



”Fördomar? Då skulle du träffa min pappa!”

**En undersökning av hur intolerans och fostrande
undervisning beskrivs av gymnasieelever på ett
yrkesförberedande program**

Jesper Dahlquist

Johan Tellbom

Uppsats 15 hp
Pedagogik 91-120 hp

Vårterminen 2011

Handledare
Mikael Segolsson

Examinator
Gunvie Möllås

SAMMANFATTNING

Jesper Dahlquist och Johan Tellbom

”Fördomar? Då skulle du träffa min pappa!”

En undersökning av hur intolerans och fostrande undervisning beskrivs av gymnasieelever på ett yrkesförberedande program

Antal sidor: 41

Syftet med studien är att bilda kunskap om hur elever på yrkesförberedande program erfar och beskriver intolerans/tolerans samt om och hur undervisningens demokratiskt fostrande uppdrag påverkat deras åsikter. Frågeställningarna handlar om hur intolerans och tolerans beskrivs, erfarenheter av fostrande undervisning, bemötande och hantering av värdegrundsfrågor samt om hur forskningsresultat om intolerans upplevs.

Studien utgår från en fenomenologisk ansats och metoden för undersökningen är kvalitativ i form av semi-strukturerade intervjuer. Resultatet analyserades och tolkades fenomenologiskt ur ett habitus-perspektiv och sammanställs med hjälp av de kategorier och mönster som framträdde ur materialet. Resultatet presenteras utifrån studiens forskningsfrågor.

Slutsatsen av resultatet visar att eleverna till största delen förstår och kan beskriva intolerans- respektive toleransbegreppen och att intolerans beror på okunnighet, omognad samt en grupptillhörighet som präglas av homogenitet. De flesta menar att demokratiskt fostrande undervisning leder till ökad tolerans men att lärarens bemötande och förhållningssätt till eleverna har stor betydelse för om detta mål nås. Eleverna förespråkar ett öppet klassrumsklimat där möjligheter till diskussion och fördomsfritt bemötande är viktiga faktorer. Även relationen mellan lärare och elev är av central betydelse. Eleverna känner igen forskningsresultat som pekar ut yrkesförberedande program som mer intoleranta och menar att det har med den sociala kultur och bakgrund som många av eleverna för med sig till skolan. Man konstaterar även att intoleransen minskar med stigande ålder och mognad samt ökat ansvar.

Sökord: intolerans, tolerans, rasism, yrkesförberedande program, demokrati, fostran, klassrum

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	2
Vägen till undersökningen	2
Viktiga begrepp	3
Definitioner och förståelse av intoleransbegreppet	3
Undersökningens definition av intolerans	5
Tolerans och intolerans i styrdokumentet	5
Tidigare forskning	6
Hur mäter man intolerans?	6
Intolerans i ett historiskt perspektiv	7
Forskning om intolerans hos ungdomar	8
Forskning om gymnasieelever och undervisning	10
Sammanfattning	13
Syfte och frågeställningar	15
Vetenskapsteoretisk utgångspunkt	16
Grundläggande antaganden	16
Fenomenologin och livsvärlden	16
Metod	19
Metodologisk utgångspunkt	19
Urval	21
Datainsamling	21
Genomförande	22
Analys	23
Etiska ställningstaganden	23
Resultat	25
Hur beskriver eleverna begreppen intolerans och tolerans?	25
Intolerans ökar på grund av okunnighet	25
Intolerans minskar genom mognad och möten	26
Intolerans påverkas av grupptillhörighet	26
Vad erfar eleverna av undervisningens demokratiskt fostrande uppdrag under sin skolgång?	27
Hur upplever eleverna lärarnas bemötande och hantering av värdegrundsfrågor?	28
Lärare som goda föredömen	28
Lärare som dåliga föredömen	28
Lärares möjlighet att påverka	29

Hur upplever eleverna ett forskningsresultat som visar på en högre andel intoleranta åsikter hos elever på yrkesförberedande program jämfört med elever på studieförberedande program?	29
Vi och dom	29
Högre andel intolerans	30
Resultatsammanfattning	31
Diskussion	32
Resultatdiskussion	32
Forskningsfrågorna	32
Övrigt resultat	34
Metoddiskussion	37
Avslutande diskussion	38
Referenser	40

Bilaga 1: Intervjuguide

Inledning

”Ja, man skulle vilja se in i den hjärnan!”

Clas Eriksson i Galenskaparna efter ett inslag av Farbror Frej i revyn *Grisen i säcken* 1991

Tänk om vi kunde se in i våra elevers hjärnor. Gå en mil i deras skor och fullständigt förstå var de kommer ifrån och vad de tar med sig in i våra klassrum. Kunna greppa någons komplexa personlighet och sedan anpassa undervisningen utifrån denna individs upplevelser, erfarenheter och tolkningar av tillvaron. Kunna förstå varför någon uttrycker sig och beter sig på ett visst sätt och sedan skapa en handlingsberedskap för att hantera och utveckla eleven optimalt.

Vi lärare har dock inte denna möjlighet. Vi har inga röntgenbilder som avslöjar vad som döljer sig under ytan. Våra instrument är inte så precisa. När vi går in i klassrummet tar vi inte bara med oss huvudmannens förväntningar och uppdrag utan också vår egen uppsättning av normer, erfarenheter och upplevelser. Vår livsvärld möter elevernas livsvärld. Vad händer när dessa livsvärldar kolliderar?

Ett tydligt möte mellan olika livsvärldar utspelar sig när undervisningen har ett tydligt fostrande uppdrag, exempelvis när det gäller att motarbeta intolerans och utveckla tolerans. Här gäller det att hålla värdegrundsfanan högt!

Men vad vet vi egentligen om de elever vi undervisar? Var går gränserna för vår egen tolerans och intolerans? Hur upplever eleverna oss och vårt uppdrag att utbilda goda demokratiska medborgare med en tolerant människosyn? Många lärare vi stött på genom åren drivs i sitt arbete av en stark humanistisk vilja att utveckla det svenska samhället till ett bättre samhälle för alla människor. När denna önskan fram till eleverna?

För oss handlar det avslutningsvis om en djupare fråga: *Lever jag som jag lär?* En fråga som riktas till samtliga lärare som på ett eller annat sätt arbetar för att motverka intolerans.

Bakgrund

I detta avsnitt behandlas inledningsvis vad som lett fram till denna undersökning. Vidare tas viktiga och centrala begrepp upp och diskuteras samt hur skolans styrdokument behandlar intolerans. Avslutningsvis tas relevant forskning upp som på olika sätt berör undersökningen.

Vägen till undersökningen

I ett tidigare arbete *Intoleransen får inte gå därifrån utan att bli ifrågasatt* (Dahlquist & Tellbom, 2010) undersöktes några lärares upplevelser av intolerans hos elever kopplat till sitt uppdrag som lärare i samhällsorienterande ämnen (so-ämnen) på högstadiet och gymnasiet. I föreliggande undersökning ligger fokus på att undersöka elevers upplevelser. Den tidigare studien lyfte fram att även so-lärare har egna tolkningar och ramar som påverkar undervisningen. Studien pekade även på lärarnas roll och inställning till sina elever, vilket kan formuleras som: Är vi lärare bärare av intolerans mot intoleranta elever?

En annan sak som uppmärksammades var att forskningen (ex. Ring & Morgentau 2004) visar att elever med intolerant inställning är överrepresenterade på yrkesförberedande program jämfört med studieförberedande:

Andelen gymnasieelever med en intolerant inställning till muslimer, judar och homosexuella är högst bland elever i andra skolprogram än studieförberedande och detta mönster är särskilt tydligt för pojkar. De mest positivt inställda eleverna återfinns bland flickor på gymnasiets studieförberedande program. Andelen flickor i dessa program som är generellt intoleranta mot dessa minoriteter är 0,1 procent, att jämföra med 11 procent generellt intoleranta bland pojkar i gymnasiets övriga program. (Ring & Morgentau 2004, s. 10)

En generell tolkning skulle då vara att man utifrån forskning kan visa att elever på yrkesförberedande program är mer intoleranta än andra elever. Att överföra den generella tolkningen till individnivå innebär att undersökningen riskerar att bli fördomsfull och orättvis mot de elever som inte har intoleranta åsiker. I denna undersökning avses att studera intolerans på individuell nivå, vilket utrymme intoleransen har i enskilda elevers livsvärld. Mot denna bakgrund formulerades frågan: Hur upplever elever på ett yrkesförberedande program intolerans?

Viktiga begrepp

Tidigt i arbetet med denna studie stod det klart att definitionen av begrepp är central för att kunna genomföra och tydliggöra undersökningens syfte. Begreppen intolerans och tolerans är grundläggande men också mångfacetterade. Så här definierar *Forum för levande historia* (2011) begreppet:

Att vara intolerant är att inte respektera och acceptera mänskliga olikheter. Att ha och kanske uttrycka negativa uppfattningar om människor som till exempel har en annan etnisk tillhörighet, en annan religion eller en annan sexuell läggning än man själv. Ibland riktar sig intoleransen mer tydligt mot en specifik grupp och blir till antisemitism, antiziganism, islamofobi eller homofobi (Forum för levande historia 2011).

Ovanstående citat är alltså ett exempel på hur man definierar ett begrepp som intolerans. Begreppen tolerans respektive intolerans är nyckelbegrepp i denna undersökning, därför bör deras betydelse beskrivas mer grundligt. Begreppen har en större och vidare betydelse i olika sammanhang – såväl i forskarsamhället som i skolans praktik, såväl på elevnivå som på nationell forskarnivå – och ingen begreppsdefinition utesluter någon annan.

Relevansen i att använda begreppen intolerans och tolerans vilar främst på att det nyligen kommit forskning (Löwander & Lange 2010) om gymnasieungdomars attityder där dessa begrepp är vägledande. De är även synliga i såväl de gamla som nya styrdokument, vilka presenteras längre fram.

