



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Ofta tror jag att det handlar om okunskap helt enkelt”  
en kvalitativ studie av åtta högstadielärares syn på islamofobi  
och arbetet med islamofobiska konflikter i skolan

Therese Lindblom & Stellan Karlsson

Allmänt utbildningsområde 3, LAU395

Handledare: Bengt Jacobsson

Examinator: Lisa Wiklund

Rapportnummer: VT14-1120-14



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** ”Ofta tror jag att det handlar om okunskap helt enkelt” - en kvalitativ studie av åtta högstadielärares syn på islamofobi och arbetet med islamofobiska konflikter i skola

**Författare:** Therese Lindblom, Stellan Karlsson

**Termin och år:** VT14

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

**Handledare:** Bengt Jacobsson

**Examinator:** Lisa Wiklund

**Rapportnummer:** VT14-1120-14

**Nyckelord:** islamofobi, rasism, konflikthantering, högstadiet, lärare

### Sammanfattning:

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur högstadielärare i Göteborg förhåller sig till begreppet islamofobi och hur de tänker kring konflikter med islamofobisk grund bland elever.

Frågeställningar:

- Hur definierar de tillfrågade lärarna islamofobi?
- Hur anser de tillfrågade lärarna att islamofobi bör bemötas?
- I vilken utsträckning ser de tillfrågade lärarna islamofobi i skolan som ett problem?
- I vilken utsträckning upplever de tillfrågade lärarna att de förberetts för att bemöta konflikter av islamofobisk karaktär?

För att få svar på syfte och frågeställningar använde vi en kvalitativ undersökning i form av semistrukturerade respondentintervjuer. Åtta högstadielärare i Göteborg intervjuades och transkriberingarna av dessa intervjuer utgjorde vårt empiriska material. Övrigt material som har använts är relevanta styrdokument, tidigare forskning som rör islamofobi, främlingsfientlighet och konflikthantering samt det teoretiska ramverket som innefattar socialkonstruktivism och konflikthantering.

Studiens viktigaste resultat är att: fyra olika sätt att se på begreppet islamofobi kunde urskiljas i respondenternas svar, respondenterna anser att islamofobi bör bemötas med hjälp av kunskap, ingen av respondenterna anser att islamofobi är ett stort problem på sina skolor, men fem av dem har (direkt eller indirekt) erfarenhet av islamofobi bland elever och respondenterna upplever dessutom att det finns ett behov av vidare fortbildning för lärare och lärarstudenter i att bemöta islamofobi.

Studiens har flera betydelser för läraryrket. De viktigaste är att betona vikten av ökad kunskap bland lärare om vad islam och islamofobi innebär, för att på så sätt kunna bemöta islamofobiska tendenser med kunskap och öppen diskussion. Studien kan även hjälpa lärare att själva börja särskåda den egna verksamheten och fundera kring det egna bemötandet av islamofobi.

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
2	Begreppsdefinitioner .....	1
2.1	Islamofobi .....	1
2.2	Konflikt .....	2
2.3	Diskriminering, trakasserier och kränkande behandling .....	3
3	Problemformulering, syfte och frågeställningar .....	3
3.1	Problemformulering .....	3
3.2	Syfte .....	4
3.3	Frågeställningar: .....	4
4	Styrdokument .....	4
4.1	Skollagen (SFS 2010:800) .....	4
4.2	Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 .....	4
5	Tidigare forskning .....	5
5.1	Fördomar och (in)tolerans .....	5
5.2	Diskriminering i skolan .....	6
5.3	Islam i läroböcker .....	6
5.4	Attityder och erfarenheter .....	7
5.5	Begreppet islamofobi som en del av en multikulturalistisk diskurs .....	7
5.6	Konflikthantering i skolan .....	8
6	Teoretiskt ramverk .....	9
6.1	Socialkonstruktivism .....	9
6.2	Konflikthantering .....	10
7	Metod .....	13
7.1	Operationalisering och tillvägagångssätt .....	13
7.2	Urval .....	14
7.3	Reliabilitet och validitet .....	15
7.4	Generaliserbarhet .....	15
7.5	Källkritik .....	16
7.6	Etiska överväganden .....	16
8	Resultat och analys .....	17
8.1	Presentation av respondenterna .....	17
8.2	Definition av islamofobi .....	18
8.3	Bemötande .....	21
8.4	Islamofobi – ett problem i skolan? .....	26
8.5	Utbildning och beredskap .....	28
8.6	Likabehandlingsplan .....	30
9	Slutord .....	31
9.1	Sammanfattning .....	31
9.2	Konsekvenser för skolan, läraryrket och undervisningen .....	32
9.3	Förslag till vidare forskning .....	33

## Referenser

### Bilaga 1

### Bilaga 2

# 1 Inledning

Islamofobi är ett växande problem i dagens samhälle (Küchler, 2013, 21 mars) och därför något som vi tror att lärare stöter på i allt större utsträckning. Under en arbetsdag möter läraren en mängd individer från olika bakgrunder vilket innebär att det finns en uppsjö av potentiella konflikter som kan uppstå som läraren tvingas förhålla sig till. Konflikter är dock inte alltid något negativt utan kan likväl vara upphov till ökad förståelse (Maltén, 1998, s. 151-155).

Larsson (2006) menar att skolan är den främsta arenan för möten och meningsutbyten mellan muslimer och icke-muslimer (s. 35). Eftersom det finns många exempel som visar att muslimer i hög grad utsätts för diskriminering och kränkningar (se t.ex. Küchler, 2013, 21 mars; TT, 2012, 24 april) anser vi att skolan är en viktig plats för att arbeta med att skapa en positiv förändring av synen på muslimer. Dessutom menar Larsson (2006) att lärare efterfrågar kunskap om hur de kan undervisa om islam och islamofobi på ett effektivt sätt (s. 37), vilket ger vår undersökning en tydlig didaktisk relevans. Det här antyder att det finns en okunskap kring islam och islamofobi bland lärare, vilket fick oss att vilja undersöka hur lärare tänker kring sitt arbete med dessa typer av fördomar och diskriminering.

Vi ville höra från lärare vad de själva har för förhållningssätt för att bemöta islamofobi bland eleverna. Det här eftersom vi anser att lärares förhållningssätt till islamofobi är något som i hög grad påverkar elevernas skolgång. Det här är därför ett område som vi anser är viktigt för alla lärare att ha stor kunskap kring. För att avgränsa studien har vi valt att inrikta oss på hur högstadielärare i Göteborg arbetar med och bemöter islamofobi. Enligt Löwander & Lange, (2010) finns det lite forskning som har undersökt effektiva sätt att reducera fördomar (s. 17) och dessutom känner vi att ämnet inte berörts i tillräckligt stor utsträckning under vår egen lärarutbildning. Dessa två aspekter bildar tillsammans bakgrunden till vårt val av ämne.

Redan i första stycket i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* finns tydliga belägg för vår forskning. Läroplanen fastställer att "[u]tbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde" (Skolverket, 2011a, s. 7). Dessutom har skolan till uppgift att utveckla förståelsen för andra människor. Läroplanen belyser också den ökade internationaliseringen och pekar på vikten av att kunna leva med och förstå värdet av kulturell mångfald (ibid).

Forskningen som rör islamofobi i skolmiljö fokuserar främst på elevers inställningar och upplevelser. Genom att intervjua åtta högstadielärare i Göteborgsområdet hoppas vi kunna kartlägga hur dessa ser på islamofobirelaterade konflikter bland eleverna, samt hur de intervjuade lärarna anser att sådana konflikter bör bemötas.

## 2 Begreppsdefinitioner

Nedan följer en redogörelse för begreppen *islamofobi*, *konflikt*, *diskriminering*, *trakasserier* och *kränkande behandling*. Dessa utgör uppsatsens centrala begrepp.

### 2.1 Islamofobi

Även om vi i denna uppsats utgår från lärarnas egna definitioner av vad begreppet islamofobi är vill vi först peka på vad vi väljer att definiera som islamofobi. Det gör vi för att klargöra vad vi menar när begreppet islamofobi används i studien. Vi har funnit flera definitioner i forskningen:

“Med islamofobi avses framför allt rädslor inför, hat mot och diskriminering av muslimer” (Larsson 2006, s. 10). En person kan enligt denna definition räknas som islamofob om hen på förhand intar negativa och stereotypa attityder gentemot följare av den muslimska tron. Dessa attityder kan baseras på antingen kulturella, biologiska eller ekonomiska motiv (ibid. s. 11).

“Socialt reproducerade fördomar om och aversioner mot islam och muslimer, samt handlingar och praktiker som angriper, exkluderar eller diskriminerar människor på basis av att de är eller antas vara muslimer och associeras till islam” (Gardell 2011, s. 17). I den här definitionen är det den sociala konstruktionen av fördomar som står i centrum. Dessa fördomar riskerar sedan att leda till diskriminerande handlingar med stöd i den sociala miljön.

”Termen islamofobi avser ogrundad fientlighet gentemot islam. Den inkluderar även de praktiska konsekvenserna av sådan fientlighet vad gäller orättvis diskriminering av muslimska individer och gemenskaper, samt utestängandet av muslimer från den allmänna politiska och sociala samvaron” (Otterbeck & Belevander 2006, s. 9). Här belyses okunskapens betydelse för islamofobins uppkomst, islamofoben har inga belägg för sina tankar och åsikter om islam.

Det brittiska forskningscentrat Runnymede Trusts rapport “Islamophobia: A Challenge for us all” (1997, s. 5, tryckt i Larsson 2006, s. 14) listar 8 uppfattningar som kan definieras som islamofobiska:

1. Islam framställs som en monolitisk och statisk enhet utan förmåga att möta förändringar
2. Islam ses som något väsensskilt och annorlunda:
  - (a) Det finns inga värderingar eller mål som är gemensamma med andra kulturer
  - (b) Man är inte påverkad av andra
  - (c) Man är inte influerad av andra
3. Islam ses som underlägsen västvärlden - barbarisk, irrationell, primitiv, sexistisk.
4. Islam ses som våldsam, aggressiv, hotande, stödjer terrorism, är delaktig i konflikter mellan kulturer.
5. Islam ses som en politisk ideologi som kan användas av individer som vill skaffa sig politiska och militära fördelar.
6. Islamisk kritik av västvärlden avvisas utan reflektion.
7. Fientliga attityder gentemot islam används för att legitimera diskriminering och uteslutning av muslimer i samhället.
8. Anti-muslimska attityder accepteras som något naturligt och “normalt”.

När vi under studiens gång själva använt begreppet islamofobi är det dessa åtta uppfattningar som vi har utgått från. Anledningen till att vi har valt just dessa är att vi tycker att de på ett tydligt sätt sammanfattar de olika definitioner som presenterades i början av kapitlet. Det är viktigt att nämna att uppfyllandet av ett eller flera av dessa kriterier inte nödvändigtvis betecknar en individ som islamofob, utan snarare att en viss uppfattning eller handling är mer eller mindre islamofobisk och kan visa på islamofobiska tendenser.

## **2.2 Konflikt**

För att kunna diskutera konflikter och konflikthantering är det viktigt att definiera begreppet konflikt. Maltén (1998) menar att en konflikt är något som uppstår när det finns en motsättning mellan olika synsätt, mål eller grundläggande behov. Motsättningen måste även leda till någon form av sammanstötning för att det skall vara tal om en konflikt. Många gånger uppstår motsättningar utan att de nödvändigtvis leder till en konflikt, Maltén hävdar att man ibland till och med bör låta

vissa bagatellartade motsättningar passera (s. 145-146). Kolfjord (2009) fastslår att konflikter kan uppstå i de olika miljöer där unga deltar och att konfliktlösningen präglas av den interna logik som finns i dessa. Även aspekter som konfliktens utformning, vilka parter som är delaktiga i konflikten och hur konfliktlösningen går till påverkar konfliktbearbetningen. Hur konflikthanteringen går till kommer i slutändan att påverka elevernas relationer till varandra (s. 11-14).

## **2.3 Diskriminering, trakasserier och kränkande behandling**

I de fall där lärarna använder begreppen som exempelvis diskriminering eller kränkningar kan vi inte helt säkert veta hur de har tolkat dess innebörd, men vi vill tydliggöra vilken skillnad vi själva lägger in i begreppen. Skolverket (2011b) har i sitt stödmaterial *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling - lagens krav och huvudmannens ansvar* tydligt definierat dessa begrepp.

### **2.3.1 Diskriminering**

Diskriminering innebär att någon som befinner sig i ett maktunderläge missgynnas utifrån någon av de sju diskrimineringsgrunderna (etnisk tillhörighet, funktionsnedsättning, kön, könsidentitet eller -uttryck, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning, ålder). Att befinna sig i ett maktunderläge innebär att det finns en skillnad i maktillgång mellan den som diskriminerar och den som blir utsatt för diskrimineringarna. Det betyder att en elev kan bli diskriminerad av en lärare, men inte av en annan elev (Skolverket, 2011b, s. 16-17).

### **2.3.2 Trakasserier**

Trakasserier är ett beteende som utifrån de sju diskrimineringsgrunderna kränker en elevs värdighet. Skillnaden mellan trakasserier och diskriminering är att maktunderläget som krävs för att det skall räknas som diskriminering inte är ett krav för att något skall klassas som trakasserier. Det betyder att en elev kan utsätta en annan elev för trakasserier (Skolverket, 2011b, s. 17-18).

### **2.3.3 Kränkningar**

Kränkande behandling har inget samband med någon av de sju diskrimineringsgrunderna men är likväl ett beteende som kränker en elevs värdighet. Inte heller här finns maktdimensionen, utan både elever och lärare kan utsätta andra elever för kränkningar. Kränkningar kan även innebära att lärare låter ett grovt språkbruk passera. Skolverket (2011b) menar att det finns ett samband mellan skolor som tillåter "mindre kränkningar" och förekomsten av grövre kränkningar och även användandet av våld (s. 17-18).

## **3 Problemformulering, syfte och frågeställningar**

### **3.1 Problemformulering**

Anledningen till att vi valde just islamofobi i skolans värld som det övergripande ämnet för vårt examensarbete var att vi inte känner att vi har fått tillräcklig information om ämnet under vår egen lärarutbildning. Vi upplever även att det råder en viss osäkerhet bland våra blivande lärarkollegor om hur islamofobiska konflikter skall kunna hanteras och förebyggas samt hur det skall kunna ske inom ramen för den individuella lärarens ansvarsområde. Det här väckte en nyfiken fråga hos oss om denna osäkerhet möjligen kan råda även bland färdigutbildade lärare. Om så är fallet kan det peka på att konflikter av islamofobisk karaktär skulle behöva beröras i större utsträckning i den allmänna lärarutbildningen. Däremot, om lärare känner sig säkra på hur islamofobi skall bemötas pekar det på att dessa lärare vet något som vi inte vet. Det är fullt möjligt att egna erfarenheter är vad som krävs eftersom religiösa motsättningar är ett stort och komplext ämne att varje enskilt fall kräver en unik lösning. Det finns även en möjlighet att de lärare som känner stor säkerhet inför religiösa konflikter har stor hjälp av en gedigen likabehandlingsplan.

## 3.2 Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur högstadielärare i Göteborg förhåller sig till begreppet islamofobi och hur de tänker kring konflikter med islamofobisk grund bland elever.

## 3.3 Frågeställningar:

- Hur definierar de tillfrågade lärarna islamofobi?
- Hur anser de tillfrågade lärarna att islamofobi bör bemötas?
- I vilken utsträckning ser de tillfrågade lärarna islamofobi i skolan som ett problem?
- I vilken utsträckning upplever de tillfrågade lärarna att de förberetts för att bemöta konflikter av islamofobisk karaktär?

## 4 Styrdokument

Nedan presenteras de delar i *Skollagen* och *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* som är relevanta i vår studie.

### 4.1 Skollagen (SFS 2010:800)

I skollagens sjätte kapitel redogörs för åtgärder mot kränkande behandling i skolan. Syftet med kapitlet är att motverka kränkande behandling av elever. Skollagen fastslår att huvudansvaret för att skolpersonalen efterlever Skollagen ligger på huvudmannen (SFS 2010:800 1-5 §§).

På skolorna skall arbetet för att motverka kränkande behandling ske målinriktat. Varje år skall det upprättas en plan som kartlägger de åtgärder som behövs i verksamheten och huvudmannen skall se till att dessa genomförs och ett förebyggande arbete sker (SFS 2010:800 6-8 §§).

Om en lärare (eller annan personal) på skolan får reda på att en elev upplever sig ha blivit utsatt för kränkningar i skolverksamheten måste hen anmäla det till rektorn. Rektorn skall i sin tur anmäla kränkningen till huvudmannen, som skyndsamt måste undersöka omständigheterna och vid behov vidta åtgärder (SFS 2010:800 10 §).

### 4.2 Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011

Nedan presenterar vi relevanta delar ur läroplanen. Vi har valt ut de delar som tydligt går att knyta till studiens syfte och frågeställningar. Vi har dock helt utelämnat kursplanerna för att våra respondenter har så olika ämneskombinationer att det är svårt att skapa en översiktlig bild. Dessutom är läroplanen något som genomsyrar kursplanerna och därför är formuleringarna lika.

#### 4.2.1 Demokratins grund

Den allra första meningen i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* slår fast att "[s]kolväsendet vilar på demokratins grund" (Skolverket, 2011a, s. 7). Det demokratiska uppdraget tas sedan upp på flera olika ställen i läroplanen. Det står till exempel att undervisningen skall "förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" (ibid), att undervisningen måste genomföras på ett demokratiskt sätt och att målet är att eleverna kan göra genomtänkta etiska ställningstaganden utifrån att de har kunskaper om demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter (ibid. s. 8-12).

