att beakta detta tolkningsutrymme, eftersom det möjligen kan påverka i vilken utsträckning och hur lärare arbetar med frågor om främlingsfientlighet och intolerans, särskilt om man beaktar att lärarens eget intresse för och syn på ämnet kanske spelar roll.

### **3.3 Lärarens värdegrundsarbete**

I Joakim Ekmans rapport *Skolan och medborgarskapandet* (2011) finner vi en bra forskningsöversikt över hur skolan bedriver värdegrundsarbete. Forskningsöversikten visar att skolans värdegrundsarbete är *motsägelsefullt*, i den bemärkelsen att skolan har som uppdrag

att utbilda elever demokratiskt genom att förse dem med demokratiska kunskaper, kompetenser och färdigheter och dessutom ska eleverna tillgodogöra sig en demokratisk värdegrund vilket ska ske genom öppna samtal och ett kritiskt ifrågasättande, samtidigt som det finns vissa värden (alla människors lika värde, jämställdhet och respekt för individens integritet) som är oförtytterliga och därmed *inte* får ifrågasättas. Denna motsägelse ses dock inte nödvändigtvis som ett problem av lärare eftersom dessa också upplever sig ha ett tämligen stort tolkningsutrymme när det kommer till att omsätta styrdokumentet i praktiken, ett utrymme som lärare använder för att ”utifrån professionella överväganden lägga upp undervisningen efter eget huvud” (Ekman 2011:136). Intressant för föreliggande studie är också att Ekman (2011) påpekar att det inte bara är *innehållet* i värdegrundsarbetet som påverkar elevers demokratiska utveckling utan att det snarare handlar om *hur* innehållet lärs ut (76ff), d v s *lärarstilen*. Det är således relevant att närmare undersöka hur lärare arbetar med värdegrundsfrågor och det finns även annan forskning som undersöker lärares konkreta värdegrundsarbete som är rimligt att presentera här. I boken *Värdegrund i förskola och skola* (2008) diskuterar Olivestam och Thorsén hur värdegrundsfrågor hanteras i den dagliga skolverksamheten. Författarna ser värdegrunden som något som alltid måste finnas i åtanke hos lärare:

Skolans värdegrund ger som vi sett en uppräknig av ett antal värden. Som pedagog förväntas du genom ditt handlande visa att du tillämpar dessa värden inte endast i princip, utan också i enskilda situationer (Olivestam och Thorsén 2008: 81).

Olivestam och Thorsén ser det som att läraren alltid måste ha en form av värdegrundskalkyl i bakhuvudet ifall konflikter eller kollisioner mellan värden skulle uppstå, för att på så sätt kunna hantera situationen:

Lösningen av värdekonflikter ligger i att en värdestege utformas där det bedömda viktigaste värdet undantränger de andra värdena. Det gäller alltså att komma fram till vilket värdepar som har det överordnade värdet [i den konkreta situationen] i förhållande till det andra (Olivestam och Thorsén 2008:81).

Både Skolverket (2011) och annan forskning (se bl a Englund och Englund, 2012, Englund 2000, Roth 2004) ifrågasätter dock ett sådant perspektiv och lyfter istället fram det normkritiska, deliberativa samtalets möjligheter. Föreliggande studie har inte för avsikt att närmare undersöka den deliberativa demokratisynen men då ett deliberativt synsätt förespråkas av Skolverket (2000, 2011) och även haft stort genomslag i forskning kring värdegrundsfrågor (jmf bl.a. Englund 2000, Ekman 2007, Andersson 2012) kan det här vara rimligt att kort beskriva huvuddragen i den deliberativa demokratin. En deliberativ demokratisyn utgår från ett *pluralistiskt* synsätt och erkänner barn och ungdomars olika identiteter och deras reflexiva och kommunikativa förmågor. Enligt teorin är det främst samspel och kommunikation mellan människor som skapar en demokratisk utveckling och ”[i] den deliberativa demokratidiskussionen uppmärksammas det kvalificerade samtalet och dess betydelse för beredande och fattande av beslut i en annan utsträckning än andra demokratiteorier” (Roth 2004:80). Dessa kvalificerade samtal kännetecknas av att ställa skilda synsätt och argument mot varandra, att deltagarna lyssnar till varandra och bemöter varandra respektfullt, att deltagarna försöker komma fram till överenskommelser eller kollektiva lösningar samt av att auktoriteter och traditionella uppfattningar ifrågasätts (Englund 2001). De deliberativa samtalen ”kan bidra till att skärpa respektive deltagares argumentation och omdöme och bidra till att ståndpunkter och synsätt förskjuts, vilket också innebär att ett aktivt

lärande impliceras” (Englund 2004:64), eller med andra ord förväntas de deliberativa samtalen ha effekten att relativisera perspektiv och normer hos deltagarna.

I rapporten *Hur realisera värdegrunden?* diskuterar Englund och Englund (2012) värdegrunden och dess historia och visar på hur olika uttolkningar av begreppet har fått effekter på hur man arbetar med värdegrunden. Vi kan utifrån rapporten urskilja fyra huvudsakliga tolkningar eller epoker av värdegrundsarbetet med olika syner på vad som kan vara värdegrundsstärkande. Till en början fick värdegrunden ingen större uppmärksamhet, varken från Skolverket eller från politiker bortsett från ett fåtal specifika diskussioner om framförallt den uttalade hänvisningen till västerländsk humanism och kristen etik i värdegrunden (Englund & Englund 2012:17).

Omkring millennieskiftet hamnade värdegrunden och arbetet med den i både Skolverkets och forskningens blickform och under det så kallade *värdegrundsåret* fick kommunikativa och deliberativa tankar stort utrymme i skolans värdegrundssträvanden (Englund & Englund 2012:31; Skolverket 2000). Samtalets vikt för värdegrundsarbetet betonas i Skolverkets *Värdegrundsboken* och man framhåller att värden och normer ska få ifrågasättas och brytas mot varandra i det deliberativa samtalet (Englund & Englund 2012). Tanken knyter också an till läroplanens mål att bemöta främlingsfientlighet och intolerans med öppna samtal.

Värdegrundsårets kommunikativa och deliberativa tankar fick dock inte långvarigt fäste utan från och med cirka 2002 kan vi se en avsmalning i värdegrundsarbetet där det snarare förhåller sig probleminriktat och reaktivt (Englund & Englund 2012:34). Fokus för värdegrundsarbetet förflyttas från samtalet och dess demokratiserande effekter till att handla om förebyggandet av kränkande behandling och mobbning. Detta sker till stor del på bekostnad av värdegrundens övriga delar. I denna epok kännetecknas värdegrundsarbetet av en programinriktad syn där manualbaserade samtal i olika former, som t ex KOMET, från auktoritativt håll lyfts fram som värdegrundsstärkande (Myndigheten för skolutveckling 2003). Dessa metoder gavs således legitimitet utan urskiljning eller prövning och man kan argumentera för att de manualbaserade samtalen i viss utsträckning utmanar lärares professionalitet då man ur detta perspektiv inte anser att lärare kan hantera värdegrundskonflikter utifrån sina egna tankar och metoder (Englund & Englund 2012:38). Det programbaserade värdegrundsarbetet hade som främsta syfte att skapa studiero och trygghet i klassrummen och därmed underlätta skolans arbete med att ge elever förutsättningar för att uppnå styrdokumentens kunskapsmål. Värdegrunden kan således under denna epok sägas vara underordnad skolans kunskapsuppdrag och instrumentell för uppfyllandet av kunskapsmålen.

Den programbaserade synen problematiserades senare och Skolverket (2011) framhåller att programmen varken rekommenderas eller duger i skolans värdegrundsarbete. Skolverket publicerade under våren 2011 stödmaterial för arbetet med värdegrunden i förskola och skola, material som inte hänvisar till de tidigare förespråkade programmen. Nu lyftes istället åter möjligheterna med det öppna samtalet i värdegrundsarbetet och mänskliga rättigheter och demokrati utgör materialets utgångspunkter. Värdegrundsarbetet idag präglas alltså av en återgång till de deliberativa tankar som genomsyrade värdegrundsåret, dock frågar sig Englund och Englund huruvida det finns ett manöverutrymme i skolan för deliberativa samtal eller om den ökade målstyrningen i skolan står i vägen (2012:52, jmf Carlsson 2006).

### 3.4 Problematisering av den gemensamma värdegrunden

Tanken om en gemensam värdegrund för den svenska skolan är inte helt problemfri. Elisabeth Gerles *Mångkulturalism – för vem?* (1999) diskuterar olika innebörder av begreppet mångkulturalism och de värdekonflikter som kan uppstå i skolan. Gerle utgår från det svenska samhällets snabba förändringar på senare tid och menar att nationalstaten undermineras som politisk enhet av den alltmer globaliserande ekonomin, något som leder till att samhället och dess värderingar blir mer öppet pluralistiska. Dessa förändringar är på intet sätt unika för Sverige, men Gerle menar att svenskar och skandinaver överlag är ganska ”otränade att leva mångkulturellt” (Gerle 1999:170), något som beror på att länderna länge betraktats som etniskt och religiöst homogena och att enhetlighet har setts som något eftersträvänt. Att Sverige nu genomgår en utveckling mot ett mer pluralistiskt samhälle visar sig i debatten om skolans och undervisningens roll i samhället, varvid konkreta värdekonflikter blir synliga. Även om den svenska skolans mål och intentioner, föreskrivna i skollagen och läroplanerna, sedan länge varit att modifiera och utjämna skillnader i utgångspunkt orsakat av kön, geografisk ursprung och klass. Samma idéer finns kvar i de nuvarande läroplanerna, dock har samhällsklimatet i stor utsträckning ändrats till att förespråka individens fria val (Gerle 1999:138; Englund 1994). Detta har fått konsekvenser för den svenska skolan, då ett perspektiv som framhållit utbildning för samhällsnyttan, *public good*, har fått ge vika för en mer individualiserad syn på utbildning, s k *private good* (Englund 1994). Förskjutningen är tätt sammankopplad med andra förändringar för ökad valfrihet i skola, av vilka vi närmare vill diskutera två: skolans kommunalisering och friskolors framväxt. Förändringarna är intressanta för föreliggande text eftersom de i stor utsträckning kan sägas ifrågasätta och på många sätt utmana den överideologi för skolan som den gemensamma värdegrunden utgör, vilket också rimligen kan tänkas påverka lärares värdegrundsarbete och arbetet mot främlingsfientlighet och intolerans.