Definitioner och förståelse av intoleransbegreppet

FN-organet UNESCOs deklaration av toleransens principer har följande inledning:

Article 1 – Meaning of tolerance

1.1 Tolerance is respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human. It is fostered by knowledge, openness, communication and freedom of thought, conscience and belief. Tolerance is harmony in difference. It is not only a moral duty, it is also a political and legal requirement. Tolerance, the virtue that makes peace possible, contributes to the replacement of the culture of war by a culture of peace. (Löwander & Lange 2010, s. 13)

UNESCOs text är ett exempel på en grundläggande definition som forskning om intolerans vilar på. Citatet kan sammanfattas med att tolerans innebär att man respekterar och accepterar men också uppskattar olikheter. I förlängningen ser UNESCO tolerans som vägen till en fredligare värld. Intolerans blir då motsatsen: synen på olikhet som något negativt kan leda till en våldsamare värld.

Andra sätt att definiera och förtydliga dessa begrepp kan sammanfattas som:

- att acceptera, respektera och att försöka förstå det som avviker från den egna uppfattningen.
- att föra en dialog som är respektfull mot den andres argument, att dialogen innehåller ett intresse för hur den andre tänker.
- att den tolerante aktivt vill något, som motsats till passivitet och resignation.
- att man definierar tolerans som ett ogillande av något som vi sedan tolererar.

(Löwander & Lange 2010)

Problemet är dock att dessa begrepp kan löpa parallellt, det vill säga man kan vara både tolerant och intolerant samtidigt, på olika plan. Om vi ställer oss frågan *Ska vi tolerera intolerans?* så kan ett svar vara: ”De intoleranta kan inte tillåtas att ofreda andra men måste tillåtas att uttrycka avvikande uppfattningar” (Löwander & Lange 2010, s. 15). Här lyfts fram att lärare ställs inför svårare dilemman än vad man kanske i allmänhet uppfattar – är lärare bärare av en intolerans som de själva inte märker av och vem bestämmer vad som ska tolereras? Gruber (2007) ger ett exempel då hon beskriver hur personalen på en svensk skola ser invandrareleverna som de avvikande och något som de svenska eleverna ska lära sig att tolerera. Gruber menar att invandrareleverna objektifieras och behandlas som en likställd minoritetsgrupp och därmed glöms ömsesidigheten i toleransen bort. Det blir majoritetsgruppen som i tolerant välvillighet ska lära sig acceptera det avvikande.

Ett annat problem när det gäller viktiga begrepp och förståelse av dessa är att i skolans värld möts olika språkkulturer. Detta möte kan visa sig som skillnad mellan akademiskt och vardagligt språk eller som ett mindre utvecklat ordförråd. När det gäller individers språkbrister så finns det forskning från USA (Erling & Wang 2002) som beskriver skillnad och tillgång på språkstimulans vilket kan kopplas till ett socioekonomiskt kulturellt (status) perspektiv. Erling och Hwang (2002) tar upp skillnaden i språkstimulans bland barn som växer upp i olika sociala miljöer. Här ser man skillnad i tre olika sociala samhällskonstellationer där barn till akademiska föräldrar fick höra upp till 35 miljoner ord fram till treårsåldern. Barn vars föräldrar representerade arbetarfamiljer fick höra upp till 20 miljoner ord medan barn från föräldrar som levde på socialbidrag endast fick höra 10 miljoner ord upp till treårsåldern. Vidare skriver Erling och Wang att:

Otillräckligt och bristfälligt språk lider ganska många ungdomar av. Kanske var tionde individ upplever sig ha så allvarliga språkliga problem att man känner stor ängslan och oro inför kontakt med okända människor och att man känner sig utanför gemenskapen. Pojkar drabbas oftare av språkstörning än flickor. (s. 48)

Här kan man ställa sig frågan hur detta påverkar förståelsen av den fostrande demokratiundervisningen som ofta är teoretisk till sin natur men som också ska läras ut på yrkesförberedande program? Vi ställer oss frågan om det finns ett samband mellan en ordfattig uppväxt och låg förståelse av demokratibegreppet och i förlängningen ökad intolerans?

Undersökningens definition av intolerans

Den definition av intolerans som ligger till grund för denna undersökning är följande: en ovilja att acceptera olikheter och det som är annorlunda, det vill säga något som skiljer sig från det som individen upplever som normalt. Intolerans enligt undersökningens definition kan exempelvis yttra sig som xenofobi, homofobi och/eller ableism¹. Dessa uttryck innehåller i sig sedan olika grupperingar utifrån individuella ställningstaganden som exempelvis islamofobi och antisemitism. Elever kan även menas visa intolerans mot en undervisning som ifrågasätter fundamentala delar av deras livsvärld. Tolerans definieras som motsatsen till intolerans, att man accepterar olikheter och det som upplevs som annorlunda.

Tolerans och intolerans i styrdokumentet

Skolans styrdokument, såväl de kommande som gällande, tar upp flertalet kopplingar och begrepp kring intolerans och förklarar hur rektor, lärare och övrig personal skall förhålla sig till dessa. Samtliga yrkesgrupper som finns i skolan skall "...aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper" (Skolverket 2011, Lpf 94, s. 3).

Skolans grundläggande värderingar (exempelvis människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta) beskrivs utförligt i samtliga styrdokument, såväl gällande som kommande oberoende av skolform .

¹ Xenofobi: fientlighet mot det främmande, homofobi: fientlighet mot homosexualitet, ableism: fientlighet mot handikapp och funktionshinder

Alla styrdokument innehåller exakt samma uppmaning när det gäller begreppet intolerans: ”Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.” (exempelvis Lpf 94, s. 6). Vidare lyfter styrdokumentet fram vikten av den demokratiska fostran som skall ske i skolan och som skall ”förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser” (Lpf 94, s. 6).

Tidigare forskning

Vi inleder detta avsnitt med att presentera hur forskningen hanterar frågan om hur man mäter intolerans. Därefter följer ett avsnitt som handlar om intolerans i ett historiskt perspektiv. I de avslutande delarna avhandlas forskning kring intolerans hos ungdomar, gymnasieelever och undervisning.

Hur mäter man intolerans?

Inom statsvetenskapen är forskning om intolerans ”etablerad och omfattande och inriktad på att undersöka människors inställningar till politiska budskap och politiska partier” (Löwander & Lange 2010, s. 15). En sådan undersökning sker ofta i form av att man använder en linjär skala där åsikter sedan placeras ut. Dessa åsikter baseras i sin tur på förutbestämda antaganden om vad som i ena änden av skalan anges som absolut tolerant och i andra änden som absolut intolerant. Forskaren gör också antaganden om i vilken grad ett parti eller en politisk åsikt är intolerant respektive tolerant. Detta sätt att mäta har på senare år mött kritik. Kritiken går framförallt ut på att forskaren gör antaganden om intolerans utifrån förutbestämda matriser, det vill säga tycker en person så här så tycker man antagligen också så här. Gibson (2005) menar att ”...the prudent conclusion is surely that we should make no pre-judgment about how people might respond to questions they have not been asked” (s. 317). Gibson konstaterar vidare att den mest fruktbara strategin för att undersöka intolerans och tolerans bör vara både linjär och ”unidimensional” (s. 319), det vill säga att flera faktorer och aspekter samspelar på olika plan och att detta samspel måste belysas. Att bara använda sig av en linjär skala med ytterligheter speglar inte människans komplexitet.

Liknande resonemang förs av Johansson Heinö (2009) som anser att forskning om tolerans och intolerans i ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle helt enkelt kräver flerdimensionella mätmetoder. Han menar att ju mer mångkulturellt ett samhälle är desto mer utmanas demokra-

tins grundläggande dilemma, nämligen hur mycket av det avvikande kan vi tolerera utan att bli intoleranta? Alla demokratier ställs inför dilemman som exkludering, inkludering och legitimitet men i ett mångkulturellt samhälle så är utmaningen större och mer komplex och kräver därför ett mer avancerat forskningsverktyg.

Aosved, Long och Voller (2009) presenterar ett intoleransmått som går ut på att man sammanför flera olika skalor med olika typer av intolerans. I sitt mått sammanför de sex typer av intolerans: ”sexism, racism, sexual prejudice, ageism, classism, and religious intolerance” (s. 2321) och kallar det för ”the Intolerance Schema Measure (ISM)” (s. 2324). Fördelen med detta menar de är att man med hjälp av resultatet (som bygger på studier av intolerans hos amerikanska collegestudenter) dels kan mäta mer specifika typer av intolerans men även se hur olika typer av intolerans samverkar och interagerar med sociala förväntningar och social dominans. De menar att nästa steg bör vara att använda ISM på helt andra grupper i samhället än universitetsstudenter och därigenom utveckla detta instrument vidare. De har även förhoppningen att ett flerdimensionellt mätverktyg som ISM ”will be helpful for people planning education and prevention programs related to reducing intolerance and oppression and will allow for program evaluation when such work is conducted” (s. 2348).

Intolerans i ett historiskt perspektiv

Ett exempel på forskning som sammanför samhällsperspektiv på intolerans med individperspektivet är Balibar och Wallerstein (1991) som anser att våra (vita, kristna västerlänningar) föreställningar om det avvikande är djupt rotat i vårt tankemönster och vår världsuppfattning. Det är alltså inget nytt utan orsaker till intolerans måste också sökas i ett historiskt perspektiv. Catomeris (2004) beskriver det som ”ett arv som vi tycks bära med oss från generation till generation och som blottlägger våra attityder gentemot olika etniska grupper. Detta arv utgör en del av en på samma gång västerländsk och svensk idétradition.” (s. 11) Uppfattningen om *den andre* som ett hot är alltså inget nytt eller något som enbart kan kopplas till efterkrigstidens arbetskrafts- och flyktinginvandring. Catomeris (2004) menar att *den andre* eller *främlingen* genom historien beskrivits som exempelvis hotfull, kroppsligt avvikande (mörkhårig/svartmuskig, puckelryggig) eller underlägsen. De *främlingar* som han menar framkommer tydligast i svensk tradition de senaste 1000 åren är afrikaner, finnar, judar, orientaler, samer, resande (tattare) och romer (zigenare). Han säger också att vi i Sverige levt i en ”kollektiv förträngning som haft till syfte att [...] lyfta ut (och upp) Sverige” (s. 12) ur ett av rasism nedfläckt negativt europeiskt sammanhang. Alltså att vi i Sverige har haft synen på oss själva som ovana vid främlingar, vilket i sin tur kan leda till att man

kopplar ihop fördomarna med fördomarnas objekt – invandrarna. Inga invandrare, ingen intolerans! Dock menar han att det har skett en positiv utveckling under de senaste åren då man från myndigheterna börjat uppmärksamma exempelvis behandlingen av minoriteter som romer och resande och även gjort offentliga ursäkter.