#### 4.2.2 Diskriminering

På upprepade ställen i läroplanen (se Skolverket, 2011a, s. 7; 12; 13) nämns det att lärare måste ingripa och arbeta förebyggande mot diskriminering. De sju diskrimineringsgrunderna presenteras

och det fastslås att diskriminerande tendenser måste motarbetas aktivt samtidigt som skolans uppgift att arbeta för förståelse för andra människor betonas. Vidare står det att: "Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser" (ibid. s. 7). Alla människors lika värde och solidaritet med utsatta och svaga är något som läroplanen trycker på att skolan skall förmedla. Det här skall ske genom "individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarskännande" (ibid). Läraren måste, tillsammans med övrig skolpersonal, arbeta aktivt för att förebygga kränkningar och diskriminering (ibid. s. 7-13).

### 4.2.3 Kulturell mångfald

Vikten av den kulturella mångfalden är också något som lyfts i läroplanen. Det står att: "Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald" (Skolverket, 2011a, s. 7).

Alla som arbetar i skolan skall dessutom arbeta för att eleverna utvecklar solidaritet, ansvar och samhörighet även med människor som befinner sig utanför den närmsta gruppen. Skolans ansvar är även att arbeta för att varje elev har sådana kunskaper om likheter och skillnader mellan religion, historia, språk, kultur och livsvillkor så att de kan samspela med andra människor (Skolverket, 2011a, s. 12-14).

## 5 Tidigare forskning

Under den här rubriken presenterar vi forskning som belyser intolerans och islamofobi i skolan och i samhället i stort. Dessutom belyses forskning som rör konflikthantering i skolmiljön.

### 5.1 Fördomar och (in)tolerans

Löwander & Lange (2010) kartlade för *Forum för levande historias* räkning tolerans och intolerans bland gymnasieungdomar under läsåret 2009/2010. Vi kommer nedan att presentera vissa av de resultat som de kom fram till. En första viktig aspekt är att 65 procent av de tillfrågade ungdomarna hade toleranta attityder gentemot olika minoriteter som muslimer, judar och homosexuella. De som lämnade tveksamma svar var ungefär 25 procent och de som var lämnade tydligt intoleranta svar varierade från 6 till 8 procent beroende på hur frågorna kategoriserades. Tydligt var också att flickor i högre utsträckning var mer toleranta än vad pojkarna var (s. 20-34).

Eleverna som hade en utländsk bakgrund (som själva eller hade föräldrar som var födda i ett annat land än Sverige) var i högre grad toleranta mot muslimer och invandrare än vad infödda elever var. Över 50 procent av eleverna med svensk bakgrund var ambivalenta i sin inställning till muslimer och 20 procent hade en negativ inställning till muslimer (Löwander & Lange, 2010, s. 34).

En, enligt Löwander & Lange (2010), vitt spridd förklaring till varför människor har fördomar och negativa attityder gentemot andra är att dessa fyller olika uppgifter för oss. Genom fördomar och attityder kategoriserar vi världen och kan på så sätt förstå och tolka den. Vi stärker även vår egen självbild och sällar bort överflödiga information genom att använda oss av fördomar. En ytterligare viktig aspekt är att fördomar skapar och bevarar en grundtrygghet. Skulle denna trygghet kännas hotad är det stor risk att nya fördomar uppstår (s. 16-17).

Löwander & Lange (2010) menar att det finns en risk med det så kallade *toleransperspektivet* som de anser är rådande i svensk skola. Utifrån det här perspektivet är det de svenska eleverna som skall lära sig att vara toleranta och ha förståelse för olika minoriteter i skolan. På så sätt anser författarna att det är majoriteten som får mandat att bestämma toleransens dagordning. Det här leder till att de



som blir föremål för toleransen snarare ses som objekt än aktiva medskapare, det finns då ingen ömsesidighet i toleransen (s. 14).

Det finns ett starkt positivt samband mellan att ha vänner av en viss bakgrund och hur man sedan värderar andra människor med samma bakgrund. Det här kallar författarna för *kontakthypotesen*. Sambandet var allra starkast när ungdomarna hade muslimska vänner (Löwander & Lange, 2010, s. 36-37).

Ett sista viktigt resultat som presenteras i studien är att det visade sig att elever som har fått tydlig undervisning kring rasism, förintelsen och mänskliga rättigheter oftare är positivt inställda till muslimer jämfört med dem som inte fått någon undervisning. 40 procent av ungdomarna som hade fått en sådan undervisning var positivt inställda till muslimer. För gruppen elever som inte hade fått sådan undervisning var 20 procent positiva (Löwander & Lange, 2010, s. 46).

Ring & Morgentau (2004) har för *Forum för levande historier* och *Brottsförebyggande rådets* räkning undersökt intolerans bland unga. Kartläggningen gjordes med hjälp av 10 600 enkäter, som elever i årskurs åtta, nio och gymnasiet hade besvarat (s. 8; 26). Bland annat undersökte de ungdomars inställning till islam och försökte på så sätt kartlägga islamofobiska tendenser. För att göra det fick ungdomarna ta ställning till ett antal påståenden som rörde muslimer och islam. Resultatet visade att 68 procent anser att muslimer säkert är ett hyggligt folk och att 82 procent inte skulle ha något emot att bo granne med en (skötsam) muslim. 23 procent av eleverna var negativa till moskébyggen i Sverige. 25 procent tyckte att påståendet om att det är för många muslimer i Sverige stämde bra/precis. 26 procent av de tillfrågade eleverna håller till viss del/helt med påståendet om att muslimer vill leva på bidrag medan 36 procent är något/helt negativa till att programledare skall få bära slöja (ibid. s. 34-35). Ett annat resultat som framkom i rapporten var att elever med utländsk bakgrund i större utsträckning (15 procent) blir utsatta för hot jämfört med svenska elever (5,3 procent). Även vad gäller verbala kränkningar var elever med utländsk bakgrund överrepresenterade bland de utsatta. 40 procent uppger att de har blivit retade på grund av sitt ursprung, jämfört med 9 procent bland eleverna med svensk bakgrund (ibid. s. 73-74).

## 5.2 Diskriminering i skolan

2001 fick Skolverket i uppdrag av Regeringen att kartlägga förekomsten av diskriminering i den svenska skolan. Det framkom då att generella och sexuellt relaterade kränkningar var den vanligaste formen av kränkningar. När de tittade på kränkningar som var av etisk karaktär visade det sig att elever med utländsk bakgrund var överrepresenterade bland dem som blivit utsatta för sådana kränkningar. Bland eleverna som var religiösa uppgav 4 procent att de hade blivit retade, 1,7 procent att de hade blivit utfrysta, 0,9 procent att de hade blivit hotade och 0,5 procent att de hade blivit slagna på grund av sin religion. Eleverna med utländsk bakgrund var överrepresenterade även i de här grupperna. Det visade sig också att skolpersonalens närvaro utanför klassrummet påverkade antalet manifesta kränkningar. En viktig slutsats som framkom av kartläggningen var att det finns ett behov av ökad kunskapsutveckling och forskning kring kränkningar i skolan (2007, s. 10-13).

## 5.3 Islam i läroböcker

Larsson (2006) lyfter att islam och muslimer framställts på ett ensidigt och ofta negativt sätt i många läroböcker: "Till exempel har muslimer framställts som religiösa robotar (utan att tänka ber muslimer fem gånger om dagen), och islam förknippas ofta med extremism och kvinnoförtryck" (Härenstam 1993; Ottobeck, 2004, i Larsson, 2006, s. 36). Detta påstående stärks i rapporten "I enlighet med skolans värdegrund?" (Skolverket, 2006) som visar att "läroböckerna framställer "de andra" som underlägsna "oss", att religionskunskapsböckerna präglas av ett kristocentriskt

förhållningssätt gentemot andra religioner och att historieböckerna presenterar en västcentrisk, ensidig och selektiv bild av världshistorien.” (s. 13).

Rapporten från Skolverket pekar även på att:

material med anknytning till islam i de undersökta läroböckerna i samhällskunskap [...] nästan uteslutande är militant islam. När läroböckerna tar upp internationella kriser och konflikter exemplifieras de i hög grad med material med muslimsk anknytning. [...] [D]en massiva exponeringen av islam i samband med t.ex. terroristhandlingar och självmordsbombningar måste göra det ganska svårt att med den kunskapsbakgrund läroböckerna ger bemöta främlingsfientlighet och intolerans. Om eleverna ser de muslimer som exponeras i samhällskunskapsböckerna som representativa för muslimer i allmänhet, förefaller det troligare att detta faktiskt kan ge upphov till främlingsfientlighet. (ibid. s. 37).

När det däremot handlar om att råda bot på dessa ensidiga framställningar i beskrivningen av islam och muslimska traditioner pekar Larsson (2006) på vikten för lärare att visa på lokala variationer i tid och rum. “För att hjälpa elever att uppnå en förmåga att diskutera, problematisera och kontextualisera krävs det att läraren är kunnig och lyhörd.” (s. 36-37). Enligt Larsson (2006) är det vanligt att olikheter kan leda till konflikter och spänningar i ett klassrum där flera elever har sin bakgrund i muslimska traditioner. Det är därför viktigt för läraren att “sträva efter ett öppet klassrumsklimat som inte accepterar kränkningar eller nedsättande yttranden av några elever.” (ibid).

#### **5.4 Attityder och erfarenheter**

Integrationsbarometern är en enkätundersökning som Integrationsverket (som lades ner 1 juli 2007) genomfört sedan 1999 för att beskriva allmänhetens attityder, erfarenheter och kunskaper inom flera integrationsrelaterade områden (NTG Tema asyl & integration, 2007). 2004 års rapport innehåller ett antal frågor som inte ingår i de senare undersökningarna. Gardell (2011) lyfter resultaten från två av dessa frågor som särskilt intressanta (s. 222). Dessa frågor löd: “Anser du att värderingar inom Islam är förenliga med grundläggande värderingar i det svenska samhället?” (integrationsbarometer 2004, s. 65) och “Hur bedömer du dina egna kunskaper om den muslimska religionen?” (ibid. s. 77). I svaren på den ena frågan kan man läsa att 66,4 procent av respondenterna ansåg att värderingar inom islam “till stor del inte” eller “inte alls” var förenliga med “grundläggande svenska värderingar”, men samtidigt svarade 60,3 procent av respondenterna på den andra frågan att deras kunskaper om “den muslimska religionen” var “ganska dålig[a]” eller “mycket dålig[a]”. Dessa två resultat i relation till varandra pekar på att det kan existera negativa attityder om värderingar inom islam även när kunskaperna om dessa värderingar är bristfälliga, alternativt att värderingarna som avses inte definierats. Gardell (2011) lyfter att man “frågat efter kategoriska svar på en omöjlig fråga hos respondenter som inte bedömde att de hade kunskaper nog om det de utfrågades om.” (s. 222) vilket pekar på att åsikter om muslimer och islam inte nödvändigtvis baseras i faktiskt kunskap. Gardell (2011) frågar även vilka grundläggande värderingar i det svenska samhället samt värderingar inom islam som åsyftas i den första frågeställningen (ibid), vilket är en relevant fråga eftersom själva frågeställningen i sig pekar på, som Larsson (2006) framhåller, att “[m]uslimer och islam är det annorlunda personifierat i dagens västerländska diskurs.” (s. 38).

#### **5.5 Begreppet islamofobi som en del av en multikulturalistisk diskurs**

En kritik mot islamofobi som begrepp är att det används i den offentliga svenska debatten som ett sätt att avfärda all typ av kritik mot islam och islamism och att detta okritiska synsätt, hur än välmenande det må vara, ökar segregationen i samhället. Carlbom (i Hedetoft, Petersson & Sturfelt, 2006) hävdar att mångkulturalismen (som kan jämföras med *toleransperspektivet* som nämndes under 5.2 *intolerans och islamofobi i skolan*) leder till att etniska grupper ses som homogena, vilket leder till att kulturella barriärer formas: "mångkulturalismen (i Sverige) utgör ett intellektuellt

hinder för att förstå viktiga kulturella och sociala fenomen som ingår i det vi till vardags kallar för integrationsproblemet" (s. 33). Carlbom (2003) hävdar även att det råder en multikulturalistisk diskurs bland svenska forskare och politiker och att denna diskurs inte tillåter mild kritik mot muslimers seder (exempelvis etnocentrism), utan att all kritik mot muslimer per automatik stämplas som islamofobi (s. 70), vilket i sin tur leder till att problem som existerar inom vissa grupper förvärras, eftersom dessa problem "tolereras" (ibid. s. 34). "För stora delar av den akademiska och politiska eliten i landet är det tillräckligt att någon för in aspekter som kan uppfattas som negativa för det mångkulturella samhället för att detta ska utgöra skäl nog att plocka fram rasiststämpeln" (ibid. s. 35-36).

Larsson (2006) försvarar sig mot denna typ av kritik genom att peka på att användandet av termen islamofobi inte är ett försök att förhindra kritisk diskussion, utan att det är fullt möjligt att kritisera exempelvis islams patriarkala strukturer inom islam utan att det per automatik ses som politiskt inkorrekt (s. 17).

## 5.6 Konflikt hantering i skolan

I licentiatavhandlingen *Lärare och konflikt hantering* har Lundström (2008) studerat hur sju grundskolelärare och en fritidspedagog, från fem olika skolor, förhåller sig till elevkonflikter. Studien har genomförts dels genom att lärarna har deltagit i rollspel och dels genom gruppsamtal där konfliktsituationer har diskuterats. Studien har utgått från ett genusperspektiv, men likväl framkommer en del resultat som är relevanta för vår undersökning.

Lundström (2008) konstaterar att lärarna i sin konflikt hantering använder sig av tre olika strategier. Dessa betecknar Lundström *utmaning*, *bekräftelse* och *fysisk beröring*. Utmaning som konfliktlösningsstrategi används för att få eleverna att ta ett steg utanför konflikten och på så sätt få en större förståelse för situationen. Lundström identifierade flera olika delteman inom strategin utmaning. Det handlade bland annat om att lärarna försökte lyfta fram och synliggöra individens ansvar och del i konflikten, att hjälpa eleven att gå från ett passivt offer till en aktiv aktör och att hjälpa eleven att se den andra partens utsatthet i konflikten (s. 35).

Bekräftelse handlar om att lärarna uttrycker elevernas situation och kan då fungera som ett stöd för eleverna (Lundström, 2008, s. 35). Genom strategin bekräftelse "formulerar [läraren] en förståelse för elevens position, på ett sätt som eleven kan antas uppleva som stöd" (ibid. s. 52). En bekräftande strategi kan leda samtalet framåt och skapa en miljö där eleverna vågar uttrycka sina känslor och åsikter. En risk är dock att samtalet istället stannar av, att det blir en återvändsgränd då läraren bekräftar det redan sagda utan att komma med konstruktiv kritik. Dessutom kan de eleverna som inte får lärarens bekräftelse känna sig utsatta. Lärarens bekräftelse kan även fungera som ett godkännande av ett beteende (ibid. s. 52-53).

Fysisk beröring ansågs av lärarna fungera som strategi för att etablera kontakt med upprörda elever. Här skiljer lärarna mellan lätt beröring (att ta på en elevs arm eller i fallet med yngre barn att lyfta upp dem i knät), bestämd beröring (att ta tag i en elev i tillrättavisande syfte) och fasthållning. En aspekt som lärarna belyser är att de anser att fysisk beröring kan upplevas som en begränsning av frihet och att det kan innebära att eleven känner sig hotad (Lundström, 2008, s. 61-63).

Lundström (2008) menar att lärarens antaganden om elever kan påverka hur läraren agerar i en konfliktsituation. Hon definierar tre sätt att se på eleven i en konfliktsituation: (1) eleven är medveten om sin del i konflikten, men försöker smita undan sitt ansvar; (2) eleven är inte medveten om sin del i konflikten och (3) eleven är medveten om sin del i konflikten och är beredd att ta sitt ansvar. Om lärarna förutsätter att eleverna själva kan identifiera sitt felbeteende behövs det inte

läggas så mycket tid på att utreda vad som är rätt och fel. Förutsätter läraren istället att eleven inte kan identifiera felbeteendet är fokus att först medvetandegöra beteendet (s. 50).

I diskussionerna med respondenterna framkommer tankar kring att som lärare kommentera konflikter offentligt. En tanke som lyfts är att de elever som respekterar skolans värden och normer får bekräftelse i det korrekta handlandet om regelbrytande aktiviteter kommenteras (och fördöms). På så sätt menar lärarna att en offentlig tillsägning kan fungera konfliktförebyggande. Ett dilemma som uppträder här är vikten av att värna de inblandades integritet samtidigt som lärarna vill fördöma deras beteende. Ett sätt som då lyfts är att ta upp och diskutera sakfrågan men att för den skull inte peka ut enskilda elever som delaktiga. En invändning mot det här är att det finns en risk att de aktuella eleverna då inte själva ser sin del i den diskuterade konflikten utan tänker att det rör sig om en allmän diskussion utan koppling till dem (Lundström, 2008, s. 58). Vad gäller lärarnas syn på samarbetet mellan lärare och föräldrar finns två dominerande tankar. Den ena handlar om att det är viktigt att föräldrarna visar att de bryr sig om och stöttar sina barn och den andra tar fasta på att föräldrarna måste fungera som viktiga modeller för barnen (ibid. s. 90).

Kolfjord (2009) kunde i sin forskning på en skola i Malmö konstatera att det i snitt skedde 50-60 kamratmedlingar per termin under läsåren 2005-2008 på skolan. Hon tittade närmare på rapporter från 20 av dessa och såg att 12 konfliktsituationer upptäcktes av kamratmedlarna själva, i 9 av konflikterna var det eleverna som sökte upp medlarna och vid ett tillfälle var det en lärare som sökte upp medlarna. Hon kunde även visa att eleverna till stor del var positiva till kamratmedlingen. De menade att den fungerande konflikthämmande och att den även reducerade antalet uppkomna konflikter. En aspekt som kom fram i forskningsprojektet var att kamratmedlarna tenderar att känna sig onyttiga om konflikter inte uppstår. De var utbildade för att hantera konflikter och när dessa uppstod kände de sig nyttiga och duktiga (s. 63-73).

