

”Jag tycker såhär och då är det såhär.’ Det är inte så.”

En kvalitativ intervjustudie om lärares interaktionsstrategier i bemötandet av  
rasistiska, avvikande och kontroversiella uppfattningar

Av: Rebecca Ädel

Handledare: Liza Haglund

## **Abstract**

The purpose of this study is to investigate how six students at a Secondary School describes interaction patterns among teachers when students express in a way that the teacher perceives as racist and/or xenophobic, by presenting a qualitative interview study. The interviews were analyzed by two opposing models of value education: the traditional and the constructive model.

The results show that students divide teachers in different categories based on five qualities: 1) they listening, 2) they accept students' opinions, 3) they allow discussion, 4) they are knowledgeable and 5) they can express their own opinions.

These qualities are included in the value pedagogical model for deliberative conversations, whose strategies for interaction aim to create an understanding of different rules and values, thereby creating skills of rules by using a democratic approach. In contrast to this model, the rule-based moral education, in which the teacher uses his authority and refers to rules without giving an explanation for why they occurred, as strategies.

*Keywords: moral education, deliberative conversations, rule-based moral education, interaction strategies*

## Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	6
1.1.	Bakgrund .....	6
1.1.1.	Läroplanen (GY 11) .....	6
1.1.2.	Regelbaserad normpåverkan .....	7
1.1.3.	Värdepedagogik och deliberativa samtal .....	9
1.2.	Tidigare forskning.....	11
1.3.	Teori.....	13
1.4.	Syfte och frågeställning .....	14
1.5.	Metod .....	15
1.5.1.	Urval av intervjupersoner.....	15
1.5.2.	Analysmetod.....	15
1.5.3.	Genomförande .....	17
1.5.4.	Databearbetning.....	18
1.5.5.	Personbeskrivningar .....	18
1.6.	Etiska överväganden.....	20
2.	Resultat.....	20
2.1.	Josef och Patrick (Intervju 1) .....	20
2.1.1.	”Den bra läraren” .....	21
2.1.2.	”Aftonbladet-läraren” .....	22
2.2.	Mikaela och Arvid (Intervju 2) .....	25
2.2.1.	Den uppmuntrande och kontrollerade läraren .....	25
2.2.2.	Läraren som inte kan kontrollera sin ilska.....	26
2.2.3.	Elevs uppfattningar av lärarreaktioner i bemötandet av rasistiska uttryck.....	27
2.3.	Zamir och Azad (Intervju 3) .....	29
2.3.1.	Den orättvisa läraren.....	30
2.4.	Sammanfattande resultat.....	31
3.	Diskussion .....	32
3.1.	Den bra läraren.....	32
3.2.	Aftonbladet-läraren.....	33
3.3.	Den uppmuntrande och kontrollerade läraren .....	33
3.4.	Läraren som inte kan kontrollera sin ilska.....	35
3.5.	Den rättvisa läraren/Den orättvisa läraren .....	35
3.6.	Sammanfattande diskussion .....	36

4. Slutsats och sammanfattning .....	39
5. Källhänvisningar och litteraturlista.....	40

*Det som gör demokratin till en demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill.*

Sven-Erik Liedman<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Liedman, 1986 se Englund, 2000, s. 10

## **1. Inledning**

Den svenska skolan har som uppgift att förmedla ”vårt samhälles gemensamma värderingar” och ”de grundläggande värden vårt samhälle vilar på” (Gy 11, s. 5). Eleverna ska fostras till kritiska och tänkande demokratiska medborgare och de ska ha rätt att uttrycka sina känslor och åsikter i skolan liksom i övriga samhället. En fråga man kan ställa sig är dock om eleverna får uttrycka vad de vill i skolan och hur eleverna blir bemötta av lärare som anser att det eleverna säger inte stämmer överens med samhällets, skolans – eller den egna – värdegrunden. Bemöts exempelvis rasism eller främlingsfientlighet i skolan med ”kunskap och öppen diskussion” som det står i läroplanen (Gy 11, s. 5), eller frångår lärarna de grundläggande värderingarna som skolan ska vila på när de inte överensstämmer med vad läraren själv anser vara ”rätt”?

Intresset för studien har egentligen alltid funnits, främst på grund av att föreläsare på lärarprogrammet på Södertörns högskola ofta tar Sverigedemokraterna som exempel på sådana uppfattningar som bör motarbetas i skolan tillsammans med andra kontroversiella åsikter. Detta finner jag intressant då skolan ska vara en öppen mötesplats där olika uppfattningar ska kunna diskuteras och där läraren inte ska göra skillnad på elever på grund av deras politiska ståndpunkter. Ändå diskuteras det flitigt hur man ska motverka sådant som enligt den enskilde läraren inte stämmer överens med normen, och vissa rektorer har till och med gått så långt att de förbjuder politiska ungdomsförbund tillträde till skolorna av rädsla för att släppa in oliktankande, då alla politiska partier, enligt JO, ska behandlas på lika villkor (<http://www.svd.se/>).

Mot denna bakgrund kan man fråga sig hur lärarna i skolan rent praktiskt bemöter elever med avvikande eller kontroversiella uppfattningar, eller åsikter som av läraren betraktas som rasistiska eller främlingsfientliga. Vilka interaktionsstrategier använder lärarna? Eller ännu mer intressant: Vilka interaktionsstrategier upplever eleverna att lärarna använder sig av?

### **1.1. Bakgrund**

#### **1.1.1. Läroplanen (GY 11)**

Utbildningen inom det svenska skolväsendet syftar till att ”eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden” samt ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”;

människans okränkbarhet och lika värde, jämställdhet mellan könen, solidaritet och individens frihet och integritet (Gy 11, s. 5).

Gymnasiekolan ska låta varje elev utveckla och finna sin egen identitet och egenart för att genom ”ansvarig frihet” kunna delta i samhällslivet. Främlingsfientlighet och intolerans ska aktivt motarbetas och bemötas med kunskap och öppen diskussion (Gy 11, s. 5) och nödvändiga åtgärder ska vidtas för att motverka och förhindra *alla former av* diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Gy 11, s. 11). Samtidigt ska skolan vara öppen för och uppmuntra att skilda uppfattningar förs fram (Gy 11, s. 6), visa respekt för den enskilda eleven genom att inta ett demokratiskt förhållningssätt (Gy 11, s. 11) samt diskutera konflikter som kan uppstå mellan skolans grundläggande värderingar och faktiska händelser i och utanför skolan. Skolan ska också, tillsammans med eleverna, analysera *olika* värderingar och uppfattningar samt dess konsekvenser (Gy 11, s. 12).

Alla som arbetar inom skolan ska *alltid* hävda de grundläggande värden som anges i läroplanen och ta avstånd från allt som strider mot dem, men samtidigt ska skolan också vara öppen för skilda uppfattningar och bedriva undervisningen i demokratiska arbetsformer, samt alltid klargöra för *vem* som står för en värdering som redovisas i en skolsituation (Gy 11, s. 6).

### **1.1.2. Regelbaserad normpåverkan**

Det mest grundläggande i den svenska läroplanen och möjligtvis också lärarnas viktigaste uppdrag, är att förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna. Detta är skolans *värdegrund*, ett begrepp som lanserades först i läroplansarbetet för de gamla läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94, som ett samlingsbegrepp för livsåskådnings- och värdefrågor (Colnerud, 2004, s. 81), med syfte att påverka elevers värderingar, normer och moraliska handlingar för att hjälpa eleverna att utvecklas till goda demokratiska och kompetenta medborgare (Colnerud, 2004, s. 31). Allt i enighet med de grundläggande demokratiska värderingar det svenska samhället vilar på.

Gunnel Colnerud, professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Linköpings universitet, menar dock att begreppet värdegrund används i läroplanen för att maskera begreppen fostran, påverkan och förmedling; skolans moraliska normpåverkan (Colnerud, 2004, s. 86). Hon förklarar också att det dessutom inte alltid är säkert att lärarna primärt använder sig av läroplanens värderingar, utan att det ofta förekommer att lärarnas egna värderingar hämtade från den egna barndomen, egna erfarenheter och andra källor, implementeras (Colnerud, 2002, s. 30).

Som en typ av moralisk normpåverkan nämner Colnerud den regelfokuserade ansatsen, vilken hon menar nästan gränsar till indoktrinering då man har ett okomplicerat förhållande till reglernas innehåll och betraktar dem som förgivettagna. Eleverna påverkas genom förmaningar och positiva förstärkningar och de som inte följer vad den enskilda läraren anser vara skolans värdegrund och därmed skolans förgivettagna regler, möts av negativa förstärkningar och utskällningar (Colnerud, 2004, s. 86f).

Robert Thornberg, docent i pedagogik vid Linköping universitet, förklarar vidare att skolans traditionella strömningar ”betonar en beteendekontroll där önskvärda vanor av lydnad, lojalitet, flit etc. ingjuts genom extern motivation, indoktrinering, förmaningar och strikt upprätthållande av uppföranderegler” (Thornberg, 2006, s. 4). Till skillnad från den pluralistiska skolan som innefattar en mångfald av värderingar, vilar skolan istället på dessa förgivettagna regler, som Colnerud talar om, som ett uttryck för social kontroll (Thornberg, 2006, s. 9). Syftet med ansatsen är att eleverna ska tillägna sig vissa kulturellt bestämda och önskvärda sociala handlingsmönster, genom att man ”inpräntar” socialt önskvärda drag hos eleven (Colnerud, 2004, s. 86f).

Också Mikael Carleheden, lektor i sociologi vid Örebro universitet, talar om det paradoxala i att fostra till frihet. Han menar att skolan ska fostra eleven till ett medborgarideal där dennes självbestämmanderätt ingår, men att detta ska göras genom att påtvinga eleverna kunskaper om dem. Eleverna måste dessutom acceptera dessa som allmängiltiga för att inte bemötas av diverse negativa förstärkningar (Carleheden, 2002, s. 60).

Att överhuvudtaget fostra eleverna till de värden som är i överensstämmelse med läroplanen menar Pirjo Lahdenperä, professor i pedagogik på Mångkulturellt centrum, är problematiskt då detta är ett uttryck för etnocentrism; en tro om att de som skriver styrdokumentet har kommit fram till ”den fulla sanningen om det goda och det rätta” (Lahdenperä, 2001, s. 123), något som inte är i överensstämmelse med den pluralistiska skolans mångfald av värderingar. Torbjörn Tännsjö, professor i praktisk filosofi vid Stockholms universitet, menar i en intervju med Joakim Lindgren från Umeå universitets Värdegrundscentrum, att det är svårt att ha en i skolan gemensam värdegrund då det är genom människors olika värderingar demokratin behövs. Han förklarar att det är tanken om att vi inte kan ha en fungerande demokrati utan gemensamma värderingar, som gör att skolan också anses behöva en gemensam värdegrund (Lindgren, 2004, s. 15). Istället borde man utgå från att det finns flera värdegrunder och att

skolans uppgift inte är att fostra eleverna in i en specifik ideologi med specifika värden, utan endast förmedla kunskaper om dessa (Lindgren, 2004, s. 17).