Forskning om intolerans hos ungdomar

Forskare som undersökt hur intolerans kommer till uttryck hos ungdomar är exempelvis Björge och Carlsson (1999) och Almgren (1999). Björge och Carlsson undersökte vilka mönster som uppträder hos ungdomar med hög intolerans i Norge. De huvudsakliga faktorer som de såg var ideologisk övertygelse, social utsatthet, önskan om grupptillhörighet, nyfikenhet, ungdomsrevolt, alternativa gemenskaper och jakt på status och identitet. Almgren undersökte i sin tur hur intoleransen visade sig hos främlingsfientliga ungdomar i en ort i Mellansverige. Hennes intoleransfaktorer var arbetslöshet, hemmets arbetarbakgrund, svagt intresse för studier och skola, ungdomsbrottslighet, utanförskap och en pessimistisk syn på framtiden.

Mattsson och Hermansson Adler (2008) menar att man kan se intolerans som första steget i en utveckling som i värsta fall kan leda till nazism i slutändan. Utifrån sina erfarenheter av praktiskt arbete med främlingsfientlighet hos ungdomar ser de ett första steg som präglas av ”chauvinism och patriotism” (s. 22), som följs av ett mer uttalat rasistiskt stadium och som avslutande steg ser de en uttalad nationalsocialistisk politisk övertygelse. De flesta ungdomar med intoleranta åsikter kommer aldrig längre än steg ett. Mattsson och Hermansson Adler (2008) betonar vikten av att lärare ser bakom den homogena ytan som en grupp ungdomar kan visa upp. Orsakerna till intolerans är i de flesta fall komplexa och består av flera samverkande faktorer. Ska man motverka intolerans så ska läraren angripa intoleransens idéer och bakomliggande faktorer istället för att fokusera på individuella uttryck. Det är av största vikt att man skiljer mellan individ och åsikt, ”det är med andra ord inte eleverna som individer som ska angripas” (s. 9).

Intoleransrapporten (Ring & Morgentau 2004) var resultatet av en omfattande undersökning kring ungdomars intolerans (även internationellt). De undersökte 10.600 ungdomars attityder gällande intolerans mot olika minoriteter och utfördes av *Brottsförebyggande Rådet* på uppdrag av *Forum för levande historia*. Liksom Björge och Carlsson (1999) och Almgren (1999) såg man att intolerans kunde kopplas till exempelvis låg utbildning och socialklass hos föräldrar, dåliga skolprestationer, känslor av utanförskap, stereotypa könsföreställningar och homogent umgänge.

Forum för levande historia ligger bakom rapporten *Den Mångtydiga Intoleransen* (Löwander & Lange 2010) som är en uppföljning av Intoleransrapporten (Ring & Morgentau 2004). Rapporten riktar sig specifikt på gymnasieungdomar, men har ”utformats så att vissa jämförelser skulle kunna genomföras” (s. 7) med Intoleransrapporten (Ring & Morgentau 2004). Undersökningen omfattade 4674 elever som gick på 154 gymnasieskolor från cirka 100 kommuner i hela landet. Syftet var att ge ett underlag för beslutsfattande på olika nivåer men också för fortsatt pedagogisk diskussion kring undervisning som berör mänskliga rättigheter, demokrati och tolerans. Rapporten använder sig av den inom samhällsvetenskapen traditionella mätmetoden som anger tolerans och intolerans som motpoler på en skala, men hänvisar också till aktuell forskning, exempelvis Aosved, Long och Voller (2009), och strävar efter att avstå från generaliserande omdömen genom att redovisa resultatet för grupperna (romer, muslimer, judar, utomeuropeiska flyktingar, homosexuella) var för sig. Inte minst avspeglar namnet på rapporten hur man ser på intoleransens komplexa struktur. Resultaten för respektive grupp har delats in i tre kategorier: positiva, ambivalenta och negativa. Resultaten har sedan analyserats utifrån bakgrundsfakta om elevens livsvärld. I rapporten (Löwander & Lange 2010) konstaterar man följande:

Intolerant beteende:

- Det finns en tydlig koppling med elevens sociala, ekonomiska och kulturella miljö och hans/hennes attityder. Elever med höga betyg, god ekonomi, högutbildade föräldrar och stabil utbildningsmiljö har i högre grad toleranta värderingar än elever från miljöer som präglas av ”hög arbetslöshet, låga inkomster och hög andel invandrare” (s. 64). Tydligast var sambandet mellan elever med högutbildade föräldrar på studieförberedande program och elever på yrkesförberedande program med kortutbildade föräldrar där de senare hade negativare attityder till alla de fem grupperna i undersökningen än de förra.
- Ungdomar med invandrabakgrund är mer intoleranta mot homosexuella och judar än ungdomar med svensk bakgrund.
- Kön spelar stor roll. Pojkarna i undersökningen visade vid varje jämförelse mer intolerans än flickor. Den största skillnaden när det gäller intoleranta attityder var mellan pojkar som gick första året på ett yrkesförberedande program och flickor som gick sista året på studieförberedande program.
- Pojkar på yrkesförberedande program ”överväger bland de intoleranta” (s. 65). Bland annat visar undersökningens resultat att denna grupp har en ”exkluderande och chauvinistisk syn på vem som kan kallas svensk” (s. 65) Dock ser man en något positivare attityd i

årskurs tre jämfört med årskurs ett där negativa och ambivalenta attityder dominerar, inte minst när det gäller invandrare och muslimer.

Tolerant beteende:

- Gymnasieelever som undervisats i hög grad om rasism, mänskliga rättigheter och exempelvis Förintelsen samt uppmanats till kritiskt tänkande var mer positiva till de fem grupperna i undersökningen än de som tagit del av mindre undervisning.
- Elever med svensk bakgrund som uppger att de är vän med någon med invandrarbakgrund redovisade en positivare inställning till invandrare och muslimer än de som hade en mer homogen vänskrets.
- När man jämförde undersökningens resultat med Intoleransrapporten (Ring & Morgentau 2004) konstaterade man att toleransen mot homosexuella ökat markant medan toleransen mot judar och muslimer minskat något.

(Löwander & Lange 2010)

Man kan konstatera att rapportens resultat samstämmer med övrig forskning när det gäller huruvida elevernas sociokulturella bakgrund, inställning till studier och deras kön påverkar intoleranta åsikter.

Forskning om gymnasieelever och undervisning

Något som får beskrivas som ett pionjärbete när det gäller studier (i Sverige) av elever på yrkesförberedande program är Westerbergs (1990) undersökning - *det är ju vi som är negern... Om kulturmöten i skolan*. Westerberg konstaterar att gymnasieskolan består av en mängd kulturmöten (svensk borgerlig majoritetskultur, arbetarkultur, olika ungdomskulturer, könsrollskulturer samt etniska minoritetskulturer) vilket komplicerar studier av en specifik grupp gymnasieelever som exempelvis de som går ett yrkesförberedande program. Hon menar att det är fel ”att ensidigt betona krocken mellan svenskar och invandrare, andra krockar, t ex mellan teoretiska och praktiska linjer eller mellan pojkar och flickor, kan vara mycket svårare” (s. 7). Hon lyfter fram möjligheterna för interkulturell undervisning där utgångspunkten är elevernas egna erfarenheter och kulturer. Hon menar att eleverna först måste kritiskt granska sina egna värderingar innan de tar sig an andras. Sedan måste man hitta ett gemensamt tema som känns angeläget för alla elever, exempelvis temat *framtiden*. Då kan man hitta fruktbara pedagogiska områden där elever från olika gymnasieprogram kan mötas. Westerberg ställer också den viktiga frågan: *Kan man fostra till tolerans?* Hon menar att man kan det, men då krävs ”stor pedagogisk och social fantasi för att hitta rätt” (s.

181). Det krävs även att man ser intoleransen som en av flera delar i ett ”ett värderingsblock med murar runt den egna lilla världen” (s. 182). Det räcker alltså inte att bearbeta enskilda attityder eller öka kunskapen inom ett specifikt område – det krävs ett helhetsgrepp av skolan och läraren.

Det är knappt man vågar berätta vilket program man går på i gymnasiet är en rapport om föreställningar och attityder i en Industriprogramsklass på gymnasiet av Lindhe (2000). Rapporten ingick i ett projekt vid Malmö Högskola som hette *Läraren och den kulturella grammatiken*. Rapporten handlar om attityder, föreställningar och värderingar i killgrupper på Industriprogrammet, exempelvis när det gäller lärande, status och klass. Lindhe hänvisar till Westerberg (1990) och rapporten skulle kunna ses som en uppföljning av denna (Lindhe, s. 14). Har något hänt sedan Westerbergs åttio-talsstudier? Lindhe menar utifrån sina studier av Industriprogramselever (IP-elever) att det fortfarande är tydliga avgränsningar mellan yrkes- och studieförberedande program. De elever han intervjuade menar bland annat att såväl elever som lärare på studieförberedande program har fördomar om IP-eleverna och ser ner på dem. Vidare konstaterar Lindhe att om ”kärnämneslärare möter yrkesselever, utan att ha satt sig in i dessa elevers värld och sätt att lära kan säkert konfrontationer uppstå” (s. 17). En annan viktig aspekt som påverkar attityder och fördomar är huruvida eleverna lärt sig att läsa av skolkoder – något som Lindhe menar att vissa elever på IP gjort, vilket också underlättat för deras relationer till lärare. Lindhe lyfter vidare fram IP-elevers tankar om hur viktigt det är för lärare som undervisar yrkesselever (mer än de som undervisar studieförberedande program) att skapa sociala kontakter med eleverna. Andra saker som är typiska för IP-eleverna i undersökningen är ”den lite tuffa jargong” (s. 32) som råder bland yrkesselever, hur svårt det kan vara för tjejer att accepteras i killgrupper på yrkesprogram samt hur vana eleverna uppger sig vara vid att få negativ feedback från teoretiska lärare. Lindhe (2000) ser också en skillnad mellan elevernas relationer till karaktärsämneslärare respektive kärnämneslärare, något som även kommer fram i hans intervjuer med lärare. En viktig faktor för relationerna är huruvida lärare lyckas göra en koppling mellan stoff och praktik, något som karaktärsämneslärare har lättare att göra och som då blir en stor utmaning för teoretiska lärare på yrkesförberedande program.