Tidigare forskning har därmed visat på intolerans och fördomar bland elever och att det således är lärarnas uppgift att bemöta problemet. Det här, anser vi, stärker motivet för vår studie ytterligare.

## 6 Teoretiskt ramverk

I denna undersökning har vi valt att utgå från två övergripande teorier i vår tolkning av det empiriska materialet, nämligen socialkonstruktivismen och konflikthantering.

### 6.1 Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivismen handlar i huvudsak om att se "bakom" ytliga fasader och blotta bakomliggande, ofta socialt konstruerade, faktorer. Vi väljer att fokusera på *socialkonstruktivismen som kritiskt synsätt på sociala relationer*. Socialkonstruktivism bygger på att "olika teoretiska förklaringar av hur den sociala verkligheten och konkreta sociala företeelser är strukturerade och fungerar" (Wenneberg, 2001, s. 69). Detta synsätt inom socialkonstruktivismen kan även knytas an till den del av kunskapssociologin som studerar social interaktion i vardagslivet. Socialkonstruktivism som begrepp ligger nära kunskapssociologin, som "sysslar med analysen av den sociala konstruktionen av verkligheten" (Berger & Luckmann, 2011, s. 12) och beskriver människan som "biologiskt förutbestämd att konstruera och att leva i en värld tillsammans med andra. Den här världen blir för henne den härskande och definitiva verkligheten" (ibid. s. 212). Det är med andra ord det mellanmänniska mötet som står i fokus.

Eftersom denna undersökning kretsar kring lärares förhållningssätt till islamofobi är deras förhållningssätt, enligt socialkonstruktivismen, också kulturellt betingat. Islamofobi som idé och handling är resultatet av en rad olika sociala handlingar snarare än något genetiskt förutbestämt och "naturligt". Det som däremot är naturligt enligt det här perspektivet är människans benägenhet att

utforma vanor. Låt oss säga att en sådan vana innefattar en negativ attityd gentemot muslimer och att muslimer tillskrivs specifika typiska motiv för sina handlingar (typifiering). Orsaken bakom denna negativa attityd är irrelevant eftersom vanan efter hand kommer bli en del av den skapade samhällseliga verkligheten (externalisering), vilket i sin tur innebär att den negativa attityden gentemot muslimer kommer att sprida sig från den enskilda individen och vidare till andra människor - oavsett om dessa inte själva vet orsaken till den ursprungliga attityden eller inte. På så sätt bildas olika institutioner som objektiveras och blir ett slags "social verklighet". Ett barn som växt upp inom en viss social verklighet tar till sig vissa idéer om hur samhället ser ut (internalisering), vilket innebär att en specifik samling normer och institutioner tillägnas individen, genom så kallad socialisation, och därefter reproduceras (Wenneberg, 2001, s. 71-74).

För att koppla teorin till vår undersökning kan vi använda exemplet en elev som i hemmet får lära sig att se världen på ett visst sätt (primärsocialisation) (Berger & Luckmann 2012, s. 160-162). Dessa inre upplevelser av verkligheten är inte baserade i personliga erfarenheter eller direkta möten med människor, men är ändå en del av den verklighet som eleven känner till. Om eleven sedan kommer i kontakt med yttre upplevelser som motsäger de inre kan det uppstå kognitiv dissonans, en "bristande överensstämmelse mellan våra inre och yttre upplevelser" (Wenneberg, 2001, s. 72). Ett exempel på en situation där kognitiv dissonans kan uppstå för denna elev är just i mötet med elever eller i samband med informationen som ges i skolan – i den s.k. sekundärsocialisationen (Berger & Luckmann 2011, s. 162-171). Den kommunala grundskolan, som vi undersöker, är en plats där elever med olika bakgrunder möts. Kunskapsociologin lyfter att "[d]en viktigaste upplevelsen av andra äger rum i den situation då vi står "ansikte mot ansikte", face-to-face, vilket är prototypen för social interaktion" (ibid. s. 41). En elev som socialiserats in i en verklighet där muslimer och islam ses som något negativt kan, i skolans värld, komma att ställas ansikte mot ansikte med muslimer som inte alls möter de negativa förväntningarna, eller en person med auktoritet (läraren) som beskriver islam på ett mer nyanserat sätt än vad eleven tidigare har erfart. När en inre (teoretisk) verklighet och en yttre (fysiskt påtaglig) sådan ställs i kontrast till varandra på detta sätt kan det därför uppstå kognitiv dissonans som manifesterar sig i såväl interna som externa konflikter.

Otterbeck (2000) påpekar att eftersom *det sociala*, enligt socialkonstruktivistisk teori, är konstruerat, är alltid den sociala miljön viktig att ta hänsyn till när studier om islam (eller, i vårt fall, islamofobi) genomförs. Han menar att islam aldrig kan separeras från muslimerna och att muslimerna aldrig kan separeras från den miljö eller kontext som de befinner sig i. I de fall där skolans och familjens värderingar och normer går emot varandra kommer elevens olika kontexter att konkurrera och eleven kan då ha svårt att anpassa sig efter den aktuella sociala situationen (s. 125-126).

## 6.2 Konflikt hantering

Maltén (1998) listar tre olika sätt att se på konflikter: den undvikande synen, den naturliga synen och den vitaliserande synen. Den undvikande synen handlar om att det finns en tanke om att konflikter endast är ett hinder för arbetet. Här skapar konflikter misstro och osäkerhet och är destruktivt för relationerna. Inom den naturliga synen ses istället konflikter som något som är en given del av livet. Det finns ständigt olika konflikter runt om oss och livet är nästan att ses som en enda lång lektion i konfliktlösning. Här finns det en tanke om att vi måste lära oss att leva med konflikter och att många konflikter löser sig själva. Det är således ett relativt passivt förhållningssätt till konflikter. Den vitaliserande synen är istället en högst interaktiv syn på konflikter. Precis som inom den naturliga synen ses konflikter som en naturlig del av livet, men här läggs istället stort fokus på att faktiskt försöka lösa konflikterna. Det finns en tanke om att konflikter berikar organisationer och grupper och att det leder till en utveckling. Genom konflikter tvingas man omvärdera sina åsikter och se självkritiskt på sina egna argument. Det här leder till att idéer ställs mot varandra och att vi får syn på de bästa idéerna (s. 151-152).

En viktig aspekt att ha i åtanke när ett arbete med konflikter inleds är att olika konflikter kräver olika strategier och lösningar (Kolfjord, 2009, s. 34). Vi har valt tre olika konflikthanteringsmodeller som vi anser är relevanta för vår studie. Dessa presenteras nedan.

### **6.2.1 Kamratmedling som konfliktlösningsmodell**

Kamratmedling utgår från en medlingsmodell där *reparativ rättvisa* står i fokus. Reparativ rättvisa innebär att det är relationen mellan de olika aktörerna i konflikten som placeras i centrum. Den här modellen används framförallt vid konflikthantering kring brottslighet. Målet med den här formen av konflikthantering är att uppnå en social likställdhet mellan de olika parterna i konflikten. För att det här skall lyckas krävs det att vissa moment är rådande under medlingsprocessen. Llewelyn & Howse (återgivna i Kolfjord, 2009, s. 26-29) listar följande parametrar för en lyckad reparativ praktik:

- Alla parter som är delaktiga i konflikten måste involveras och ges möjlighet att delta fullt ut
- Parterna måste kunna erkänna varandras skada. Det innebär att offret inte har ensamt mandat på att vara skadad.
- Deltagandet i medlingen måste vara frivilligt för att den skall lyckas.
- Parterna måste sträva efter att tala sanning och ta ansvar för det som har hänt
- Inbegripa fysiska möten mellan de olika parterna (offret, förövaren, närsamhället) i konflikten
- Värna de olika parternas rättigheter
- Försöka arbeta för att parterna skall återintegreras i samhället
- Komma fram till en gemensam strategi för konfliktlösningen
- Undvika bestraffning
- Utvärdera arbetet

Genom att arbeta igenom dessa punkter i medlingsprocessen förväntas den maktobalans som konflikten skapat återställas (Kolfjord, 2009, s. 26-29).

Precis som i modellen ovan placerar kamratmedling relationerna mellan konfliktens parter i centrum. Syftet är att försöka reparera relationer som av olika anledningar fungerar problematiskt. I kamratmedling är det en annan elev på skolan som intar rollen som medlare. Kamratmedlarens uppgift är att försöka skapa en konfliktlösande miljö och process, inte att påverka resultatet av konfliktlösningen. En grundförutsättning i kamratmedling som konflikthanteringsmodell är att eleverna ses som aktiva deltagare som med rätt stöttning själva kan lösa uppkomna konflikter. För att det här skall fungera är det viktigt att eleverna själva vill att den uppkomna konflikten skall lösas. För att det här skall vara möjligt är det essentiellt att alla parter i konflikten får möjlighet att berätta sin historia och ge sina tankar på situationen. Eleverna skall också fundera ut varsin lösning på konflikten och sedan skall de enas om en gemensam lösning (Kolfjord, 2009, s. 29-30).

### **6.2.2 Nonviolent Communication**

Nonviolent Communication (NVC) är en konflikthanteringsmodell vars grundtanke är att olika individer strävar efter och vill förstå varandra och även tillgodose varandras behov. Det här förutsatt att individens egna behov inte hotas eller åsidosätts. Först när en individ kan känna sig säker på att hens behov kommer att respekteras och tas tillvara kommer hen att vara beredd att försöka tillgodose en annan individs behov. Om individen upplever att de egna behoven är på väg att åsidosättas ökar risker för att ett hårt och oersonligt språkbruk kommer att användas, vilket leder till att konflikten fördjupas (<http://www.fnvc.se/nvc/> 2014-04-03).

Syftet med NVC är att utveckla en fungerande kontakt mellan konfliktens parter. Det handlar om ett ömsesidigt lyssnande där båda parter får chans att föra fram sin berättelse. Parterna bör undvika att hota eller (verbalt) anfalla varandra eftersom det kan sätta den andra i en försvarssituation och på så sätt trappa upp konflikten (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 51).

I NVC-processen tas fyra komponenter i kommunikationen i beaktande: behov, fakta, känslor och önsknings. Det handlar då om att kunna skilja fakta från personlig bedömning, att skilja känslor från tankar, att skilja behov från de olika sätt som de kan tillgodoses på och att skilja önskemål från krav (<http://www.fnvc.se/nvc/> 2014-04-03). Genom att identifiera vad som faktiskt har skett (fakta) och undvika att lägga in en personlig tolkning av skeendet minskar risken för att motparten känner sig anklagad och går till motangrepp. Individerna anstränger sig för att förklara sina känslor istället för tankarna som dessa känslor gav upphov till (jämför "jag blir arg när..." och "du gör mig arg"). När känslan identifieras och lyft fram är det lättare för motparten att förstå reaktionen och vilka behov som finns, då kan konflikten lösas på ett konstruktivt sätt (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 51-52). Utas Carlsson och Rosenberg Kimblad (2011) argumenterar för att behov skall skiljas från önsknings på följande sätt: "[k]ommer jag med en önskan utan att först ha sagt vad jag behöver är det stor risk att jag inte blir hörd och förstådd eftersom den andra önskar något motsatt" (2011, s. 53). Att slutligen skilja önskemål från krav handlar om att göra otydliga krav ("Jag vill att du lyssnar på mig!") genomförbara och konkreta. När vill jag att du skall lyssna på mig? Varför? Hur? (ibid).

### 6.2.3 Samarbetsbaserad problemlösning

I konflikthanteringsmodellen samarbetsbaserad problemlösning (på engelska *The Collaborative Problem-Solving Approach*, CPS) ses negativa beteenden som ett resultat av individens interaktion med den omgivande miljön. Tanken är att de olika deltagarna i den omgivande miljön har ställt sådana krav som individen inte känner att hen kan uppfylla och reagerar därför med frustration. När en sådan situation uppstår finns risken att problemet läggs över på individens sätt att uppföra sig och inte på de relationer som kan anses ligga bakom beteendet. Samarbetsbaserad problemlösning har främst riktat in sig på konflikter mellan barn och vuxna, men är applicerbar på alla sorts konflikter (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 77-78).

Inom CPS är en av grundtankarna att eleverna hamnar i konflikter och problemskapande beteenden eftersom de inte fullt ut har utvecklat sina kognitiva förmågor. Eleverna befinner sig i situationer där de inte kan/vet hur de ska uppfylla de krav och förväntningar som ställs på dem. Observera skillnaden i tanken om att barnet agerar som hen gör för att hen inte *kan* något annat eller för att hen inte *vill*. Det ligger en viss skillnad i dessa tankar och det är det CPS vill ta fasta på. Att eleven inte kan hantera situationen innebär att eleven behöver hjälp och vägledning, det handlar inte om att motivationen till att lösa konflikten hos eleven inte finns. Här skall den vuxne inta en stöttande roll som hjälper eleven framåt (Tranquist, 2010, s. 2). Det här perspektivet på konfliktlösning har vissa tankar gemensamt med teorin om *den närmsta utvecklingszonen*. Där får eleven stöttning av en mer erfaren person för att då kunna utföra en uppgift som ligger ovanför det eleven hade klarat av på egen hand (Dysthe & Igland, 2003, s. 81-83).

Att arbeta enligt CPS innebär att försöka kartlägga i vilka situationer det är som eleven inte kan uppföra sig som förväntat, att se vilka färdigheter eleven saknar. I dessa situationer skall sedan de vuxne stötta eleven och peka ut alternativa handlingsätt. För att kunna vara den stöttande vuxne som eleven behöver krävs det att situationerna där konflikterna eller det oönskade beteendet uppstår innan har analyserats noga. Hur ser situationen ut? Med vem interagerar eleven? Vad händer? Det gäller för den vuxne att försöka få till stånd en problemlösning i samarbete. På så sätt tas både elevens och den vuxnes tankar om hur konflikten bör lösas i beaktande. CPS identifierar tre punkter eller steg som konfliktlösningen bör innehålla: empati, en definiering av problemet och en inbjudan

till en lösning. Med empati menar man att den vuxne måste lyssna och ta in barnets perspektiv utan att själv försöka styra samtalet. Först vid problemdefinitionen kan den vuxne lägga fram sitt perspektiv och sina tankar. Här är det viktigt att kunna motivera varför ett visst tillvägagångssätt eller beteende är att föredra framför ett annat. Slutligen får eleven försöka presentera en lösning som gör båda sidorna nöjda. Det är eleven som måste komma fram till lösningen, men den vuxne kan hjälpa till genom att ställa stöttande frågor (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 79-83).

## 7 Metod

Vi ämnar reda ut högstadielärares syn på och förhållningssätt till islamofobi i skolans miljö snarare än att mäta antalet förekomster av en specifik företeelse. Därför ansåg vi kvalitativ undersökning i form av semistrukturerade respondentintervjuer (Esaiasson et al. 2012, 264-267) som den bäst lämpade metoden för undersökningens frågeställningar och syfte.

### 7.1 Operationalisering och tillvägagångssätt

Vi valde att möta respondenterna på sina respektive arbetsplatser och utföra intervjuerna i de lokaler som de själva ansåg bäst lämpade. Även om det här innebar att intervjusituationerna skilde sig åt i form av platsens fysiska karaktär och bullernivå så var de lika i fråga om att varje intervjuperson vid tillfället för intervjun gavs möjligheten befina sig i en miljö som kändes bekant och lämplig för syftet. På så sätt hoppades vi kunna skapa en så bekväm intervjusituation för respondenterna som möjligt (Esaiasson et al. 2012, s. 302).

Vi valde att spela in intervjuerna för att sedan kunna transkribera dem. Inspelningsutrustningens påverkan på respondenterna är svår att avgöra. Den digitala ljudupptagaren kan möjligtvis innebära något av ett stressmoment, främst i början av intervjun, eftersom den påminner respondenten om att samtalet spelas in. Detta kan även leda till att personen ger mer "tillrättalagda" svar. Vi försökte undvika det genom att inleda intervjun med allmänna lättare frågor som skulle fungera trygghetsskapande (Kvale, 2009, s. 144). En av fördelarna med att spela in ljudet digitalt är att det underlättar vid transkribering. Det kan vara svårt att återge en hel intervju korrekt med endast stödord som skrivits på papper som stöd. Därför ansåg vi att fördelarna med att spela in intervjuerna vägde tyngre än nackdelarna.

Intervjuerna utgick från ett manus (se bilaga 2) där frågorna strukturerats enligt ett antal teman (Esaiasson et al. 2012, s. 298). I utformandet av intervjuguiden utgick vi från en timglasform, där frågorna gick från det breda (konflikter i allmänhet) och rörde sig mot det specifika (islamofobi i synnerhet) och sedan tillbaka till det generella (styrdokumenten, framförallt likabehandlingsplanens hantering av uppkomna konflikter av islamofobisk karaktär). Avslutningsvis ställdes generella frågor om tankar som dykt upp hos respondenten under intervjuns gång. Samtidigt som vi enades om att inte följa manuset slaviskt ifall följdfrågor skulle dyka upp under intervjuns gång (Kvale 2009, s. 154-156) fanns det ett antal frågor i intervjuguiden som vi ansåg essentiella för undersökningens syfte. Vid tidsbrist fick de frågorna förtur före andra frågor. Dessa frågor är understruken i intervjuguiden (se bilaga 2).

För att anonymisera intervjuerna har vi valt att ge våra respondenter de statistiskt vanligaste svenska namnen, sorterade alfabetiskt i den ordning som intervjuerna genomfördes. I valet av namn döljer sig därför endast personens könstillhörighet. Vi valde att inte låta namnen spegla intervjupersonernas ålder eller etnicitet eftersom det dels skulle göra intervjun mindre anonym och dels för att vi inte ansåg att det var av relevans för vår undersökning.