Enligt Skolverket har en vanlig strategi för att motverka att elever bryter mot skolans värdegrund blivit att använda sig av regler och förbud i form av bland annat handlingsprogram mot rasism, något de menar riskerar att endast bli förbud mot icke-demokratiska åsikter, snarare än ett arbete för att stärka värdegrunden i skolan (Skolverket, 2000, s. 70). Lärarna undviker och avstår från diskussioner som kan leda till skilda åsikter och värderingar och som i förlängningen också kan leda till konflikter. Dessa skolor har en så kallad harmonikultur, detta enligt kvalitetsgranskningar gjorda av Skolverket (Skolverket, 2000, s. 69).

Då diskussioner där politiskt avvikande eller kontroversiella uppfattningar ändå uppkommer, använder sig skolan av en ”pedagogisk moralisk verksamhet” (Thornberg, 2006, s. 56) vilken beskriver på vilket sätt lärare uppmärksammar de elever som bryter mot skolans regler. En vanlig metod är att läraren använder sig av förtäckta hot, tillsägelser eller tystnad och ju äldre eleverna blir, ju vanligare blir det att läraren använder sig av direkta befallningar (Thornberg, 2006, s. 58). Colnerud kallar detta sätt att ta itu med värdefrågor först när de kommer på tal i klassrummet, för en reaktiv praktik. Läraren svarar och reagerar på företeelser först när de dyker upp och påminner läraren om dess existens, istället för att kontinuerligt betona betydelsen av eget reflekterande, tolerans och förståelse för olika åsikter och perspektiv, vilket också innebär att eleven ska ges möjlighet att utveckla moralisk kompetens både för att bli systemkritiska och systemvänliga (Colnerud, 2002, s. 23f).

### **1.1.3. värdepedagogik och deliberativa samtal**

Hur värdegrundsarbetet i skolan betecknas menar Thornberg beror på lärarnas förhållningssätt till, bemötande av och samtal med eleverna i syfte att påverka elevernas värden, normer och attityder i överensstämmelse med skolans värdegrund (Thornberg, 2004, s. 100), vilket bland annat kommer till uttryck på det sätt lärarna väljer att tillåta och uppmuntra företeelser i klassrummet (Thornberg, 2004, s. 105). Å ena sidan finns den traditionalistiska värdepedagogiska modellen baserad på regler och normpåverkan (regelbaserad normpåverkan); en överföringsmodell och beteendekontroll där pedagogiken syftar till att reproducera den (under)ordning som existerar i samhället genom att använda sig av en auktoritär fostransstil och metoder som belöningar och bestraffningar för att forma önskvärda beteenden. Å andra sidan den konstruktivistiska metoden, vilken vilar på en meningsskapande

interaktionistisk modell där lärarens uppgift är att hjälpa eleverna att skapa en förståelse för moraliska frågor, vilket görs genom deliberativa samtal och diskussioner (Thornberg, 2006, s. 3f).

Att arbeta med demokratisk kompetens genom deliberativa samtal, innebär att skolan genom diskussion och samtal ska hjälpa eleverna att utveckla förmågan att själva ta ställning till, resonera kring och förstå egna och andras ställningstaganden. Läroplansteoretikern och pedagogikprofessorn Tomas Englund förklarar i *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar* (2000) att ”[d]emokratisk kompetens innebär att kunna reflektera kring, känslomässigt bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena (värdegrunden)” (Englund, 2000, s. 3). Förmågan att kommunicera i komplexa frågor där åsikter och uppfattningar inte delas är av central betydelse och det är skolans ansvar att utnyttja alla de möjligheter som erbjuds för att skapa denna typ av samtal, även de som innefattar eventuella konflikter (Englund, 2000, s. 3).

Skolverket menar att värdegrunden främst handlar om hur individer bemöter och kommunicerar med varandra och om deras förhållningssätt till sig själv och till andra, vilket gör samtalet till demokratins grundsten (Skolverket, 2000:9). I *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder* (2010) talar Skolverket om tre olika samtalsmodeller vilka syftar till att utveckla elevers kritiska tänkande, förmågan att undersöka olika värderingar, att lyssna på andra och att uttrycka egna tankar; filosofiska-, sokratiska- och deliberativa samtal (Skolverket, 2010, s. 61). Den filosofiska samtalsmodellen bygger på att eleverna tillsammans försöker att förstå filosofiska livsfrågor och koppla dessa till sin egen vardag (Skolverket, 2010, s. 70), det sokratiska samtalet är en liknande modell vilken betonar egenskaper i form av dygder (Skolverket, 2010, s. 77) och den deliberativa samtalsmodellen betonar en ömsesidig kommunikation kring skilda åsikter, värderingar och uppfattningar samt vikten av diskussion kring beslutsfattanden, även om man inte alltid kommer fram till ett enhetligt beslut (Skolverket, 2010, s. 62). Sokratiska och filosofiska samtal beskrivs som en särskild typ av aktivitet där vissa regler gäller. De har med andra ord en formell karaktär och är uppbyggda kring specifika ämnen, medan deliberativa samtal snarare kan förstås som något tillämbart (eller inte tillämbart) i vanliga klassrumssituationer (Skolverket, 2010, s. 60ff). Fortsättningsvis kommer jag därför att koncentrera mig på det deliberativa samtalet.

Deliberation betyder att ”ömsesidigt nyansera överväganden av olika alternativ” (Englund, 2000, s. 5), vilket innebär att skilda uppfattningar och åsikter ska kunna ställas mot varandra,

att deltagarna lyssnar på den andres argument, respekterar och tolererar dessa, samt försöker komma fram till en temporär överenskommelse, en *kollektiv viljebildning* (Englund, 2000, s. 6).

Något som dock kan skapa problem, enligt Skolverket, är att eleverna i den svenska gymnasieskolan ska ledas in på "rätt" väg utan att åsikter påtvingas dem (Skolverket, 2000, s. 45). Å ena sidan ska skolan vara öppen och uppmuntra att skilda uppfattningar förs fram, å andra sidan ska skolan alltid hävda grundläggande värderingar och ta avstånd från allt som strider mot dem (Gy 11, s. 6). Detta skapar en konflikt mellan de olika värdepedagogiska modellerna.

Tomas Englund menar att den svenska skolan enligt läroplanen är av traditionell värdepedagogisk karaktär, vilket innebär att värdegrunden inte betonar den pluralism som existerar i samhället (Englund, 2000, s. 11), utan att den istället är entydig och etnocentrisk, som Lahdenperä uttrycker det. Trots att Skolverket är medvetet om den värdepedagogiska komplexiteten, menar Skolverket att demokratiska värden är överordnade demokratiska fri- och rättigheter (Skolverket, 2000, s. 10), vilket Englund menar motsäger skolans betoning på en öppen och mångsidig mötesplats med utrymme för deliberativa samtal i relation till sådant som bryter mot de demokratiska värdena, som till exempel rasism (Englund, 2000, s. 12).

Att arbeta med en värdepedagogik med deliberativa samtal istället för det värdegrundsarbete som skolan idag ägnar sig åt, menar också Thornberg är att föredra då denna typ av arbetssätt inte tar parti för specifika värden och normer, utan istället låter lyfta fram skilda uppfattningar och förhållningssätt under demokratiska förhållanden (Thornberg, 2004, s. 104).

## **1.2. Tidigare forskning**

Forskargruppen Anne Colby, Elizabeth Beaumont, Thomas Ehrlich och Josh Corngold diskuterar i studien *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement* (2007), den amerikanska skolans politiska undervisning i förhållande till skolans grundläggande värderingar. De menar att oron för att skolans politiska undervisning ska indoktrinera eleverna till önskvärda politiska åsikter, är ogrundad. Detta är intressant då Colnerud och Thornbergs studier tvärtom pekar mot att skolan fostrar till ett visst politiskt och demokratiskt förhållningssätt.

Colnerud har bland annat studerat hur värdegrunden gestaltar sig i praktiken bland lärare i klassrummet. Hon menar att lärare ibland betonar vissa normer medvetet medan andra betonas implicit genom lärarnas handlande och icke-handlande, bland annat genom lärarens interaktion med eleverna (Colnerud, 2002, s. 24). I ”Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs” (2004) förklarar hon att det är en hårfin gräns mellan skolans värderingspåverkan av elever och skolans medborgarfostran, vilken ska syfta till att fostra elever in i en gemensam identitet (Colnerud, 2004, s. 90f) och hon menar att den regelfokuserade ansatsen skolan vilar på angränsar till indoktrinering då fostran och påverkan av individen för att tillägna sig specifika önskvärda drag sker genom förmaningar, blickar, utskällningar och positiva- och negativa förstärkningar (Colnerud, 2004, s. 87).

Också Robert Thornberg förklarar i studien *Värdepedagogik i skolans vardag – Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever* (2006), i vilken han studerar hur lärare i praktiken realiserar skolans värdegrund, att sociala värden ”ingjuts” i eleverna, i skolor med ett traditionalistiskt förhållningssätt till värdegrunden (Thornberg, 2006, s. 4). Det traditionalistiska förhållningssättets syfte är att forma och kontrollera elevernas uppfattningar och värderingar genom att ”fixing the kids”, som Thornberg benämner det. Detta genom olika typer av negativa interaktionsstrategier (Thornberg, 2006, s. 2f).

Studier om hur lärare i praktiken bemöter sådant som kan betraktas som avvikande och kontroversiellt är det brist på, vilket Omid Pasbakhsh och Barbro Svensson bekräftar i sitt examensarbete för lärarprogrammet på Göteborgs universitet ”Bemötande av främlingsfientlighet – en studie av tolv gymnasielärares syn på främlingsfientliga konfliktsituationer”(2007). Syftet med deras studie är att undersöka hur lärare i skolan bemöter kontroversiella åsikter i praktiken. (Pasbakhsh & Svensson, 2007, s. 14).

Pasbakhsh och Svensson menar att de tolv lärarintervjuer deras studie är baserad på, visar att lärarna i fråga bemöter avvikande och kontroversiella uppfattningar som uppkommer i diskussionssituationer genom att med hjälp av fakta och kunskap bemöta elevernas åsikter i ett försök att förändra dessa (Pasbakhsh & Svensson, 2007, s. 62f). Ett sätt att göra detta är genom att få eleverna att kritiskt granska sina belägg för sina åsikter, att få dem att ompröva dem och på så sätt också få dem att förstå felaktigheterna i dessa påståenden (Pasbakhsh & Svensson, 2007:55f). Lärarna betonar även ett intellektuellt bemötande av eleverna (Pasbakhsh & Svensson, 2007, s. 63), men skiljer på situationer där elever direkt kränker en

annan individ. Detta ska istället bemötas genom att *beteendet* förbjuds och att eleven som uttryckt sig kränkande tillrättavisas (Pasbakhsh & Svensson, 2007, s. 56).

Beträffande *elevers* uppfattningar av lärares bemötande av avvikande politiska uppfattningar och kontroversiella åsikter, har jag inte funnit några större studier i ämnet, endast mindre B-uppsatser. Jag har använt mig av sökmotorer som Diva, Libris, SöderScholar och Uppsatser.se. De studier jag funnit låter eleverna göra sina röster hörda gällande hur de uppfattar att de arbetar med demokrati och värdegrunden i skolan, samt deras föreställningar av begreppen, som exempel Lars Greens magisteruppsats ”Elever ser på värdegrunden – En kvalitativ undersökning av elevers uppfattningar av människors lika värde” (2008), men jag har inte funnit några studier som explicit studerat elevers uppfattningar av hur lärare bemöter fenomenet. Det kan vara intressant att studera hur eleverna själva anser att lärare bemöter fenomenet och vilka typer av interaktionsstrategier dessa ger uttryck för.