Utmaningarna mot den enhetliga skolan kommer som tidigare sagts från flera olika håll. I och med kommunaliseringen av den svenska skolan 1991, ändrades förutsättningarna för att bedriva en enhetlig likvärdig utbildning. Den tidigare detaljstyrningen genom läroplaner och statsbidrag avskaffades och fick ge rum för en skola med målstyrning som styrningsprincip (Carlsson 2006). Olika forskningsprojekt har studerat kommunaliseringens och avregleringens effekter. Enligt Gunnar Berg, som studerat dessa konsekvenser i nio svenska kommuner, har detta inneburit att det svenska nationella skolsystemet i praktiken lösts upp eftersom kommuner har vitt skilda tolkningar av innebörden av en likvärdig skola (i Sjökvist 1999). Även kommuners skilda ekonomiska förutsättningar försvårar möjligheterna att bedriva en jämlik skolpolitik som strävar till att utjämna sociala skillnader i ”utgångspunkt beroende på klass, kön och regionalt ursprung” (Gerle 1999:138), och Gerle frågar sig hur “ekonomiskt mycket ojämlika kommuner [ska] kunna bedriva en jämlik, nationell skolpolitik” (1999:138) som läroplanerna talar om. Andra konsekvenser är att värdegrundsarbetet hamnar i skymundan och

[g]enom ett flertal utvärderingar vet vi också att det som i hög grad kommit att styra gymnasieskolans verksamhet är målformuleringarna i kursplanerna samt betygsriterierna för varje kurs. Kunskapsuppdraget har på så vis erövat mark – på bekostnad av läroplanens s.k. demokratiuppdrag, som handlar om hur skolan hanterar värdegrundsfrågorna. (Carlsson 2006:71)

Förskjutningen mot att premiera skolans kunskapsuppdrag är relevant för föreliggande studie då den lyfter frågor om värdegrundsarbetet. I och med förskjutningen behöver man därmed

ställa sig frågorna vilken roll värdegrunden har i dagens skola och om lärare anser att den har en central roll i skolans dagliga verksamhet.

Parallellt med skolans kommunalisering och avreglering inleddes också en friskolereform och friskolor fick tillgång till statsbidrag för sin verksamhet. Framväxten av friskolor kan utifrån Englund (1993) ses som en missnöjesförklaring och en otillfredsställelse med det offentliga svenska skolsystemet. Kritik mot skolsystemet och krav på alternativ har kommit från flera håll och Englund urskiljer tre huvudsakliga missnöjeskällor som bidragit till framväxten av friskolor: (i) alternativ pedagogik där waldorfskolorna haft en framträdande roll, (ii) religiösa skolor, och (iii) skolor som skapats för särskilda begåvningar och talanger. Vi kan alltså se att kritiken mot den offentliga skolan kommit från flertalet håll, förespråkare av alternativa pedagogiska synsätt efterfrågar en mer kreativ och holistisk undervisning medan kristna friskolor ofta vuxit fram ur ett missnöje med kristendomens minskade inflytande i skolan (Gerle 1999:171). Missnöjet med den offentliga skolan tydliggör utifrån Gerles tankar värdekonflikter, vilka har förekommit länge (1999:107) och då framförallt i anslutning till kristna friskolor, men kan ses som ännu mer aktuella i ett mer pluralistiskt samhälle där många olika värden existerar tillsammans. Förskjutningarna i skolpolitik åt en mer individualiserad utbildningssyn från en tidigare syn präglad av samhällsnytta öppnar för diskussioner kring skolans gemensamma värdegrund. Kritiken mot den offentliga utbildningen som lyfts ovan och den individualiserade synen på utbildning tvingar oss att fråga vad målet för skolan och samhället är, hur vi ska enas om detta mål och vilka värden som då blir viktiga. Frågan är alltså om det är rimligt eller ens möjligt med en gemensam värdegrund i skolan och hur vi i så fall ska utforma den i ett pluralistiskt samhälle där många värden, normer och värderingar existerar samtidigt.

Forum för levande historia, en statlig myndighet med uppdrag att främja arbete med demokrati, tolerans och alla människors lika värde, kritiserar dessutom toleransbegreppet, vilket återfinns i värdegrunden (Lgr11:7; Lgy11:5), då man hävdar att tolerans i själva verket handlar om hur de som tillhör normen definierar vad som skall tolereras av dem som står utanför normen. Man skriver att “[t]oleransperspektivet baseras på att den normala och oproblematiska majoriteten ska tolerera ‘de andra’” (Forum för levande historia 2010:14). Detta leder i sin tur att man egentligen inte ifrågasätter normen, utan istället bara stärker tanken om att de som tillhör normen ska lära sig att tolerera dem som står utanför den. Inneboende i begreppet tolerans finns alltså tanken om att majoriteten, till exempel svenska elever, ges mandat att välja vad som skall tolereras hos minoriteten, till exempel invandrarelever (Forum för levande historia 2010:14)

### **3.5 Skolan ur ett mångkulturellt perspektiv**

Kritik mot den offentliga utbildningen kommer också från forskarhåll. Enligt Mekonnen Tesfahuney präglas det nuvarande utbildningssystemet av s k *monokulturell utbildning* där frågor om mångkulturell utbildning ses som “minoritetsutbildning” och som ett “problem” (1999:65). Genom att mångfald och mångkulturell utbildning ses som ett projekt för “den Andre” och därmed inte har med skolans egentliga verksamhet att göra, något som Tesfahuney hävdar döljer det faktum att skolan utgår från en monokulturell syn på kunskap och lärande där den vite medelklassmannen utgör normen. Tesfahuney utgår från ett antal teser, där han argumenterar för att upplysningens kunskapsbegrepp och kategoriseringar färgar och påverkar dagens utbildningssystem. Teserna lyder som följande:

- i) dagens ”västerländska utbildning” har utvecklats som och är fortfarande en eurocentrisk institution som är starkt färgad av upplysningens idéer, inriktningar och filosofier,
- ii) västerländsk utbildning har varit och är fortfarande central och inte marginell i (re)produktionen av rasistiska, nationalistiska och sexistiska diskurser och handlingar,
- iii) utbildningen har varit och är fortfarande en nyckelroll i struktureringen av en ojämlik fördelning av privilegier, fördelar och maktpositioner i västerländska samhällen och slutligen
- iv) västerländsk utbildning har varit och är central i (re)produktionen av globala hierarkier och orättvisor. (Tsfahuneys 1999:66-67)

Tsfahuneys argumentation utgår från tanken att upplysningen bygger på en “manikeisk allegori”, ett sätt att ordna världen i olika dikotomiska begreppspär; “såsom jaget/andra, subjekt/objekt, rationalitet/sensualitet, intelligens/känslor, vit/svart, god/ondskefull, civilisation/barbari och överordnad/underordnad.” (1999:68). Begreppspären är i den manikeiska allegorin ömsesidigt uteslutande och hierarkiskt ordnade där Europa (och senare västvärlden) utgör normen och ses som civiliserad och överordnad och resten av världen, vilken ses som “den Andre”. Upplysningens projekt kan således, trots sina universella och humanistiska ambitioner, ses som ett sätt att skapa och sprida en syn på den europeiska kulturen och synen på kunskap som den enda egentliga rätta. Detta har också som ovan nämnts fått konsekvenser för den svenska skolan, som enligt läroplanen ska förmedla och förankra värden hos elever i enlighet kristen tradition och västerländsk humanism (Lgr11:7; Lgy11:5). Man bör således ifrågasätta skolan och utbildningen samt undersöka hur vi kan skapa en verklig mångkulturell skola, vilket föreliggande studie kan utgöra en steg på vägen för denna utveckling.

Tidigare forskning om hur skolan och lärare arbetar med frågor om mångkultur, ”invandrarelever”, intolerans och främlingsfientlighet visar att det verkar finnas en stor samstämmighet i hur skolans personal arbetar med frågorna i verksamheten (jmf t ex Runfors 2003). Framförallt kan vi finna en stor samstämmighet i de likartade uttryck uppmärksamheten för ”invandrare” och ”invandrarelever” får i skolans praktiska verksamhet. Runfors menar att denna samstämmighet inte enbart går att förklara och förstås ”i relation till de människor och förhållanden som är föremål för den” (2003:20) utan att samstämmigheten också måste ses i relation till de perspektiv utifrån vilka den är formulerad. Enligt Runfors bör vi alltså också se de likartade uttrycken för arbetet i frågorna med bakgrund i ”hur samstämmiga ambitioner och problembeskrivningar formulerades med avstamp i utbredda kategoriseringsprinciper, visioner och verklighetsbeskrivningar” (2003:20, jmf Sernhede 2009; Bunar 2001). Dessa kan med fördel kopplas till Tsfahuneys dikotomiska begreppspär ovan och möjligen visa att upplysningens kategoriseringar fortfarande utövar inflytande över den svenska skolan. Forskning (Granstedt 2006) har också visat hur olika verklighets- och problembeskrivningar av ”invandrarbarn” och mångfald i den svenska skolan fått olika uttryck i hur de upplevda problemen och svårigheterna i verksamhetens ska tacklas och motverkas. Arbetet för att lösa problemen har alltså ofta fått likartade uttryck genom en allmän och dominerande syn på verkligheten och hur problembeskrivningar formulerats. Föreliggande studie har inte ambitionen att undersöka alla dessa aspekter men då den undersöker hur lärare ser på och arbetar med främlingsfientlighet och intolerans kan den ses som ett bidrag till att skapa kunskap och visa på några möjliga vägar för att arbeta för en verklig mångkulturell skola.