Carlsson (2003) undersökte hur elever på yrkesförberedande program såg på medborgarbegreppet. Hon konstaterar att elever som går ett yrkesprogram inte bara ska lära sig ett yrke eller hantverk:

De ska *också* fungera som föräldrar, som vänner, som grannar – som medborgare i ett demokratiskt samhälle och som deltagare i en politisk och kulturell offentlighet. Både nutiden och framtiden kräver av dem att de tar aktiv ställning i en rad komplicerade samhällsfrågor och kanske också att de engagerar sig i dem i en djupare mening. (s. 13)

Carlsson (2003) menar att den svenska gymnasieskolan präglas dels av integration där vissa släpps in i konstruktionen av samhället, och dels av en differentiering där vissa inte släpps in. Elever som går yrkesförberedande program blir föremål för differentiering. De förväntas inte kunna bidra med något trots att de ska bli medborgare på samma villkor som alla andra. En grupp som Carlsson (2003) menar har stort ansvar för denna differentiering är de lärare som (medvetet eller omedvetet) väljer ut vilka elever som anses ha "en förmåga att kunna bidra till det gemensamma" (s. 158). Carlsson beskriver vidare lärares inställning som att "den professionella tilltron till vissa elever eller grupper av elever har framstått som större än till andra elever och elevgrupper" (s. 15).

Ekman (2007) har undersökt hur gymnasieelever förhåller sig till demokratisk kompetens och aktivt medborgarskap. Ekman valde ut fem aktiviteter som representativa för ett aktivt medborgarskap: attityd till att rösta, bli partimedlem, demonstrera, frivilligt socialt arbete samt illegala aktioner. Ekman menar att undersökningens resultat visar att 80% av gymnasieeleverna tar till sig demokratiundervisningen och att 20% inte gör det. Dessa 20% utgörs av elever på yrkesförberedande program. Ekman hävdar att det som utmärker denna grupp är dels att det saknas kunskap om det demokratiska systemet och dels en brist på politiskt självförtroende, det vill säga att man inte vill delta i politiskt arbete. Detta var tydligast på de tjejdominerade yrkesförberedande programmen. När det gäller lärarnas möjlighet att påverka säger Ekman att ett "deliberativt klassrumsklimat" (s. 96) är det förhållningssätt som främst påverkar demokratikunskaper, det vill säga att demokratiundervisningen präglas av samtal och reflektioner i ett öppet klassrumsklimat. Dock menar hon att detta förhållningssätt är mindre vanligt på yrkesförberedande program än på andra gymnasieprogram. Även Broman (2009) har sett att gymnasieskolan inte når alla elever. Han konstaterar att:

skolan ska [...] förväntas vara en svag generell demokratisk socialisationsagent men kan under vissa villkor fungera som en specifik demokratisk socialisationsagent. (s. 212)

Demokratiundervisningen kan alltså i individuella fall spela en roll för den enskilde gymnasieelevens demokratiska fostran. Mer generellt menar Broman att undervisningen om demokrati upplevs som alltför abstrakt och krånglig för att den ska kunna ha någon större påverkan på eleverna. Om eleven kan anses ha fått en god demokratiundervisning så beror det till största delen på lärarens kompetens och förhållningssätt.

När det gäller killar på yrkesprogram och deras identitetsskapande så presenterar Högberg (2009) följande faktorer:

- De manliga elevernas negativa inställning till kärnämnen är en viktig del i deras socialisering mot sitt framtida yrkesliv.
- Inställningen visar sig i hur de ser på ämnet i sig, men också hur de agerar på lektioner och mot lärare.
- Eleverna agerar olika i olika ämnen beroende på relevans för yrkesvalet. De motsätter sig inte heller att bli bedömda, eftersom godkänt betyg ökar möjligheterna till anställning.
- Lojalitet och solidaritet inom och med gruppen är en viktig identitetsskapande faktor som förbereder för yrkeslivet.

Högberg (2009) anser att denna grupp av elever dock präglas mer av motsträvighet än av motstånd mot det system som kräver att de läser andra ämnen än karaktärsämnen.

En annan undersökning kring gymnasieelevers identitetsskapande är Johansson (2009) som gjorde en etnografisk studie i tre år på ett svenskt gymnasium. Hon studerade hur eleverna utvecklade en institutionell identitet, det vill säga att aktörer i olika institutioners verksamhet utvecklar och omfattas av typiska och speciella identiteter. Hon vill:

betona vikten av att inte bortse från elevers sociala bakgrund i relation till elevidentitet i skolan. Även om föreliggande studie har fokus på den dagliga interaktion som sker i gymnasieskolan, kan de program som eleverna studerar på, i hög grad relateras till elevernas sociala bakgrund. De olika programmen har då också betydelse för elevernas framtid inom en möjlig arbetsmarknad och för strukturer i samhället. (s. 56)

Johansson konstaterar vidare att undersökningens resultat visar på likheter mellan elevers och lärares identiteter både inom och mellan olika gymnasieprogram, alltså att det program man antingen går på som elev eller undervisar på som lärare har betydelse för den identitet man utvecklar.

Sammanfattning

Avslutningsvis kan vi konstatera att det finns forskning som dels pekar ut vad intolerans är, hur det uttrycks, att det förekommer mer på yrkesförberedande än på studieförberedande program samt vilka utmaningar som föreligger för lärare som undervisar om demokrati och värdegrund på såväl grundskola som gymnasium. Studier av orsaker till intolerans ger en komplex bild där olika faktorer samspelar och samverkar. Forskning pekar också på att det går att undervisa gymnasieelever om demokrati och värdegrundsfrågor, men att det ställer krav på lärarens pedagogiska förhållningssätt. Mötet mellan lärare och elev ställer krav på självinsikt hos

såväl lärare som elev. En viktig fråga blir därför om eleverna är medvetna om vad de tar med sig in i klassrummet.

Avslutningsvis låter vi en grupp amerikanska forskare (Clapper, Downey, Hauger & Riggan, 2010) komma till tals när de beskriver förutsättningarna för ”designing and planning an experimental high school” (s. 125). De deltar i ett projekt som syftar till att skapa en modellskola på vetenskaplig grund. De beskriver hur teori och praktik kolliderar:

Our experiences [...] – in universities and urban schools – have led us to conclude that democratic education is difficult to do when theory and practice, learning and doing, unfold in vastly different communities. (s. 125)

De konstaterar att alla led i ett utbildningssamhälle, från grundläggande till avancerad nivå, måste samverka för att kunna åstadkomma god demokratisk undervisning:

We are certain [...] that we cannot train teachers to teach democratically if our pedagogy itself is undemocratic. Democratic learning begins when teachers acknowledge and engage the voices and ideas of students. (s. 127)

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att bilda kunskap om hur elever på yrkesförberedande program erfar och beskriver begreppen intolerans/tolerans, hur de erfar forskningsresultat som berör problemområdet, samt om och hur de upplever att undervisningens demokratiskt fostrande uppdrag påverkat deras åsikter. Det handlar såväl om undervisningens innehåll som genomförande.

Ett övergripande mål är att kunskapsbildningen ska leda till att utveckla förståelse för undervisningens villkor när det gäller värdegrundsfrågor på gymnasiet.

Följande frågeställningar är studiens utgångspunkter:

- Hur beskriver eleverna begreppen intolerans och tolerans?
- Vad erfar eleverna av undervisningens demokratiskt fostrande uppdrag under sin skolgång?
- Hur upplever eleverna lärarnas bemötande och hantering av värdegrundsfrågor?
- Hur uppfattar eleverna ett forskningsresultat som visar på en högre andel intoleranta åsikter hos elever på yrkesförberedande program jämfört med elever på studieförberedande program?

Vetenskapsteoretisk utgångspunkt

I detta kapitel redogörs för vilken teoretisk ram som ligger till grund för valet av ansats och metod. Den teori som vi utgår ifrån är fenomenologin och dess centrala begrepp *livsvärld*. Avsnittet handlar dels om de grundläggande antagandena för fenomenologi och dels om begreppet livsvärld.

Grundläggande antaganden

Vetenskapsteori har sin grund i att det finns epistemologiska och ontologiska antaganden om verkligheten. En forskningsansats skall innehålla sådana antaganden som *vad är kunskap* och *vad är verklighet*. Det epistemologiska antagandet handlar om att vara tydlig med vad man anser är kunskap inom det område forskningen avser, med andra ord vad forskaren betraktar som kunskap. Samhällsvetenskaplig forskning är beroende av ontologiska antaganden, vilket innebär att forskaren måste bestämma sig för ”vad som finns” (Bryman 2002, s. 30). Det kan innebära att man väljer en objektivistisk ontologisk ståndpunkt där man utgår från att individen möter företeelser i sitt sociala liv som ligger utanför intellektet och som man inte kan påverka. Det vill säga att sociala företeelser existerar som kategorier oberoende av aktörerna. En annan ståndpunkt är den konstruktionistiska som menar att de kategorier som människor använder sig av är sociala produkter som hjälper oss att förstå verkligheten. Dessa kategorier konstrueras och förändras i det samspel som livet innebär. En forskningsansats måste ta sin utgångspunkt i vilken syn man har på vad som är verklighet, det vill säga att ”frågor som rör ontologi kan inte skiljas från idéer om hur man ska bedriva samhällsrelaterad forskning” (s. 32).

Fenomenologin och livsvärlden

Fenomenologin är ingen enhetlig teoretisk rörelse, men man kan se vissa konstanter som förenar fenomenologisk forskning. En sådan konstant är att saker aldrig är saker för sig självt utan ”subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt” (Bengtsson 2010, s. 12). Ett fenomen är alltså något som visar sig genom att det visar sig för något annat. Husserl, som kan beskrivas som den moderna fenomenologins fader (Allwood & Eriksson 2010), kallar detta för medvetandets *intentionalitet*. Det innebär att medvetandet alltid är riktat mot något, att subjekt och objekt är beroende av varandra. Intentionaliteten handlar om upplevelsens struktur, hur subjekt och objekt samspelar. Husserl utvecklade en metod som syftade till att kunna beskriva och förstå vad en upplevelse är. Metoden innebär att man i första steget tänker bort, reducerar, de tveksamma och vardagliga antaganden som hindrar forskaren från att få tag i den ”fenomenologiska attityden och få

tillgång till fenomen sådana de verkligen är” (Allwood & Eriksson 2010, s. 78). Nästa steg är att reducera påverkan från enskilda jag och enskilda upplevelser och fokusera på det transcendentala, det som föregår upplevelsen och kan beskrivas som upplevelsens förutsättning. Det sista steget innebär att man reducerar fenomenets tillfälliga egenskaper och skiljer ut vilka delar som är nödvändiga respektive tillfälliga hos fenomenet.