### **1.3. Teori**

Vilka interaktionsstrategier läraren ger uttryck för kan sammankopplas med den värdepedagogiska modell den enskilde läraren använder sig av. Robert Thornberg (2006) menar att man kan skönja två olika typer av värdepedagogiska modeller som framträder i den svenska skolan; den traditionalistiska-, vilken modell Durkheim tillhör och den progressiva/konstruktivistiska modellen, vilken betonar att kunskap konstrueras i interaktion med omvärlden, med Dewey som frontfigur. Den traditionalistiska modellen vilar på en beteendekontroll byggd på förgivettagna regler i form av skolans värdegrund, vilka eleverna antas följa och upprätthålla. Elever som bryter mot reglerna eller motsätter sig värdegrunden bemöts av olika typer av negativa interaktionsstrategier. Den konstruktivistiska modellen däremot, bygger på att lärarna bemöter och respekterar elevernas skilda uppfattningar och värderingar genom olika positiva interaktionsstrategier och förstärkningar samt genom öppna samtal (Thornberg, 2006, s. 3f).

Det finns fyra olika typer av interaktionsstrategier elever och lärare emellan i relation till skolans regelarbete, enligt en studie av Thornberg. Dessa är 1) *påtryckning*, 2) *förklaring*, 3) *förhandling* och 4) *preparering*.

Påtryckning innebär att läraren påverkar eleven att följa angivna regler utan att förklara skälet till dem. Påtryckningar kan ta sig uttryck genom bland annat utskällningar, skrik, stränga

blickar och hyschningar (Thornberg, 2006, s. 135), men även genom att hänvisa till regelns existens utan att ange skäl till varför regeln finns eller hur eleven brutit mot regeln (Thornberg, 2006, s. 138).

Förklaring som interaktionsstrategi innebär att läraren hänvisar till en handlings konsekvenser, men strategin saknar en förklaring till *varför* regeln finns och *varför* man inte får bryta mot den (Thornberg, 2006, s. 140). Istället syftar begreppet förklaring till en regelsystematisering, vilket innebär att läraren förklarar att eleven genom att bryta mot en regel ofta även bryter mot en annan också (Thornberg, 2006, s. 146).

Dessa båda interaktionsstrategier har ett okomplicerat förhållande till skolans regler och lärare som använder denna strategi ser dem som förgivettagna, därför finns det inte någon anledning att ge en förklaring till *varför* de finns eller ska följas, endast *att* de ska följas och att de inte ska ifrågasättas.

I motsats till dessa negativa och traditionalistiska interaktionsstrategier finns också förhandlingen, vilken skapar ett visst förhandlingsutrymme av olika regler. Eleverna får, om de inte är nöjda med en regel, diskutera denna under demokratiska former, för att komma fram till ett bättre alternativ eller, om de kan, en lösning (Thornberg, 2006, s. 146).

Även prepareringsstrategin kan betraktas som positiv och tillhörande den konstruktivistiska modellen. Denna strategi innebär att läraren försöker utveckla regelfärdigheter hos eleverna, vilket är färdigheter i hur man agerar i olika situationer för att främja att skolans regler, och därmed dess värdegrund, efterföljs. För att kunna utveckla regelfärdigheter krävs att eleverna vet varför regeln finns till och att de accepterat denna (Thornberg, 2006, s. 154).

#### **1.4. Syfte och frågeställning**

Syftet med uppsatsen är att genom semistrukturerade intervjuer undersöka hur några elever på en gymnasieskola beskriver interaktionsmönster hos lärare då elever uttrycker sig på ett sätt som av läraren uppfattas som rasistiskt och/eller politiskt avvikande.

Mina frågeställningar är:

- Vilka typer av interaktionsstrategier ger eleverna uttryck för i beskrivningar av lärares bemötande av vad som kan uppfattas som politiskt avvikande eller kontroversiella uppfattningar?

- Vilka skilda reaktioner kommer till uttryck hos lärarna då sådant som tycks betraktas som rasistiskt kommer upp i klassrummet?

## **1.5. Metod**

Studien har ett postmodernt perspektiv, vilket innebär att den fokuserar på samtalsperspektivet i den humanvetenskapliga forskningen (Kvale, 1997, s. 12); på den interaktiva aspekten och de berättelser och konstruktioner av verkligheten som skapas genom intervjun i samverkan med intervjuaren och intervjupersonerna (Kvale, 1997, s. 40). Detta innebär att studien har ett fenomenologiskt- och hermeneutiskt perspektiv där fokuseringen ligger på berättelser, upplevelser och beskrivningar av individens verklighet och erfarenheter (Kvale, 1997, s. 42). Det är meningen bakom intervjupersonens upplevelser och verklighet som lyfts fram och beskrivs (Kvale, 1997, s. 54).

Jag har gjort en kvalitativ forskningsintervju, vilken syftar till att beskriva intervjupersonernas livsvärld i avsikt att tolka dess mening (Kvale, 1997, s. 117). Det hermeneutiska förhållningssättet syftar till att tolka meningen av det intervjupersonens uttrycker (Kvale, 1997, s. 42). Det innebär att intervjuaren är en aktiv lyssnare som hela tiden uppmärksammar intervjupersonens uttalanden för att kunna göra nya tolkningar inom den hermeneutiska cirkeln (Kvale, 1997, s. 126), vilket innebär den ökade förståelse som sker under tolkningsprocessen mellan dess olika delar och dess helhet (Kvale, 1997, s. 51). Intervjuaren ska alltså under intervjus gång kunna tolka både delar och helheten av det intervjupersonens uttrycker för att skapa en bredare förståelse och nya tolkningar av intervjun.

### **1.5.1. Urval av intervjupersoner**

Jag valde att använda mig av närhetsprincipen i mitt val av gymnasieskola. Jag är dock medveten om att resultatet kunnat se annorlunda ut om skolan varit en annan, vilket även eleverna påtalat under intervjuerna. Man kan inte heller frånga att resultatet även kunnat se annorlunda ut om jag valt ett annat urval av elever.

### **1.5.2. Analysmetod**

Som analysmetod har jag använt mig av meningskoncentrering, vilket innebär att man tar ut det viktigaste och mest väsentliga av det intervjupersonens säger. Meningskoncentreringen är en empirisk fenomenologisk analys, vilken delar in ”de naturliga enheterna”; delar av den transkriberade texten, i centrala delar, vilka är väsentliga i förhållande till undersökningens

syfte och teori (Kvale, 1997, s. 177). Till att börja med läser man hela transkriberingen för att få helheten, därefter hittar man de naturliga meningsenheterna i relation till syfte och frågeställningar och formulerar teman utifrån dessa; man tar ut det mest centrala i varje enhet, för att sedan försöka tolka dessa så riktigt som möjligt. Alla centrala teman analyseras sedan i relation till min teori om skolans olika värdepedagogiska modeller och lärares olika interaktionsstrategier.

De centrala temana kommer även att analyseras utifrån de fyra interaktionsstrategier Thornberg beskriver: 1) *påtryckning*, vilken innebär att läraren genom diverse repressalier påverkar eleven att följa angivna regler (Thornberg, 2006, s. 135), 2) *förklaring*, vilket innebär att läraren förklarar konsekvenserna av att bryta mot en regel (Thornberg, 2006, s. 140), 3) *förhandling*, vilket innebär ett visst förhandlingsutrymme av olika regler (Thornberg, 2006, s. 146) och 4) *preparering*, vilket innebär att läraren försöker att hos eleverna utveckla ”regelfärdigheter”; hur man agerar i olika situationer för att främja att reglerna efterföljs (Thornberg, 2006, s. 154).

Temana är strukturerade på följande vis:

*Regelbaserad normpåverkan*

*Deliberativa samtal*

*Påtryckning*

*Förhandling*

*Förklaring*

*Preparering*

På vänster sida finns den regelbaserade normpåverkan. Till detta tema hör också påtryckning och förklaring som interaktionsstrategier. På höger sida finns modellen för deliberativa samtal, vars interaktionsstrategier är förhandling och preparering.

Temat *regelbaserad normpåverkan* analyseras alltså i relation till de negativa bemötanden där läraren skäller på eleven, försöker att tysta denne genom blickar, hyschningar eller liknande, och där läraren refererar till regeln eller till dess konsekvenser utan att ge en förklaring till varför. Den regelbaserade normpåverkan innehåller även att elevernas utsagor bemöts med tystnad och ignorans från läraren.

Temat *deliberativa samtal* analyseras i relation till positiva bemötanden från läraren, vilka är i överensstämmelse med skolans demokratiska uppdrag. Eleverna tillåts uttrycka sina åsikter och diskutera dessa när tillfälle ges. Läraren behöver inte dela dessa uppfattningar, men tillåter samtalet ett fortgå, även om läraren också hävdar sina egna värderingar.

### 1.5.3. Genomförande

Innan jag började med intervjuerna gjorde jag en intervjuguide bestående av de övergripande frågorna jag ville ha svar på, vilka jag sedan bröt ner till frågor som skulle kunna passa in bättre i en samtalssituation. Därefter gjorde jag en pilotstudie i tränings syfte (Kvale, 1997, s. 137) på en person som tidigare varit elev på gymnasieskolan. Jag märkte då att det var svårt att få mina frågor besvarade. Anledningen var att personen i fråga inte hade märkt av någon som kunde uppfattas som rasistiskt eller hade närvarat under några lektioner där kontroversiella diskussioner dykt upp, under sin tid i skolan och därför kunde han inte svara på hur eleverna blev bemötta i en sådan situation.

Resultatet av denna upptäckt blev att jag tog hjälp av personen som tagit del av min pilotstudie för att hitta elever på skolan med öppet kontroversiella åsikter som kunde ställa upp på en intervju. Jag fick på så sätt kontakt med en elev, Josef, som gärna ställde upp och som även tog med sig en klasskompis, Patrick, med liknande åsikter honom själv, att delta i min studie.

Då det visade sig vara svårt att hitta elever med öppet kontroversiella åsikter i skolan, fick jag under studiens lopp förändra urvalskriterierna. De övriga intervjuerna är slumpmässigt utvalda elever vilka jag träffat på i korridoren i skolan och frågat om de vill delta i min studie.

Jag har intervjuat sex elever i grupper om två med hjälp av semistrukturerade intervjuer för att eleverna under intervjuens gång skulle kunna samtala med varandra. Jag valde att hålla intervjuerna i grupper på gymnasieskolan efter att ha talat om för rektorn vad jag gjorde på skolan och vilket mitt syfte med undersökningen var. Intervjuerna inleddes med ett samtal för att skapa ett förtroende mellan mig och eleverna, samt ett informerat samtycke från samtliga elever. Intervjuerna var 17, 25 och 35 minuter långa. Den varierande längden beror på att eleverna haft olika mycket erfarenhet av det frågorna berör samt att eleverna varit mer eller mindre pratsamma.