### **3.6 Främlingsfientlighet och intolerans bland elever**

I en nyligen genomförd undersökning som presenteras i tidskriften *Skolvärlden*<sup>1</sup> (Stridsman 2014, april) påvisas att lärare i den svenska skolan åtminstone i viss utsträckning måste bemöta främlingsfientlighet i sitt yrke. Sex av tio av de tillfrågade lärarna menar att de har upplevt att främlingsfientliga åsikter har förekommit under deras lektioner, samtidigt som sju av tio har upplevt det utanför lektionstid. Av de tillfrågade lärarna menar 75% att de själva har tillräckliga förutsättningar för att bemöta dessa åsikter, medan endast 19% av de tillfrågade lärarna har erhållit kompetensutveckling gällande just främlingsfientlighet och rasism under de senaste fem åren. Drygt hälften (53%) av de tillfrågade lärarna menar även att det på deras skola finns minst en öppet främlingsfientlig elev (Stridsman 2010, april: 9-10). De tendenser som påvisas i *Skolvärldens* undersökning återfinns också i de två studier om intoleranta tendenser bland skolelever som Forum för levande historia (2010) har genomfört. I studien från 2010 slås fast att nästan 18% av de medverkande eleverna har en negativ inställning till invandrare, att nästan 19% har en negativ inställning till muslimer och judar och att drygt 24% av eleverna har en negativ inställning till romer (2010:33). I studien framhåller man att de elever som kan placeras i ett mittenfack, mellan att ha en positiv och en negativ inställning till de olika grupperna, är av särskilt intresse, ”eftersom de kan förmodas vara mer öppna för påverkan, kunskaper och argument” (2010:33). I studien framgår att ungefär hälften av de undersökta eleverna har, vad de kallar för, en ambivalent inställning till grupperna invandrare, muslimer, romer och judar (Forum för levande historia 2010:33).

Studien slår även, i linje med tidigare forskning, fast att flickor generellt har en mer positiv inställning till de fyra grupperna. Man visar även på att elever som går på studieförberedande program i regel har en mer positiv inställning till dessa fyra grupper samt att elever med svensk bakgrund uppvisar en mer negativ inställning till invandrare och muslimer än elever med utländsk bakgrund. Föräldrars utbildningsnivå verkar också vara en påverkande faktor, då elever är mer positiva till de fyra grupperna, ju högre utbildningsnivå deras föräldrar har erhållit. Elevernas vänskapskrets är också en viktig faktor, då elever med många kompisar med invandrarbakgrund tenderar att vara mer positivt inställda till invandrare och muslimer. Studien pekar även på att kommunens storlek har betydelse, då elever från storstäder i högre grad uppvisar positiva attityder gentemot de utsatta grupperna än de som är bosatta i övriga län. Man påvisar i studien också ett samband mellan hur mycket undervisning om olika utsatta grupper eleverna fått och hur positivt inställda de är till dessa grupper (Forum för levande historia 2010:34-45).

Samtidigt som en jämförelse mellan Forum för levande historias tidigare studie, publicerad 2003, visar att andelen elever med en intolerant inställning till judar har ökat något, kan studien inte presentera resultat som visar någon markant eller statistisk säkerställd skillnad i inställningen till de andra grupperna (Forum för levande historia 2010:62-63).

### **3.7 Sammanfattning av tidigare forskning och teori**

Vi har i avsnitten ovan presenterat och problematiserat intressant och relevant forskning samt teorier som kan hjälpa till att svara på studiens frågeställningar. Värdegrunden har

---

<sup>1</sup> Det framgår inte i artikeln exakt hur undersökning har genomförts eller vilket urval som använts. Alltså kan vi inte anta att detta resultat är generellt för hela landet men det ger en uppfattning om hur det kan se ut.

presenterats och problematiserats och vi har pekat på att det kan förekomma främlingsfientlighet och intolerans bland elever. Styrdokumentens värdegrund slår fast att främlingsfientlighet och intolerans ska motverkas, samtidigt som vi även har diskuterat att lärare upplever sig ha ett stort tolkningsutrymme gentemot styrdokumentet.

Tolkningsutrymmet kan möjligtvis leda till att lärare arbetar med olika metoder och innehåll samt i olika utsträckning med styrdokumentet. Vidare har vi även slagit fast att skolan har genomgått en förändring från en regelstyrd skola till en målstyrd skola där fokus på rena ämneskunskaper har vunnit mark på bekostnad av värdegrundsarbetet. Vi har dessutom slagit fast att skolans värdegrundsarbete har genomgått fyra faser där man lagt vikt vid olika aspekter av värdegrunden och att arbetet med den idag framförallt sätter kvalificerade samtal i centrum. Dessa resonemang kommer utgöra utgångspunkter för den kommande resultat- och analysredovisningen nedan.

## 4. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras resultatet som mynnat ur vårt material. Materialet är brett och det finns flera intressanta trådar men vi har valt ut två övergripande teman som fått stort utrymme i intervjuerna och som är viktiga och intressanta i förhållande till studiens forskningsfrågor. Det första temat, *Styrdokument och tolkningsutrymme*, avser huvudsakligen att svara mot studiens första frågeställning (hur tolkar lärarna i denna studie styrdokumentens uppdrag att motverka intolerans och främlingsfientlighet?) medan det andra temat, *Arbetet i verksamheten*, syftar till att svara på studiens andra forskningsfråga (hur menar lärarna i denna studie att de arbetar för att genomföra detta uppdrag?). Även om vi väljer att dela upp resultat och analys mellan dessa två forskningsfrågor får läsaren ha i beaktande att forskningsfrågorna samspelar och att de två temana bör ses som två sidor av samma mynt. Genom att presentera resultaten och knyta dem till relevant litteratur hoppas vi på detta sätt bidra med empiri till ett forskningsområde där litteraturen har slagsida mot hur man bör och kan göra, snarare än hur lärare faktiskt gör. Det finns en växelverkan mellan tidigare teori och forskning och vår empiri då vi både hoppas kunna bidra med empiri till de teorier och tidigare forskning som finns samtidigt som vi ämnar använda den forskning som finns för att förstå vår empiri.

### 4.1 Styrdokument och tolkningsutrymme

För att kunna gå vidare och presentera och analysera hur våra respondenter tolkar och menar att de arbetar med uppdraget att motverka intolerans och främlingsfientlighet<sup>2</sup> är det först viktigt dels att beskriva hur lärarna själva ser på begreppen intolerans och främlingsfientlighet, dels att klargöra hur de tolkar det uppdrag som styrdokumentet slår fast. Respondenterna beskriver begreppet intolerans i ganska vida ordalag medan främlingsfientlighet uppfattas som mer specifikt. Anders menar att "intolerans är ju ett så mycket vidare begrepp men det kan ju vara att du möter tankar om allt från funktionshinder, ras, kön, olika sorters diskriminering [...] medans främlingsfientligheten är mer, den är inte lika bred som intoleransen." Citatet är talande för den gängse uppfattningen, då samtliga svaranden verkar ha en liknande uppfattning och syn på begreppen. Främlingsfientlighet beskrivs snarare utifrån termer om xenofobi, och som en rädsla för den Andre, eller som Carl uttrycker det som ett behov bland elever att kategorisera och "behovet av ett *dom* och något som är typiskt för *dom*". Berit menar dock att begreppet tolerans har en inneboende problematik. Hon menar att vara tolerant "innebär ju egentligen bara att man, ja, jag tolererar dig, liksom, men jag hatar dig men jag tolererar dig [...] man tolererar deras existens, men inte mycket mer". Berit är den enda av respondenterna som uttrycker kritik eller ambivalens mot just toleransbegreppet. Tidigare forskning ligger helt i linje med Berits tankar om begreppet då man tidigare har hävdats att toleransbegreppet i sig kan vara intolerant, eftersom det handlar om hur en majoritetskultur ges rätten att bestämma vad som skall och inte skall tolereras i andra kulturer (Forum för levande historia 2010:14).

Det verkar som att respondenterna skiljer sig kraftigt åt i hur central de anser att värdegrunden är i deras verksamhet. Carl och Danielle verkar tycka att värdegrunden har en framskjuten roll

---

<sup>2</sup> När vi vidare hänvisar till "uppdraget" åsyftas skolans och lärarnas uppdrag att motverka främlingsfientlighet och intolerans.

i deras undervisning och framhåller att värdegrunden är en viktig del i skolans uppdrag och att de arbetar aktivt och medvetet med värdegrundsfrågor. Danielle säger att arbetet med värdegrunden inte bara kan ses som “ett begrepp eller enskilt ämne utan det ska ju egentligen, demokratiska värderingar ska ju genomsyra hela undervisningen hela tiden”. Carl menar i linje med Danielle att “det [värdegrundsarbetet] [är] en del av uppdraget som man inte kan ducka för [...] det måste ju genomsyra allt vi gör”. De tre övriga lärarna har däremot inte en lika uttalad koppling till värdegrunden i sin dagliga verksamhet och Anders säger att “[i] själva klassrumssituationen tycker jag inte att det spelar så stor roll”. Däremot ser vi att dessa lärare arbetar med värdegrundsfrågor men att de istället för att utgå från styrdokumentens värdegrund snarare tar avstamp i ämnesplanerna för samhällskunskap. Anders fortsätter med att konstatera att i klassrummet “har man ju sina kunskapskrav och liksom kursplanerna och där står ju mycket av det här med så det är ganska naturligt att såna här frågor kommer upp.” Berit framhåller också att “i styrdokumentet för samhällskurserna, [...] finns ju en del som ska handla om normer och grupper och grupper och identiteter”. Även Carl, som arbetar aktivt med värdegrunden, menar att “det ligger i mina ämnens natur, det vore ju enbart korkat att inte” arbeta med frågor om intolerans och främlingsfientlighet. Vi kan alltså se att vissa av lärarna arbetar aktivt och uttalat med värdegrunden medan de andra snarare menar att det tillhör samhällskunskapsämnets natur att arbeta med frågor om intolerans och främlingsfientlighet. Dessa lärare kan således sägas ha ett omedvetet värdegrundsarbete då de verkar lägga stor vikt vid värdegrundsfrågor utan att egentligen koppla dem till värdegrunden.