När vi sedan tematiserade och kategoriserade resultatet (Kvale, 2009, s. 120-121) utgick vi huvudsakligen från de frågor som ställts i intervjuguiden och undersökningens frågeställningar. Vi fann där en rad övergripande ämnen som t.ex. "Definition av islamofobi" och "Lärarnas bemötande av islamofobi". Varje sådant ämne delades in i varsina stycken. Vi granskade respondenternas svar utifrån ämnena och kunde däri urskilja olika "läger" och återkommande ståndpunkter. Dessa fick till sist ligga till grund för de teman och kategorier som vi delade in resultatdelen i.

## 7.2 Urval

Under studiens gång har det skett olika urvalsprocesser i flera steg. Ett första steg var att bestämma i vilket verksamhetsområde vi ville genomföra våra intervjuer. Vi utgick från studiens syfte och problemformulering och frågade oss vad som skulle passa bäst. Vi bestämde oss för att förlägga intervjuerna till högstadiet, vilket har flera olika anledningar. För det första handlade det om att högstadiet är en del av det obligatoriska skolväsendet och därför fångar upp i stort sett alla ungdomar i åldern 13-16 (till skillnad från gymnasiet där eleverna delats in i olika program på ett icke-systematiskt sätt). På så sätt tänkte vi att högstadiet skulle vara en arena där många olika åsikter samspekar. En andra anledning var att vi ville ha en stor spridning av upptagningsområdena och i Göteborgsområdet ligger många gymnasieskolor i centrum, medan högstadieskolorna finns utspridda i de olika stadsdelarna.

När vi hade bestämt verksamhetsområde var det dags att besluta vilka högstadieskolor som skulle vara aktuella i vår undersökning. Som vi tidigare har konstaterat eftersträlvade vi så stor variation som möjligt. Ett sätt skulle då vara att välja ut ett antal skolor i olika stadsdelar och sedan kontakta dem. Anledningen till att vi till slut inte gjorde så var för att vi ansåg att det skulle kunna vara alltför subjektivt vilka högstadieskolor vi valde. Det hade varit svårt för oss att motivera varför vi valt en viss skola framför en annan. Istället valde vi att kontakta (i princip) alla kommunala högstadium i Göteborgs kommun, vilket fick bli vår urvalsram. Vi kontaktade dock inte specialhögstadieskolor (för t.ex. hörselskadade elever) då vi ansåg att dessa skulle bli allt för lättidentifierade i resultatet. För att underlätta vårt arbete kontaktade vi rektorerna på respektive högstadieskola och frågade dem om det skulle finnas ett intresse bland deras lärare att ställa upp på en intervju. Därmed hade vi definierat vår population: kommunalt anställda lärare på högstadieskolor för normalhindrade elever, inom Göteborg (Esaiasson et al. 2012, s. 199).

Vi fick svar från en del rektorer som avböjde medverkan, medan andra meddelade att de hade skickat vår förfrågan vidare till sin personal. Vi styrde därmed inte över vilka rektorer som vidarebefordrade vårt mail och vilka lärare som valde att svara. Vi hade tidigare bestämt att vi ville intervjua så många personer som behövdes för att ta reda på vad vi ville veta (Kvale 2009, s. 129). Inom den tidsmässiga ramen för arbetet gjorde vi bedömningen att 6-8 intervjuer för den grupp vi ville uttala oss om skulle räcka. Det här gjorde vi, då "[b]eprövad erfarenhet har visat att det med ett väl genomtänkt urval kan räcka att intervjua runt tio personer för att göra intressanta analyser" (Esaiasson et al. 2012, s. 292). Förhoppningen var att vi efter åtta intervjuer skulle nå en punkt där ytterligare intervjuer inte ger ny kunskap (Kvale 2009, s. 129). Efter att ha mailat rektorerna i en gång hade vi kontaktats av tre respondenter som var villiga att ställa upp på intervjun. Vi valde då att skicka ut en påminnelse till rektorerna och fick snabbt in flera intresseanmälningar. Efter att vår tänkta kvot var fylld tackade vi de övriga som svarat för visat intresse. Det här innebär att könsfördelningen bland respondenterna är snedfördelad (sju kvinnor och en man). Ett sätt att kringgå det här hade varit att välja de fyra första kvinnorna och de fyra första männen som svarade. Det vore dock ett riskfyllt alternativ då vi inte kunde vara säkra på att få svar från fyra kvinnor respektive män. Vi vågade inte riskera att tacka nej till lärare för att sedan drabbas av att ha fått svar från för få lärare. Eftersom vi inte lyfter könsaspekten i problemformulering, syfte eller frågeställningar, ansåg vi att könsfördelningen var beklaglig men inte skulle komma att påverka studien i stor utsträckning.

De lärare som till slut kom att delta i studien kom från sju olika skolor i fem olika stadsdelar. Lärarna hade en stor spridning vad gäller undervisningstid och ämnen.

### **7.3 Reliabilitet och validitet**

Validitetsbegreppet omfattar tre delar: 1) harmoni mellan de teoretiska definitionerna och den operationella indikatorn; 2) frånvaro av systematiska fel; och 3) att undersökningen mäter det den avser att mäta (Esaiasson et al. 2012, s. 57).

Inom all forskning finns det en problematik i att översätta teori till operationell nivå. Forskaren måste hela tiden studera det som faktiskt ämnas undersökas och ingenting annat. Det är därför viktigt att det finns en överensstämmelse mellan den teori och tidigare forskning som används och de operationella indikatorerna (Esaiasson et al. 2012, s. 57). I vårt fall är de operationella indikatorerna vår intervjuguide. Intervjuguiden formulerades först när vi hade läst in oss på de teorier och den forskning som vi hade för avsikt att använda i uppsatsen. På så sätt försökte vi undvika att fråga sådant som inte hade relevans för vår studie och samtidigt värna validiteten. Dessutom gav det här frågorna en bred förankring i den tidigare forskningen. Ett ytterligare sätt att säkerställa validiteten i intervjuguiden hade varit att genomföra en pilotintervju för att då se hur frågorna fungerade (Esaiasson et al. 2012, s. 302). Istället för en pilotintervju lät vi en forskare med lång erfarenhet av intervjustudier vid Institutionen vid kulturvetenskaper på Göteborgs universitet kommentera vår intervjuguide. Vi bad även en annan student på lärarutbildningen att läsa guiden och komma med respons. På så sätt försökte vi öka studiens validitet.

Genom att ha en väl genomarbetad intervjuguide som stämmer överens med teori, tidigare forskning, syfte och frågeställningar, undviker vi även uppkomsten av systematiska fel. Systematiska fel uppstår när forskarna använder ett mätinstrument som mäter något annat än vad som är avsett (Esaiasson et al. 2012, s. 58).

Med reliabilitet avses frånvaron av osystematiska (eller slumpmässiga) fel i en studie. Bristande reliabilitet uppkommer främst genom slarv- och slumpfel som sker under resultatinsamlingen och analysen. Det kan handla om slarviga eller felaktiga anteckningar, missförstånd under intervjuerna och tillfälliga hörfel (Esaiasson et al. 2012, s. 63). Reliabiliteten i vår studie säkras i flera led. Vi har i största möjliga mån försökt närvara båda två under intervjuerna, vid tre tillfällen var det dock omöjligt. Vi spelade som sagt in intervjuerna för att sedan kunna transkribera materialet och behövde därför inte förlita oss på anteckningar eller det egna minnet. För att undvika missförstånd hade vi som vana att sammanfatta och be om klagöranden efter längre utläggningar från respondenterna.

### **7.4 Generaliserbarhet**

Forskningen bör "sträva efter att uttala sig om det allmängiltiga och inte om det unika eller specifika" (Esaiasson et al. 2012, s. 26). På grund av att denna undersökning baseras på ett litet empiriskt urval, knutet till en specifik geografisk punkt, kan generaliserbarheten i undersökningen ses som låg. Vad som talar för att det ändå finns en viss generaliserbarhet är slumpmässigheten i vårt urval (Esaiasson et al. 2012, s. 195). Vi kan dock endast uttala oss om vissa tendenser och återkommande förhållningssätt bland högstadielärare snarare än stora allmänna fenomen. Denna undersökning är ämnad att ses som en liten men viktig bit i ett större pussel (pusslet i detta fall är en metafor för ämnet islamofobi i skolans värld) och skulle därmed behöva replikeras (Esaiasson et al. 2012, s. 33). Även om generaliserbarheten i undersökningen är bristfällig kan svaren på våra forskningsfrågor ändå länkas till en "lucka i vårt tidigare vetande och till en vidare förståelse för hur världen hänger samman" (Ekengren & Hinnfors 2012, s. 41) och därmed ses som vetenskapligt relevanta. Det finns dessutom relativt lite forskning som rör hur lärare faktiskt bemöter konflikter

som rör islamofobi. Det här gör att uppsatsen uppfyller kravet om kumulativitet (Esaiasson et al. 2012:31).

## 7.5 Källkritik

Källkritiska metodregler kan användas för att bedöma äkthet, oberoende, samtidighet och tendens i materialet. Anledningen till att använda sig av de källkritiska metodreglerna är för att undvika att tillrättalagda eller oriktiga uppgifter sprids. Det finns framförallt fyra aspekter att titta på vad gäller källkritik: äkthet, oberoende, samtidighet och tendens (Esaiasson et al. 2012, s. 279-286).

Vad gäller äktheten i vår studie är den svår att kontrollera. Det finns inget som säger att det respondenterna säger stämmer överens med verkligheten. Rent teoretiskt skulle det kunna handla om helt fabricerade utsagor. Det här är dock svårt att undvika, speciellt eftersom det till viss del är respondenternas subjektiva åsikter som ligger till grund för deras respektive förhållningssätt. Ett sätt att kontrollera sanningshalten i svaren hade kunnat vara att göra klassrumsobservationer för att undersöka hur läraren faktiskt handlar. Ett annat sätt hade kunnat vara att intervjua elever. Dessa båda tillvägagångssätt hade dock inte svarat mot vårt syfte där lärarnas egna tankar är fokus.

Oberoendet i vår studie är något lättare att kontrollera än äktheten. Vi har använt oss av primärkällor vilket anses mer trovärdigt än sekundärkällor (Esaiasson et al. 2012, s. 283). Det är rektorerna som har skickat ut förfrågan till lärarna om att delta, vilket skulle kunna antyda att lärarna känner en förväntan eller ett tvång att delta. Det skulle i så fall minska respondenternas oberoende. Vi har försökt kringgå det här genom att poängtera att det är helt frivilligt att delta och att deltagandet kommer att behandlas konfidentiellt. Vi valde att informera respondenterna om undersökningens syfte i grova drag (mer om det under *7.6 Etiska överväganden*).

Kravet om samtidighet får anses vara väl uppfyllt då respondenternas utsagor ligger nära i tiden (Esaiasson et al. 2012, s. 284-285). Att fundera kring resultatets tendens innebär att försöka utvärdera i vilken miljö och under vilka omständigheter som svaren uppkom. En risk är att våra respondenter avsiktligt har utelämnat vissa delar av lojalitetsskäl. Ett sätt att försöka kringgå det här är att genomföra fler intervjuer (Esaiasson et al. 2012, s. 285-286). Vi valde därför att göra åtta intervjuer för att försöka öka tendensen och då sanningshalten i vårt resultat.

## 7.6 Etiska överväganden

Respondenterna och deras svar har behandlats i enighet med Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Vi informerade samtliga respondenter om forskningens övergripande syfte, i enighet med informationskravet. Vi nämnde att undersökningen berörde konflikter i skolan och att konflikterna som skulle beröras var av religiös karaktär, men att det huvudsakliga ämnet var just islamofobi valde vi att utelämna. Anledningen till det här valet var att vi inte ville att urvalet endast skulle bestå av respondenter som ofta och gärna diskuterar islamofobi. Valet att använda begreppet "elevkonflikter baserade i religiösa trosuppfattningar" istället för "islamofobi" i informationen som gavs till respondenterna (se bilaga 1) kan möjligen ses som vilseledande, men samtidigt i enlighet med de forskningsetiska principerna: "Den information som ges kan vara mer eller mindre detaljerad." (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). Samtliga respondenter meddelades om rätten att själva bestämma över sin medverkan, i enighet med samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet är något vi inte kunnat uppfylla fullt ut eftersom rektorerna på respondenternas respektive skolor fått veta vilka lärare som skall ställa upp på intervjuer och därmed skulle kunna räkna ut vem som uttalar sig i undersökningen trots att varken respondenternas eller skolornas riktiga namn angetts. Detta faktum har dock meddelats till samtliga respondenter. Insamlade uppgifter har endast använts för forskningsändamål, i enighet med nyttjandekravet (ibid. s. 14).

## 8 Resultat och analys

Nedan följer vår resultatpresentation och analys av resultatet. Vi har valt att presentera resultatet och analysen integrerat, vilket innebär att kopplingar till tidigare forskning och teoretiskt ramverk görs direkt. En nackdel med den här presentationsformen är att det kan bli svårare att skapa en överblick över resultatet. Fördelen anser vi är att vi direkt kan lyfta relevanta analystrådar och koppla dem till resultatet, på så sätt anser vi att läsningen underlättas.

### 8.1 Presentation av respondenterna

**Anna** jobbar som hemkunskapslärare för mellan- och högstadiet på en centralt belägen skola i Göteborg och har gjort det i 28 år. Hon är utbildad inom ämnet hemkunskap och har även undervisat ekonomi. Hennes nuvarande elever går i årskurs fyra till nio. Klassernas storlek varierar från tre elever i klasser i särskolan, till cirka 20 elever i övriga klasser.

**Birgitta** har arbetat som lärare i 14 år och undervisar i alla fyra So-ämnena. I hennes examen ingår samhällskunskap, religion och historia. Skolan som Birgitta arbetar på är en F-9 skola en bit från Göteborgs centrum. Hon arbetar på högstadiet och undervisar just nu sjuor. I hennes klasser är det 21-23 elever.

**Carl** arbetar på en skola i ett område med liten etnisk spridning. Området tillhör dock en stadsdel med en stor etnisk variation. Carls tog sin lärarexamen för tre år sedan och har sen dess arbetat på den aktuella skolan. Han är i grunden bildlärare men undervisar även i engelska, träslöjd och där det behövs. Han har dessutom visst specialpedagogiskt arbete. Eleverna som Carl har är 9-15 år och han har 23-30 elever i varje klass.

**Doris** jobbar sedan 1,5 termin på en, som hon själv beskriver den, relativt homogen skola med vissa inslag av elever som har annan etnisk bakgrund. Klasserna som Doris har, går i årskurs 6 till 8 och består av cirka 10-15 elever var. Hon är utbildad i svenska och religion men undervisar i samtliga So-ämnena. Hon jobbar även som kontaktlärare för klasser i 6:an och 7:an.

**Elisabeth** har arbetat på en skola i en förort till Göteborg sedan augusti 2013, vilket innebär att hon snart har fullbordat sitt första år som lärare. Hon är utbildad i musik och svenska, men undervisar för närvarande enbart i musik. Hon undervisar samtliga klasserna i 7an 8an och 9an och har även 4 ytterligare klasser från andra skolor. Hon undervisar för sammanlagt 13 klasser inklusive särskolan. Elevantalet är cirka 23 elever per klass, men särskoleklasserna har färre elever än så.

**Felicia** tog precis examen från lärarhögskolan och har undervisat i tre månader. Hon är utbildad kemi- och biologilärare men undervisar i alla No-ämnena och matte. Hennes elever går i sjuan, åttan och nian och hon har dessutom elever som går i förberedelsegrupper. Felicias klasser innehåller mellan 10 och 18 elever. Skolan som Felicia arbetar på ligger i en stadsdel med en heterogen befolkning med många olika etniciteter.

**Gunilla** har jobbat som lärare mellan 15 och 20 år. Hon är för närvarande SO-lärare för högstadiet på en grundskola i en lantlig kommun i utkanten av Göteborg och är utbildad i alla de fyra So-ämnena. Hon har cirka 18-20 elever per klass, vilket är det högsta antalet som skolans små salar tillåter (hon hade vid intervjuens tillfälle även en klass på 23 elever, vilket är ovanligt stort).

**Helena** arbetar på en grundskola i ett område i Göteborgs lantligare del. Hon tog examen 2003 och undervisar i klasserna 7-9. I hennes examen ingår svenska och historia och hon undervisar i svenska och alla fyra So-ämnena. På skolan där hon undervisar är det 16-22 elever i varje klass. Hon säger att det är mestadels svenskfödda elever på skolan, men att det nu finns några som har ett annat

modersmål. Hon säger att stadsdelen som skolan tillhör är blandad vad gäller etnicitet och det har skapat en "vi och dem" känsla mellan den aktuella skolan och andra skolor i stadsdelen

## 8.2 Definition av islamofobi

Nedan presenteras resultatet som är kopplat till frågeställningen "Hur definierar de tillfrågade lärarna islamofobi?" Vi har funnit att respondenternas definitioner av islamofobi kan kategoriseras in i fyra synsätt; *Islam ses som annorlunda*, *Islam kopplas till krig och/eller terrorism*, *Islamofobi i bredare bemärkelse*, samt *Islamofobi som ett resultat av okunnighet och rädsla*. Därefter följer ett avsnitt med respondenternas allmänna tankar kring begreppet islamofobi. Värt att tillägga är att gränserna mellan dessa fyra synsätt inte alltid är helt tydliga och att ett synsätt inte nödvändigtvis utesluter ett annat. Respondenternas svar kan därför i vissa fall kopplas till fler än ett synsätt.