Josef och Patrick visade sig båda vara väldigt diskussionsbenägna och lyckades ofta gå runt frågorna och berätta om sina egna politiska ståndpunkter snarare än de upplevelser av lärarreaktionerna och interaktionsmönster jag eftersträvade att få höra berättas om. För att leda dem in på "rätt" ämne använde jag mig ibland av ledande frågor, vilket går bra så länge man tittar på hur eleverna besvarar frågorna, till exempel om man ställer en ledande fråga som eleven motsäger. Den framlidne norske professorn i pedagogisk psykologi, Steinar Kvale, menar att ledande frågor kan vara problematiska, men att de också kan användas för att stärka

intervjupersonens tillförlitlighet genom att bland annat ifrågasätta motsägelser (Kvale, 1997, s. 146). De följande intervjuerna var något kortare än den första, vilket jag dock inte finner problematiskt då eleverna besvarade det jag efterfrågade.

#### **1.5.4. Databearbetning**

Efter att ha transkriberat den första intervjun sammanfattade jag de båda elevernas utsagor för att sedan koncentrera texten till de viktigaste beståndsdelarna. Sammanfattningarna använde jag som underlag tillsammans med transkriberingarna för att finna uttryck som kunde sammankopplas med begrepp ur min teori, vilka fick tjäna som teman. De övriga intervjuerna koncentrerades på samma sätt. Därefter analyserade jag elevernas utsagor i relation till min teori för att undersöka vilka uttryck eleverna gav för lärarnas olika interaktionsstrategier i bemötandet av politiskt avvikande eller andra kontroversiella åsikter så som rasism.

Citaten är förändrade från tal- till textspråk och hakparentes används vid stakningar och upprepningar i den ordinarie transkriberingen för att göra texten mer lättläst.

#### **1.5.5. Personbeskrivningar**

Nedan följer en kort beskrivning av de intervjuade eleverna. Alla namn är fingerade.

##### **Josef**

Josef är 19 år gammal och går på den samhällsvetenskapliga linjen med inriktning samhälle. Hans mamma är etniskt svensk och hans pappa etnisk turk, men han ser både sig själv och sin pappa som svenskar. Anledningen är att de båda är integrerade i det svenska samhället och att de definierar sig själva som svenskar.

Josef förklarar att hans pappa är moderat och att han är uppfostrad i en tradition av att man alltid ska göra rätt för sig. Pappan har själv alltid jobbat och slitit, som han förklarar det och han känner att det är orättvist att utomstående ska kunna ta del av bedrifter som de själva inte bidragit till, oavsett vad det handlar om.

Josef är politiskt intresserad och väldigt diskussionsbenägen. Han förklarar att det som fått honom att komma in på politiken främst är invandringsfrågan. Han är egentligen moderat som sin pappa, men han tycker om Sverigedemokraternas invandringspolitik och menar att alla som kan bidra till landet också är välkomna<sup>2</sup>.

##### **Patrick**

---

<sup>2</sup> Josef, intervjuad den 14 november 2012

Patrick är 18 år och går sitt tredje år på den samhällsvetenskapliga linjen med inriktning ekonomi. Han är klasskompis med Josef, vilken han ofta håller ihop och gärna diskuterar politik tillsammans med. Patrick är etniskt svensk och han definierar sig själv som sverigedemokrat. Han är dock noga med att påpeka att han inte är rasist, utan att han endast vill det bästa för landet. Han förklarar att Sverigedemokraterna är ett missnöjesparti som man röstar på av anledning att inget annat parti vågar ta upp invandringsfrågan eller försöker göra någonting åt den, vilket Sverigedemokraterna gör. Också Patrick intresserade sig för politiken på grund av den svenska invandrings- och flyktingpolitiken.

Liksom Josef anser Patrick att man är ”svensk” om man är integrerad i det svenska samhället. Han förklarar också att den politik han själv och Sverigedemokraterna för, hjälper invandrare att både bli mer integrerade och mer uppskattade i samhället och att de i förlängningen blir svenskar<sup>3</sup>.

### **Mikaela**

Mikaela är 17 år gammal och går sitt andra år på den samhällsvetenskapliga linjen med inriktning media. Hon tar klart avstånd från rasism och förklarar att hon absolut inte har någonting emot invandrare. Hon förstärker även sina icke-rasistiska åsikter genom att påpeka att hon har en svart kusin<sup>4</sup>.

### **Arvid**

Arvid är 17 år gammal och går på den samhällsvetenskapliga linjen med inriktning media. Han är klasskompis med Mikaela och betonar liksom henne att han absolut inte är rasist, främst på grund av den anledning att han nästan har fler invandrarkompisar än svenska kompisar. Arvid är själv etniskt svensk liksom Mikaela. Han har dock ofta åsikter om svensk invandrings- och flyktingpolitik, vilken han menar helt felprioriterar anhörighetsinvandring före flyktingar från krigsdrabbade länder.

Arvid var Sverigedemokrat då han gick i högstadiet, men förklarar att det berodde på att han var omogen och inte visste vad sverigedemokraterna ville med sin politik. Idag tar han klart avstånd från dem och menar att han vuxit ifrån sådant och blivit klok<sup>5</sup>.

### **Zamir**

---

<sup>3</sup>Patrick, intervjuad den 14 november 2012

<sup>4</sup>Mikaela, intervjuad den 3 december 2012

<sup>5</sup>Arvid, intervjuad den 3 december 2012

Zamir är 17 år gammal och går sitt första år på teknikprogrammet. Han kommer från Irak och umgås gärna med andra irakier i skolan, bland annat med klasskompisen Azad.

Zamir gör inga utsvängningar under intervjun utan svarar endast kort på mina frågor. Han har inte några direkta tankar kring rasism<sup>6</sup>.

### **Azad**

Azad är 19 år gammal och går sitt första år på det tekniska programmet. Han är klasskompis med Zamir och kommer även han från Irak. Azad är tystlåten och låter Zamir tala under intervjun. Ibland fyller han i, betonar eller förtydligar sådant Zamir säger genom korta berättelser om olika händelser<sup>7</sup>.

## **1.6. Etiska överväganden**

En intervjuundersökning är ett personligt samspel mellan intervjuaren och den intervjuade, vilket innebär att det som framkommer under intervjun kan inverka på människors situation (Kvale, 1997, s. 104). Detta gör att konfidentialiteten är viktig; att jag som intervjuare vidtar åtgärder för att skydda intervjupersonernas integritet och anonymitet (Vetenskapsrådet, 2007, s. 5). Detta gör också att det är av största vikt att jag har fått ett så kallat informerat samtycke av intervjupersonerna; att de är informerade om undersökningens syfte, upplägg, eventuella risker samt rätten att när som helst dra sig ur studien (Kvale, 1997, s. 107).

Intervjun spelades in tillsammans med ett informerat samtycke från elevernas sida. Då eleverna är över 16 år har inga föräldrar kontaktats för att godkänna elevernas medverkan.

## **2. Resultat**

Syftet med uppsatsen var att undersöka hur några elever på en gymnasieskola beskriver interaktionsmönster hos lärare då elever uttrycker sig på ett sätt som av läraren uppfattas som rasistiskt och/eller politiskt avvikande. Avsnittet är uppdelat utifrån de tre intervjuerna för att sedan avslutas med en sammanfattning av resultatet.

### **2.1. Josef och Patrick (Intervju 1)**

Motsatsen till elevernas ”bra lärare” beskrivs som en ”Aftonbladet-lärare”: en lärare som saknar de egenskaper som tillhör den bra läraren och som istället förlitar sig på Aftonbadet

---

<sup>6</sup>Zamir, intervjuad den 3 december 2012

<sup>7</sup>Azad, intervjuad den 3 december 2012

och använder kvällstidningen som en auktoritär källa. Nedan följer en beskrivning av de olika lärarkategorierna och respektive interaktionsstrategier eleverna uttrycker att de olika lärartyperna använder.

### **2.1.1. "Den bra läraren"**

Den bra läraren är en politiskt aktiv lärare som besitter mycket kunskap. Läraren lyssnar och respekterar elevernas åsikter och låter dem komma till tals, även om denne inte alltid håller med om vad eleverna uttrycker. Då Josef beskriver en av skolans bra lärare berättar han att hon både lyssnar och visar förståelse för elevernas åsikter.

Hon brukar i alla fall lyssna, såhär förstå hur de kan vara, varför man tycker som man gör liksom. [...] När jag sa det här med SD, att de fått elva procent [av rösterna i en opinionsundersökning], då sa hon såhär; ja men jag kan ju förstå att det är så med tanke på att riksdagspartierna inte pratar om problemet och jag förstår varför alla kan bli lite sura.

Eleverna förklarar att den bra läraren bjuder in dem till diskussion då denna typ av lärare tycker om att eleverna för diskussioner med varandra och låter dem göra det utan att gå in och avbryta dem.

Alltså, man får alltid en diskussion.

Alltså, vissa lärare tycker om att man diskuterar rätt mycket.

Det räcker dock inte med att endast vara kunnig, även om detta anses vara en viktig egenskap. Läraren måste även kunna föra en debatt, kunna relatera till eleverna och deras perspektiv, samt ha en egen åsikt; egenskaper som enligt Josef och Patrick är en förutsättning för den bra läraren. Josef förklarar att "... de lärarna som är insatta i politik [...], de kan man liksom ha en debatt med".

Att vara politiskt insatt tycks vara ett villkor för att läraren ska kunna föra goda diskussioner. Josef ger bland annat exempel på när diskussionen i klassrummet fått fortskrida och hur detta påverkat honom själv, detta på grund av lärarens politiska engagemang, vilket bidragit till att läraren kunnat använda sig av argument som varit bättre än Josefs.

Det var liksom en bra diskussion [om olika partiers invandringspolitik]. Men samhällsläraren måste jag säga att [...] hon vann definitivt den debatten bara för att hon [...] har ju definitivt varit politiskt aktiv längre än mig. Så liksom hon kunde komma med såhär saker som lät [...] mer rätt än vad mina grejer [argument] gjorde.

Den här typen av lärare för en öppen diskussion med eleverna, även om ämnet kan uppfattas som kontroversiellt och eleverna kan ha avvikande ståndpunkter. Som framgår av citatet ovan respekterar Josef lärarens åsikter och han kan även säga att läraren vann diskussionen på grund av att hennes argument var bättre, även om hans egna åsikter gick isär med dennes.

Även då Patrick beskriver den bra läraren lyfter han fram vad han anser vara viktiga egenskaper: att läraren har en egen åsikt, han lyssnar, förstår och respekterar elevernas åsikter, han är kunnig och han kan relatera till eleverna.

En av mina favoritlärare, han har alltid en egen åsikt. Han har ofta också rätt av någon skum anledning. Och han kan man prata med hur mycket som helst för han förstår. Även om han inte håller med om vad man tycker så kan han ändå förstå att man tycker så och har en egen åsikt. [...] Alltså han är asbra. Han är asskön att prata med. Han kan hur mycket som helst och har alltid liksom en egen åsikt [och] kan alltid relatera till många saker och sådant.

Precis som citatet ovan visar är Patrick nöjd med att läraren kan föra en diskussion och en argumentation. Även om läraren inte delar Patricks åsikter följer han kriterierna för att få klassificeras som en bra lärare. Han är bra att prata med och han visar förståelse för att eleverna har vissa kontroversiella åsikter, vilket tyder på att han lyssnar och accepterar elevernas åsikter samt att han tillåter eleverna att föra en diskussion. Han kan hur mycket som helst och han har alltid en egen åsikt samt kan relatera till eleverna, vilket är viktiga egenskaper för den bra läraren.