Den transcendentala fenomenologin har sedan kritiserats av den existensfilosofiska fenomenologin. Kritiken går ut på att den transcendentala fenomenologin inte följer sin egen grundprincip, nämligen ”att göra rättvisa åt sakerna själva” (Bengtsson 2010, s. 14). Den misslyckas med att tala om utifall en företeelse existerar och därigenom skapas ett avstånd till den mänskliga erfarenheten. Den hermeneutiska kritiken konstaterar att det inte bara räcker med att betrakta och beskriva, betraktandet måste ha ”förståelsens struktur” (s. 16). Det innebär att fenomenologin också måste vara tolkande genom att den försöker överbrygga historiska, sociala och språkliga barriärer. Det handlar inte om ”slutgiltig upplysning” (s.16) utan om att lyssna på sakerna och låta den egna förförståelsen möta dem, att närma sig sakerna med en öppen inställning som även medger förändring av den egna förförståelsen.

En av Husserls kritiker, Heidegger, inför en annan term: *vara-i-världen* (Bengtsson 2010). Heidegger menar att vara-i-världen inte är reducerbar, ”det är en odelbar helhet” (s. 21). Forskaren utgår inte bara från den utan *är också i den*. Att som forskare agera åskådare är en omöjlighet. Bindestrucken mellan orden syftar just på denna sammanbindning mellan forskare och forskningsföremål, på ömsesidigheten.

Merlau-Ponty går vidare från både Husserl och Heidegger och beskriver livsvärlden som *vara-till-världen* (Bengtsson 2010). Hans begrepp innebär ett förtydligande av att kropp och själ hör ihop, att den levda kroppen är subjekt för erfarenheter, förutsättningen för att se saker i ett perspektiv. Om kroppen förändras kan också vår uppfattning av världen förändras, eftersom vi alltid interagerar med allt som vi möter. Detta innebär att livsvärlden är ”en öppen och oavslutad värld” (Bengtsson 2010, s. 26) som dock ändå innehåller enhetligheter, det vill säga att människor upplever saker på ett visst sätt liksom de beter sig på ett visst sätt.

Schütz (Bengtsson 2010) menar att livsvärlden innebär en mängd olika världar som människan rör sig mellan, men där vardagsvärlden är överordnad eftersom vi har en naturlig inställning till denna värld. Människan rör sig sedan in i andra världar där ”övergången mellan dessa världar kräver ett språng, eftersom vi inte utan vidare överger den överlägsna vardagsvärlden” (Bengtsson 2010, s. 29). Livsvärlden uppfattas dock av människan som en entydig verklighet där ut-

gångspunkten är det kända och accepterade. I vår studie blir det tydligt att individerna utgår främst från det kända och accepterade, som exempelvis att man mognar och tar större ansvar ju närmare yrkeslivet man kommer.

Denna studies grundläggande användning av begreppet *livsvärld* utgår från att livsvärlden är en föreställningsvärld där varje enskild upplevelse samspelar med historiska dimensioner och med en syftning framåt. Denna livsvärld förändras alltså ständigt när nya upplevelser görs och individens horisont flyttas. Alvesson & Sköldberg (2008) koncentrerar begreppet till ”den värld vi till vardags lever i” (s. 168), medan Bengtsson (2010) beskriver livsvärlden som ”den värld där vi lever våra liv” (s. 84). Livsvärlden innehåller såväl olika objekt som individer, andra *jag*. Dock utgår livsvärlden från individen, det subjekt som upplever världen, lever i den och handlar i den. I vår studie lutar vi oss mot framförallt Heideggers begrepp *vara-i-världen*. Detta eftersom vi som vuxna närmar oss ungdomars livsvärld, vilket kräver en stor ödmjukhet och förståelse för hur vi som forskare påverkar eleven i mötet. Vi är inte på besök i deras livsvärld när vi gör vår studie, vi blir en del av deras livsvärld vilket gör oss till inkräktare på deras område.

Bengtsson (2010) menar att alla som valt fenomenologin som teoretisk ansats anser att livsvärlden kan undersökas men att det sedan skiljer sig i hur man överskrider gränsen till livsvärlden. Livsvärlden är inte oåtkomlig för forskaren, det är ”den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till” (s. 30). Vi får dock inte glömma att vi alltid utgör en del av livsvärlden, oavsett om vi undersöker vår egen eller andras, ”även om vi studerar den, kan vi med andra ord aldrig undkomma den” (s. 30). Bengtsson talar om en ”regional ontologi” (s. 36) där verkligheten specificeras för ett avgränsat forskningsområde. För att kunna bedriva empirisk forskning med fenomenologisk ansats bör antaganden av ontologisk och epistemologisk natur ses som medel i forskningens tjänst och inte utvecklas mer än vad som är nödvändigt för den undersökning av den livsvärld som föreligger.

Metod

I detta kapitel kommer den metodologiska utgångspunkten presenteras. Vidare diskuteras urval, datainsamling, genomförande, analys samt etiska ställningstaganden. Detta innehåll ska hjälpa läsaren att förstå hur den teoretiska ramen hänger ihop med metod och utförande av undersökningen.

Metodologisk utgångspunkt

Studien har en fenomenologisk ansats eftersom den syftar till att undersöka individers upplevelser och erfarenheter. Anledningen till valet av denna ansats är också att den möjliggör en undersökning som bygger på studiet av aspekter i andra människors livsvärldar vi inte själva har någon djupare kunskap om. Den ger oss möjlighet att närma oss elevernas livsvärldar och deras erfarenheter av intolerans.

Valet av kvalitativ metod bygger på att det är det enda sättet att närma sig en komplex livsvärld enligt Bengtsson (2010). Han anser att en livsvärldsansats helt enkelt är kvalitativ. Han menar att livsvärlden inte låter sig fångas ”av matematisering” (s. 37) som skulle kunna föra forskaren bort från forskningsobjektet vilket då minskar möjligheterna att förstå de delar av en livsvärld man är intresserad av. För att kunna undersöka delar av en individs livsvärld krävs ”differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten” (s. 37). Fenomenologisk metod måste också vara öppen för denna komplexitet i form av livsvärldens mångfald där upplevelser och erfarenheter beskrivs på många skiftande vis. Människans sammansättning av kropp och själ, av sinnen och kroppslighet, sociala förhållningssätt med mera utgör en rik källa för forskaren om man är villig att acceptera hur livsvärlden samspelar med världen, alltså hur subjektet (eleven) sammanflätas med objektet (våra frågor).

En forskare som utgår från fenomenologin ska försöka förstå delar eller specifika aspekter av en annan människas livsvärld. Detta kan beskrivas som en övergång eller som en bro mellan livsvärldar som forskaren måste ta sig över. Det innebär att forskaren måste närma sig forskningsobjektet med en hög grad av uppmärksamhet på de fördomar och erfarenheter man tar med sig in i forskningsprojektet. När väl forskaren närmat sig sitt forskningsobjekt så måste dessa fördomar ”ersättas av en ren nyfikenhet som innebär att man förundras över en värld som man avsiktligt gjort sig främmande inför” (Starrin & Svensson 2009, s. 91). Klarar vi inte av att göra denna övergång med ett fenomenologiskt perspektiv så kan vi inte heller förväntas förstå någons livsvärld. Det handlar inte om att nollställa sig och bli en robot, utan om en medvetenhet inför det

faktum att jag som forskare interagerar med forskningsobjektet och informanten, liksom alla människor samspelar med varandra i varje socialt sammanhang man deltar i.

Fenomenologisk metod handlar om att leta efter likheter i form av mönster, teman, kategorier, inslag med mera och sedan försöka sammanfatta dessa i begrepp för att kunna göra en analys. Metoden ger forskaren möjlighet att anpassa och ändra undersökningen utifrån de förutsättningar som varje unik situation innebär. Man kan nästan beskriva forskaren i detta läge som naiv – det gäller att hitta en metod som ”ger tillgång till främlingens och kanske utomjordingens ögon” (Starrin & Svensson 2009, s. 95).

För att undersöka elevernas livsvärld så tar vi stöd av begreppet *habitus* som myntades av Pierre Bourdieu och som använts av Ulfsdotter-Eriksson (2006) när det gäller svenska livsförhållanden. Habitus innebär att man teoretiskt försöker kategorisera och identifiera mönster i individers livsvärld. En persons sociala ställning leder till en viss uppsättning av likartade erfarenheter, och därmed likartade handlingar. Med andra ord en relation mellan social ställning och aktiviteter. Komplexiteten hos en individ gör att begreppet habitus inte direkt låter sig överföras eller praktiseras i en konkret verklighet, då uttrycket främst handlar om att försöka tydliggöra skillnader på ett teoretiskt plan. Bourdieu beskriver det som ”möjligheter och villkor kopplade till en bestämd position” (Ulfsdotter Eriksson 2006, s. 26). Habitusbegreppet syftar på de gemensamma och regelbundna beteenden som individer i en viss grupp erhåller. Habitus används för att hjälpa forskaren i förståelsen av en individs livsvärld för att vidare kunna göra praktiska ställningstaganden och slutsatser.

Ulfsdotter-Eriksson (2006) tar upp människors sociala förutsättningar utifrån ett habitusperspektiv. Detta begrepp är användbart, som nämnts, för att kunna få en djupare förståelse för de elever som vi intervjuat. Som ett exempel på hur habitus används hävdar Ulfsdotter Eriksson att när ett barn får frågan *Vad skall du bli när du blir stor?* avslöjar svaret barnets inställning till och uppfattning om ett yrke samt hur barnet har påverkats av sin omvärld som exempelvis media och föräldrar. Genom att som vuxen ge barnet positiv feedback på yrken som är önskvärda kan man således förstärka barnets önskan om att bli något i framtiden. Vidare kan detta innebära att om man som vuxen ger negativ feedback då barnet önskar bli kriminell eller liknande oönskade framtidsyrken så påverkas barnets inställning negativt till sådana yrken. Här skapar barnet en inställning och uppfattning om ett eller flera yrken vilket de kan bära med sig under sin uppväxt och vidare påverka dem i deras framtida yrkesval.