### 8.2.1 Islam ses som annorlunda

Det här synsättet utgår till stor del från uppfattning #2 och punkt (a) i Runnymede Trust (1997, s. 5, tryckt i Larsson 2006): "2. Islam ses som något väsensskilt och annorlunda: (a) Det finns inga värderingar eller mål som är gemensamma med andra kulturer." (s. 14). Liknande synsätt återfinns även i Larsson (2006) där islam (och muslimer) i dagens västerländska diskurs beskrivs som "det annorlunda personifierat" (s. 38).

Anna anser att islamofobi innebär att "man har åsikter om och anser att [islam] inte tillhör vår kultur". Beskrivningen som hon använder; "vår kultur", tyder även, indirekt, på att islamofobi även kan innefatta en bestämd uppfattning om vad som kan och inte kan räknas till "den svenska kulturen". Dessa synsätt på "svenskt" och "icke-svenskt" är dock, enligt socialkonstruktivismen, kulturellt betingade och kan antas vara mer eller mindre omedvetna.

Doris beskriver islamofobi som en rädsla för det okända: "[en] [r]ädsla för den andra kulturen och den andra över huvud taget. Man har en bild av att den här kulturen och de här traditionerna är inte som våra och därför är de fel och konstiga och farliga.", vilket ligger nära Annas definition av islamofobi, men som även inkluderar ordet "farliga" som angränsar till synen på islam som en farlig religion. Även Elisabeth beskriver islamofobi som att man tycker att någonting är annorlunda och konstigt, men tillägger "[...]och man har ett hat mot det, och uttrycker det på ett eller annat sätt."

### 8.2.2 Islam kopplas till krig och/eller terrorism

Detta synsätt kan kopplas till uppfattning #4 (Runnymede Trust, 1997, s. 5, tryckt i Larsson 2006): "4. Islam ses som våldsam, aggressiv, hotande, stödjer terrorism, är delaktig i konflikter mellan kulturer.". Det här går dessutom i linje med Härenstam (1993) och Ottobeck (2004)(i Larsson, 2006, s. 36) som pekar på hur islam ofta förknippas med extremism.

Flera av respondenterna kom att tänka på sådant som kan kopplas till krig och/eller terrorism när ordet islamofobi kom på tal. Det kan kopplas till socialkonstruktivismens teori om typifiering (Wenneberg, 2001, s. 71-74), där alla typer av våldshandlingar där muslimer varit inblandade tillskrivits religiösa motiv och har kommit att bli allmängiltiga för muslimer i allmänhet. Birgittas syn på islamofobi går i linje med denna teori: "att det finns någon allmän rädsla för kanske, jihad heligt krig."

Carl beskriver sin definition av islamofobi som psykologisk: "[...] det är en vag rädsla för araber som... och jag använder ordet "araber" med mening, för då tänker jag som den som är islamofob. Araber som, och med vaga associationer till terroristdåd...". Dessa associationer hos elever kan, enligt socialkonstruktivistisk teori, antas ha uppstått i primärsocialisationen, alltså i hemmet. Felicia har växt upp i direktkontakt med islam: "Jag är själv, har en pappa som är muslim. Uppvuxen i en

muslimsk familj. Däremot är jag inte muslim längre om man säger så.". När Felicia hör begreppet islamofobi tänker hon mycket på terrorism och fördomar.

Gunilla vill däremot lyfta att islam inte är något märkvärdigt och hänvisar till de muslimska extremisterna som i själva verket är de som är märkvärdiga inom tron: "[Det är] [v]iktigt som lärare att ge [eleverna] en ryggsäck att islam i sig självt inte – det är inget märkvärdigt, det är bibeln och de tror på Jesus, alltså det är inget märkvärdigt med islam, men det finns grupper i islam som är märkvärdiga, som är extremister." Gunilla visar här att hon vill motverka ett kristocentriskt förhållningssätt, likt det som Skolverket (2006, s. 13) har visat återfinns i läroböckerna, men samtidigt är extremismen en del av hennes definition av islamofobi.

Helenas beskriver sin definition på följande sätt: "[...]att... alla muslimer är terrorister, typ. Det är väl så en islamofob skulle kunna tänka, tänker jag. Och har du slöja då är du muslim och då är du terrorist eller så är du terroristens fru då eller någonting."

### 8.2.3 Islamofobi i bredare bemärkelse

Det här är ett synsätt där islamofobi snarare ses som en del av en större allmän främlingsfientlighet snarare än som ett separat fenomen. Denna bredare bemärkelse återfinns i formuleringarna i den senaste läroplanen, i bland annat de sju diskrimineringsgrunderna samt allmänna begrepp som återkommer; däribland "främlingsfientlighet", "intolerans", "kränkningar" och "diskriminering". (Skolverket, 2011a, s. 7; 12; 13), vilket vi även tar upp under rubrik 4.2.2. I den bredare bemärkelsen ingår islamofobi huvudsakligen i diskrimineringsgrunden som berör religiös tro/tillhörighet.

Flera av respondenterna ser islamofobi som en del av något större. Elisabeth fick frågan om hur hon skulle definiera islamofobi och svarade såhär: "Jag vet ju hur det ska definieras, men i min skulle så är det ju egentligen främlingsfientlighet över lag. [...] Det är mitt begrepp av det, för jag tycker att det är mer ett samlingsbegrepp än att det faktiskt är mot bara muslimer som det ordet då kan vinklas sig till.". Carl instämmer i påståendet att islamofobi, i de flesta fall, egentligen är ett sätt att legitimera främlingsfientlighet. Gunilla fick frågan om hon tror att rasism och islamofobi hör ihop på något sätt: "Man kan nog bunta ihop det ibland [...]"

### 8.2.4 Islamofobi som ett resultat av okunnighet och rädsla

Islamofobi kan också ses som ett resultat av en allmän okunskap eller ovilja att ta till sig information om islam eller muslimer, i kombination med en rädsla för det som för individen inte känns helt bekant. Detta synsätt överensstämmer med de resultat om okunnighet som undersökningen Integrationsbarometer (2004, s. 65; 77) pekar på; där en majoritet av svenskarna hävdade att "värderingar inom islam" inte var förenliga med "grundläggande svenska värderingar" samtidigt som en majoritet också svarade att deras kunskaper om "den muslimska religionen" var dålig.

I de fall där islamofobi uppstått i primärsocialisationen (utanför skolan) har en internalisering skett och personen med islamofobiska tankegångar vet inte nödvändigtvis *varför* hen känner rädsla inför islam och muslimer. Carl beskriver den bakomliggande faktorn till synsättet där islam kopplas till terrorism som okunnighet om islam:

[...]de här terroristdåden som man är uppskrämd över. Jag tror de flesta som man i min definition som man skulle klassa islamofober, de har nog inte undersökt islam nämnvärt tror jag. Det handlar om okunnighet väldigt mycket [...] man har inte en nyanserad bild av islam helt enkelt"[...] känslan är att jag tror att det finns, när det gäller islamofobi, så finns det många okunniga människor. Som inte har tagit sig tid att tänka på det. De som är islamofober de har inte tänkt kritiskt på sin egen uppfattning om det hela.

Doris tror att mycket bottnar i okunskap och rädsla. "[M]an tycker att det är konstigt, man vet inte och då är det lättare att liksom skärma sig från det än att försöka ta reda på vad det egentligen handlar om." och även Gunilla instämmer i påståendet att islamofobi handlar om fördomar om något som, för personen, är okänt. Det kan här antas att saklig information om islam skulle vara ett sätt att minska rädslan och okunskapen. Konflikter med islamofobisk karaktär som uppstår kan därför tänkas vara ett tecken på kognitiv dissonans, där fakta som presenterats i primär -och sekundärsocialisation "krockat".

### 8.2.5 Tankar kring ordet islamofobi

Vi frågade respondenterna om ordet islamofobi gör dem obekväma eller om det är ett känsligt ämne. Birgitta känner sig inte obekväma inför själva ordet:

[M]en däremot kan jag tänka mig att själva ordet islamofobi [...] det ordet kan ge väldigt olika uppfattningar om vad man refererar till. [...] om man nu ska välja att benämna någonting så kanske det är bättre att välja något som inte väcker så mycket känslor... och olika känslor hos människor. Det här med islamofobi, i det här begreppet är det något negativt såklart. Men det kan ju också vara en rädsla, för något man inte känner till.

Problematiken med islamofobi som begrepp kan här kopplas till Carlbom (2003) som lyfter hur begreppet ingår i den multikulturalistiska diskursen och används som ett sätt att avfärda kritik och undvika konstruktiv diskussion (s. 70). I Birgittas uttalande finner vi även ett synsätt som går i linje med såväl 8.2.3 *Islamofobi i bredare bemärkelse* som 8.2.4 *Islamofobi som ett resultat av okunnighet och rädsla* när det kommer till definitioner av islamofobi, där ordet dels väcker rädsla, inte för islam och muslimer, utan för det som, för individen, är okänt. Samtidigt argumenterar Birgitta för att ordet i sig är negativt laddat och kan tolkas på många olika sätt att det möjligtvis vore bättre att välja ett mindre värdeladdat ord. Vad detta ord skulle kunna tänkas vara togs däremot aldrig upp. Birgitta fortsätter sin tankegång:

Sen tror jag att det finns en utbredd rädsla att uttala sig överhuvudtaget i de här frågorna. Just för att de är så brännande. Det gäller att ha på fötterna liksom. Och där tror jag att många människor... antingen att de liksom bara går mycket på hörsägen, saker som de "vet" eller har hört, eller att man är rädd för att dra igång en debatt... Med kollegor eller vad det kan vara. Man är rädd kanske att visa sin okunskap.

Det här argumentet pekar på att det, i enighet med 8.2.4 *Islamofobi som ett resultat av okunnighet och rädsla*, finns en rädsla och okunskap, inte bara hos dem som visar islamofobiska tendenser, utan även hos lärarna själva.

Felicia, som har växt upp i direktkontakt med islam, anser inte att islamofobi är ett känsligt ämne: "Däremot känner jag starkt för att arbeta med det så. Eller ja, kanske inte bara islamofobi men ja, diskriminering i allmänhet.". Här pekar Felicia på islamofobi som en del av ett bredare begrepp (8.2.3 *Islamofobi i bredare bemärkelse*). Inte heller Doris tycker att islamofobi är känsligt att diskutera. Hon sätter sitt förhållningssätt i relation till sin egen religionslärarutbildning: "Jag tror att mycket beror på att jag själv har fått utbildning om islam. Jag har ju fått läsa mycket om kulturmöten och religionsmöten och hur religionen ser ut i det moderna samhället – man har så mycket med sig från den delen av utbildningen som jag tror påverkar hur man förhåller sig i den typen av diskussioner." Här ser vi ett tecken på att religionsutbildning, där information om islam ingår, hjälper lärare att bli mer bekväma med att diskutera islamofobi, vilket blir extra intressant i kombination med Skolverket (2006) som snarare visar att religionskunskapsböckerna tenderar att vara ensidiga och västcentriska (s.13).

Carl har inte fått utbildning i ämnet religion och på frågan om ordet islamofobi gör honom obekväma hänvisade han till sin egen kunskap kring islam: "Jag känner väl att jag är inte särskilt kunnig vad

gäller islam. Då menar jag mer hur islam utövas i världen snarare än vad som står i koranen. Det är mer det kulturella islam. Det har jag ganska dålig koll på. [...] det är lite som med eleverna kanske."

### **8.3 Bemötande**

Nedan kommer det resultat och den analys som kan kopplas till frågeställningen "Hur anser de tillfrågade lärarna att islamofobi bör bemötas?" att presenteras. Först kommer ett allmänt avsnitt (8.3.1 *Lärarnas konflikthantering*) där vi lyfter hur respondenterna tycker att konflikter i allmänhet skall bemötas. Anledningen till det avsnittet är för att alla respondenter säger att konflikthanteringen inte skulle skilja sig åt mellan allmänna konflikter och konflikter av islamofobisk karaktär.

I nästkommande avsnitt (8.3.2 *Lärarnas bemötande av islamofobi*) tas bemötandet ner på en mer konkret nivå tydligare kopplat till islamofobi.

#### **8.3.1 Lärarnas konflikthantering**

Under diskussionerna om konflikthantering i allmänhet har vi identifierat tre återkommande teman som rör konflikter. Lärarna lyfte upp en relationsskapande aspekt, vikten av god arbetsmiljö och konkreta exempel och metoder för arbetet med konflikthantering.

##### **8.3.1.1 Respekt, gemenskap och relationer**

Flera av lärarna tog upp olika relationsskapande aspekter när de talade om konflikter. Anna menade att det är viktigt med ett positivt tänkande som en röd tråd genom hela undervisningen och att lärare bör arbeta för att främja en ömsesidig respekt. Hon säger att "varje individ är lika viktig. Det vill jag ska genomsyra hela min undervisning också." Även Doris är inne på vikten av respekt, men hon belyser framförallt vikten av att läraren förhåller sig respektfullt gentemot eleverna som befinner sig i en konfliktsituation. Hon menar att läraren skall hålla sig neutral och inte ta någon sida i konflikten.

När Carl är inne på den relationsskapande aspekten diskuterar han främst i termer av tolerans och kamratskap. Han menar att det är lärarens uppgift att försöka främja dessa för att skapa en god gemenskap. Här drar vi en parallell till toleransbegreppet som är något som återfinns i läroplanen och ingår i lärarens fostransuppdrag (Skolverket, 2011a, s. 7). Frågan om tolerans var även något som Löwander & Lange (2010) diskuterade och problematiserade. De ansåg att toleransperspektivet riskerade att marginalisera utsatta grupper ytterligare i och med att majoriteten förväntades tolerera dem men det fattades ömsesidighet i toleransen. Det ryms således ingen asymmetri i begreppet tolerans (s. 14).

I likhet med Carl lyfter Felicia upp gemenskapen som en viktig faktor när det kommer till att förebygga konflikter. Hon menar att lärare genom att ta tid till det sociala kan motverka att många konflikter uppstår. Felicia säger att "jag tror mycket på det här, att man ska ta tid för det sociala i klassen" och "det sociala är ju också något man ska jobba med som lärare. Det är inte bara ämneskunskaperna liksom. Det tror jag." Helena är även hon inne på vikten av en fungerande social miljö och säger flera gånger att hon tror att bra relationer med eleverna är nödvändigt för en fungerande miljö.

När respondenterna tar upp aspekter som respekt, gemenskap, social miljö och fungerade relationer anser vi att det handlar om att implementera läroplanens teoretiska demokratiska värderingar i praktiken (Skolverket, 2011a, s. 8-12). Läroplanen fastslår att skolan "vilar på demokratins grund" (ibid. s. 7). För att få en demokratisk grund krävs alla de aspekter som lärarna lyfter.



### 8.3.1.2 God arbetsmiljö

Birgitta, Carl, Elisabeth, Felicia och Gunilla lyfter alla på olika sätt tanken om att en god arbetsmiljö påverkar konflikter och deras uppkomst. Vikten av ett öppet och fungerande klassrumsklimat var något som Larsson (2006) också poängterade (s. 37). Felicia och Gunilla betonar båda två att de är viktigt att eleverna känner sig trygga med sina klasskamrater och läraren. Carl tar upp konkreta exempel på hur den goda arbetsmiljön kan främjas:

Det här med relationer. Och hur... I klassrummet då handlar det mycket om just främjandet. I grupparbeten eller att skapa en miljö där man är likvärdiga i skolarbetet. Jag tror att man vinner mycket på det, när man har något konkret att utgå ifrån alltså. "Nu har alla en uppgift och vissa delar behöver ni lösa tillsammans" och då har man... jag tror att det är svårt att gå direkt på frågan. Att säga "nu ska vi vara likvärdiga med varandra". Peka fingret och säga "nu ska ni behandla varandra likvärdigt". Jag tror att det måste växa fram genom ett samarbete och då är det skolarbetet som är det viktiga. Alla har en gemensam uppgift. Alla måste klara uppgiften, vissa delar måste lösas tillsammans

Även Elisabeth är inne på konkreta sätt att skapa en god arbetsmiljö. Hon säger att hennes skola har livskunskap som ämne och att det skall fungera främjande för arbetsmiljön och motverka konflikter.

### 8.3.1.3 Metoder för att bemöta konflikter

Alla lärarna diskuterar olika sätt att handskas med konflikter. Birgitta och Gunilla lyfter båda att de oftast tar konflikter direkt. Birgitta säger att hon bryter undervisningen för att markera allvaret:

Sen så tycker jag väl att det ska inte ta all tiden för, så att säga, övriga som inte har varit inblandade. Men jag tycker att det funkar bra att man bryter, tar det och liksom visar att det här är inte okej. Det här kommer vi fortsätta att reda ut. Bam. Sen över till lektionen. Och sen de då som är inblandade, "du och du och du stannar kvar" när lektionen är över. De berörda. Jag tycker att det är viktigt att markera direkt. Så att alla förstår allvaret på något sätt.

Gunilla poängterar att det är viktigt att alltid sätta ner foten, att markera, och att genom att ingripa direkt kan läraren ofta undvika att blanda in hemmet. Elisabeth säger att tillvägagångssättet beror på elev och situation men att "det [kan] ju finnas en poäng med att göra det inför helklass också, beroende på elev." Vad det kan finnas för poäng med att ta konflikten inför helklass går Elisabeth inte in på, men lärarna i Lundströms (2008) undersökning använde samma metod för att på så sätt visa på vilket beteende som anses felaktigt. Genom att lyfta konflikten i helklass fördömer läraren beteendet och lärarna i Lundströms studie menar att det här kan fungera konfliktförebyggande (s. 58). Lundström ansåg också att lärarens antaganden om eleverna påverkar konflikthanteringen (ibid. s. 50) något som Elisabeth också antyder.

Doris säger att hon alltid eftersträvar att få en så bred bild av konflikten som möjligt. För att få en så allsidig bild som det går är det samtalet som är i fokus för Doris. Hon konstaterar att:

Ofta får man prata med de inblandade, men sedan kan de se olika ut beroende på hur konflikten ser ut. Ibland kan man behöva prata med dem en och en och sedan ha gemensamma samtal. Ibland kan man prata med alla inblandade direkt, men mycket samtal blir det ju.