Även när man tittar på hur aktivt lärarna läser och arbetar med styrdokumentet ser vi en liknande uppdelning. Danielle menar “att även om man har varit med länge så visst tittar man tillbaka då och då” och att “vi har ju ändå fått jobba jättemycket med den nya [läroplanen] i SO, väldigt mycket, så mycket har vi aldrig jobbat med någon ny läroplan när jag har varit med”. Även Carl framhåller att han “måste hela tiden läsa på och jämföra och uppdatera och dona, nu måste ju alla det i och med reformen [...] i och med att många kurser är nya och sådär så får man ju kolla extra noga”. Å andra sidan har vi Berit som på frågan om styrdokumentet har en central roll i verksamheten säger att “kurs-, ämnesplanerna som det heter nu, de har ju det, verkligen. Sen.. läroplanerna läser man ju, eller kommer man ju tillbaks till alltför sällan egentligen, när man har jobbat några år”. Även Anders fäster stor vikt vid ämnesplanerna snarare än läroplanen i stort. En tredje uppfattning om styrdokumentets roll ser vi hos Erik som säger

[o]m jag ska vara helt ärlig kollar jag inte mycket i styrdokumentet, efter 33 år har jag en ganska bra bild över vad som ska göras, hur vi ska göra det och hur vi ska ha det i klassrummet. Jag kan väl tycka att jag är färdigutbildad, så här efter 33 år, att jag har nått upp till en viss nivå.

Det råder delade meningar om vad uppdraget att motverka främlingsfientlighet och intolerans består i och om det är tydligt eller inte. Vissa av lärarna uttrycker att det inte är särskilt tydligt vad deras uppdrag består i, eftersom det bara står att “[f]rämlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (Lgr11: 7, Lgy11: 5) i styrdokumentet. Berit menar att “det står väl ungefär det och inte så mycket mer. Det är väl inte så himla tydligt. Det står inte hur och i vilken grad, så vad det anbelangar är det väl inte så himla tydligt” samtidigt som Carl menar att uppdraget är tämligen tydligt och extra tydligt utifrån rollen som samhällskunskapslärare. Anders menar å andra sidan att huruvida uppdraget är tydligt eller ej inte spelar någon roll för att i klassrummet “ska man ändå ta diskussionen. Jag har såna ämnen där det blir så tydligt, att det dyker upp, både i religionen och i samhällskunskapen, att det blir ganska naturliga diskussioner”. För Erik handlar det snarare om sunt förnuft och att eleverna skall lära sig att vara schyssta mot varandra och

“var[a] som folk”, än att uppfylla kriterier från styrdokumentet. Utifrån studiens material är det svårt att bilda sig en tydlig uppfattning om vad lärarna menar att uppdraget går ut på. Några genomgående teman eller punkter kan dock skönjas. I princip samtliga svaranden lyfter samtal och diskussioner med eleverna för att relativisera och utmana perspektiv som en viktig del av uppdraget. Anders menar att det gäller att “ställa de rätta frågorna” och därmed blottlägga och utmana elevers förutfattade meningar och eventuella intoleranta förhållningssätt och perspektiv. Carl säger att samtalet är centralt och att det gäller att “lyfta, synliggöra och problematisera [...] [för elever] vars behov av att kategorisera så genomsyrar hela deras tankevärld”. Tankegångarna hos våra svaranden ligger i linje med den deliberativa demokratimodellen, vilket kommer diskuteras vidare nedan. Vidare har demokratiska arbetsformer och elevers tillgodogörande av ett demokratiskt förhållningssätt en framskjuten roll i materialet, eller som Erik uttrycker sig: att elever ska “vara som folk”. Tankarna kan med fördel kopplas till skolans läroplaner som säger att “[u]ndervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer” (Lgr11:8; Lgy11:6) samt att “[s]kolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling” (Lgr11:12; Lgy11:11). Även om det kanske är outtalat verkar flertalet av respondenterna anse att arbete i demokratiska former “är som ett filter som ligger på” och att man alltid måste “se saker genom ett sånt raster”. En av våra svaranden fördjupar resonemangen då Danielle problematiserar “skillnaden mellan integrering och inkludering och sånt, att alla ska inkluderas i dagens skola. Och inte att alla ska, elever ska anpassa sig själva utan mer att skolan då ska försöka att ta tillvara och kanske lite grand anpassa sig så att alla får den plats de har rätt till”. Ytterligare ett liknande resonemang finner vi hos Erik som menar att genom att arbeta för att inkludera alla elever i klassen kan man undvika problem med främlingsfientlighet och intolerans och “efter tre år finns det ju inga främlingar i klassen”. Dessa tankar finner stöd i Tesfahuney (1999) argumentation om den monokulturella skolan och att man kan tänka att skolans anpassning till eleverna snarare än elevers anpassning till majoritetskulturen kan vara en möjlig väg att gå för att skapa en verkligt mångkulturell skola.

De skilda synerna på uppdraget kan ha att göra med att lärarna upplever sig ha ett stort tolkningsutrymme när det gäller att omsätta styrdokumentet i praktiken. Att lärare uppfattar sig ha ett stort tolkningsutrymme när det kommer till att lägga upp den egna undervisningen har slagits fast i tidigare forskning (se bl a Ekman 2011:136; Karlefjärd 2011:9). Lipsky menar dessutom att detta tolkningsutrymme är något inneboende i frontlinjebyråkratiska verksamheter, vilket skolan är ett exempel på (Lipsky 2010:13-16). Respondenterna i föreliggande studie instämmer i att detta tolkningsutrymme existerar. På frågan om hon anser att hon själv har stort inflytande över innehåll och metod i undervisningen svarar Berit “Ja. Ja. Absolut!”, något som är talande för samtliga respondenter. Även om vi i denna studie inte kan göra anspråk på att kartlägga hur det praktiska arbetet med att motverka främlingsfientlighet och intolerans faktiskt ser ut, kan man rimligen anta att detta tolkningsutrymme leder till att lärarnas realisering av styrdokumentet kan ta sig olika uttryck. Föreliggande studie pekar dock på att det finns en samstämmighet i hur genomförandet av styrdokumentet ser ut i praktiken, något vi diskuterar vidare nedan.

#### **4.1.1 Lärarens utbildning och fortbildning**

Eftersom vi ser att tolkningen av styrdokumentet ibland skiljer sig åt, är det också intressant att belysa i vilken utsträckning lärare har utbildning för att tolka styrdokumentet. Det är endast Berit som uttryckligen säger att hon under lärarutbildningen har fått utbildning i hur

man arbetar med och tolkar styrdokumentet. Samtidigt som Danielle påpekar att styrdokumentet och tolkningen av dem inte hade någon framskjuten roll under hennes lärarutbildning, menar hon att man i hennes ämneslag på skolan i och med de nya läroplanerna har samarbetat väldigt mycket kring hur dessa ska tolkas och omsättas i praktiken. Hon framhåller att de i hennes ämneslag har "fått jobba jättemycket med den nya [läroplanen] i SO [...], det är jag ju inte säker på att alla har gjort och det var inget man behövde, men vi tyckte att det har underlättat för oss att göra det i alla fall." Även Anders säger att de i hans ämneslag "jobbar mycket också, att nu det senaste har det varit mycket fokus på ämneskraven och hur vi ska jobba med dem. Någon slags lika bedömning har det varit mycket om. Vi har ändå arbetat ganska aktivt med styrdokumentet då." Vi kan alltså utifrån vårt material konstatera att Anders i sitt ämneslag arbetar mycket med styrdokumentet men att kunskapskrav fått en framskjuten roll, möjligen på bekostnad av värdegrundsfrågor, en tendens som också lyfts av bland annat Carlsson (2006) och Englund & Englund (2012).