Josef: Den här skolan är faktiskt jävligt bra. Vi har faktiskt bra lärare. [...] Vi för ju liksom en riktig debatt, såhär med riktiga lösningar och argument och så vidare.

Det viktiga för eleven är att få uttrycka sig och att få argumentera i en debattliknande situation, vilket eleverna tillåts göra för den bra läraren.

### **2.1.2. "Aftonbladet-läraren"**

I motsats till bemötandet från "den bra läraren" finns också den så kallade Aftonbladet-läraren, vilken har ett helt annat sätt att bemöta eleverna på. Eleverna skiljer på dessa två lärare genom att ställa dem i ett motsatsförhållande:

Josef: De lärare som är insatta i politik, de [...] kan man liksom ha en debatt med. Liksom även om de inte håller med. [...] Vissa lärare, de går efter vad Aftonbladet säger och det är direkt ingenting man kan gå efter egentligen.

Aftonbladet-läraren har till skillnad från den bra läraren ingen egen åsikt och går således inte att föra en diskussion med. Den här lärartypen hämtar sin argumentation från Aftonbladet och lyfter, helt oreflekterat, fram det som står som absoluta sanningar som inte går att motsätta sig, även om det inte alltid stämmer överens med allas verklighet.

Patrick: Det är inte så mycket sanning där [i Aftonbladet].

Josef: Nä, precis. [...] När de kanske skriver om något brott som en invandrare har gjort kanske till exempel, då skriver de inte... [...] Vi ser ju liksom att de här svenska terroristerna i Danmark som de sa, de var ju liksom araber och då skrev de "svenska" terrorister.

Patrick: Ja, fast de var inte svenskar. Om man frågar dem; är du svensk? [så svarar de] "näe, jag är arab".

I och med att dessa lärare, enligt eleverna, hämtar sina argument från Aftonbladet, kan de inte backa upp dem på ett tillförlitligt sätt då de helt enkelt inte vet *varför* de har en viss åsikt, endast att de *bör* ha den. Aftonbladet-läraren använder sig av argument som:

Josef: Man ska ju kunna få bo var man vill. Och typ såhär; Sverige som är så rikt ska ju ta hand om alla [...]. Utan invandring kommer Sverige att stanna.

Problemet är att läraren inte kan argumentera för sin ståndpunkt, till skillnad från "den bra läraren" som har en *egen* åsikt och därmed kan resonera utifrån denna.

Josef: Jag bah; ah men vadå. Så med ditt resonemang, så om hela världen flyttar till Sverige så kommer det bildas mer jobb och mer... Hon bah; "ja, om det hade fått plats". Alltså, hon har ju liksom inget att komma med egentligen. Alltså hon kommer med en typisk såhär miljöpartipolitik. Liksom att alla ska få bo var de vill och bidra till alla.

Då eleverna försöker att skapa en debatt med den typiska Aftonbladet-läraren får eleven inget gensvar eller någon egentlig lösning, endast ett "om", vilket givetvis en elev som söker debatt och diskussion inte uppskattar. Läraren har helt enkelt rätt, oavsett, något som eleven får lära sig att acceptera. "Tycker du något annat så tycker du fel typ", förklarar Patrick.

Aftonbladet-läraren använder sig av *påtryckningar* och *förklaringar* för att påverka eleverna att tycka det "rätta", vilket gör att de uppfattas som inkompetenta i motsats till den bra läraren som snarare anses vara kunnig. Hon varken lyssnar eller låter eleverna föra en diskussion, hon accepterar inte elevernas åsikter och hon har egentligen inga egna åsikter, utan tycker utan att veta varför hon tycker på ett visst sätt.

Patrick: Jag tycker hon [läraren] är så inkompetent, för hon bah lyssnar inte. Hon bah: ”Näe, jag tycker såhär och då är det såhär.” Det är inte så.

De som inte följer, enligt Aftonbladet-läraren, skolans och samhällets förgivettagna värdegrund, blir bemötta med negativa strategier i form av påtryckningar och förklaringar. Citatet ovan kan tjäna som exempel för både interaktionsstrategin påtryckning och förklaring. Läraren hänvisar till en regel, i det här fallet eget tyckande, utan att förklara varför det skulle vara på det sättet. Hon menar också, enligt eleverna, att det är på grund av att det är *hon* som tycker något, som gör att det blir en regel, vilket förklarar en typ av regelsystematisering. Läraren hänvisar till sin egen auktoritet; ”jag tycker såhär”, vilket gör att det blir en regel; ”och då är det såhär”, vilken eleverna måste följa för att inte bryta mot den första regeln om lärarens auktoritet.

Eleverna skiljer på olika typer av lärare genom dess olika reaktioner då något som läraren tycks betrakta som rasistiskt dyker upp i klassrummet. Medan den bra läraren använder sig av positiva interaktionsstrategier använder Aftonbladet-läraren negativa strategier. Dock menar eleverna att lärarna även inom de olika kategorierna reagerar på olika sätt.

Josef förklarar att han kan se en skillnad på hur lärarna i gymnasiet reagerar i jämförelse med lärarna i grundskolan. Den läraren som kategoriseras som Aftonbladet-läraren bemöter fenomenet antingen med påtryckningar eller förklaringar. På högstadiet menar Josef att lärarna ofta avhyste eleverna från klassrummet om eleven uttryckte sig på ett, vad lärarna ansåg vara, rasistiskt sätt.

Josef: Och då blir jag utslängd [efter att ha kallat en klasskompis för ”arabjävle”]. Och då liksom har de hållit på hela dagen liksom [att kalla honom för ”svennejävle”].

Josef: Alltså det var ju inte som när man gick i grundskolan, att de slängde ut en på grund av att man pratade om det [invandring].

Lärarna på gymnasiet använder sig däremot av *förklaringar* i form av att dra ”rasist-kortet” då en elev uttalat något som läraren uppfattar som rasistiskt.

Josef: Det var en gång jag blev anklagad för rasism också. [...] Kalla mig för såhär främlingsfientlig och massa sådant här.

Josef: Så fort man nämner någonting, det behöver inte vara någonting negativt eller något med rasism...

Lärarens förklaring består i att ”förklara” att ”det du säger är rasistiskt – alltså får du inte säga så”. Lärare som tillhör kategorin ”bra lärare” reagerar istället med att föra en öppen diskussion och att låta eleverna uttrycka vad de känner genom att ta tillfället i akt och inleda ett öppet samtal.

## **2.2. Mikaela och Arvid (Intervju 2)**

Den bra läraren bestäms inte bara genom att de lyssnar, accepterar, tillåter diskussion, är kunniga och har egna åsikter, utan också genom graden av självkontroll och uppmuntran. Å ena sidan finns den uppmuntrande och kontrollerade läraren, vilken kan föra öppna diskussioner med eleverna, å andra sidan finns läraren som inte kan kontrollera sin ilska och som inte heller låter eleverna diskutera då hon ser sina uppfattningar som de enda rätta. Nedan följer en beskrivning av de olika lärarkategorierna.

### **2.2.1. Den uppmuntrande och kontrollerade läraren**

Den uppmuntrande och kontrollerade läraren är den läraren som inte behöver skrika på eleverna för att få deras respekt. Hon är lugn och kontrollerad och kan sätta gränser utan att höja rösten. Läraren uppmuntrar eleverna till att ha egna åsikter, även om de går mot normen och inte stämmer överens med lärarens ståndpunkter.

Mikaela: Det är ju många som uppmuntrar att man har åsikter. De frågar mest, även om den är dålig enligt normen så frågar de varför man tycker så och är intresserad av det. För jag kan ju ha ett bra argument varför jag tycker så, även om det är fel liksom. Det vet man ju inte.

Mikaela förklarar att hon aldrig har varit med om en diskussion som kan uppfattas som kontroversiell eller avvikande i skolan, men hon menar att lärarna i gymnasiet bemöter denna typ av diskussioner med ett lugn och att de alltid uppmuntrar dem genom att ställa frågan *varför* eleven tycker som den gör eller uttrycker sig på ett visst sätt.

Mikaela: Skulle vi ta upp det typ [något kontroversiellt med rasistiska inslag] på samhälle skulle samhällsläraren fråga typ ”varför tycker du det då?” och typ inte vilja ändra på det. Det hade blivit en vanlig diskussion.

Den uppmuntrande och kontrollerade läraren är en lärare som också uppmuntrar till samtal då denna tar varje situation som ett tillfälle att låta eleverna föra fram sina åsikter, utan att vilja förändra dem, men för att skapa en förståelse för elevens åsikter.

### 2.2.2. Läraren som inte kan kontrollera sin ilska

I motsats till den uppmuntrande och kontrollerade läraren finns läraren som inte kan kontrollera sin ilska. Mikaela förklarar att *alla* lärare givetvis kan få ett utbrott och koka över ibland, men att ”så fort en lärare börjar skrika, då märker ju eleverna att de tappat kontrollen och då har eleverna vunnit”.

Detta leder Arvid tillbaka till högstadiet och han förklarar att dessa lärare var dåliga. Framst hade han problem med läraren i de samhällsorienterade ämnena, vilken ofta var arg och tappade kontrollen då diskussioner i klassrummet uppstod.

Arvid fick aldrig ha en egen åsikt och han blev ofta utkastad från klassrummet då han uttryckte sig på ett sätt som lärarna ogillade. ”Jag fick inte ha en åsikt på [skolan]. Jag blev utslängd så fort jag hade en åsikt”. Detta ledde till att Arvid ofta försökte provocera fram diskussioner genom rasistiska uttalanden, vilket resulterade i att läraren blev arg och inte orkade ha kvar Arvid i klassrummet. Detta var hennes sätt att bemöta diskussioner där åsikter gick isär eller där avvikande politiska uppfattningar gjorde sig hörda.

Att läraren inte kan kontrollera sin ilska betyder dock inte att denna inte är intelligent eller inte har några egna åsikter likt Aftonbladet-läraren. Denna typ av lärare kan uttrycka sig och argumentera för sina ståndpunkter, men är inte beredd att lyssna på vad andra säger, enligt eleverna. Då en elev bryter mot normen kan läraren inte hantera situationen och reagerar istället med att bli arg och tappar kontrollen.

Arvid: Alltså hon är ju för jävlig [läraren i SO i högstadiet]. Alltså hon, hon är ju bra på att diskutera [argumentera] liksom, men hon kan inte... Hade hon kunnat kontrollera sin ilska lite bättre, då hade hon varit en jävligt bra, kanske politiker. Men jag vet inte om hon blir för arg alltså. [...] Hon kunde inte ta liksom, alltså hon, hon lät oss ju inte säga vad vi tyckte. Hon ville ju ha en diskussion från sin sida. Eller hon ville typ säga vad hon tyckte och sedan ville hon inte höra vad vi hade att säga.

Även om denna typ av lärare är kunnig och har en egen åsikt, låter hon inte eleverna ha det, vilket också leder till att hon inte låter dem diskutera och att hon inte lyssnar på dem.

Medan den uppmuntrande och kontrollerade läraren reagerar på vad som kan tyckas vara rasistiska uttalanden med diskussion, reagerar läraren som inte kan kontrollera sin ilska med att bli arg och genom att kasta ut elever ur klassrummet då de uttrycker sig på ett sätt som kan avvika från normen.