Kolfjord (2009) betonar liksom Doris att konfliktens karaktär och parter påverkar hur konflikthanteringen bör gå till och också hur väl konfliktlösningen fungerar (s. 11-14). Samtalets vikt lyfts utöver Doris av flera respondenter i studien. Gunilla säger att det är viktigt med ett samtal där alla parter får komma till tals och man får möjlighet att vända och vrida på konflikten. Genom samtalet menar hon att eleverna måste lyssna på varandra och då får de ofta upp ögonen för missförstånd. Helena, liksom Doris, säger att det ibland är tvunget att ta samtalen med eleverna en och en, medan det ibland går att ta samtalen med alla berörda elever samtidigt. Genom att säkerställa att de berörda eleverna får möjlighet att föra fram sin sida av konflikten ser lärarna till att elevernas behov sätts i centrum. När det här sker menar man inom NVC att det finns en större

sannolikhet för att parterna är beredda att lyssna, ta till sig och förstå den andra partens behov och önskemål (<http://www.fnvc.se/nvc/> 2014-04-03). Kontakten mellan konfliktens olika parter är essentiell inom NVC för att på så sätt få fram fakta som parterna kan förhålla sig till och risken för motangrepp minskar (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 51-53).

Elisabeth tar också upp samtalets vikt för att lösa konflikten, men hon poängterar tydligare lärarens roll som medlare jämfört med de tidigare. Läraren intar då en stöttande roll för att då hjälpa eleven att genomföra något som hen kanske inte hade klarat på egen hand. Det rör sig av ett praktiskt exempel av *den närmsta utvecklingszonen* (Dysthe & Igländ, 2003, s. 81-83). Helena är också inne på tanken om läraren som medlare när hon säger ”jag tycker inte att jag ska lösa deras konflikter utan jag tycker att de ska lösa sina konflikter själva. Men kanske med hjälp av en vuxen.” Under teoridelen presenterade vi kamratmedling som en konflikthanteringsmetod. Där var grundtanken att medlaren skulle vara en klasskamrat, men i Elisabeth och Helenas fall går de själva in som medlare. Även om det därför inte helt överensstämmer med tanken om kamratmedling är det ändå vissa delar som är lika. Eleverna ses som aktiva deltagare som med rätt hjälp själva kan lösa den uppkomna konflikten. Det är inte medlarens roll att styra resultatet utan i så fall att hjälpa till under processen (Kolfjord, 2009, s. 26-30). Elisabeths och Helenas konflikthantering där läraren intar en stöttande roll är också något som förordas inom samarbetsbaserad problemlösning (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 79-83).

Att vända och vrida på konflikten, att se till att alla elever kommer till tals, att parterna lyssnar på varandra, att låta eleverna vara huvudansvariga för lösningen av konflikterna och att få en bred bild av konflikten anser vi vara metoder som väl stämmer överens med den vitaliserande synen på konflikter. Där är interaktionen i centrum och konflikterna ses som något naturligt, men även berikande eftersom parterna får syn på varandras åsikter och får då möjlighet att revidera sin egen uppfattning (Maltén, 1998, s. 151-152).

Tre respondenter är inne på metoder som de är ensamma om att diskutera. För Felicias del handlar det om att hon anser att lekar och olika samarbetsövningar kan vara ett bra sätt att lösa konflikter och framförallt för att hindra att de uppstår. Anna menar att hon som lärare måste föregå med gott exempel och att hon ”tycker det är viktigt att visa själv hur man står i olika situationer så att eleverna också ser vad som gäller eller hur man skall vara.” Annas sätt är en praktisk tillämning av den sekundärsocialisation som sker i skolan, hon försöker att påverka elevernas beteende genom att visa dem hur det accepterade uppförandet ser ut (Berger & Luckmann 2011, s. 162-171). Birgitta lyfter upp vikten av att bryta gamla mönster för att då göra sig av med gamla konflikter som har följt med eleverna från mellanstadiet. Ett sätt att göra det här på menar hon är att bryta upp klasskonstellationerna och göra dem mer lätttröliga. På så sätt är det lätt att flytta en elev om hen hamnar i ett destruktivt mönster.

### **8.3.2 Lärarnas bemötande av islamofobi**

Under kategoriseringen framträdde vissa mönster som har gjort att vi har delat upp avsnittet i *8.3.2.1 Att bemöta islamofobi innanför och utanför klassrummet* och *8.3.2.2 Speciellt ansvar och samarbetande lärare?*

#### **8.3.2.1 Att bemöta islamofobi innanför och utanför klassrummet**

Carl, Doris, Gunilla och Helena säger tydligt att islamofobi handlar om okunskap och att de som lärare därför bör bemöta islamofobi med kunskap och diskussioner. Det här stämmer överens med det resultat som Löwander & Lange (2010) såg i sin studie då elever som hade fått undervisning kring rasism, förintelsen och mänskliga rättigheter i lägre utsträckning var negativt inställda gentemot muslimer (s. 46). Carl tar upp vikten att möta andra grupper och människor än de som ingår i den närmsta gruppen och pratar om att samarbeta med andra skolor med en annorlunda

elevsammansättning än den han jobbar på. Tanken om en samhörighet även med personer som befinner sig utanför elevens närmsta grupp är något som tydligt framkommer i läroplanen (Skolverket, 2011a, s. 12). Löwander & Lange (2010) lyfter vad de kallar för kontakthypotesen som stödjer Carls tankar om att det är viktigt att träffa individer utanför den egna gruppen. De visade att det finns ett starkt positivt samband mellan synen på andra grupper och kamratskap med människor från de gruppera (s. 36-37). Genom att "tvinga" eleverna att träffa andra grupper än de själva ingår i kan man ur ett socialkonstruktivistiskt synsätt säga att Carl försöker framtinga en kognitiv dissonans (Wenneberg, 2001, s. 72) som förhoppningsvis skall vidga deras vyer. Dessutom menar Carl att det alltid är viktigt att våga diskutera och ifrågasätta eleverna: "de som är islamofober de har inte tänkt kritiskt på sin egen uppfattning om det hela. Och jag är beredd att prata med... Om jag hamnar där, då kommer jag nog prata med dem. Ifrågasätta dem."

Doris föreslår att okunskapen kan bemötas genom ett besök i en moské eller genom att en imam kommer och pratar med eleverna om islam. På så sätt vill hon visa eleverna att det inte är stor skillnad mellan muslimer och icke-muslimer. Både Gunilla och Helena menar att de tror på att bemöta islamofobin, att ifrågasätta och diskutera och på så sätt väcka tankar och reflektioner bland eleverna. Gunilla uttrycker det såhär: "Det [islamofobi] bör alltid bemötas, på samma sätt som sexism och rasism och religiösa... Alltså att man behöver alltid påpeka att man får lov att tro vad man vill så länge som man inte förtrycker någon." Felicia är inne på samma tankar och säger att:

Dels handlar det om att om man ser det inte blunda för det utan att man griper in. Tar såna tillfällen i akt att undervisa elever om det. För ofta tror jag att det handlar om okunskap, helt enkelt. Om man märker av det i sin skola där man arbetar så är det viktigt att man undervisar elever om det, vad är islam? Och att de eleverna med den bakgrunden [muslimer, förtydligas senare] får komma till talan och att man pratar om det här med respekt för människan, respekt för egenvärdet, alla är lika mycket värda och så vidare och så vidare. Att man inte... att man tar det på allvar liksom, för det är så pass viktigt.

Genom att Felicia poängterar att hon vill att de muslimska eleverna skall få komma till tals verkar det som att hon, liksom Otterbeck (2000) anser att det inte går att skilja islam från muslimerna och att muslimerna i sin tur är ett resultat av den miljö de lever i (s.125-126).

Att respondenterna poängterar kunskapens roll i bemötandet av islamofobi ligger helt i linje med läroplanens formulering "[f]rämlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser" (Skolverket, 2011a, s. 7). När respondenterna menar att kunskap är bästa sättet att bemöta islamofobi är det även lätt att dra paralleller till den kognitiva dissonans som diskuteras inom socialkonstruktivismen. Lärarna hoppas ändra elevernas tanke sätt och åsikter, påverka deras socialisation, genom att utsätta dem för kunskap som går emot den de själva tar för given. Det blir en form av sekundärsocialisation som syftar till att få eleverna att internalisera de rådande normerna och värderingarna som finns i skolan (Berger & Luckmann 2011, s. 162-171). När kognitiv dissonans uppstår finns det en risk att eleven upplever en inre splittring som kan ta sig uttryck i konflikter av olika slag.

Precis som Doris föreslog anser Birgitta att det är viktigt att visa för eleverna vilka likheter och skillnader det faktiskt finns mellan olika religioner: "Man måste ge eleverna både förmåga att se likheter men också att se skillnader. Och i sådana fall också ta reda på att "okej, hur kommer det sig att vi ser de här skillnaderna?" Vad är kulturyttringar? Vad är religion? Vad tillhör egentligen tron?" Att lyfta likheter och skillnader mellan religioner på det här sättet är något som betonas i läroplanen (Skolverket, 2011a, s. 13-14). Samtidigt säger Birgitta att det är viktigt som lärare att inte vara rädd för att diskutera frågor som rör islamofobi, även om man själv skulle tycka att det är ett känsligt ämne. Elisabeth menar att det är viktigt att eleverna vet vad de har för rättigheter och skyldigheter i skolan. Det går inte att säga vad som helst utan att det blir några följder och hon anser att det är viktigt att eleverna vet om vad som händer om de till exempel uttrycker sig islamofobiskt.

Hon tror att det är viktigt att eleverna vet om att lärarna inte bara släpper konflikter utan att det blir kränkingsanmälningar och att de kopplar in föräldrarna.

Anna tror inte att det behövs något speciellt förhållningssätt gentemot islamofobi men pratar om att det är viktigt att eleverna kan umgås med varandra. Att hon poängterar att eleverna måste kunna umgås med varandra stämmer överens med läroplanens ideal om att individer skall kunna ”leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Skolverket, 2011a, s. 7). Anna lyfter även att det måste finnas en hänsyn och öppenhet mellan eleverna.

Med en del av lärarna diskuterar vi ett fantasiscenario där en elev rycker av en annan elev en slöja och samtidigt skriker något kränkande i stil med ”sånt har vi inte här i Sverige, åk hem din jävla terrorist”. Lärarna fick fundera på hur de skulle handskas med situationen. I intervjuerna med Anna, Doris och Gunilla kom det här scenariot inte på tal utan diskussionerna kretsade kring annat. Gemensamt för Carl, Elisabeth och Felicia är att de alla säger att de skulle reagera kraftigt om en liknande situation dök upp. Alla tre säger att de skulle ringa hem och Carl och Felicia säger att de absolut skulle gå till rektorn för vägledning (i Carls fall) eller för att informera (i Felicias fall). Felicia säger att det inte räcker med att eleven får in tillsägelse utan att hen även borde få i uppgift att skriva något om mänskliga rättigheter. Det här handlar om att förankra den respekt för de mänskliga rättigheterna hos eleven som läroplanen talar om (Skolverket, 2011a, s. 8-12). Elisabeth säger att hon skulle upprätta en kränkingsanmälan som då går via rektor. Att lärarna tar upp rektorns roll i konflikthanteringen ligger i linje med de krav som Skollagen fastställer att lärare måste anmäla kränkningar som har skett i skolmiljön till rektorn (SFS 2010:800 10 §). Elisabeth jämför beteendet med att dra ner någons byxor på idrotten och säger att hon skulle bli ”skogstokig”. Carl och Felicia säger att händelsen skulle vara skäl nog för dem att bryta lektionen och ta ut de berörda eleverna ur klassrummet. När respondenterna tydligt visar att de inte skulle tillåta ett kränkande beteende likt det ovan nämnda markerar de att de uppfyller Skollagens krav om ett målinriktat arbete mot kränkande behandling (SFS 2010:800 6-8 §§).

När vi pratar om scenariot med Birgitta och Helena nämner de inte mycket om hur de skulle handskas med den aktuella situationen utan mer hur ett förebyggande arbete skulle se ut. Helena lyfter istället att hon skulle jobba med värdegrunden och då specifikt rasism och respekt. Hon säger att ”mer eller mindre varje lektion är ett slags värdegrundsarbete, så är det ju”. Hon säger också att det är nödvändigt att lärarna försöker att bryta invanda mönster och roller och prata om hur man uppför sig mot varandra för att på så sätt motverka ett destruktivt beteende bland eleverna. Elisabeth tar också upp undervisningens roll och vikten av att våga diskutera slöjans roll med eleverna. Hon säger:

Det är okej att diskutera: *är slöjan en religiös symbol eller är det ett kulturyttrande, en kvarleva?* Det ska inte vara... man ska inte lägga locket på att diskutera såna saker. Och skilja på olika syner, hur är det på religion och samhälle? Det beror ju väldigt mycket på i vilken del av världen man bor.

Vi vill poängtera att bara för att Birgitta och Helena inte konkret säger hur de skulle handskas med det aktuella scenariot betyder det inte att de skulle låta det gå obemärkt förbi.

### **8.3.2.2 Speciellt ansvar och samarbetande lärare?**

När vi pratade med lärarna om ifall de anser att vissa lärare har ett extra ansvar för frågor som rör islamofobi lyftes de samhällsorienterade ämnena som enda, eller ett bland flera, för alla lärarna. Anna menar att det definitivt ligger på SO-lärarnas ansvar att lyfta sådana frågor, hon säger att det ingår i deras studieplan. Doris, Felicia och Gunilla lyfter religion och samhällskunskap som arenor där läraren har ett extra ansvar för att arbeta med islamofobi. Doris säger att ”det är väl dem [samhällskunskap och religion] där det är man kanske framför allt kan hitta ganska lätta trådar att plocka upp så.”

Läroplanen fastslår att det är alla lärares uppgift att aktivt motarbeta diskriminerande tendenser. Skolpersonalen skall tillsammans arbeta för att förebygga kränkningar och diskriminering (Skolverket, 2011a, s. 7-13). Vid en första anblick kan det verka som om de aktuella respondenterna inte lever upp till de här kraven som formulerats i läroplanen. Vi menar dock att det är en alltför snabb och snäv slutsats att dra. Bara för att lärarna anser att ansvaret för att ta upp islamofobi till stor del ligger på andra ämneslärare betyder det inte att de inte skulle agera ifall en elev yttrade sig islamofobiskt. Vi har till exempel redan sett att Felicia själv säger att hon skulle reagera kraftigt om en elev drog av en annan elevs slöja och Anna formulerar sig såhär: "Nä jag vet inte om man måste ta upp det [islamofobi] speciellt, utan man pratar väl om alla olika saker när det kommer upp eller berörs."

Birgitta, Elisabeth och Helena säger att det är alla lärares ansvar att undervisa om islamofobi. Birgitta säger att det är ett ämnesövergripande område och att det utan problem skulle kunna diskuteras i till exempel SO, engelska, musik, svenska och bild. Elisabeth menar att islamofobi kan komma upp i alla sammanhang och ger ett exempel på hur idrottsläraren skulle kunna arbeta med frågor om slöjans vara eller icke-vara i idrottens värld. Helena säger att inget ämne har ett extra ansvar utan att ansvaret vilar på alla lärare. Däremot säger hon: "Att ha kunskapen om religionen, att ha kunskaperna om alla etik och moralfrågor, det har ju inte jag utan det är bara det jag har läst mig till inför varje gång vi har jobbat med religion" och ger då religionslärarna ett särskilt ansvar för kunskapsdelarna kring islamofobi. Carl är också inne på att alla lärare och ämnen kan arbeta med islamofobi. Han menar att det kommer mer naturligt i So-ämnena och då kanske framförallt i samhällskunskap, men att islamofobi går att lyfta in i alla ämnen med lite planering.

Under tre av intervjuerna kom vi in på diskussioner som rör samarbeten mellan lärare. Birgitta och Helena är tydliga med att det finns ett strukturerat samarbete mellan lärarna på skolan för att arbeta med konflikter. Felicia säger att hon upplever att det inte finns mycket samarbete men att hon önskar att det skulle finnas mer: "i allra högsta grad, det är ett krav nästan för att det ska fungera. Bara det att man har samma syn på det [konflikthantering]."

## **8.4 Islamofobi – ett problem i skolan?**

Nedan presenteras det resultat och den resultatanalys som tydligt går att koppla till frågeställningen "I vilken utsträckning ser de tillfrågade lärarna islamofobi i skolan som ett problem?" De underkategorier vi har kunnat identifiera är *8.4.1 Rasism, inte islamofobi*, *8.4.2 Egna erfarenheter av islamofobi* och *8.4.3 Föräldrarnas påverkan av elevernas åsikter*.

### **8.4.1 Rasism, inte islamofobi**

När vi frågade lärarna om islamofobi var ett stort problem i skolan svarade alla nekande. Det här går emot de forskningsresultat som vi tidigare presenterat från Löwander & Lange (2010) som kommit fram till att en stor del av eleverna var tveksamma (25 procent) eller tydligt intoleranta (6-8 procent) mot minoriteter så som muslimer. Bland de svenska ungdomarna i deras undersökning var hela 20 procent negativt inställda till muslimer (s. 20-34). Däremot var de flera av respondenterna som lyfte att det kanske inte fanns just islamofobi i sig utan saker som går att knyta an till begreppet islamofobi. Carl, Doris, Elisabeth och Gunilla sa alla att rasism var ett problem på skolorna. Elisabeth pratar om en omvänd rasism:

Däremot skulle jag väl, om man nu skall se det [islamofobi] som ett paraplybegrepp, se det... Man tar in ordet rasism i det hela så kan man se det som omvänd rasism, för vi har väldigt få svenska elever här. De är ju snarare väldigt utputtade i kanten, till skillnad från de andra eleverna som har många kulturer och många länder där de kommer ifrån.