Ovanstående stycken om habitus beskriver hur olika faktorer påverkar en individs livsvärld. Genom att ta del av kunskapen kring habitus får vi en större kunskap om livsvärldens komplexitet. Vetskapen om denna komplexitet underlättar för oss när vi närmar oss eleven genom att vi skapar en teoretisk förkunskap om elevens sannolika sociala sammanhang. Detta ger förhoppningsvis oss ett större spelutrymme och utmanar våra fördomar på det viset att vi inte går in i intervjun med förutfattade tankar om hur elever på yrkesförberedande program är. Eleven är mer än en keps och habitus hjälper oss att se förbi yttre attribut. Med denna kunskap försöker vi lägga ifrån oss vår läraridentitet och den vuxna attityd och auktoritet som medföljer automatiskt. Detta för att lyfta fram vårt genuina intresse för eleven och minska risken att bli ytterligare en lärare som talar om hur det ska vara. Eleverna ska känna att vi är på deras sida.

Urval

Vi har intervjuat nio elever som går i samma teoriklass på ett yrkesförberedande gymnasieprogram i årskurs tre, dock har de olika karaktärsämnesinriktningar. Vi valde år tre för att vi ville att respondenterna skulle ha så mycket erfarenhet som möjligt av skolgång och de kurser som ges på ett yrkesförberedande program, vilket begränsade tillgången på elever. Vid intervjutillfällena hade eleverna gemensam so-undervisning och de som ville bli intervjuade följde med oss till ett grupprum. Klassens lärare hade förberett eleverna på att vi skulle komma och göra intervjuer med anledning av en uppsats. Av nio elever är åtta pojkar.

Vi intervjuade eleverna på deras skola, i en trygg miljö där de kände sig hemma. Eleverna gav sitt samtycke till att bli intervjuade. Skolan är ett kommunalt gymnasium med såväl yrkes- som studieförberedande program. Till skillnad från många andra yrkesgymnasier så möter alltså dessa ungdomar elever från program med annan studieinriktning varje dag.

Datainsamling

Med ovanstående metodologiska förklaring som utgångspunkt har vi valt att använda oss av semi-strukturerad intervju med ett antal öppna inledningsfrågor som följs av mer avgränsade konkreta följdfrågor (Bryman, 2009). Vi har varit med båda två vid samtliga intervjuer – den ena har intervjuat medan den andra fört anteckningar för att få med sådant som inte hörs, exempelvis kroppsspråk och ansiktsuttryck. Intervjuerna har spelats in digitalt.

Genomförande

Under intervjuernas gång har vi flera gånger varit tvungna att ändra strategi när det gäller hur vi ställt frågorna till eleverna. När vi har märkt att vi har riskerat att förlora elevens uppmärksamhet och närvaro så har vi lämnat den pågående frågeställningen. Vi har då tagit ett kliv tillbaka till mer allmänna frågor för att sedan komma tillbaka till en frågeställning i undersökningen som vi omformulerat för att nå eleven bättre. Detta har varit mycket svårt och utmanande men samtidigt en viktig del i vårt intervjuarbete. Kvale & Brinkmann (2009) menar att ”själva produktionen av data i den kvalitativa intervjun går utöver det mekaniska följandet av regler och bygger på intervjuarens färdigheter och personliga omdöme när det gäller ställandet av frågor” (s. 98). Det innebär att man som intervjuare måste ha goda kunskaper om vilka förutsättningarna är för intervjun, men också ha en känsla för vart intervjun är på väg och snabbt kunna ta en annan väg om så krävs.

Att göra en intervju som kan ha karaktär av djupintervju ställer ett antal krav på intervjuaren. Jämfört med exempelvis en marknadsundersökning där intervjuaren noterar svar utan att ge respons så vill forskaren pröva de svar man får. Då kan man inte vara ”stelt opersonlig” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 33) utan man måste vara beredd på att möta den man intervjuar på samma plan. Med det menas att man måste göra sig förtjänt av ett öppet svar. Samtidigt måste man vara medveten om att det finns en slagsida i situationen, det handlar inte om ett samtal mellan vänner utan ”hantverket består i att avväga det sociala avståndet utan att intervjupersonen känner sig som en insekt under mikroskop” (s. 33). I denna studie innebar det att vi bemödade oss om att skapa en familjär och trivsamt atmosfär där den intervjuade kunde slappna av och känna att vi var genuint intresserade av vad han/hon hade att säga. Intervjuerna inleddes med en uppvärmningsfas med syfte att vinna elevens förtroende och där det klart och tydligt framgick vilka etiska ställningstagande som gällde för intervjutillfället samt hur starkt vårt intresse var av att få del av deras upplevelser. Med andra ord: att de förstod hur viktiga deras erfarenheter var för oss.

Vid våra intervjutillfällen beaktade vi några specifika etiska faktorer. Vi insåg att vi intervjuade över kulturella gränser där vi som forskare var tvungna att närma oss en kultur, eller ett sammanhang, som skiljer sig från vår vardag och vårt akademiska tilltal i form av exempelvis språkbruk och förhållningssätt. Vi insåg även att vi intervjuade unga vuxna i gränslandet mellan barndom och vuxenliv med en fot i varje land. Det innebar att vi strävade efter att ställa frågor som var anpassade efter elevernas ålder, att vi försökte undvika långa och komplicerade resonemang, invecklade begrepp samt att vi också försökte undvika ledande frågor. Vi var också medvetna om

att vi kunde uppfattas som lärare, vilket skulle kunna innebära ett ”skevt maktförhållande” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 162). Med det menas att undvika känslan av att det finns ett rätt svar på varje fråga. (Intervjuguide: se bilaga 1.)

Analys

Analysen har skett genom transkribering där vi valt att utelämna kommentarer som exempelvis skulle kunna avslöja elevens identitet (namn, geografiska platser) eller som inte har något samband med studiens syfte (personlig information om exempelvis uppväxt), ljudeffekter av olika karaktärer, som exempelvis suckar och pauser som inte går att tolka som relevanta signaler och diskussion mellan intervjuarna. Intervjuerna har lyssnats av flera gånger, transkriberats och sedan lyssnats av igen.

Under analysarbetet har vi utgått från den fenomenologiska utgångspunkten där man söker efter kategorier, teman och mönster som belyser likheter och gemensamma drag. Exempel på sådana mönster som vi tidigt upptäckte var att eleverna ansåg att intolerans påverkas av okunskap och grupptillhörighet. Genom att använda oss av habitusperspektivet har vi kunnat anpassa vår analys efter varje individs upplevelser. Ett exempel på hur vi använt oss av habitus är att vi förberett oss själva på att denna grupp av elever kan ha ett ickeakademiskt språkbruk och en mer eller mindre negativ inställning till den akademiska världen och det som är okänt (se exempelvis Löwander & Lange 2010). Genom vetskapen om att vissa uppväxtmiljöer kan ha en negativ påverkan på individens utveckling så har analysarbetet präglats av en medvetenhet om att vissa särdrag i en individs beteende kan påverka hans eller hennes utsagor och detta kräver i sin tur en större förståelse från forskarens sida under analysfasen.

Etiska ställningstaganden

Med utgångspunkt i undersökningens syfte och urvalet av undersökningspersoner så har följande etiska ställningstaganden gjorts: (Kvale & Brinkmann, 2009)

- *Informerat samtycke.* Vi informerade eleverna om syftet med undersökningen och vilka ämnen som skulle komma att tas upp under intervjun för att eleven skulle känna att det var okej att delta och för att undvika att eleven skulle känna sig överrumplad av våra frågor. Vi informerade också om att deltagandet var frivilligt och att eleven kunde avbryta intervjun när som helst eller vägra svara på frågor.

- *Konfidentialitet.* Vi var tydliga med att vi så långt som möjligt skulle försöka bevara elevens anonymitet, redovisade för hur materialet skulle behandlas och av vilka personer. Vi har förtydligat att datan enbart används i forskningssyfte.
- *Konsekvenser.* Vi har utelämnat så mycket som möjligt av sådan information som kan upplevas som kränkande eller utpekande för en enskild individ. De konsekvenser som intervjuerna kan få ska enbart vi kunna klandras för.
- *Forskarens roll.* Vi har i god kvalitativ och fenomenologisk anda närmat oss individen med ärlighet och uppriktig nyfikenhet. Vi är medvetna om att vi i en intervju även tar med våra egna livsvärldar men har försökt att vara så objektiva som möjligt. Vi har försökt att upprätthålla ett så transparent förhållningssätt som möjligt gentemot våra respondenter.

Resultat

Genom arbetet med att analysera intervjuerna så har vi sett ett antal teman växa fram. Vi har valt att kalla eleverna för A, B, C, D, E, F, G, H och I. Studiens syfte är att bilda kunskap om hur elever på yrkesförberedande program erfar och beskriver begreppen intolerans/tolerans, hur de erfar forskningsresultat som berör problemområdet, samt om och hur de upplever att undervisningens demokratiskt fostrande uppdrag påverkat deras åsikter. Det handlar såväl om undervisningens innehåll som genomförande. Resultatet redovisas med forskningsfrågorna som utgångspunkt och med en avslutande resultatsammanfattning.

Hur beskriver eleverna begreppen intolerans och tolerans?

Vi ställde frågor som rörde sig kring intolerans och tolerans. Om inte eleven förstod begreppen så exemplifierade vi intolerans enligt den definition som vi tagit upp under rubriken Viktiga begrepp. Vi urskiljde följande kategorier av svar:

Intolerans ökar på grund av okunnighet

Intolerans minskar när folk blir mer öppna och lär sig om vad olikheter beror på. Den intolerans man stöter på visar sig exempelvis som ”fördomar rakt av” och att ”det mest beror på okunskap” (F), att man inte känner till andra sätt att tänka än det egna invanda. B reagerar spontant med orden ”Fördomar? Då skulle du träffa min pappa!” B tar avstånd från sin pappas fördomsfullhet som han säger riktar sig främst mot invandrare och homosexuella och som inte bygger på kunskap. Om sin egen intolerans säger han att han blir intolerant när han stöter på invandrare ute på stan som ”bara är ute efter bråk och sånna där gangsters” (B).