### 2.2.3. Elevers uppfattningar av lärarreaktioner i bemötandet av rasistiska uttryck

Varken Mikaela eller Arvid har varit med om en situation i gymnasieskolan där läraren har reagerat på att en elev ska ha uttryckt sig rasistiskt, trots detta gör de skillnad på olika typer av lärare genom hur kontrollerad de anser att denne är. Mikaela förklarar att det inte finns så mycket rasism på skolan alls och att de som kanske har rasistiska åsikter ”döljer det ganska bra” i och med att ”de vet ju att man kan inte visa det i skolan för att det är så pass mångkulturellt här”. Hon förklarar att

... det finns så många [invandrare] här. Det är så mycket olika kulturer på den här skolan, eller vad man ska säga, så att det... Alltså man tänker och tycker ingenting så... Man gör ingenting dumt.

Att inte göra någonting dumt betyder för Mikaela att man inte säger någonting som sårar någon annan eller som gör att någon kan ta illa vid sig. Hon förklarar att; ”... man behöver inte vara bästa vänner [...] men man ska visa varandra respekt”.

Det enda man kan höra i skolan som kan uppfattas som rasistiskt menar Mikaela är när invandrareleverna själva kallar varandra för olika skällsord på skoj.

Om man väl hör någon kalla varandra för ”blatte” å sådant, då är det ju dem [invandrarna] som kallar varandra för det. [...] Så de enda gånger man ens hör i korridoren, då är det på skoj och då är det dem emellan.

Då lärarna hör detta tillrättavisar de eleverna genom att säga att man inte får säga sådant till varandra. Några kraftigare reaktioner än så hör de sällan av anledningen att lärarna vet om att de skojar med varandra. Mikaela menar att anledningen till att de säger till beror på att de känner sig förpliktigade då skällsord används mot varandra, även om de egentligen inte har något värde för eleverna själva. Läraren som tillrättavisar eleverna är ofta lugn och nöjer sig med en tillsägelse.

Också Arvid förklarar att rasismen på skolan är näst intill obefintlig och att han aldrig varit med om en situation där något som, varken av någon annan elev eller lärare, uppfattats som rasistiskt dykt upp.

Näe, jag tycker det är jävligt lite rasism. JÄVLIGT lite. Jag vet, jag vet inte vad jag ska säga, jag har aldrig varit med om en sådan situation här på skolan [då något rasistiskt dykt upp].

Han förklarar att han aldrig överhuvudtaget varit med om att en lärare reagerat på att något ska ha varit rasistiskt i skolan. Anledningen tror han beror på att ingen elev uttrycker sig på ett

rasistiskt sätt då de har mognat och blivit äldre. Man menar också att man inte kan se någon skillnad på hur lärare i gymnasiet och i grundskolan hanterar olika situationer, utan att skillnaden främst ligger hos eleverna och deras mognad.

Arvid: Jag tycker mest det är eleverna det är skillnad på. Alltså att eleverna är på en helt annan nivå. Det är ju ändå två års klok... mer klokhet.

Rebecca: Det är klokheten?

Arvid: Liksom jag... I nian hade jag kunna sagt så här: "Ah, jag röstar på SD". Fast egentligen, jag visste ju ingenting typ. Det var ju bara liksom...

Rebecca: Provokation?

Arvid: Ja men typ. Jag skulle aldrig säga det nu.

Rebecca: Nu har du blivit klok?

Arvid: Mm.

Arvid sammankopplar lärarnas reaktioner med hur pass kloka eleverna är. Om en elev är klok nog att inte uttala sig rasistiskt kommer denne inte heller att behöva bli tillrättavisad. En tysthet kring rasism verkar råda på skolan, något som eleverna accepterar som en förgivettagen regel.

Även om eleverna menar att de inte varit med om någon specifikt rasistisk situation i skolan, förklarar de hur den bra läraren skulle reagera om en sådan situation dök upp. Om en elev skulle kränka en annan elev genom personliga rasistiska påhopp menar Mikaela att läraren även då skulle ta upp en diskussion, även om denna skulle inledas med en tillrättavisning.

Mikaela: Då hade hon, om det var [samhällsläraren] till exempel, om du sagt det [om ex. Arvid kränkt någon annan]. Då hade hon sagt så här "Nämen Arvid, så får du inte säga", sedan bah "varför tycker du så"? [...] Jag tror hon först sagt åt honom. Fast hon vet ju vad han menar, men hon hade nog bara tyckt att han valt fel ordval. Så hon hade nog bara sagt åt honom lite snabbt, och sedan bah "förklara varför han tycker så".

Läraren hade, enligt Mikaela, uppmärksammat att eleven i fråga uttryckt sig på ett icke-önskvärt sätt, därefter hade hon bemött uttalandet med samtal för att få höra vad som fått eleven att uttrycka sig på det sätt han gjort. Den lärartyp som inte tillät eleverna att föra en diskussion, hade istället reagerat som Arvid tidigare beskrev sin SO-lärare; genom att bli arg och kasta ut eleverna från klassrummet.

### 2.3. Zamir och Azad (Intervju 3)

Eleverna delar inte upp lärarna i kategorier utifrån hur de bemöter sådant som läraren uppfattar som avvikande eller kontroversiellt då några sådana diskussioner sällan dyker upp. Däremot uppfattar de läraren som rättvis eller orättvis, där dessa kan ses i motsats till varandra. Den orättvisa läraren ger uttryck för en värdepedagogik där läraren själv är den som, genom sitt sätt att bemöta eleverna, uttrycker en implicit rasism.

I Zamir och Azads klass förs det inte särskilt mycket diskussioner enligt dem själva. Ännu mindre några kontroversiella eller avvikande sådana. De ytterst få gånger en diskussion som kan uppfattas som kontroversiell har dykt upp, menar Zamir att lärarna inte bryr sig om vad eleverna säger. Att ignorera och bemöta eleverna med tysthet kan tolkas som att det eleverna säger inte är viktigt, vilket gör att läraren implicit, genom att (inte) uppmärksamma elevernas diskussion, behåller sin auktoritet som sanningsbärare. Zamir förklarar vidare att dessa diskussioner blir en vanlig diskussion som, om den går över styr, avbryts av läraren genom hyschningar eller tillsägelser om att man inte får säga sådant som tycks avvika från normen, vilket är ytterligare ett sätt för läraren att uttrycka skolans, enligt läraren, förgivettagna värdegrund.

I och med att läraren inte bryr sig om vad eleverna säger är denne inte heller intresserad av att få en diskussion i klassrummet. Fokus ligger på det praktiska arbetet och samtal och diskussion utöver detta hänvisas till en annan plats och en annan tid.

Liksom Mikaela och Arvid, uttrycker också Zamir och Azad att de aldrig varit med om en situation i skolan där läraren har bemött något som av denne kan uppfattas som rasistiskt.

Mellan elever? Nej, inte här i skolan. Alltså det finns inget sådant här [rasism]. Det finns inga skillnader mellan svenskar och invandrare. Alltså, det finns ingen rasism överhuvudtaget.

Hur lärarnas olika reaktioner ser ut kan de därför inte svara på, men Zamir förklarar att han inte tror att lärarna på skolan skulle reagera om något som uppfattades som rasistiskt eller politiskt avvikande och kontroversiellt dök upp i klassrummet.

Rebecca: Vad gör lärarna när en sådan situation uppstår [rasism i klassrummet]?

Zamir: Jag har ingen aning faktiskt. Jag tror de kommer göra ingenting åt det.

De utvecklar svaret genom att förklara att de inte heller tror att det finns någonting lärarna kan göra. Azad menar att rasism handlar om hat och att en lärare inte kan få en annan människa att sluta hata.

Zamir: Alltså lärare, de kan inte göra så mycket. De kan bara bryta diskussionen, till exempel; bah, "ah man får inte göra så, man får inte säga så, man får inte tycka så". [...] Men när man säger så.[...] De kommer ingenstans alltså. Det är bara bryta diskussionen. Och kommer de. Alltså lärare kommer inte ändra eleverns tankar.

Azad: Alltså jag tror. Rasist är när man hatar någonting. Om man hatar någon. Man kan, man vill inte ändra sig för att någon annan säger att det inte är bra alltså.

Detta är dock inget som skapat några problem för eleverna i skolan. Zamir förklarar att det inte finns någon rasism i skolan alls, men att det däremot finns många etniska grupperingar. Detta är något man bland annat kan se i matsalen, förklarar han. Svenskar sitter tillsammans med andra svenskar, medan kurder sitter med andra kurder osv. Dock inte i hans egen klass. Där existerar inga skillnader mellan svenskar och icke-svenskar, detta på grund av att hans klasskompisar "är kloka och tänker lite på varandra", något som även Azad håller med honom om.

Azad: Jag tycker vår klass är bäst, för det är inget sådant [etniska grupperingar]. Men lärare också, de är också bra.

Även om Azad och Zamir menar att de inte har några tydliga grupperingar i den egna klassen, menar de att de ändå kan känna av en typ av implicit gruppering och rasism.

### **2.3.1. Den orättvisa läraren**

Även om grupperingarna inte direkt uppfattas som rasistiskt av eleverna, menar Zamir att det ändå kan leda till en form av rasism då grupperingarna leder till en typ av tillhörighet, inom vilken även lärarna definierar sig själva. Han upplever att detta bland annat leder till att lärarna ibland prioriterar de svenska eleverna framför invandrarelever då en elev behöver hjälp med någonting. Han förklarar att det beror på att varje individ, såväl lärare som elever, definierar sig själv inom den etniska gruppen och att man i första hand hjälper den inom den egna gruppen framför en annan. Detta trots att en elev med invandrarbakgrund kan ha räckt upp handen och bett om hjälp betydligt längre än en svensk elev.

Zamir: Ja, alltså rasismen beror på vilken grupp man tillhör. Om man delar skolan till fyra, fem delar, alltså kurder, de är en grupp, araber är en grupp, bosnier i en grupp och svenskar i

en grupp. Det är klart, alltså, att en svensk, om en svensk får välja mellan att hjälpa en svensk eller en, en invandrare, då kommer han att välja direkt en svensk. För de har ju samma grupp. Det är alltid så. [...] Samma sak med lärare. Alltså, om jag ber om hjälp, om en svensk ber om hjälp. Då kommer läraren direkt hjälpa en svensk.

Azad: Man kan säga, när vi behöver hjälp så kommer hon [läraren] inte direkt. Hon [säger] ”ah, jag tar det sedan”. Men om någon svensk säger ”ah jag vill ha, jag behöver hjälp”, hon kommer direkt då.

Att läraren definierar sig inom samma grupp som de svenska eleverna i klassen märker även Zamir och Azad då läraren pratar med dem. De förklarar att en svensk lärare som pratar med en svensk elev tittar eleven i ögonen när hon pratar med denne, medan samma lärare inte tittar direkt på eleven då det är en invandrarelev.

Det finns egentligen inte mycket, alltså med rasism och sådant. Men ibland det kan finnas bland lärare och elever. [...] Till exempel när en lärare pratar med elever, till exempel svensk lärare som pratar med svenska elever. När hon pratar med dem, då. Hon tittar på dem, i ansiktet alltså. Medan när vi sitter, hon tittar inte på oss. Hon tittar på elever, på svenska elever bara alltså.