Gunilla säger att ”det är mer rasism här ute” och Doris pratar om konflikter på etnisk grund och poängterar att även om islamofobi inte är ett problem på hennes skola är det ändå ett problem att det ens existerar på några skolor. Birgitta är även hon inne på en diskussion om rasism och rasismens existens på skolan, men hon menade snarare att det var ett problem att eleverna kallar varandra för rasist utan att förstå ordets innebörd.

Hemkundskapsläraren Anna tar upp kosten som något som kan vara problematiskt när hon har muslimska elever, hon menar att det är en omställning som hon själv måste tänka på. Felicia säger att hon aldrig har hört begreppet islamofobi i sig bland eleverna men däremot mycket som går att knyta an till det. När vi ber henne specificera vad hon tänker på som går att knyta an till islamofobi nämner hon fördomar om att muslimer är på ett visst sätt och även rädslan för terrorism. Att Felicia tar upp fördomar som en del av något som kan kopplas till islamofobi är kanske inte konstigt. Enligt Löwander & Lange (2010) fungerar fördomar kategoriserande och hjälper oss att förstå världen. Fördomar stärker även vår egen självbild (s. 16-17).

#### **8.4.2 Egna erfarenheter av islamofobi**

På frågan om lärarna hade stött på islamofobi i skolan svarade Anna och Birgitta ett tydligt nej. Birgitta förhöll sig undrande till om det ens finns på skolor: ”finns det [islamofobi]? Finns det på skolor? Jag har aldrig varit med om det.” Carl, Felicia och Helena har aldrig själva stött på islamofobi men säger att sådana konflikter finns på skolan. Carl pratar om det som invandrarfientlighet snarare än islamofobi, Felicia säger att det finns konflikter som rör trosuppfattningar på skolan och att islamofobi då blir en del av det och Helena säger att ”det har ju skett, till exempel, vår servicepersonal hon har blivit kallad saker vid ett par tillfällen, av eleverna.”

Tre av lärarna (Doris, Elisabeth och Gunilla) har själva stött på islamofobi bland eleverna. För Gunillas del rör det sig om ett specifikt tillfälle. Elisabeth säger ”Ja, uppskattningsvis... Det jag sett under året som jag jobbat så är det väl kanske 20-25 [av konflikterna som rör islamofobi] procent kanske. Det är egentligen inte så mycket.” Elisabeth menar att konflikterna som rör islamofobi för pojkarnas del ofta urartar i slagsmål och för flickornas del främst rör sig om verbala kränkningar. Att pojkarna reagerar kraftigare än flickorna i islamofobiska konflikter kan ha sin grund i de resultat som Löwander & Lange (2010) fann då flickor i högre utsträckning var toleranta mot minoriteter än pojkar (s. 20-34) Elisabeth tar även upp problematiken kring att eleverna använder sociolekten multietniskt ungdomsspråk (Elisabeth kallar det för ”rinkebysvenska”) och att lärarna därför inte förstår alla ord och slanguttryck de använder. På så sätt kan många kränkningar gå obemärkt förbi tror hon.

Doris menar att islamofobi absolut finns, men att det nödvändigtvis inte blir regelrätta konflikter av islamofobin. Hon säger: ”Det finns ju väldigt mycket, väldigt utbrett, även om det inte blir rena konflikter av det så finns det just en fobi och otroligt mycket fördomar kring vad islam är och hur man är som muslim.” Ring & Morgentau (2004) visade, precis som Doris, Elisabet och Gunilla upplever, att många unga är intoleranta gentemot muslimer. De hade bland annat kommit fram till att 25 procent av ungdomarna i deras studie tyckte att det är för många muslimer i Sverige, 36 procent att programledare inte bör bära slöja och 26 procent att muslimer bara vill leva på bidrag (s. 34-35). Även i Löwander & Langes (2010) studie framkom det att en stor del, 50 procent, av ungdomarna var ambivalenta i sin inställning till muslimer och att 20 procent var uttalat negativa till muslimer (s. 34).

Vi frågade lärarna om islamofobi är något som de arbetar aktivt med under lektionstid. Från Birgitta och Gunilla fick vi inga tydliga svar, utan diskussionen kom att röra andra saker. Bland de övriga lärarna sticker svaret från Doris ut. Hon säger att hon inte arbetar med islamofobi under alla lektioner och i alla ämnen, men att det är lätt att komma in på det i svenska och samhällsorienterade

ämnen. Carl menade att islamofobi är för abstrakt för eleverna och därför inte tas upp under lektionstid. Anna sa att det inte finns något aktivt arbete, men om islamofobi skulle komma upp skulle hon diskutera det. Både Felicia och Helena säger att de inte pratar om islamofobi enskilt utan att det är mer generella diskussioner som lätt går att koppla till islamofobins innebörd. Elisabeth säger att sådana diskussioner inte kommer upp i hennes ämne och att musiken är ganska skonad från sådant.

### 8.4.3 Föräldrarnas påverkan av elevernas åsikter

Under fem av intervjuerna (Birgitta, Carls, Doris, Felicia, Helena) kom föräldrarnas roll i skapandet av elevernas åsikter upp. Gemensamt för dem alla är att de anser att föräldrarna spelar en stor roll för elevernas åsikter och att det därför är svårt att arbeta med åsikterna då de kan underblåsas hemifrån. Här fungerar föräldrarna som modeller för elevernas beteende precis som Lundströms (2008) respondenter talade om (s. 90). I det här fallen rör det dock om en dysfunktionell form av modeller. Helena sammanfattar det såhär:

Jag tror ju inte egentligen... Jag tror att det är rätt svårt att en elev skulle vara islamofob om inte dennes föräldrar har en grund i det. För de orden som i så fall skulle komma skulle förmodligen ligga i någonting som han eller hon får serverat hemma liksom. Och då handlar det ju om att även dra med föräldrarna i det. Så... Man kan ju kanske inte förändra en förälder eller en förälders tankar liksom, men man kan ju i alla fall tala om för den att det inte är ett okej språk i skolan. Att det kan leda till det här eller det här. Så kanske de måste fundera över hur de pratar hemma

När föräldrarnas åsikter ”överförs” till barnen rör det sig om den primärsocialisation, där barn tar till sig föräldrarnas normer och värderingar, som är typisk inom socialkonstruktivismen. När lärarna försöker att påverka den här primärsocialisationen gör de det genom en sekundärsocialisation där skolans normer och värderingar sätts i fokus (Berger & Luckmann, 2011, s. 160-162). Utifrån konflikthanteringsmodellen samarbetsbaserad konfliktlösning uppkommer konflikter när barnet känner att hen inte kan leva upp till de krav som den omgivande miljön ställer. Interaktionen fungerar inte och eleven blir frustrerad (Utas Carlsson & Rosenberg Kimblad, 2011, s. 77-78). Det här är något som i allra högsta grad är applicerbart på situationerna när elevens primär- och sekundärsocialisation, när hemmet och skolan, hamnar i konflikt med varandra och förväntar sig olika saker. Enligt samarbetsbaserad konfliktlösning befinner sig dessa elever i en situation där de inte vet hur de skall agera och reagera och därför uppstår konflikter (Tranquist, 2010, s. 2).

## 8.5 Utbildning och beredskap

Nedan presenteras första delen av resultatet som kan knytas an till frågeställningen ”I vilken utsträckning upplever de tillfrågade lärarna att de förberetts för att bemöta konflikter av islamofobisk karaktär?” Vi frågade de åtta lärarna om de fått någon utbildning i att bemöta konflikter som rör islamofobi (eller religiösa konflikter i allmänhet) samt om lärarna anser att utbildning i att bemöta konflikter som rör islamofobi skulle behöva ges till nya lärare. Deras svar kunde placeras i fyra kategorier; *en del av religionsutbildningen, frivillig utbildning, ingen utbildning och praktisk kunskap*.

### 8.5.1 En del av religionsutbildningen

Doris har inte utbildats i att bemöta islamofobi rent konkret, men tillägger: "Jag har ju utbildning i religion i och med att jag är religionslärare – där har man diskuterat mycket kring islamofobi och islam över huvud taget och kulturer och sådär [...]". På frågan om hon känner sig beredd att bemöta islamofobi svarade Birgitta att det har med hennes eget ämnesområde att göra [religionskunskapen]:

Jag har mycket med mig från min religionsutbildning, men annars så finns det ju en risk att du som lärare har med dig egna fördomar också. Är du själv inte insatt i vad islam innebär t.ex. då kan du ju lika gärna

bära med dig egna fördomar, därmed inte sagt att du förmedlar dem till eleverna, men jag tror att det är viktigt att man generellt har en upplysning kring det.

Detta påstående kan tolkas som att Doris anser att det inte är tillräckligt att enbart religionslärarna har beredskap i att bemöta islamofobiska konflikter, utan att information om islam bör ges till samtliga lärare. Det här för att förhindra islamofobi sprids från lärare till elever.

### 8.5.2 Frivillig utbildning

Anna känner sig inte rädd att bemöta islamofobi, men har inte heller erbjudits någon formell utbildning i att bemöta dessa typer av konflikter genom skolan: "Jag har ju själv utbildat mig kan man säga. Jag har ju varit på olika utbildningar på kvällar och sådant genom olika föreningar. Jag har själv tagit tag i detta - det är inget som jag erbjudits på så sätt.". Doris har gått en frivillig kurs i konflikthantering som erbjuds lärarstudenter: "Men där har man inte berört konkreta konflikter som bottnar i trosuppfattningar och sådär."

### 8.5.3 Ingen utbildning

Felicia, som anser att hon definitivt inte fått någon utbildning i att bemöta islamofobi, säger att det vore fördelaktigt om nya lärare utbildades i att bemöta islamofobi. Doris tycker att utbildning i bemötande av islamofobi borde vara en obligatorisk del av lärarutbildningen. Elisabeth, som också saknar utbildning i bemötande av islamofobi, känner även hon att utbildning skulle behövas: "Över huvud taget allting som kopplas till hela den här *kränkningar och konflikthanteringar och islamfobi* - delen, alltså hela det - det har man tappat fullt på lärarutbildningen.". Även Carl anser sig ha fått lite utbildning i att bemöta islamofobi: "Jag minns ett kort pass på lärarutbildningen som handlade om konflikthantering. [...] det hängde löst i luften [...] det är kanske svårt att göra det utanför organisationen". Carl antyder att det kan vara svårt att ta en komplex verklig situation och göra den teoretisk.

Vi frågade Felicia om hon tror att okunskap hos lärare påverkar deras villighet att diskutera ämnet islamofobi:

Ja, det tror jag också. Jag tror också att rädslan för en konflikt gentemot... I och med att det kan vara rätt känsligt om man tänker i hemmet liksom. I den situationen. [...] Säg att det är en familj som delar synen liksom som eleven har, ja det kan vara rätt känsligt. Och då handlar det om att *jag får tycka och tänka vad jag vill* och då kanske man är rädd som lärare att ta den konflikten med en förälder som har en annan åsikt. Vilket man får ha, men man måste då förklara att det står väldigt tydligt i värdegrunden vad som gäller och det är det vi har att falla tillbaka på, oavsett vad föräldrar tycker så att ja, rädslan att ta den konflikten också tror jag. Och säkert okunskap också, att man kanske själv inte kanske delar åsikten, det vet man ju inte. Så kan det vara också.

Här tar Felicia vi ett exempel där en potentiell konflikt kan uppstå i mötet mellan hemmet (primärsocialisationen) och skolan (sekundärsocialisationen), där läraren i mötet med förälder/målsman endast har den "breda" definitionen av islamofobi skriven i läroplanen samt likabehandlingsplanen (som tas upp senare) att falla tillbaka på, vilket kan leda till viss osäkerhet.

### 8.5.4 Praktisk kunskap

Birgitta har själv inte stött på islamofobi bland eleverna, men på frågan om hon känner sig redo att agera om något skulle hända svarar hon:

Ja det gör jag. Men jag tror också att det beror på då... [...] När jag tar emot mina VFU-studenter till exempel. Det är ju mycket som de inte någonsin har kommit i kontakt med, tyvärr. Men man måste kanske också ha handfasta exempel, hamna i situationer där man känner att det här kan jag visst lösa.



Birgitta pekar här på att hon dels har hjälp av sin erfarenhet som lärare i verkliga situationer som uppstått ute i verksamheten. Elisabeth anser att lärare skulle behöva mer praktisk övning:

Det bästa hade ju egentligen varit om man fick rollspela i, och hantera - alltså ha både de här konflikterna i islamofobi, hela den biten [...] att man får gå in och faktiskt ta i det, att *vad är det här för någonting*, att vrida och vända och diskutera *hur skall man gå in och göra detta, finns det rätt och fel?* och så. Det hade ju nog varit det absolut bästa. Läsa i en bok kan vem som helst göra men man lär sig ju inte mycket mer för det.

## 8.6 Likabehandlingsplan

Nedan presenteras den andra delen av resultatet som kan knytas an till frågeställningen ”I vilken utsträckning upplever de tillfrågade lärarna att de förberetts för att bemöta konflikter av islamofobisk karaktär?” En utbildningsanordnare skall varje år utarbeta en likabehandlingsplan (Skolverket 2014, s. 54), vi frågade därför respondenterna i vilken utsträckning som deras respektive skolas likabehandlingsplan tar upp ämnet islamofobi (eller religiösa konflikter), samt hur väl likabehandlingsplanen implementeras. Resultatet kan delas in i tre kategorier; *islamofobi som en del av ett bredare begrepp eller läroplanens definitioner, vet inte om islamofobi tas upp* samt *ej inkluderad i arbetet med likabehandlingsplanen*.

### 8.6.1 Islamofobi som en del av ett bredare begrepp eller läroplanens definitioner

Detta bredare begrepp går, likt 8.2.3 *Islamofobi i bredare benämning*, i linje med de diskrimineringsgrunder som Skolverket tar upp i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011, s. 7)* och som även nämnts under 4.2.2 *Diskriminering*.

Doris anser att likabehandlingsplanen bör beröra religion i allmänhet snarare än islamofobi specifikt. Carl fick frågan om hans skolas likabehandlingsplan tar upp islamofobi: ”Det är väl indirekt i såna fall. När det gäller tolerans mot olikheter. Men ordet [islamofobi] nämns inte. Olika religioner nämns inte heller.” Elisabeth vet inte exakt vad som står skrivet om islamofobi i likabehandlingsplanen mer än det som redan står skrivet om religionsfrihet i läroplanen. Felicia läste likabehandlingsplanen några gånger i början av sin tjänst:

Då fick jag den. Den är väl rätt... Vad ska man säga? Självklar skulle jag säga. Den är inte... Jag ser den inte som unik för den här skolan. Jag kanske hade velat se att den var skraddarsydd lite mer i och med att vi är så mångkulturella så att ja... men den är rätt generell, alla ska vara snälla mot alla, alla ska respektera varandra och så vidare. Så att inga konstigheter med den så.

Gunilla svarade följande på frågan om skolans likabehandlingsplan tar upp islamofobi: ”Nä men jag tror att alla de här diskrimineringsgrunderna ligger där. Jag tror att det står alla de här, ja, kön, ålder, religion, sexuell läggning [...]”. Helena berättar att hennes skolas likabehandlingsplan inte berör islamofobi konkret: ”Under kränkningar så står allt om alla de sakerna. Det står inte islamofobi utan det står i såna fall kränkande kring religion”. Felicia fick frågan om hon skulle vilja se att islamofobi togs upp i skolans likabehandlingsplan: ”Till exempel. I alla fall att den är mer skraddarsydd utifrån skolans problematik för att olika skolor har olika typer av problematik och det behövs nu för allsidighet”. På frågan om hennes skolas likabehandlingsplan tar upp islamofobi svarade Felicia: ”Inget alls.”.

### 8.6.2 Vet inte om islamofobi tas upp

Anna kan inte svara på rak arm på frågan om huruvida likabehandlingsplanen tar upp ämnet islamofobi explicit, men hon anser ändå att likabehandlingsplanen på hennes skola implementeras väl: “[...] det är så många olika dokument och papper som man skall vara delaktig i, men vi försöker ju datera upp oss hela tiden på sådana saker som likabehandlingslag, det tar vi upp då och då.”.

Anna är dessutom delaktig i utformningen av likabehandlingsplanen. Doris vet inte om likabehandlingsplanen på hennes skola tar upp islamofobi.

### **8.6.3 Ej inkluderad i arbetet med likabehandlingsplanen**

Doris fick frågan om lärarna är med när likabehandlingsplanen utformas: "Nej, vi har haft en genomgång av den.". Carl känner att arbetet med likabehandlingsplanen hade kunnat fungera bättre:

Den [likabehandlingsplanen] är under arbete nu. Den känns... för tillfället känns den lite som ett dokument vid sidan av. [...] Vi tittar på den i elevhälsoteamet när vi ska uppdatera den. Och tittar *ja men, vi arbetar ju såhär hela tiden*. Och så kommer det uppifrån för att rektorn får ju uppifrån från skolinspektionen och annat, att allt ska göras korrekt. Så känslan är att vi arbetar efter den. Vi kan komma med exempel att *jo men vi arbetar ju med den*. Den finns i huset på något sätt, den finns i väggarna. Men det formella arbetet med den är... det saknas.

Elisabeth fick frågan om hur väl hennes skolas likabehandlingsplan implementeras: "Jag såg den för första gången i februari i år." och sade även: "De presenterade den nya reviderade versionen. Som hamnade i en hög någonstans. Som allt annat informationsmässigt som man får.". När det handlar om implementering av likabehandlingsplanen så hade Elisabeth följande att säga: "Det funkar ju uppenbarligen... till en viss del. Men inte när det gäller nya [lärare].". Helena känner sig inkluderad i arbetet med likabehandlingsplanen, men hade önskat att den inte uppdaterats fullt så ofta:

"Vi har ju... Den här likabehandlingsplanen har vi gjort om tre gånger tror jag sen jag började jobba här och jag har inte jobbat här så himla länge. Och det har berott på att det kanske är nya rektorer och såna saker då. Vi har haft många rektorer på den här skolan. Och vi, i personalen, känner oss nog inte hundra procent trygga med den. För att den har förändras så många gånger."