Carl framhåller att han varken fått någon utbildning eller att det finns något samarbete på skolan gällande hur man ska arbeta med och tolka skolans styrdokument men att "det faller sig naturligt och det ligger i mina intressen" att självmant söka sig till fortbildning i ämnet. Berit menar även hon att det finns fortbildning att tillgå i de flesta frågor men påpekar vidare att "[s]jälvklart är det viktigt att prata om de här frågorna, men om det inte finns några stora motsättningar på skolan, eller större problem så blir det inte lika användbart" och menar att det finns andra områden att fortbilda sig i, som till exempel genus och jämställdhet, som är mer angelägna och intressanta för henne. Vi kan alltså, utifrån vårt material, konstatera att det finns stora skillnader i hur lärare utbildats att tolka och arbeta med styrdokumentet, möjligen beror denna skillnad på när och var lärarna har utbildats. Det finns även stora skillnader i hur samarbetet på skol- och ämneslagnivå ser ut, där vissa respondenter menar att de arbetar väldigt tätt tillsammans med sina kollegor i frågor om styrdokumentstolkning och andra respondenter menar att det inte finns något samarbete alls utan att det är upp till den enskilde läraren att tolka styrdokumentet. Samtliga respondenter vidhåller att fortbildning finns att tillgå på de allra flesta områden, då även styrdokumentstolkning och frågor om främlingsfientlighet och intolerans, men de säger också att det är upp till varje lärare att uppsöka detta. Ansvar för utbildningen verkar alltså i stor utsträckning vila på den enskilde läraren. Precis som Berit påpekar kan personligt intresse då styra vilken utbildning varje enskild lärare har. Som vi nämnt tidigare har man i viss forskning dragit slutsatsen att lärarens personliga intresse kan och kommer påverka vilka delar av styrdokumentet som premieras (se t ex Karlefjärd 2011:63-65; Hansson 2010:141-142). Eftersom lärare, i egenskap av frontlinjebyråkrater, utifrån sin professionalitet och kunskapsbas förväntas kunna ta beslut i enlighet med styrdokumentet (Lipsky 2010:3-14) är det intressant att belysa skillnaden i utbildning mellan våra respondenter. Den stora variationen i utbildning skulle möjligen tillsammans med "[e]n allt för stor autonomi för [läraren] [kunna] innebära en risk för medborgarna gällande både rättsäkerhet och likvärdighet" (Karlefjärd 2011:17). Då "[s]kollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig" (Lgy11:6) samtidigt som vi å ena sidan kan peka på att lärare upplever sig ha ett stort tolkningsutrymme i förhållande till styrdokumentet och å andra sidan att lärarnas utbildning skiljer sig kraftigt åt, måste man ställa sig frågan om likvärdigheten som skollagen föreskriver faktiskt kan uppnås. Vi har ovan även visat att personligt intresse kan styra både vilken fortbildning man söker sig till samt vilka delar av styrdokumentet man lägger vikt vid. Således har vi lyft tre faktorer, det upplevda tolkningsutrymmet, lärarens utbildning samt lärarens personliga intresse, som alla tre kan påverka i vilken utsträckning värdegrunden realiserar i praktiken.

## 4.2 Arbetet i verksamheten

Vi har ovan slagit fast att lärare upplever sig ha ett tolkningsutrymme i förhållande till styrdokumentet när det kommer till att välja metod och arbetssätt, något som också kan antas gälla även arbetet mot främlingsfientlighet och intolerans. Detta skulle kunna leda till att lärarnas praktik och undervisningssätt skiljer sig åt. I materialet för föreliggande studie har det dock, trots olika syn på och tolkningar av styrdokumentet, visat sig finnas flera gemensamma beröringspunkter i lärarnas sätt att arbeta med dessa frågor (jmf Runfors 2003; Sernhede 2009), vilket föranleder en närmare analys. Även om det finns en samstämmighet finns det också vissa skillnader, något som även kommer belysas nedan.

### 4.2.1 Värdegrund eller ämnesplan?

Som vi diskuterat i ett tidigare avsnitt är det mycket vanligt att lärarna knyter frågor om främlingsfientlighet och intolerans till ämnesplanerna i samhällskunskap, snarare än till värdegrunden. Vi kan alltså se att det finns ett värdegrundsarbete, som istället tar avstamp i kunskapskraven för de olika kurserna de undervisar i. Anders säger att han "har såna ämnen där det blir så tydligt, att det dyker upp, både i religionen och i samhällskunskapen" och Berit säger att "om man tittar på styrdokumentet för samhällskurserna, [...] där finns ju en del som ska handla om normer och grupper och grupper och identiteter [...] så det står ju svart på vitt att det ska man jobba med [frågor om främlingsfientlighet och intolerans]". Carl säger att "det första jag gör när jag börjar en ny klass [är att ta upp avsnitten] individ, grupp, identitet, kategorier, diskriminering, allt det där, då faller det ju sig naturligt [att diskutera främlingsfientlighet och intolerans]". Intressant med citaten är som tidigare diskuterats att de visar att ett aktivt värdegrundsarbete förekommer hos alla studiens svaranden, men att det inte nödvändigtvis tar avstamp i värdegrunden utan snarare i ämnesplanerna. Som tidigare forskning visat har övergången från en regelstyrd till en målstyrd skola haft konsekvensen att skolans kunskapsuppdrag erövrat mark på bekostnad av värdegrundsarbetet (Carlsson 2006; Englund 1994). Föreliggande studies resultat pekar dock på att en växelverkan mellan de två uppdragen är möjlig då man inkorporerar värdegrunden i kunskaps- och ämnesmål. Trots att våra resultat pekar på att det är möjligt att genomföra både skolans demokratiska uppdrag och dess kunskapsuppdrag får vi också ha i beaktande att föreliggande studie endast undersökt samhällskunskapslärare. Flera respondenter i vårt material framhåller att det kan finnas en uppfattning om att dessa frågor är en integrerad del av samhällskunskapsämnet men kanske inte alltid ter sig lika naturliga i övriga ämnen. Sålunda kan vi, även om värdegrundsarbetet genomförs inom ramen för samhällskunskapsämnet, inte säkerställa att arbetet är en integrerad del av hela skolans verksamhet.

Även om läroplanerna för grund- och gymnasieskolan fastslår att all verksamhet "ska bedrivas i demokratiska arbetsformer" (Lgy11:6; Lgr11:8) är det bara en av lärarna som uttryckligen påpekar att ett demokratiskt arbetssätt är något som genomsyrar hela hennes verksamhet. Danielle menar att ett sådana arbetssätt är en språngbräda för att arbeta mot främlingsfientlighet och intolerans eftersom

om du i ditt sätt hela tiden liksom jobbar på ett demokratiskt sätt och verkar för demokrati, då ska det ju egentligen inte vara några problem och man undervisar ju om demokrati, inte bara som ett, vad ska jag säga, ett begrepp eller enskilt ämne utan det ska ju egentligen, demokratiska värderingar ska ju genomsyra hela undervisningen hela tiden.

Trots att Danielle är den enda som direkt nämner det demokratiska arbetssättet menar samtidigt Carl att arbetet mot främlingsfientlighet och intolerans “måste ju genomsyra allt vi gör” vilket kan innebära att även han har ett demokratiskt förhållningssätt i sin verksamhet. Även om Berit inte vill sträcka sig så långt som att säga att uppdraget genomsyra hela hennes verksamhet säger hon att “det finns ju i mitt bakhuvud hela tiden och sen är det ju så, kommer det upp, det är ju kanske då som man mer adresserar det, så är det ju”. De demokratiska arbetsformerna är inte genomgående uttalade i materialet, däremot kan de skönjas genom att demokratiska samtal där alla får komma till tals och vädra sina åsikter är återkommande i våra intervjuer. Eftersom samtalet har haft en framträdande roll för uppdragets genomförande i studiens material vill vi nu närmare belysa och diskutera hur samtalet kan bidra till uppdragets genomförande i lärarnas verksamhet.

#### 4.2.2 Samtal som metod

Samtalet som metod för att genomföra lärarnas uppdrag att motverka främlingsfientlighet och intolerans har som tidigare nämnts en central roll i våra respondents tankar även om synen på det goda samtalet och hur ett sådant ska utformas skiljer sig något mellan de svaranden. En lärare uttryckte en syn på samtalet som “själva kärnan i en demokrati och det är ju i grunden positivt att man kan prata om det, och debattera och [...] testa åsikter mot varandra” och att det är genom att ifrågasätta “antaganden och förutfattade meningar” som uppdraget kan genomföras. Det synsätt som läraren ger uttryck för har tydliga kopplingar till det deliberativa samtalet (jmf Englund 2000; Andersson 2012). Som tidigare redogjorts för bygger den deliberativa demokratimodellen på kvalificerade samtal. Ett kännetecknande drag för det kvalificerade samtalet är att skilda synsätt och argument ställs mot varandra. Danielle framhåller att diskussioner om främlingsfientlighet och intolerans “kan ju komma fram i vilket sammanhang som helst, allt ifrån att man pratar om världsreligionerna [...], för där ser man ju också mycket av olikheter och likheter och diskuterar varför det är så, att alla ska få tänka och tycka som de vill.” Anders menar att är viktigt att inte ducka även för de obekväma åsikterna. När han diskuterar Sverigedemokraternas besök på skolan säger han “att vi måste vara tydliga och förklara [för eleverna] att utifrån vår demokrati måste de ju få komma till tals”. Vi kan således se att lärarna i föreliggande studie visar en öppenhet mot olika åsikter, även mot de åsikter som kan antas vara känsliga. Danielle säger att det är viktigt “att man får lov att yttra vad man själv tänker och tycker men att du inte får kränka någon annan”. Hon slår här huvudet på spiken vad gäller dilemmat i skolans värdegrundsarbete där vissa oförytterliga värden inte får ifrågasättas samtidigt som man ska möta främlingsfientlighet och intolerans med öppna samtal. Det kan alltså framstå värdekonflikter i de deliberativa samtalen eftersom rätten att inte bli kränkt står emot rätten att vädra sina åsikter (jmf Gerle 1999). Detta dilemma leder oss in på nästa kännetecknande drag för det kvalificerade samtalet, nämligen att deltagarna ska lyssna till och bemöta varandra respektfullt. Danielle fortsätter med “[a]tt man ska respektera det, man behöver inte tycka likadant men man ska ändå respektera allt, att man har en annan åsikt och sådär vidare”. Även Erik ser ett gott samtalsklimat som en förutsättning för givande diskussioner, då han säger att han “försöker ha ett så gott klimat som det går” och att de i hans klassrum “är rätt högt i tak”. Samtidigt vidhåller han att eleverna “måste ju stå för vad de säger”, vilket kan bidra till att skärpa samtalsdeltagarnas argumentation (jmf Englund 2004:64). Det kvalificerade samtalet betonar också vikten av att deltagarna kommer fram till kollektiva lösningar och överenskommelser, vilket går igen i både Erik och Danielles tankar. Danielle menar att det är viktigt “att man diskuterar jättemycket om hur vi ska va mot varandra”, något som även Erik ger uttryck för. Ett deliberativt samtal ska också leda till att värderingar och auktoriteter ifrågasätts, detta är ett