I motsats till läraren som definierar sig själv inom en viss grupp, inom gruppen ”svensk”, enligt eleverna, finns också läraren som inte ser några skillnader elever emellan och som därmed hjälper eleverna i klassrummet i kördning. Azad förklarar att deras lärare tillhör den andra kategorin: ”Våra lärare, alla är bra. De tar i kö [den som först räcker upp handen]”.

#### **2.4. Sammanfattande resultat**

Resultatet visar hur diskussioner som tycks betraktas som politiskt avvikande och/eller kontroversiella bemöts av lärare kan relateras till lärarnas egenskaper, så som de uppfattas av eleverna. Totalt sett kan dessa egenskaper i sin tur delas in i två kategorier av lärare, en bra lärare och en dålig lärare, vilka kan förstås i motsats till varandra. Lärare som kategoriseras som ”den bra läraren” besitter, enligt eleverna, fem egenskaper; 1) de lyssnar, 2) de accepterar elevernas åsikter, 3) de tillåter diskussioner, 4) de är kunniga och 5) de kan uttrycka egna åsikter. Den dåliga läraren däremot saknar dessa egenskaper.

De lärare som har kategoriserats som bra lärare bemöter sådant som kan betraktas som rasistiskt med samtal och diskussion, medan de lärare som kategoriserats som dåliga tystar och skäller på eleverna.

### **3. Diskussion**

I diskussionen analyseras de olika lärarkategorierna i förhållande till de olika analyssystemana regelbaserad normpåverkan och deliberativa samtal samt olika interaktionsstrategier.

#### **3.1. Den bra läraren**

Den bra läraren använder sig av öppen diskussion, vilket kan liknas vid det som Englund beskriver som deliberativa samtal. Det innebär att läraren lyssnar, förstår och accepterar elevernas åsikter samt tillåter dem att ha en diskussion där denne även kan argumentera för sina uppfattningar på ett kunnigt sätt.

Colnerud (2002) menar att många lärare är osäkra på hur tillåtande man ska vara i diskussioner som kan innefatta olika moraliska ståndpunkter då läroplansuppdraget endast innefattar begränsningar till demokratiska värden. Till detta hör dock att försöka förstå varje elevs ståndpunkt, vilket denna typ av lärare försöker göra genom att låta dem diskutera även sådant som kan uppfattas som avvikande och kontroversiellt. Hon menar också att det inte är en bra vägledning att stå tillbaka för den här typen av diskussioner, utan att läraren istället ska kunna vara en del av den på ett trovärdigt sätt, genom att argumentera för sina och läroplanens värderingar (Colnerud, 2002, s. 29f).

Studien visar att eleverna säger att positiva interaktionsstrategier kan få elever att reflektera över sina egna ståndpunkter och uppfattningar. Ett exempel på detta är då Josef i ett citat förklarar att hans samhällskunskapslärare vann en debatt i skolan på grund av att hennes argument var bättre och mer välunderbyggda än hans egna (se sid. 21). Josef menar att anledningen till att läraren kunde argumentera på ett tillförlitligt sätt är en följd av att läraren är politiskt insatt, vilket gör att hon är kunnig och kan föra fram egna argument som, enligt honom, inte är baserade på andras uppfattningar, utan på egna.

I och med att lärarna accepterar elevernas ibland avvikande uppfattningar, accepterar även eleverna lärarnas. De har lärt sig att utveckla regelfärdigheter i denna typ av situation (Thornberg, 2006, s. 154). Det betyder att eleven känner att han blir bemött på ett rättvist sätt, vilket resulterar i att han själv också handlar därefter. Att tillåta diskussioner som kan uppfattas som politiskt avvikande eller kontroversiella, utan att försöka ändra elevernas ståndpunkter eller på något sätt nedvärdera dem, är en typ av prepareringsstrategi där läraren genom gott exempel visar hur eleverna bör agera i en diskussion; genom att lyssna, acceptera

och tolerera och, om möjligt, komma fram till en kollektiv viljebildning genom att ställa olika uppfattningar mot varandra (Englund, 2000, s. 6).

### **3.2. Aftonbladet-läraren**

Aftonbladet-läraren använder sig av en regelbaserad normpåverkan då allt det hon själv inte anser vara enligt normen rättas genom påtryckningar i form av utskällningar, anklagelser och avhysningar från klassrummet (Thornberg, 2006, s. 135).

Aftonbladet-läraren är en dålig lärare, anser två av eleverna. Denna lärare saknar de egenskaper som är förenliga med den värdepedagogiska modellen för deliberativa samtal. Hon anses vara okunnig och inkompetent, främst av den anledning att hon inte har några egna åsikter och att hon inte är intresserad av att lyssna på elevernas. Detta gör att hon inte heller tillåter dem att föra diskussioner i klassrummet, vilket är grunden för den deliberativa samtalsmodellen.

Denna lärarkategori använder sig också av förklaringar; hon förklarar att en viss regel eller i det här fallet en, enligt läraren, normativ uppfattning, finns, men hon förklarar inte varför det är på det sättet och hon visar inte heller förståelse för att det kan finnas olika uppfattningar (Thornberg, 2006, s. 140). Hon själv agerar upprätthållare av skolans (enligt henne) absoluta sanningar, vilka ofta kan vara *egna* värderingar snarare än hämtade från läroplanen (Colnerud, 2002, s. 30). Enligt Torbjörn Tännsjö är värdegrunden en fråga om moraliskt förhållningssätt och handlingar. Han menar att det är de grundläggande skillnaderna i värderingssätt som gör demokratin levande. Även om man är säker på att ens moraliska hållning är rätt och riktig behöver den inte vara det (Lindgren, 2004, s. 13). Detta innebär att det är av stor vikt att öppna för diskussioner som lyfter fram olika uppfattningar.

Denna lärartyp ser, vad hon tolkar som skolans och samhällets värderingar, som förgivettagna, därför har hon inte några argument för sina ståndpunkter. Detta gör att eleverna inte heller kan utveckla en förståelse för dem eller regelfärdigheter då detta kräver att eleverna förstår och accepterar en viss regel eller värdering (Thornberg, 2006, s. 154).

### **3.3. Den uppmuntrande och kontrollerade läraren**

Den uppmuntrande och kontrollerade läraren bestäms genom graden av självkontroll och hur pass bra denna kan behärska sin ilska. Även denna lärartyp kategoriseras efter de egenskaper som hör den läraren som primerar deliberativa samtal, till.

Denna lärare uppmuntrar eleverna och lyfter fram vikten av att ha en egen åsikt, enligt eleverna. Läraren driver också på diskussionen, även om eleverna uttryckt sig på ett sätt som enligt dem själva kanske inte är i överensstämmelse med normen. Detta är i enlighet med den deliberativa samtalsmetoden som inte tar parti för specifika normer och värderingar, utan istället låter skilda uppfattningar lyftas fram (Thornberg, 2004, s. 104). Detta arbetssätt skapar också regelfärdigheter genom att läraren, liksom i tidigare exempel, agerar som en förebild för hur man betar sig i ett diskussionssammanhang. Läraren använder sig av prepareringsstrategin.

Ytterligare strategi denna typ av lärare använder sig av är förhandlingen:

Så hon hade nog bara sagt åt honom lite snabbt, och sedan bah ”förklara varför han tycker så”.

Citatet ovan är ett utdrag ur citatet där Mikaela tar ett exempel då Arvid säger något rasistiskt i klassrummet. Hon förklarar att läraren hade börjat med att säga åt Arvid, därefter hade hon, genom att be Arvid att förklara varför han sagt eller tycker på ett visst sätt, upprättat en diskussion där Arvid skulle få tillfälle att argumentera för sina ståndpunkter. Läraren tar tillfället i akt att skapa ett samtal, vilket är skolans ansvar, även om diskussionen kan leda till konflikter (Englund, 2000, s. 3). Att skälla på en elev utan att förklara skälet, hade tematiserats under strategin påtryckning. Då läraren är noga med att be eleven att förklara varför han uttryckt sig på ett visst sätt, skapar istället också detta tillfälle till deliberativa samtal.

Genom att visa för eleverna att det är tillåtet att ha egna åsikter och att man ska kunna argumentera för dem, att man ska vara tolerant jämte mot andra och att man ska låta alla föra fram sin ståndpunkt, skapar detta också en meningsskapande och interaktionistisk diskussion där läraren kan hjälpa eleverna att få en förståelse för olika moraliska frågor (Thornberg, 2006, s. 3f), så som rasism och främlingsfientlighet. Diskussionen syftar då inte till att primärt vilja förändra elevernas åsikter, vilket tycks ha varit det primära hos lärarna i Pasbakhsh och Svenssons studie. Deras undersökning pekade på att diskussioner i klassrummet syftade till att låta elever ompröva sina åsikter för att förstå att dessa var ”felaktiga” (Pasbakhsh & Svensson, 2007, s. 55f). Den deliberativa samtalsmodellen, vilken den uppmuntrande och kontrollerade läraren förhåller sig till, syftar däremot till att få eleverna att reflektera över sina åsikter i relation till andras och på så sätt också komma fram till konsensus.

### **3.4. Läraren som inte kan kontrollera sin ilska**

Den dåliga läraren saknar den bra lärarens egenskaper. Denne saknar förmågan att lyssna på andra och då hon ser skolans värderingar som förgivettagna finner hon inte någon anledning att vare sig lyssna på eller acceptera elevernas åsikter.

Eleverna förklarar att denna lärare inte försökte skapa någon diskussion i klassrummet; hon ville endast föra fram sin egen åsikt, vilket är ett exempel på hur den regelbaserade normpåverkan används. Läraren för fram sina egna ståndpunkter, och icke-önskvärda åsikter och uppfattningar bemöts med olika typer av negativa förstärkningar (Colnerud, 2004, s. 92).

Colnerud (2002) förklarar att det inte är ovanligt att lärare tar strid för frågor som rör egna värderingar för att fostra eleverna till gemensamma dygder; samma dygder de själva blivit fostrade till (Colnerud, 2002: s. 30). Denna lärare vet dock inte hur hon ska hantera elever som inte delar hennes värderingar, vilket gör att hon, istället för att öppna upp för en diskussion med eleverna, kastar ut dem från klassrummet för att slippa att ta en konflikt. Detta trots att det står i läroplanen att läraren ska uppmuntra till att skilda åsikter förs fram, även de som kan leda till konflikt (Gy 11, s. 6).

### **3.5. Den rättvisa läraren/Den orättvisa läraren**

För att förstå den rättvisa läraren måste man ställa denna i relation till den orättvisa läraren. Den orättvisa läraren för en implicit värdepedagogik som kommer till uttryck genom lärarnas bemötande av eleverna.

Alltså, om jag ber om hjälp, om en svensk ber om hjälp. Då kommer läraren direkt hjälpa en svensk.

Hon tittar på elever, på svenska elever bara alltså.

Denna typ av lärare betonar skolans värden implicit genom sitt handlande och icke-handlande i interaktion med eleverna (Colnerud, 2002, s. 24). I detta fall genom att, medvetet eller omedvetet, behandla elever olika beroende på etnicitet. Detta kan förstås som en regelbaserad normpåverkan där denna lärarkategori traditionalistiska hållning syftar till att reproducera den underordning som existerar i samhället (Thornberg, 2006, s. 3), i det här fallet de icke-svenska elevernas underordning jämte mot de svenska eleverna.

Denna interaktionsstrategi går inte att placera in under vare sig påtryckning eller förklaring då agerandet kommer från läraren själv och inte från en annan elev.