## **9 Slutord**

Nedan följer redogörelsen av undersökningens viktigaste vinster, slutsatser och fynd, kopplade till studiens problem, syfte och frågeställningar:

### **9.1 Sammanfattning**

Under studiens gång har vi själva tillskansat oss information om och kunskap kring islamofobi och islamofobisk konflikthantering. Den brist på utbildning om islamofobiska konflikter i skolmiljön som vi själva uppmärksammat har vi fått bekräftad genom respondenternas utsagor. Det här medför att studiens problem kan anses vara besvarat. Vi har dessutom, genom intervjuerna, fått svar på hur lärare förhåller sig till islamofobi och islamofobiska konflikter. Därmed kan även studiens syfte anses besvarats.

För tydlighetens skull har vi valt att kort besvara undersökningens frågeställningar i separata stycken.

#### **9.1.1 Hur definierar de tillfrågade lärarna islamofobi?**

Vi har funnit fyra definitioner av islamofobi hos de tillfrågade lärarna: islam ses som annorlunda, islam kopplas till krig och/eller terrorism, islamofobi i bredare bemärkelse (knutet till diskrimineringsgrunderna) och islamofobi som resultat av okunnighet och rädsla. Dessa definitioner tyder på att det finns olika sätt att se på, och därmed också förhålla sig till, islamofobi som begrepp och företeelse. Ett resultat är att respondenterna med religionsutbildning bakom sig anser sig lite mer bekväma med att diskutera islam och islamofobi i allmänhet.

#### **9.1.2 Hur anser de tillfrågade lärarna att islamofobi bör bemötas?**

I det allmänna bemötande av konflikt kunde vi identifiera tre teman bland respondenterna. Dessa var: "respekt, gemenskap och relationer" (då lärarna betonade det sociala samspelet) "god

arbetsmiljö” (då tryggheten och miljön i klassrummet stod i centrum) och “metoder för att bemöta konflikter”. Metoderna som användes skiljde sig något åt: att ta konflikten direkt, att i vissa fall ta upp konflikten i helklass, att få en bred och allsidig bild av konflikten, det ömsesidiga samtalets vikt, medling, lekar, läraren som förebild och att bryta gamla mönster.

Ingen av respondenterna ansåg att tillvägagångssättet för att handskas med islamofobiska konflikter skilde sig radikalt från hur de vanligtvis bemöter konflikter. Däremot lyfte kunskapens och okunskapens roll av flera lärare. De menade att islamofobi har sin grund i okunskap och att kunskap därför kan vara ett sätt att bemöta och förebygga islamofobiska tendenser bland eleverna. En respondent lyfte de mänskliga rättigheterna som en del av bemötandet av islamofobi och hon föreslog också att muslimska elever skall få komma till tals i arbetet med islamofobi.

Ett annat resultat var att flera respondenter betonade vikten av att visa att islam inte är så annorlunda jämfört med kristendom. Dessutom framkom det att alla lärarna ansåg att (bland annat) SO-lärarna har ett speciellt ansvar för att bemöta islamofobi, även om det inte innebär att övriga lärare avskrivs ansvaret helt.

### **9.1.3 I vilken utsträckning ser de tillfrågade lärarna islamofobi i skolan som ett problem?**

Ingen av respondenterna ansåg att islamofobi var ett stort problem på skolan. Flera av lärarna lyfte dock att islamofobiska tendenser bland eleverna var något som fanns på skolan, men att det inte var att likställa med att islamofobi är ett stort problem. Samtidigt lyfte några av respondenterna att de ansåg att det fanns rasism på deras respektive skolor.

Två av respondenterna uppgav att det inte fanns islamofobi på deras skolor, tre menade att islamofobi fanns men att de själva inte hade stött på det och tre hade själva stött på islamofobi bland eleverna. Lärarna säger att de inte aktivt arbetar med islamofobi under lektionerna, men flera av dem poängterar att de bemöter det om det kommer upp.

Fem av respondenterna lyfte föräldrarnas roll i skapandet av islamofobi bland eleverna. De menade att det är svårt att bemöta elevens islamofobi om det är så att föräldrarna också är islamofober.

### **9.1.4 I vilken utsträckning upplever de tillfrågade lärarna att de förberetts för att bemöta konflikter av islamofobisk karaktär?**

Ingen av lärarna som intervjuades har fått någon formell utbildning i att bemöta islamofobi, eller situationer som rör religiösa konflikter mellan elever, som en del av deras respektive lärarutbildningar. De ansåg dock att sådan utbildning definitivt skulle behöva ges till nya såväl som färdigutbildade lärare. Flera respondenter önskar att de hade fått utbildning i att bemöta islamofobiska konflikter under sin egen lärarutbildning, med undantag för religionslärarna som ansåg sig vara bättre rustade att bemöta diskussioner om islam och islamofobi tack vare sin utbildning. Samtidigt pekade flera av respondenterna på vikten av praktisk kunskap. Ett motargument mot utbildning i hantering av islamofobiska konflikter kan därför tänkas vara att färdighet i bemötandet av dessa konflikter till viss del bara kan nås ute i skolan, i mötet mellan lärare och elever och att olika religiösa konflikter kan yttra sig på många sätt att dessa situationer kan vara problematiska att iscensätta.

## **9.2 Konsekvenser för skolan, läraryrket och undervisningen**

Vårt resultat identifierar flera viktiga konsekvenser för skolans värld. En konsekvens som vårt resultat kan medföra är att lärare får vikten av att bemöta islamofobi med kunskap och öppen diskussion tydliggjord. Eftersom respondenterna ansåg att islamofobi främst har sin grund i

okunskap är det uppenbart att det främsta verktyget för att bemöta islamofobi är just kunskap. Det här för oss in på en annan viktig konsekvens som vår studie för med sig, nämligen vikten av kunskap om islam och islamofobi bland både verksamma lärare och lärarstudenter. Det här är ett resultat som även berör huvudmän, rektorer och utbildare som är de som kan bistå med en organiserad fortbildning. Även om praktisk kunskap inte är att förringa anser vi trots allt att det finns en viktig poäng med en gemensam syn på hur islamofobi bör bemötas. Dessutom innebär vikten av kunskap att lärare som läser studien själva kan välja att vika en del av sin förtroendetid till att införskaffa djupare kunskaper. En fråga som kan ställas i anknytning till vårt resultat är hur relevant det är att ta upp så ”små” begrepp som islamofobi inom utbildningen i konflikthanteringen på lärarprogrammet. Ett argument mot det kan vara att undervisningen i konflikthantering skulle bli allt för spretig om den skall ta upp varje möjlig konfliktkälla. Ett sätt att kringgå det skulle kunna vara att faktiskt ta upp de större begreppen (rasism eller främlingsfientlighet) som kan anses innefatta islamofobi.

Vår studie har även tydliggjort att läroplanen och skollagen kräver att lärare skall ta tag i konflikter och diskriminering - därmed får islamofobi aldrig gå obemärkt förbi. När lärare dels har läst den tidigare forskning och det teoretiska ramverk som finns i studien och dels har tagit del av resultatet tror vi att de kan komma att fundera över islamofobi bland eleverna. På så sätt kan en konsekvens vara att lärare får upp ögonen för konflikter som de tidigare inte visste fanns på skolan, men även också börja fundera på hur de själva skulle bemöta islamofobi bland eleverna. Det innebär att vår uppsats kan leda till en ökad beredskap bland lärare.

### **9.3 Förslag till vidare forskning**

Med vår egen studies brister i åtanke gällande den dåliga könsfördelningen kan det därför anses vara fördelaktigt att replikera studien, fast med fler manliga respondenter. I vår studie tror vi inte att könsfördelningen har påverkat resultatet eftersom vi inte har haft ett genusperspektiv. Anlägger dock forskaren ett genusperspektiv på islamofobi blir könsfördelningen mer central. Det kan även finnas anledning att undersöka islamofobi i klassrumsmiljö genom klassrumsobservationer för att på så sätt kartlägga hur lärare verkligen bemöter islamofobi. I vår studie har lärarnas egen uppfattning varit i fokus men en observationsstudie skulle kunna undersöka själva praktiken på ett annat sätt.

Eftersom denna studie är begränsad till Göteborg med omnejd vore det fördelaktigt att genomföra undersökningen på en annan ort. Även om vår studie inte pekade på att lärare skulle hysa islamofobiska åsikter kan det vara värdefullt att intervjua elever eller rektorer om lärares åsikter om islam och eventuell islamofobi bland skolans lärare.

Eftersom respondenterna i vår undersökning tycks anse att islamofobi är ett ämne som främst berör och bör tas upp av först och främst SO-lärare, samt att de intervjuade lärare som är utbildade i religionskunskap anser sig vara bättre förberedda för diskussioner gällande islamofobi, kan det vara fördelaktigt att replikera denna studie, fast med intervjuer med antingen SO-lärare, lärare i ämnet samhällskunskap på högstadie- eller gymnasienivå eller lärare i religionskunskap på högstadie- eller gymnasienivå.

Vårt resultat när det kommer till skolans egna värdegrundsdokument är varierande, det kan därför vara en god idé att genomföra textanalyser av likabehandlingsplaner på olika skolor, med islamofobi och religiösa konflikter som huvudsakligt fokus.

## Referenser

Berger, P.L., Luckmann, T. & Olsson, S. (2011). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Carlbom, A. (2006). *Mångkulturalismen och den politiska mobiliseringen av islam*. I Sturfelt, L., Hedetoft, U. Petersson, U. *Bortom stereotyperna?: invandrare och integration i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam förlag i samarbete med Centrum för Danmarksstudier vid Lunds universitet.

Carlbom, A. (2003). *The imagined versus the real other: multiculturalism and the representation of muslims in Sweden*. Diss. Lund: Univ., 2003. Lund.

Dysthe, O. & Igländ, M-A. (2003). *Vygotskij och sociokulturell teori*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 75-94). Lund: Studentlitteratur.

Ekengren, A. & Hinmfors, J. (2012). *Uppsatshandbok: [hur du lyckas med din uppsats]*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, .L. (2006). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Andra upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.

Föreningen Nonviolent Communication i Sverige (2013). *NVC*. Hämtad 2014-04-03, från <http://www.fnvc.se/nvc/>

Gardell, M. (2011). *Islamofobi*. Stockholm: Leopard.

Jarl, M. & Pierre, J. (red.) (2012). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.

Kolfjord, I. (2009). *Konflikthantering i skolan. Kamratmedling framför nolltolerans*. Malmö: Bokbox förlag.

Küchler, T. (2013, 21 mars). *Islamofobin sprider sig i Europa*. Svenska dagbladet. Hämtad 2014-04-23 från [http://www.svd.se/nyheter/utrikes/islamofobin-okar-i-europa\\_8017140.svd](http://www.svd.se/nyheter/utrikes/islamofobin-okar-i-europa_8017140.svd)

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larson, G. (2006), *Muslimerna kommer*. Göteborg: Makadam.

Lundström, A. (2008). *Lärare och konflikthantering* (Licentiatuppsats, Licentiatavhandling i Pedagogiskt arbete nr 6). Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:149675/FULLTEXT01.pdf>

Löwander, B. & Lange, A. (2010). *Den mångtydiga intoleransen*. (FLH-rapport 1:2010). Stockholm: Forum för levande historia.

Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

NTG Tema asyl & integration (2007-06-04) hämtad 2014-04-22, från <http://www.temaasyl.se/templates/Page.aspx?id=1703>

Otterbeck, J. (2000) *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Otterbeck, J. & Belevander, P. (2006), *Islamofobi*. Stockholm: Forum för levande historia.

Ring, J. & Morgentau, S. (2004) *Intolerans*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2006). *I enlighet med skolans värdegrund: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2007). *Delredovisning av regeringsuppdrag om diskriminering (U2006/5849/S)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2014-04-16 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2011b). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Hämtad 2014-04-16 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2578>

Skolverket (2014). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Hämtad 2014-05-21 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2798>

Tranquist, H. (2010) *Vad är Collaborative Problem Solving? Pedagogiskt perspektiv*, artikel 12  
Tillgänglig:  
[http://media.pedagogisktperspektiv.se/2011/09/artikel\\_12\\_vad\\_ar\\_collaborative\\_problem\\_solving.pdf](http://media.pedagogisktperspektiv.se/2011/09/artikel_12_vad_ar_collaborative_problem_solving.pdf)

TT. (2012, 24 april). *Europas muslimer diskrimineras*. Dagens nyheter. Hämtad 2014-04-23 från <http://www.dn.se/nyheter/varlden/europas-muslimer-diskrimineras/>

Utas Carlsson, K. & Rosenberg Kimblad, A. (2011). *Hantera konflikter och förebygg våld. Förhållningssätt och färdigheter. Teori och praktik i skola och fritidshem*. Jonstorp: KSA, Konfliktlösning i skola och arbete.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wenneberg, S.B. (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber ekonomi.

# Bilaga 1

## Kontaktmall

Hej!

Vi heter Therese och Stellan och läser sista terminen på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Vi skriver för närvarande vårt examensarbete inom pedagogik med inriktning mot konflikthantering, vilket innefattar ett antal intervjuer med högstadielärare i Göteborgs kommun.

Skulle du möjligen kunna fråga runt i högstadielärlärlaget om någon är beredd att ställa upp på en intervju någon gång mellan vecka 15 (7:e april) och vecka 17 (25:e april)? Alternativt kan du vidarebefordra detta mail. Intervjun kommer att genomföras på personens arbetsplats, beräknas ta 30-45 minuter och innefattar olika frågor som berör konflikthantering i skolmiljö.

Lärare som är villiga att ställa upp kan nå oss på [...]

Varken intervjupersonernas namn eller skolans namn kommer att anges i uppsatsen. Samtliga intervjuade personer kommer få ta del av den färdiga uppsatsen.

Fråga gärna om något känns oklart.

Med varma hälsningar,  
Therese Lindblom & Stellan Karlsson

## Information till respondenterna

Tack igen för att du väljer att medverka i vår undersökning. Här följer ytterligare information:

Studien ämnar undersöka högstadielärares syn på och förhållningssätt till konflikthantering i skolmiljö, med fokus på övergripande elevkonflikter samt elevkonflikter baserade i religiösa trosuppfattningar. Studiens empiriska material kommer att bestå av ett antal intervjuer med högstadielärare från olika stadsdelar i Göteborgs kommun. Deltagandet i denna studie är helt frivilligt. Du som respondent har när som helst rätt att avbryta din medverkan. Studiens deltagare är anonyma och anges med fiktiva namn i den färdiga uppsatsen. Vi kommer att sträva efter största möjliga konfidentialitet. Om det anses relevant för studien kommer undervisningsämne nämnas. Stadsdelen där respektive skola är belägen kommer att beskrivas men inte namnges. Insamlade uppgifter kommer endast användas för forskningsändamål och kommer inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Den färdiga uppsatsen kommer att lämnas ut till samtliga deltagare.

## Bilaga 2

### Intervjuguide

Alla våra frågor berör skolan och skolans miljö, inte samhället i stort.

Vi vill veta mer om dina egna personliga åsikter som lärare och vad du upplevt och upplever, alltså inte hur lärare i allmänhet jobbar.

**Teman:**

*Bakgrundsfrågor, Konflikthantering, Islamofobi i skolan, Likabehandlingsplan/uppföljning, Allmänna frågor*

#### **Bakgrundsfrågor:**

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat på denna skola?

I vilka ämnen är du utbildad?

Vilket eller vilka ämnen undervisar du i?

Vilka åldrar är det på dina elever?

Hur många elever har du i snitt i varje klass?

#### **Konflikthantering i allmänhet (elevkonflikter)**

Hur tycker du att lärare bör arbeta för att förebygga konflikter mellan elever?

Brukar du arbeta med konflikthantering? Ge gärna konkreta exempel.

Kan du beskriva den, enligt dig, vanligaste konflikten du stöter på? Vad kommer du att tänka på?

I vilken utsträckning anser du att konflikterna rör elevernas trosuppfattningar?

*(från och med denna punkt, när vi nämner konflikthantering - om läraren stött på islamofobi så är det denna typ av konflikt vi är intresserad av)*

#### **Islamofobi i skolan**

Hur definierar du islamofobi?

Har du stött på islamofobi bland eleverna?

Är islamofobi ett stort problem i skolan?

Har du utbildats i att bemöta islamofobi? När/var/hur?

Är islamofobi något som du arbetar aktivt med under lektionstid? Hur?

I vilka sammanhang? (om hen stött på islamofobi - be hen beskriva ett "typiskt" scenario)

Kan lärare jobba med att förebygga islamofobi utanför klassrummet? Hur?

Hur tycker du att islamofobi bör bemötas av lärare? Beskriv ett idealscenario.

Hur ser det ut i dagsläget?

#### **Likabehandlingsplan & uppföljning**

Hur ser dokumentationen kring uppkomna konflikter ut på skolan?

Hur väl implementeras likabehandlingsplanen?

I vilken utsträckning tar skolans likabehandlingsplan upp islamofobi?

Hur brukar föräldrakontakten se ut när det kommer till konflikter?

Finns det något samarbete med andra lärare kring konflikthantering?

Brukar eleverna göras delaktiga i lösningen av uppkomna konflikter kring islamofobi?

#### **Kompletterande allmänna frågor**

Är det något du vill tillägga?

Är det någon fråga du tycker vi borde ha ställt?

Hur känner du kring det här ämnet? Är det ett känsligt ämne för dig?

*(understrukna frågor är sådana som är extra viktiga, exempelvis vid tidsbrist)*