synsätt som är genomgående för samtliga respondenter i vårt material. Till exempel menar Anders att man som lärare ibland måste provocera elever för att lyckas “gräva djupare för att nå deras tankar och så och ställa de rätta frågorna!” och på så sätt utmana och ifrågasätta de förutfattade meningar och fördomar som kan förekomma i klassrummet. Det deliberativa demokratisamtalet kan alltså vara ett bra verktyg för att arbeta mot intolerans och främlingsfientlighet i skolan. Som vi tidigare fastslagit säger styrdokumenterna att “[f]rämlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap [och] öppen diskussion” (Lgr11:7; Lgy11:5), ett synsätt som också stöds av Skolverket (2000; 2011) och tidigare forskning (Englund 2000; Englund & Englund 2012; Roth 2004). Huruvida det deliberativa demokratisamtalet är någonting som har positiv inverkan på elever och deras demokratiska värderingar är ingenting som vi kan uttala oss om utifrån vårt material. Däremot kan vi se att lärarna i föreliggande studie, möjligen omedvetet, använder sig av den deliberativa demokratimodellen vilket i tidigare forskning har bedömts som effektiv för att utveckla demokratiska kompetenser hos elever (se Ekman 2007; Andersson 2012).

Trots att respondenterna framhåller att samtal och diskussioner kring värdegrundsfrågor uppkommer naturligt i samhällskunskapsämnet efterfrågar två av dem ett bredare underlag av färdiga diskussionsövningar. Danielle säger

[o]ch det man känner tycker jag ibland var väl att man skulle behöva lite fler bra [...] dilemman eller någonting sånt va, diskussionsövningar eller nånting, att man mera satsade på det istället för att bara ge ut nya läroböcker, utan hitta på alltså olika saker där man kan gå in och få problem, liksom, lagda framför dig där du kan diskutera och så komma fram till något. Det skulle jag tycka varit jättebra och speciellt kanske i ett sånt här sammanhang, men det verkar inte göras och det tror jag är, det är mycket svårare och det tar mera tid. Och det skulle vi behöva hjälp med, för vi har ju inte riktigt den tiden, vi har ju jättemycket annat att göra, så det hade ju varit bra om någon hade gjort, tycker jag.

Berit berättar att hon har använt ett material utgivet av RFSL och att “det är ett ganska bra material, det har jag nog tänkt använda mig lite mer av”. Vi kan alltså se att det finns en viss efterfrågan på färdigt material att använda i värdegrundsfrågor. Däremot har tidigare forskning höjt ett varnande finger mot att okritiskt använda sådana program och material eftersom att de inte nödvändigtvis är förenliga med värdegrunden samtidigt som det också finns en risk att värdegrundsarbetet frikopplas från den övriga dagliga verksamheten och istället förpassas till temadagar eller till ett enskilt ämne i utbildningen (Englund & Englund 2012).

### **4.2.3 Lärarens roll och syn på eleverna**

Materialet visar att tre av lärarna inte bara ser lärarens roll i klassrummet som samtalsledare och provokatör utan understryker också att man som lärare hela tiden måste tänka på och vara medveten om sina uttalanden och handlingar. Bland annat säger Erik att läraren måste vara ödmjuk och att “läraren [har] en central position då, jag har ju aldrig varit rädd att erkänna ett misstag”. Det är alltså viktigt att läraren är vaksam och medveten om hur hen uttrycker sig i klassrummet och Carl menar att man som lärare kan råka “haspla ur sig ogenomtänkta saker och sen får ägna resten av lektionen åt det”. Att läraren som person, hur hen för sig och uttalar sig i klassrummet påverkar elevers demokratiska utveckling och internalisering av skolans gemensamma värdegrund är en tanke som också har stöd i annan litteratur, där till exempel Ekman (2011) framhåller lärarstilens inverkan på elevers utveckling. Materialet för denna

studie kan inte visa hur respondenterna faktiskt agerar i klassrumssituationer utan kan endast uttala sig om lärarnas egna uppfattningar om den praktiska verksamheten.

Flera av respondenterna menar att intolerans och främlingsfientlighet inte är något problem på deras skolor och/eller program. Däremot visar materialet också att somliga av lärarna har en uppfattning om att deras elever "vet vad man ska tycka, vad som är det 'rätta'" och att det kan finnas en problematik i att elever vet vad de förväntas tycka och att elever med främlingsfientliga eller intoleranta åsikter inte nödvändigtvis behöver omformulera och ifrågasätta sina egna värderingar eftersom dessa åsikter inte behöver komma till tals. Det kan alltså vara svårt att nå och påverka elever som vet vad lärare och skolan förväntar sig av dem och Anders säger "[a]tt man liksom, här på ekonomiprogrammet vet de med sig att det inte är okej och även om de kanske tycker så hade de aldrig sagt det rakt ut". Danielle ställer sig bakom denna syn och säger att "man kanske ska vara mera uppmärksam på den som bara är tyst och aldrig yttrar sig och inte säger nånting". Tanken om att främlingsfientliga och intoleranta åsikter kanske faktiskt existerar under ytan, även om de inte kommer till tals, torde dessutom vara en viktig insikt i förhållande till Forum för levande historias studie (2010) som visar att det finns en förhållandevis hög frekvens av intoleranta och främlingsfientliga uppfattningar hos svenska elever (33). Även om samtliga lärare vidhåller att skolorna inte har några problem med främlingsfientlighet och intolerans betyder det inte nödvändigtvis att sådana åsikter inte existerar, utan möjligen endast att de inte kommer till tals. Förekomsten av ett klimat där vissa åsikter inte tillåts vädras kan möjligtvis verka hindrande för värdegrundsarbetet, eftersom det då är svårt att bemöta intolerans och främlingsfientlighet med kunskap i öppna samtal som läroplanerna förespråkar.

#### 4.2.4 Mångfald i klassrummet

"[B]landat är bäst, tjejer och killar, svenskar och invandrare, blandat är alltid bäst. Rena grupper blir konstigt, blandat är bäst". Detta citat av Erik är talande för samtliga respondenters syn på mångfald i klassrummet. Alla intervjuade lärare vidhåller att ett heterogent klassrum alltid är att föredra över ett homogent klassrum. Lärarna lyfter att i ett homogent klassrum går mycket förlorat då det inte blir lika många eller intressanta naturliga diskussioner. Anders menar att han i ett blandat klassrum "tycker [...] att det blir diskussioner och att man kanske inte alltid själv behöver ställa alla de här frågorna utan att det faktiskt kommer från eleverna själva, att de kan föra vidare och liksom fördjupa diskussionen". Citatet är intressant eftersom den deliberativa demokratimodellen bygger på ett pluralistiskt synsätt där olika röster får komma till tals (Englund 2004) och ett mångfaldigt klassrum har kanske då bättre förutsättningar för att initiera kvalificerade samtal som kan ha positiva effekter på eleverna. Det kvalificerade samtalet förväntas kunna relativisera och förskjuta elevens perspektiv (Englund 2004:64f), något som Danielle instämmer i då hon säger att man i

en heterogen grupp så måste man ju ha mycket större chanser att få del av olika tankesätt, än om du hade haft att alla tycker samma, och jag menar som i min klass där så har vi ju verkligen, inte bara att de kommer från blandade skolor, de kommer ju ensamma många, men vi hade ju en från Novosibirsk och en från Polen och en från Libanon och en från, ja, vi har ju massor av elever och sen har de ju varit olika länge i Sverige, men de har väldigt olika bakgrund, de som går där. Så att de har ju olika saker med sig, och nu har vi, håller vi på lite med religion och där ser man ju olika tankesätt, vi har två stycken som är muslimer i klassen och det är ju jätteintressant och de tänker väldigt olika. [O]m man kan lägga fram det så att det på nåt sätt blir att istället för att man tycker att "den är så knäpp, varför gör han så", att man istället får det till att "oj, vad intressant", då blir plötsligt han eller hon en medelpunkt.

Vi kan alltså i Danielles uttalande se en tydlig koppling till det kvalificerade samtalet och dess förväntningar om förskjutning och ifrågasättande av perspektiv, något som också verkar kunna leda till att elever tillgodogör sig andra perspektiv. Övriga svaranden i föreliggande studie har ett liknande synsätt men lägger inte lika stor vikt vid att elevers perspektiv ska ändras. Istället ser de en fördel med mångfald i klassrummet då den leder till att “[d]et blir [...] mer dynamik, om alla är likadana blir det ju som i tavlan *Är du lönsam lille vän*<sup>3</sup>, att om man kollar på den, dynamiken är ju noll”. Dynamik och heterogenitet i klassrummet ses av samtliga respondenter som något positivt, samtidigt som ett blandat klassrum också ställer högre krav på läraren som då i större utsträckning måste anpassa sin undervisning. En undervisning som anpassats till eleverna är dock en viktig del av skolans arbete för en jämlik utbildning och läroplanerna fastslår att “[u]ndervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lgr11:8; Lgy11:6). Grundskolans läroplan går steget längre då den slår fast att utbildningen “ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr11:8). Ett dynamiskt, heterogent klassrum kan således sägas främja och stärka skolans värdegrundsarbete då läraren måste ha ett mer aktivt förhållande till värdegrunden och värdegrundsfrågor för att säkerställa en likvärdig utbildning.