De gånger eleverna för en diskussion i klassrummet går läraren in och avbryter diskussionen först när denna urartar. Detta genom påtryckningar då läraren använder sig av hyschningar och tillrättavisningar (Thornberg, 2006, s. 135). Eleverna får tillsägelser om att de inte får säga på ett visst sätt, men inte varför regeln finns; reglerna är förgivettagna, vilket innebär att eleverna, enligt lärarna, borde förstå regeln utan vidare förklaring. Att några diskussioner utöver sådant som rör det praktiska arbetet, knappt finns i klassen, tycks bero på att eleverna vet att de inte får föra sådana diskussioner, vilket är ett tecken på att eleverna har anpassat sig till den regelbaserade normpåverkan läraren utövar.

Den lärare som enligt eleverna kategoriseras som den rättvisa läraren, är den lärartyp som inte ser några skillnader mellan eleverna. Dessa lärare identifierar sig inte inom gruppen svensk, vilket också gör att de också behandlar alla elever lika. Några vidare beskrivningar av den rättvisa läraren ger eleverna inte. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna ser det som underförstått att den rättvisa läraren ska förstås i motsats till den orättvisa.

### **3.6. Sammanfattande diskussion**

Den bra läraren och den uppmuntrande och kontrollerade läraren kan båda kategoriseras som ”bra” lärare enligt elevernas utsagor. Dessa använder sig av interaktionsstrategierna förhandling och preparering genom att öppna upp för diskussion, vilket utvecklar regelfärdigheter hos eleverna. Genom dessa strategier lär sig eleverna att föra diskussioner under demokratiska former, samtidigt som de lär sig att man inte får säga vad som helst. Exempelvis förklarar Mikaela att läraren skulle tillrättavisa en elev som kränkte en annan, men att läraren sedan skulle öppna för diskussion. Detta kan i förlängningen leda till att eleverna förstår att man inte behöver provocera fram diskussioner som kan uppfattas som kontroversiella eller politiskt avvikande. Dessa lärares interaktionsstrategier kan liknas vid den konstruktivistiska modellen för deliberativa samtal.

Den rättvisa läraren är svårare att kategorisera. Eleverna lägger under intervjun fokus på de lärare som inte anses vara rättvisa och kommenterar endast att deras egna lärare inte är som denna beskrivs. Dock förklarar inte eleverna vad denna lärare har för typ av interaktionsstrategier i bemötandet av eleverna, mer än att denna behandlar alla elever lika och därmed inte för en traditionell värdepedagogik där vissa elever har förtur framför andra. Detta betyder inte att denna lärare är öppen för deliberativa samtal i undervisningen. Som framgår av intervjuerna förs sällan diskussioner i klassrummet. Detta kan ses som ett tecken på ignorans och på att även denna lärartyp är ointresserad av elevernas uppfattningar. Även

om läraren är rättvis i form av att inte uppfatta sig själv som tillhörande en viss etnisk grupp, kan man tolka lärarens tysthet och ignorans som tillhörande den regelbaserade normpåverkan.

Aftonbladet-läraren, läraren som inte kan kontrollera sin ilska och den orättvisa läraren är lättare att kategorisera som ”dåliga” lärare. De har ett traditionalistiskt förhållningssätt till värdepedagogiken och använder en regelbaserad normpåverkan som strategi för att fostra eleverna till skolans, enligt dem, förgivvettagna värdegrund. De använder påtryckning och förklaring som interaktionsstrategi, vilka innefattar både explicita och implicita uttryck.

Arvids lärare från högstadiet, tillät, som exempel, inte diskussioner i klassrummet som rörde sig utanför normen. Hon reagerade med att bli arg när en sådan diskussion dök upp. Detta resulterade i att Arvid alltid försökte att provocera fram diskussioner genom att kasta ur sig rasistiska kommentarer och skällsord, vilket i sin tur resulterade i att han blev utkastad från klassrummet och därmed också såg detta som en vinst. Denna lärares interaktionsstrategi kan jämföras med den strategi Josefs samhällskunskapslärare använde sig av: preparering genom diskussion. I och med att Arvids lärare, till skillnad från Josefs lärare, inte föregick med gott exempel på hur man agerar under en diskussion, lärde sig inte heller Arvid de regelfärdigheter som krävs för att föra en diskussion under demokratiska förhållanden. Istället blev lärarens reaktion ett tecken på att denne inte hade några argument mot Arvids påståenden, vilket gjorde att Arvid fortsatte att uttrycka sig rasistiskt, utan att reflektera över sina uttalanden.

Zamir och Azad menar, till skillnad från de andra eleverna, att läraren är den som implicit uttrycker sig rasistiskt, inte eleverna. Detta är något som läraren själv nödvändigtvis inte behöver vara medveten om. Troligtvis agerar hon utifrån egna erfarenheter, vilket Colnerud tidigare påpekat är ett vanligt fenomen. En lärare som själv blivit fostrad till skolans förgivvettagna regler kommer sannolikt också att använda sig av samma typer av, eller liknande interaktionsstrategier, i sin undervisning.

Ett sätt kategorisera av ”dåliga” lärare kan förhålla sig till den deleberativa samtalsmodellen är genom mer formella samtal i stil med de filosofiska- och sokratiska samtalen. Denna typ av samtalsmodell är mer formaliserad och syftar till att undersöka snarare än att övertyga eleverna då dessa diskuterar värderingar och moraliska frågor.

Det fungerar inte att tala om för en elev hur det är om eleven har en annan åsikt än den läraren uttrycker. Undervisningen i skolan ska inte syfta till att övertyga eleverna om vad läraren anser vara en sanning. Undervisningen syftar till att förmedla respekt för grundläggande

demokratiska värderingar. Enligt läroplanen ska skolan uppmuntra till och vara öppen för skilda uppfattningar. Läraren ska visa respekt för den enskilde eleven genom att inta ett demokratiskt förhållningssätt och genom att bedriva undervisningen i demokratiska arbetsformer. Det deliberativa samtalets kommunikationsmönster och interaktionsstrategier är i överensstämmelse med läroplanen och skolans värdegrund, till skillnad från den regelbaserade normpåverkan som tvärtom motsäger dessa.

#### **4. Slutsats och sammanfattning**

Jag har med hjälp av en kvalitativ intervjustudie undersökt hur elever på en gymnasieskola beskriver interaktionsmönster hos lärare då elever uttrycker sig på ett sätt som av läraren uppfattas som rasistiskt och/eller politiskt avvikande, samt vilka reaktioner lärarna uttrycker i sammanhanget.

Studien visar att eleverna delar in lärare i kategorier baserade på fem olika egenskaper 1) de lyssnar, 2) accepterar elevernas åsikter, 3) tillåter diskussion, 4) är kunniga och 5) kan uttrycka egna åsikter. Utifrån dessa egenskaper bemöter lärarna eleverna med olika interaktionsstrategier och reaktioner.

Man kan även se att det läraren implicit uttrycker uppmärksammas av eleverna. Interaktion är inte endast samtalet i sig, utan även kroppsspråk, mimik och det som inte sägs. Hur läraren kommunicerar och interagerar med eleverna, eller hur hon inte gör det, tycks ha betydelse för hur eleverna ser på lärarens interaktionsstrategier och hur denna kategoriseras därefter.

Eleverna skiljer på en bra och en dålig lärare där den bra läraren handlar på ett sätt som motsvarar den deliberativa samtalsmodellen. Eleverna bemöts med kunskap och öppen diskussion och läraren har ett demokratiskt förhållningssätt till skolans värdegrund. Den dåliga läraren försöker istället, genom att använda en regelbaserad normpåverkan, att övertala eleven till en viss ståndpunkt. Detta utan argument eller respekt för elevernas egna åsikter och värderingar.

Den deliberativa samtalsmodellen verkar kunna få eleverna att reflektera över sina egna ståndpunkter, vilket i förlängningen eventuellt kan leda till en förändring, då eleverna tillåts diskutera även sådant som kan uppfattas som avvikande och kontroversiellt. Den regelbaserade normpåverkan tycks snarare skapa en motreaktion. Eleverna anser att läraren är inkompetent och att denne inte kan behärska sig, vilket visar sig genom dennes interaktionsstrategier. Eleverna ändrar sig med andra ord inte mindre för att lärarna är kompetenta, ämneskunniga och bjuder in till diskussion. En lärare som använder denna metod anses vara en ”bra” lärare.

Elevernas beskrivningar av lärares interaktionsmönster visar att den deliberativa ansatsen är att föredra för att bedriva undervisning i demokratiska arbetsformer, samt för att forma medborgare som ska kunna delta i den demokratiska processen i samhället.

## 5. Källhänvisningar och litteraturförteckning

### Intervjuer

Intervju 1, Josef & Patrick, 2012-11-14

Intervju 2, Mikaela & Arvid, 2012-12-03

Intervju 3, Azad & Zamir, 2012-12-03

### Tryckta källor

Carleheden, Mikael (2002) "Fostran till frihet – skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv" i *Utbildning och demokrati*, nr 3, 43-72.

Colby, Anne; Beaumont, Elizabeth; Ehrlich, Thomas & Corngold, Josh (2007) *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. United States of America.

Colnerud, Gunnel (2002) *Regler och relationer – Lärarröster om värdegrunden*. Key-note på konferensen Vad har värde i praktiken. Perspektiv på värdegrunden i skola, vård och barnomsorg. 18-19 maj. 2002. Stockholm: LHS, Konferensrapport.

Colnerud, Gunnel (2004) "Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs" i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9, nr 2, 81-98.

Englund, Tomas (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket.

Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo (2001) "Värdegrunden som exkluderande och inkluderande diskurs" i (red.) Linde, Göran *Värdegrund och svensk etnicitet*. Studentlitteratur: Lund.

Lindgren, Joakim (2004) *Perspektiv på skolans värdegrund – Värdegrundscentrums intervjuserie 'Möte med forskare'*. Värdegrundscentrum: Umeå universitet.

Läraryrket (2006) *Att motarbeta nazism och rasism i skolan*. Stockholm.

Skolverket (2010) *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Skolverket: Stockholm.

Thornberg, Robert (2004) ”Värdepedagogik” i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9, nr 2, 99-114.

Thornberg, Robert (2006) *Värdepedagogik i skolans vardag – interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping universitet.

## Rapporter

Skolverket (2000) *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. (Dnr 2000:1613) Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på internet:

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D767](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D767) [Hämtad 2012-11-10]

Vetenskapsrådet (2007) *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial*.

Tillgänglig på

internet: [http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt\\_forskningsmateria2l.pdf](http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskningsmateria2l.pdf) [Hämtad 2012-12-28]

## Otryckta källor

Green, Lars (2008) *Elever ser på värdegrunden – En kvalitativ undersökning av elevers uppfattningar av människors lika värde*. Högskolan för lärande och kommunikation: Jönköping [Magisteruppsats].

Pasbakhsh, Omid & Svensson, Barbro (2007) *Bemötande av främlingsfientlighet - En studie av tolv gymnasielärares syn på främlingsfientliga konfliktsituationer*. [Examensarbete].

[http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/rektorer-bor-ta-sitt-ansvar-for-rasismen\\_7675136.svd](http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/rektorer-bor-ta-sitt-ansvar-for-rasismen_7675136.svd) (2012-11-20)

## Läroplaner

Gy 11