E menar att medias inflytande och påverkan gör det svårt att tolerera, man ska vara på ett visst sätt och ungdomar är utsatta för ett hårt tryck, inte minst när det gäller ytliga uttryck. E beskriver intolerans som att hon tidigare ”var lite av en rebell och tyckte inte om invandrare och både det ena och det andra” men att hon lärt sig mer och blivit mindre intolerant när det gäller främlingsfientlighet och homosexualitet.

Intolerans minskar genom mognad och möten

D vet inte vad som menas med intolerans först men förstår efter exemplifiering vad som menas. D säger sig ha varit patriot och inte ”gillat utlänningar och sånt där”. Menar sig vara mer tolerant nu eftersom han är ”polare med några utlänningar”. Han gillar dock inte kriminella invandrare som ”skiter i svenska lagar”. D gör skillnad mellan invandrare som ”lever som jag gör, ett helt vanligt liv liksom” och de som inte följer lagarna. D säger sig dela sin pappas och kompisars åsikter kring varför invandrare ”sitter mycket i registret”, det vill säga menar att invandrare är överrepresenterade i brottsstatistiken. D avslutar med att säga att han ”alltid har lite rasist i mig för i vissa saker så händer det alltid nåt och då är det ofta invandrare och då tycker jag det är sjukt fel och då blir man rasistisk av sig. Men det är ju inte så att jag är rasist rasist” (sic).

G säger att man blir mer tolerant med åldern: ”bögar för tio år sen var ju det värsta man kunde vara. Nu är det ju helt ok typ”.

I säger sig inte ha mött intolerans på skolan, men kanske utanför skolan. Han är osäker på vad som menas även efter exemplifiering.

Intolerans påverkas av grupptillhörighet

Med grupptillhörighet menas att man tillhör en grupp som exempelvis utgår från en geografisk plats, ett fritidsintresse som bilar eller ett yrke.

A beskriver det som att han gick i en ”bonnaklass” på högstadiet där intolerans visade sig som rasism och förutfattade meningar om vissa folkgrupper, vilket ingick i gruppens identitet. Han menar dock att han alltid ”kört sitt egna sätt i hela livet” och att han valt att inte följa gruppen.

C beskriver intolerans som något som följer med en viss grupp men som inte går speciellt djupt. Han säger att han ibland ”drar skämt om homosexuella men jag menar inget illa med det. Jag har homosexuella kompisar men det orkar man ju inte förklara för alla”. Han påpekar att ”vi har två invandrare i klassen och vi skämtar ju mycket med dom och dom med oss”.

G menar att det är mycket ”rasistsnack” men att de som står för det ”är med i gemenskapen och inte utsatta på något sätt”. G tycker att intoleransen inte går så djupt så att det påverkar klassen och H beskriver intolerans som ”en viss jargong ... en viss främlingsfientlighet” som är mer typiskt för programmet än för den lilla elevgruppen som klassen utgör och menar sig se intolerans mer i korridoren och då i form av rasistiska uttryck.

Vad erfar eleverna av undervisningens demokratiskt fostrande uppdrag under sin skolgång?

I svaren på denna fråga kunde vi inte se några tydliga mönster utan mer åsikter som överlappar varandra, därav frånvaron av kategorier.

En del av eleverna menar att undervisningen har betydelse när det gäller värdegrundsfrågor. De tycker att det är ett viktigt ämne därför ”att det är viktigt veta vad som händer i omgivningen” (A). Undervisningen motverkar främlingsfientlighet som handlar om ”dumhet och okunskap” och man blir ”mer politiskt insatt” (B). C menar att undervisningen motverkar fördomar genom att man exempelvis jobbat med olika konflikter som Rwanda och Kongo och då ”har man ju hört många som varit väldigt rasister komma till bra insikter”. När det gäller samhällskunskap specifikt så säger han att ”utan skolan hade vi ju inte vetat vad demokrati var för något”.

E tycker att undervisningen har gett möjlighet till diskussion och att se saker från olika håll utan att vara för styrande – man har fått tänka själv och därmed har det varit lättare att ändra åsikt. ”Ju mer man har lärt sig om allt runtomkring ju mer öppen har man blivit”. E konstaterar också att hon har tagit till sig undervisningen eftersom hon alltid tyckt att so-ämnet varit intressant.

H anser att undervisningen har en upprepande funktion när det gäller värdegrunden: ”Om man ältar det här med att man skall acceptera alla så tror jag att det smälter in tids nog, även på extremfallen”. H tycker inte att undervisningen spelat någon större roll i övrigt. Denna uppfattning delas även av I och särskilt D som menar att den inte spelat någon större roll för vad han tycker. F anser att det har hängt på läraren eftersom han har haft koncentrationssvårigheter och när läraren underlättat för honom så har han blivit mer intresserad. G säger sig inte heller påverkas direkt av undervisningen men säger att det har varit lärorikt att höra när elever med andra livserfarenheter från andra länder berättat om sina upplevelser. ”Det har väl påverkat lite när man får det från deras synvinkel och inte bara hur det står i en bok” (G).

När det gäller innehållet i undervisningen menar A att mycket av det värdegrundsarbete som undervisningen innebär borde ”komma med i föräldrarnas uppfostran”.

Hur upplever eleverna lärarnas bemötande och hantering av värdegrundsfrågor?

När vi ställde frågor om lärares betydelse för undervisningen och om vad de erfor av hur lärarna hanterade värdegrundsfrågor i klassrummet såg vi tre kategorier i svaren.

Lärare som goda föredömen

Eleverna ansåg att majoriteten av de lärare de mött i grundskolan och på gymnasiet är rättvisa, uthålliga och positiva till sina elever vilket i sin tur påverkat deras inläring. De anser att dessa lärare har varit och är bra föredömen eftersom lärarna inte är fördomsfulla mot eleverna. ”Vi kan nog säga vad som helst, diskutera vad som helst med våran lärare” (B). C menar att en bra lärare försöker inte ”trycka in sina politiska åsikter, sina personliga åsikter”. E konstaterar att hon är nöjd med de lärare hon har stött på under sin skoltid eftersom de har låtit henne få uttrycka sig fritt utan att fördöma hennes åsikter. I annat fall hade hon varit mindre benägen att utvecklas och förändras.

F beskriver det som att en bra lärare lyssnar på sina elever. Han har utvecklats och lärt sig mer när lärare har förstått honom, när ”jag fick berätta min historia, då blev det mer såhär att man gick ihop”. G menar att lärare gör så gott de kan och försöker göra det bästa av situationen.

Lärare som dåliga föredömen

Det som framförallt kommer upp när flera av eleverna talar om lärare som dåliga föredömen är att läraren haft förutfattade meningar om elevens grupptillhörighet och dragit alla över en kam. Flera upplever det som orättvist. Exempelvis säger man att ”eftersom jag tillhörde bonnagänget så lyssnade man inte på oss och gav oss skulden även om vi inte startade ett bråk” (A). C menar att en dålig lärare inte låter alla komma till tals i klassrummet.

D menar att på vissa lärares lektioner så säger man inte vad man tycker. Om man har en åsikt som är obekvämt och kan uppfattas som rasistisk så håller man inne med den för att det inte ska bli en ”jättekonflikt” som kan resultera i att skolan ringer hem till föräldrarna. När han hamnat i denna typ av konflikter så har han fått stöd av sin pappa som tyckte att läraren ”gjorde en bagatell till något jättestort”. Han menar att han flera gånger blivit orättvist behandlad och att lärare överdrivit situationen, men han vet att han ”kan vara väldigt uppkäftig, både då och nu”. D tar upp ett exempel på hur en nyutexaminerad lärare varit dålig på att relatera till eleverna, att han inte kunde se var eleverna befann sig i sin utveckling, ”att man inte blir vuxen så där direkt”. När han

diskuterade denna lärare med sin pappa ”så störde sig pappa på nyläraren med” (sic). Pappan uttryckte sig på följande sätt enligt D: ”Vilken jävla idiot till lärare ... borde ju läsa lite mer om han skall bli lärare”.

Även E beskriver hur en lärare (i detta fall en vikarie) inte låtit henne tala till punkt utan dömt henne som rasist när hon uttryckt sina åsikter. ”Han hade vi bara i tre fyra veckor sen var det över, hade jag haft honom i tre år hade jag varit rasist nu tror jag, man vänder liksom på det.”

Lärares möjlighet att påverka

Eleverna anser att lärarna har en viktig roll när det gäller att motverka intolerans men att det är mycket betydelsefullt hur man gör det: ”det är ju inte bra om läraren går runt och säger att dom är dumma i huvudet, då skulle ju samhället inte fungera så jävla bra” (B). C:s tips till lärare som vill motverka intolerans är att ”om någon kommer med intoleranta åsikter eller rent ut sagt rasistiska åsikter, då ska ni inte komma direkt och säga att det är fel, för då stänger man av och slutar lyssna. Då är det som läraren säger ingenting värt”. E menar inte att lärare inte ska säga till, men göra det på ett sätt som uppmuntrar till andra tolkningar. ”För att kunna utvecklas måste lärarna möta oss där vi är, ge oss utrymme och vara uthålliga så att vi kan pröva och möta nya värderingar” (E). Ett annat råd är att läraren ska vara ”ödmjuk tills man lärt känna dom och sen kan man ju börja säga till ordentligt. Bygga en relation så man vet var man har varandra innan man börjar gapa och skrika” (G).

Hur upplever eleverna ett forskningsresultat som visar på en högre andel intoleranta åsikter hos elever på yrkesförberedande program jämfört med elever på studieförberedande program?

De två kategorier av svar som vi kan urskilja handlar antingen om reflektioner om *vi och dom* (skillnader och fördomar om olika gymnasieprogram) och om varför viss forskning visar på en högre andel intoleranta åsikter på yrkesförberedande program.

Vi och dom

Några menar att alla har fördomar – både vi och dom. ”Kommer det en kille med kavaj, då märker man, tänker man ju direkt, det är ju en översittare, kommer det en kille i flanellskjorta och jeans och hängslan då tänker man ju det ... nu har bönderna kommit till stan” (A).