Ett mångfaldigt klassrum kan möjligen innebära vissa svårigheter för både elever och lärare eftersom det rimligen då oftare uppstår värdekonflikter. Olika värden, som den oförytterliga värdegrunden, kan hamna i konflikt med andra värden skolan ska förespråka såsom yttrandefrihet. Här ser en av våra svaranden, Carl, det som en “balansgång, man ska se, man ska acceptera och de [eleverna] ska känna sig trygga och [...] de har ju yttrandefrihet”. Det gäller alltså att balansera elevers rätt till yttrandefrihet och elevers rätt att känna sig trygga och inte bli kränkta i skolan. Danielle menar också att “man måste ju själv som lärare vara väldigt försiktig så att man inte trampar nån på tårna på något sätt, [...] inte vad man säger men man måste ändå tänka sig för på nåt sätt så att man hela tiden tänker in alla som har olika tankar”. Samtliga respondenter i denna studie framställer mångfald i klassrummet som något positivt även om de medger att mångfalden kan innebära vissa utmaningar, behöver dessa utmaningar nödvändigtvis inte vara ett hinder för verksamheten utan snarare en möjlighet att realisera värdegrunden.

---

<sup>3</sup> Se Peter Tillbergs konstverk *Blir du lönsam lille vän?* (1971-72)

### 4.3 Sammanfattning

Föreliggande studie har syftat till att besvara följande frågeställningar:

- Hur tolkar lärarna i denna studie styrdokumentens uppdrag att motverka intolerans och främlingsfientlighet?
- Hur menar lärarna i denna studie att de arbetar för att genomföra detta uppdrag?

I detta avsnitt ämnar vi sammanfatta vår resultat- och analysredovisning för att på ett tydligt sätt koppla detta till studiens frågeställningar. Då svaren på frågeställningarna har visat sig vara sammanflätande och inbördes beroende kommer vi inte presentera en sammanfattning som explicit svarar på varje frågeställning enskilt utan båda dessa kommer istället att besvaras i löpande text, däremot kan första stycket i princip anses svara på den första frågeställningen och nästkommande stycke den andra.

Vi har ovan visat på att lärarna i denna studie upplever sig ha ett stort tolkningsutrymme när det gäller att omsätta styrdokumentet för skolans mål i praktiken, vilket även åter ses i tidigare forskning (se Ekman 2011; Karlefjärd 2011). Lärarna upplever att tolkningsutrymmet gäller både undervisningens innehåll samt val av metod och arbetssätt. Vidare är det också intressant att påpeka att endast en av de intervjuade lärarna anser sig under lärarutbildningen ha fått utbildning i hur man skall arbeta med och tolka styrdokument. Möjligen kan även personligt intresse hos lärarna spela roll dels i vilken utbildning och fortbildning kring styrdokument man söker sig till och dels vilka delar av styrdokumentet man lägger störst tyngd vid. Att personligt intresse kan påverka valet av innehåll i undervisningen har dessutom diskuterats i tidigare forskning (Hansson 2010; Karlefjärd 2011; Fleck Long 2003). Det är däremot inte lika tydligt vad lärarna anser att styrdokumentens uppdrag att motverka främlingsfientlighet och intolerans består i utan vi kan se en viss diskrepans mellan deras tolkningar samtidigt som det finns en skillnad i hur tydligt lärarna anser att detta uppdrag är. Medan en respondent menar att uppdraget är tämligen otydligt är en annan lärare att det handlar om att ha ett demokratiskt förhållningssätt i verksamheten. Två andra respondenter menar att uppdraget som det är beskrivet i styrdokumentens värdegrund möjligen inte är särskilt tydligt men att uppdraget blir aktuellt i rollen som samhällskunskapslärare, där uppdraget ständigt aktualiseras. Den kvarvarande respondenten menar att det inte spelar någon större roll vad styrdokumentet förordar eftersom han på grund av sin långa yrkeserfarenhet ändå har en god uppfattning om vad verksamheten skall omfatta. Att det existerar en vaghet i styrdokumentens formuleringar och därmed även ett tolkningsutrymme är något som tidigare flitigt diskuterats av Lipsky (2010). Samtliga respondenter säger att frågor om främlingsfientlighet och intolerans förefaller naturligt i samhällskunskapsämnet och värdegrundsarbetet verkar vara centralt för samtliga intervjuade lärares dagliga verksamhet. Däremot skiljer det sig huruvida man grundar detta arbete i läroplanernas värdegrund eller istället i ämnesplanernas kunskapsmål. Detta kan möjligen leda till en förskjutning av värdegrundsarbetet till att enbart behandlas i samhällskunskapsämnet snarare än att det genomsyrar hela verksamheten. Detta är möjligen en konsekvens av förändrade styrningsprinciper för skolan, från en tidigare regelstyrd skola till en skola med målstyrning, något som också lett till att kunskapsmålen överordnas skolans värdegrundsarbete (jmf Carlsson 2006; Englund & Englund 2012).

Även om det ofta är uttalat verkar respondenternas verksamhet präglas av ett demokratiskt förhållningssätt, som också till stor del utgör kärnan i deras värdegrundsarbete och därmed också arbetet mot främlingsfientlighet och intolerans. Lärares roll i klassrummet lyfts av

flera respondenter vilka understryker att läraren själv måste ha ett demokratiskt förhållningssätt för att föregå med gott exempel och därmed göra det demokratiska förhållningssättet till norm i klassrummet, en tanke som stöds av Ekman (2011). Respondenterna utgår ofta i den praktiska verksamheten från ett demokratiskt arbetssätt där det kvalificerade samtalet står i centrum. Genom det öppna kvalificerade samtalet får olika åsikter, värderingar och normer yttras och brytas mot varandra, något som kan tänkas ha effekten att utmana och relativisera elevers perspektiv och fördomar. Tankarna kan med fördel kopplas till den sk deliberativa demokratimodellen som antas utmana auktoriteter och normer och förespråkas av Skolverket (2000; 2011) och bland andra Englund (2000; 2001; 2004) samt Roth (2004). Trots de potentiella svårigheter och skillnader i värdegrundsarbetet, såsom det upplevda tolkningsutrymmet och skillnader i utbildning och intresse, verkar det finnas en samstämmighet kring samtalets möjligheter för att genomföra uppdraget att motverka främlingsfientlighet och intolerans. Denna samstämmighet har även problematiserats i tidigare forskning (jmf Runfors 2003). Samtidigt som samtalets fördel framhålls av samtliga intervjuade lärare, efterfrågar somliga av dem mer stöd i form av färdiga diskussionsunderlag att använda i undervisningen. Slutligen anser samtliga respondenter att det finns ett pedagogiskt värde i en mångfaldig skola, då de menar att detta underlättar för perspektivbyten och lägger en grund för det kvalificerade samtalet. Dock påpekar några av de intervjuade lärarna att det möjligen lättare kan uppstå värdekonflikter i ett heterogent klassrum, något som inte nödvändigtvis behöver vara problematiskt utan snarare ses av respondenterna som en möjlighet att ifrågasätta och utmana elevers normer och värderingar.

## 5. Avslutande diskussion

I detta avsnitt ämnar vi utveckla denna studies resultat och dessa resultats implikationer genom att föra en fördjupad diskussion med anknytning till tidigare litteratur. Vi kommer även peka på några relevanta områden för vidare forskning.

Vi kan utifrån både studiens material och tidigare forskning slå fast att lärare de facto har ett tolkningsutrymme gentemot skolans styrdokument. Respondenterna i denna studie upplever sig alla ha ett stort tolkningsutrymme både i hur de väljer att lägga upp undervisningen och vad de väljer att undervisa om. Uppfattningen om att det finns ett tolkningsutrymme är inget som är unikt för föreliggande studies respondenter, utan verkar även gälla lärare i stort då man i tidigare forskning kunnat vittna om samma uppfattning (se t ex Ekman 2011:136; Karlefjärd 2011:9, 52ff). Det har tidigare även påpekats att detta tolkningsutrymme är både en nödvändig och en naturlig del av en frontlinjebyråkrati (Lipsky 2010:13-16). Tolkningsutrymmet är kanske en naturlig och nödvändig del av skolans verksamhet, dock är det inte helt oproblematiskt. Samtidigt som vi inte förespråkar några inskränkningar i lärares frihet att tolka styrdokumentet är det viktigt och intressant att problematisera den. Eftersom skollagen (SFS 2010:800 kap 1 §9) och läroplanerna för grundskolan och gymnasiet (Lgr11:8; Lgy11:6) slår fast att utbildningen i svenska skolor ska vara likvärdig oavsett var i landet den bedrivs är det viktigt och relevant att ständigt undersöka lärares tolkningsutrymme och hur de använder sig av utrymmet för att omsätta läroplanerna i praktiken. Här utgör föreliggande studie ett bidrag genom att undersöka hur lärare tolkar och anser sig arbeta med en central del av läroplanernas värdegrund. Det vi kan se av denna studies resultat är bland annat att det finns vissa skillnader i hur läroplanerna tolkas och hur central roll läroplanerna får i den dagliga verksamheten, samtidigt som vi också kan se att lärarnas omsättning av värdegrunden i praktiken tar tämligen likartade uttryck då samtalet och dess möjligheter ständigt legat i fokus. Det bör dock påpekas att lärarna i denna studie också grundar sitt värdegrundsarbete i olika delar av styrdokumentet. Vi kan här skönja två huvudspår, där lärare antingen grundar detta arbete i läroplanernas faktiska värdegrund medan andra snarare knyter det till samhällskunskapsämnenas kunskapsmål.

Trots att respondenterna i föreliggande studie har ett likartat arbete mot främlingsfientlighet och intolerans bör vi ändå ifrågasätta och problematisera huruvida den svenska skolan har förutsättningar för att faktiskt bedriva en likvärdig utbildning. Lärares tolkningsutrymme i förhållande till läroplanerna är en faktor som kan tala mot en likvärdig utbildning, precis som kommuners vitt skilda ekonomiska förutsättningar (Gerle 1999:138) samt lärares olika förutsättningar, utbildning och personliga intresse också kan försvåra bedrivandet av en likvärdig utbildning. Vi kan inte utifrån denna studies material närmare diskutera hur kommuners ekonomiska verkligheter har för inverkan på utbildningen, dock har vi i viss mån lyckats belysa hur lärare anser att deras utbildning och personliga intresse kan påverka hur de väljer att tolka styrdokument och bedriva undervisning. Föreliggande studies respondenter har olika utbildning i att tolka styrdokument och vi kan möjligen ana att personligt intresse också avgör i vilken mån, samt vilka, fortbildningar de söker sig till. Det personliga intresset kan sägas ha särdeles stor inverkan på vilken fortbildning lärarna erhåller eftersom det är upp till dem själva att välja i vad och om de vill fortbilda sig. Eftersom lärare inom sitt tolkningsutrymme förväntas kunna göra professionella avväganden (se Ekman 2011:136; Lipsky 2010: 3-14) och då utbildning kan förväntas påverka lärarnas förmåga att göra dessa professionella avväganden är det således intressant att belysa skillnader i utbildning eftersom

detta möjligen kan påverka likvärdigheten. Intressant att påpeka är också att i vilken grad lärarna i studiens material har ett lokalt samarbete kring hur man kan jobba med tolkning av styrdokument skiljer sig kraftigt. De få lärare som har deltagit i sådana samarbeten har dock betonat hur nyttigt och givande det har varit, vilket vi anser föranleder ytterligare forskning. Följande studie kan säga utgöra ett bidrag då den belyser att lärarna själva inte har fått en likvärdig utbildning vad gäller tolkning av och arbete med styrdokument. Här efterlyser vi dock vidare forskning som undersöker vad denna skillnad i utbildning kan få för konsekvenser för det svenska utbildningsväsendet och dess strävan mot likvärdighet. Då vi ovan har identifierat vissa faktorer som talar mot genomförandet av en likvärdig utbildning är det också rimligt att ställa sig frågan om den svenska skolan kan uppnå verklig likvärdighet.

Vidare måste man också ställa sig frågan om det i ett pluralistiskt samhälle är realistiskt att ha en gemensam värdegrund. Då Sverige idag är ett pluralistiskt samhälle medföljer även att det finns ett brett spektra av värden och normer (jmf Gerle 1999). Frågan är då om skolan verkligen kan utgå från den sorts överideologi som värdegrundens oförytterliga värden utgör. Det pluralistiska samhället tvingar oss också att ställa frågor om vad målet för samhället och skolan är. Eller helt enkelt, hur ska vi kunna enas om vilka värden, normer och mål skolan och värdegrunden ska företräda i ett pluralistiskt samhälle?

Den deliberativa demokratimodellen utgår från ett pluralistiskt synsätt där värden och normer inte tas för givna utan snarare får mötas och brytas mot varandra i öppna samtal (se Englund 2000). Den förväntade effekten är att deltagares normer och värderingar på så sätt utmanas och relativiseras (se Englund 2004). I ett pluralistiskt samhälle med en mångfaldig skola blir det då kanske nödvändigt att utgå från den deliberativa demokratisynen för att istället för att förespråka en serie fixa och oförytterliga värden och normer, snarare låta värden och normer brytas mot varandra i kvalificerade samtal. Den deliberativa demokratimodellen skulle möjligen kunna fungera som ett alternativ till skolans nuvarande värdegrund, som utgörs av ett antal fasta värden, vilket dock ställer stora krav på skolan och dess lärare samt elever (jmf Andersson 2012). Därmed är det av yttersta vikt att bedriva fortsatt forskning där det deliberativa samtalets möjligheter i skolverksamheten undersöks och utreds för att vidare testa demokratimodellens gångbarhet. I ett pluralistiskt samhälle är mångfald i klassrummet inte något ovanligt, något som lärarna i föreliggande studie i regel har en odelat positiv inställning till. Denna mångfald kan också ses som en förutsättning för arbetet med deliberativa samtal i skolan och även i viss mån visa på nödvändigheten av att nyttja deliberativa samtal i skolans undervisning.

Även om denna studie bidrar till forskningsfältet med intressanta uppslag, föranleder studiens resultat vidare forskning för att svara på ett antal intressanta frågor för att förstå skolans verksamhet och dess vidare utveckling. Exempelvis har vi påpekat att det är viktigt och intressant att vidare utforska den deliberativa demokratimodellen och dess möjligheter i skolans verksamhet, att det behövs vidare forskning om skolans likvärdighet i förhållande till lärares tolkningsutrymme och vad detta utrymme har för implikationer för skolans värdegrundsarbete.

## Litteraturförteckning

- Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning. En empirisk studie*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Biesta, G. (2003). *Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?* i *Utbildning & Demokrati 2003*, Vol. 12, nr 1, s 59–80.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Carlgren, I. (1996). *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Ds.1996:16
- Carlsson, L. (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö University Press: Acta Wexionensia Nr 84/2006 Pedagogik.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Ekman, J. (2011). *Skolan och medborgarskapandet*. Stockholm: Skolverket.
- Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens, om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem – Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Studentlitteratur, Chartwell-Bratt.
- Englund, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good" – svensk skola i omvandling*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 108.
- Englund, T. (1994). *Skola för demokrati? Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan – Lgr80. En kommenterad dokumentation av tio texter*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 115.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättning*. Skolverket.
- Englund, T. (2001). *Deliberativa samtal – en utgångspunkt för en läroplansarkitektur i det andra moderna?* Bidrag till NFPPF-kongressen i Stockholm mars 2001.
- Englund, T. (2004) *Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt i Deliberativ Demokrati*, red Klas Roth. Lund: Studentlitteratur.



- Englund, A.-L. & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är 'värdegrundsstärkande'?* Örebro: Örebro universitet.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Fjärde upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fleck Long, J. (2003). *Connecting with the content: How teacher interest affects student interest in a core course*. Ohio State University.
- Forum för levande historia (2010). *Den mångtydiga intoleransen. – En studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*. Stockholm: Forum för levande historia
- Gerle, E. (1999). *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Nya Doxa.
- Giddens, A. (2007). *Sociologi*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur AB
- Granstedt, L. (2006). *Lärares tolkningsrepertoar i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar* i Sawyer, L. och Kamali, M. (red) *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, Stockholm: SOU 2006:40
- Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. Umeå: Umeå Universitet.
- Gruber, S. (2001). *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund"*. Norrköping: Integrationsverket.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings Universitet
- Gutmann A (1999). *Democratic education: with a new preface and epilogue*. Princeton: Princeton University Press
- Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning. Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*. Umeå Universitet.
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme – Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Lgr11 (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*). Stockholm: Skolverket
- Lgy11 (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*). Stockholm: Skolverket.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy – dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage.

- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Olikas lika värde*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Olivestam, C. E. & Thorsén, H. (2008) *Värdegrund i förskola och skola. Om värdegrund, yrkesidentitet och praktik*. Göteborg: Rebus.
- Parszyk, I.-M. (1999). *En skola för andra; Minoritetslevers upplevelser arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Roth, K. (red), Premfors, R. (2004). *Deliberativ Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma
- Sernhede, O. (2009). *Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället* i Utbildning & Demokrati 2009, Vol. 18, nr 1, s 7–32
- SFS 2010:800
- Sjökvist, E. (1999). *Nationell skola snart helt borta, ny rapport om kommunaliseringen*. Dagens Nyheter, maj, 18.
- Skolverket (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.
- Stridsman, S. (2014, april). *6 av 10 lärare möter rasism och främlingsfientlighet i klassrummet*. Pedagogiska Magasinet, april, 8-11.
- Ständigt. Alltid! Kommentarer till läroplanen*. (1999). Stockholm: Skolverket.
- Tesfahuney, M. (1999). *Monokulturell utbildning* i Utbildning & Demokrati 1999, Vol. 8, nr 3, s 65–84.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, 2014-05-19)
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

# Bilaga 1

## Intervjuguide

### Inledande frågor

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Hur länge har du jobbat på den här skolan?
- Vilka ämnen undervisar du i?

### Styrdokument och tolkning

- Styrdokumentet slår fast att alla som arbetar inom skolan ska motverka främlingsfientlighet och intolerans, vad menar du att främlingsfientlighet och intolerans innebär?
- Är styrdokumentet tydliga i vad ert uppdrag är (vad gäller främlingsfientlighet och intolerans)
- Har styrdokumentet en central roll i verksamheten? (Hur påverkar? Hur arbeta?)
- Anser du att du själv har stort utrymme att bestämma innehåll och metod när man arbetar med det här uppdraget? (Tolkning)
- Finns det en likabehandlingsplan? Hur arbetar ni med den i så fall?

### Praktiken i klassrummet

- Hur och när yttrar sig främlingsfientlighet och intolerans i klassrummet? (Hur bemöta?)
- Finns arbetet mot främlingsfientlighet och intolerans alltid med i bakhuvudet eller är det något som du arbetar med när specifika händelser uppstår?
- Hur arbetar du med frågorna?

### Utanför klassrummet

- Kommer dessa frågor upp även utanför klassrummet?
- Arbetar du på samma sätt som i klassrummet?
- Finns det aktiv dialog/samarbete mellan skola och hem gällande sådana här frågor?

### Utbildning och fortbildning

- Har du fått utbildning i hur man ska arbeta med styrdokumentet?
- Har ni erbjudits någon fortbildning i dessa frågor? (Eget initiativ?)

### Lokal praxis

- Finns det något lokalt samarbete kring de här frågorna? (Skolan och lärarlaget)

### Synen på “invandrarelevan”

- Vilka fördelar och nackdelar finns det med mångfald i klassrummet?