D vill göra skillnad mellan att ha åsikter som kan uppfattas som rasistiska men som enligt hans åsikt handlar mer om vem man umgås med. Eftersom han inte umgås med någon som går något annat program så har han ingen uppfattning om varför det är pratats om skillnader. Dock ser han stora skillnader mellan hur man ser ut och uttrycker sig på olika program, vilket gör att han inte tror sig kunna umgås med elever från andra program – det skiljer för mycket menar han. Till exempel beskriver han vissa elever från studieförberedande program på skolan som ”brats” som har ”pipig röst” och enligt honom ”ett bögigt, konstigt sätt”.

Högre andel intolerans

Flera av eleverna menar att elever som bor ”på landet” (A) eller som är ”folk på vischan” (B) inte har mött tillräckligt många olika människor för att kunna hantera olikheter och därför utvecklar mer intolerans än vad man gör på andra program. Fler med denna bakgrund går på detta program än på andra program menar de. B anser att forskningsresultatet stämmer genom att relatera till sitt engagemang i skolvalet: ”då märkte jag ... när det var skolval, ettorna, karosseri och två bilmekanikerklasser, Sd-lapparna sjönk ganska fort”.

Eleverna är inte överraskade över forskningsresultaten utan menar att det stämmer att man blir av med fördomar genom utbildning och genom att bli mer insatt i vad som händer i världen. C menar dock att det finns förutfattade meningar överallt och på detta program visar det sig som ”klassiska stereotyper” eller som en ”jargong”. På andra program träffar man mer fler människor och antagligen så lär man sig mer också. Man menar också att fler som går ett yrkesförberedande program tar med sig värderingar hemifrån, från äldre kompisar eller från en subkultur: ”sen är det ju mycket raggare som går här och dom har ju sin kultur förutbestämt liksom.” (G)

E säger sig märka en minskning rent generellt och inte bara mellan år ett och tre som forskningsresultat visar. E tror att mycket av forskningsresultatet beror på att man har en speciell jargong som smittar av sig på ens åsikter. Det ligger inte så mycket bakom jargongen. På studieförberedande program så möts flera olika typer av människor och då blir de ”mer vana vid att möta så mycket olika”. H ansluter till E:s tankar och konstaterar att ”det är väl lite hårdare livsstil” på ett yrkesförberedande program.

En annan åsikt är att ju mer man lär sig desto mindre fördomar får man: ”typ om man pratar om Polen, då tänkte ju alla fattigt och skitsurt och mörkt och allting, men sen visar man bilder och går igenom det och då blir det mer direkt sådär ... va fan, det är ju inte så tråkigt!” (F). Man för även fram tanken att om fler invandrare gick på yrkesförberedande program så skulle intoleran-

sen minska: ”Det funkar i våran klass eftersom vi har en tjej och två invandrare, man har ju byggt upp bekantskapen liksom” (H).

C avslutar med att kommentera forskningsresultatet med följande ord: ”Vet inte riktigt, det är inget som håller mig uppe på nätterna.”

Resultatsammanfattning

Eleverna beskriver intolerans som något som påverkas av okunnighet, omognad och homogent umgänge samt grupptillhörighet. Toleransen ökar genom mognad, tillägnad undervisning och utökat umgänge. Undervisning i värdegrundsfrågor och demokrati leder till ökad tolerans. Elevernas ökade tolerans har påverkats av hur lärare har bemött dem och tillåtit dem få uttrycka sig.

Eleverna känner igen sig i forskningsresultat som visar på hög andel intolerans på yrkesförberedande program, men menar att fördomar finns överallt. Den främsta orsaken till hög intolerans menar eleverna är social kultur och bakgrund.

Diskussion

Detta kapitel inleds med en resultatdiskussion. Sedan följer rmetoddiskussion. Kapitlet avslutas med en sammanfattande och framåtsyftande diskussion.

Resultatdiskussion

Vi diskuterar resultatet dels utifrån forskningsfrågorna och dels utifrån övrigt resultat.

Forskningsfrågorna

Den första forskningsfrågan handlar om hur eleverna beskriver begreppen intolerans och tolerans. Vi tolkade elevernas svar som att intolerans handlade om okunnighet, omognad och möten samt grupptillhörighet. Samtliga dessa kategorier stämmer väl överens med tidigare forskning kring intolerans hos ungdomar (se exempelvis Ring & Morgentau, 2004). Begreppen intolerans och tolerans fick vi förtydliga och förklara för flera av de intervjuade. När de väl förstätt vad begreppen innebar så kunde de ge respons utifrån egna erfarenheter och skolundervisning.

Vi noterar att några av eleverna markerar en distans till sina föräldrar (exempelvis B vars uttalande gett namn åt uppsatsen) medan andra lutar sig mot föräldrarnas åsikter. Samma förhållande kan vi se när det gäller kompisar – vissa hänvisar till kompisar som inte delar samma åsikter medan andra hänvisar till en homogen kompisgrupp. Den elev som tydligast ger uttryck för att ha intoleranta åsikter är också den elev som tydligast hänvisar till att dela föräldrars och kompisars negativa åsikter om invandrare (D). Vi ser även i elevernas åsikter om grupptillhörighet hur de menar att intoleranta åsikter är en del av en jargong i gruppen. Betyder det att denna jargong fortsätter senare i yrkeslivet och att ramarna etableras redan under utbildningen för hur man socialiserar sig in i ett yrke? Såväl Högberg (2009) som Johansson (2009) pekar på detta fenomen.

Den andra frågan handlar om erfarenheter av undervisningens uppdrag. De flesta eleverna delar uppfattningen om att skolan har haft stor betydelse för deras demokratiska utveckling. Dock menar flera att den inte har betydelse vilket vi tolkar som ett resultat av elevens inställning till studier och skola. Eleven D, som sticker ut när det gäller intoleranta åsikter, säger sig till exempel inte påverkas alls. De elever som säger sig ha påverkats hänvisar framförallt till enskilda lärares sätt att undervisa, vilket stämmer väl överens med hur exempelvis Löwander & Lange (2010) lyfter fram värdegrundsundervisningens betydelse, men också det som såväl Ekman (2007) som Broman

(2009) talar om, nämligen huruvida eleverna fått stöta och blöta sina åsikter öppet. Vi tolkar elevernas svar som att det deliberativa klassrummet som Ekman (2007) talar om är mycket viktigt för att nå fler elever.

Den tredje frågan handlar om bemötande och värdegrundsfrågor. Även här uttrycker flera av eleverna hur viktigt det är med ett deliberativt klassrum. Ett klassrum där man får utrymme att pröva sina tankar och idéer utan att bli fördömd även om det man säger inte överensstämmer med skolans grundläggande värderingar. Eleverna uttrycker också hur viktigt det är att lärare möter eleverna där de befinner sig och skapar en relation med dem. Effekten av en lärare som inte skapar ett sådant klimat menar vi slår tillbaka i dubbel bemärkelse mot eleverna och deras toleransutveckling. Inte nog med att läraren misslyckas med den konkreta klassrumssituationen och sitt uppdrag, man ger också elever som redan har en negativ syn på skolan och det mångkulturella samhället mer bränsle för sina intoleranta åsikter. Deras bild av skolan och demokratin blir en bild av något fördömande och ett samhälle där de inte är välkomna (Carlsson 2003). Detta anser vi är förödande för elever som tidigt riskerar att marginaliseras och drivas mot främlingsfientliga ideologier. Eleven D är ett exempel på hur inte bara eleven utan också föräldrar tar avstånd från skolans undervisning när det blir en konflikt med en lärare. Samtidigt menar vi att D ger uttryck för åsikter som tyder på en avsaknad av heterogena miljöer, vilket är typiskt för elever med intoleranta åsikter. Lärare bör inse att en fördömande attityd och ett icke-tillåtande klassrumsklimat slår tillbaka mot hela samhället.

Den sista forskningsfrågan handlar om hur eleverna reagerar på att bli utpekade som mer intoleranta än andra gymnasieelever. Resultatet visade att eleverna dels reagerade genom att konstatera att fördomar finns överallt. D och A ger uttryck för oreflekterade fördomar kring elever från studieförberedande program. Flera av de andra eleverna konstaterar att på yrkesförberedande program samlas vissa subkulturer som exempelvis raggare eller elever boende på landsbygden. Detta stämmer väl överens med de faktorer för intolerant beteende som vi tagit upp i tidigare forskning på sidan 9 (Löwander & Lange 2010). Vi upplevde inte att eleverna blev speciellt förvånade över frågan utan mer konstaterade att det stämmer. Vi menar att deras medvetenhet om problemet var över vår förväntan, vilket visar på våra egna fördomar som vi tagit med oss in i studien.

Vi menar att vi fått tillfredsställande svar på våra forskningsfrågor och funnit stöd för vår analys i tidigare forskning. Studiens syfte var att bilda kunskap. Vi anser att vi fått ökad kunskap om att intolerans finns, den är synlig och accepterad men den går också att påverka i en positiv riktning om lärare är beredda att skapa en undervisningsmiljö som möjliggör detta.

Övrigt resultat

Något som vi tidigt uppmärksammade och som vi inte hade räknat med som resultat var att eleverna inte hade valt programmet de gick på i första hand, något som visade sig gälla för majoriteten av eleverna vi intervjuade. Deras inställning och önskan till något specifikt yrke var inte så påtaglig då alla som kommit in på sina andra val verkade vara nöjda. Vi fick en känsla av att det inte spelade så stor roll vad man gjorde, bara man lyckades ta sig in på ett gymnasieprogram. Vidare så uppmärksammade vi även att deras förmåga att förklara sig och beskriva saker i ord var något svag. Det fanns stunder då vissa av eleverna faktiskt valde att inte avsluta ett påbörjat ord då man tydligt märkte att de faktiskt inte visste hur ordet skulle avslutas eller uttalas. Detta förde oss in på Ulfsson (2006) forskning och resonemang kring habitus och sedan till Erling och Hwang (2001) när det gäller språkutveckling. Genom att koppla ihop Ulfsson och Erling och Hwang forskning och sedan applicera dessa på våra intervjuade elever kan man uttyda viss social utsatthet när man placerar eleverna i ett skolperspektiv.

Den något saknade framtidsvisionen från elevernas unga år (habitus) har påverkat dem till att se skolan som något ointressant och onödigt då majoriteten av de intervjuade eleverna ser grundskolan mer som en lekplats än en värdefull språngbräda in i framtiden. Skolan har för dessa elever inte fyllt en logisk funktion i deras liv vilket har sänkt deras motivationskrav inför sina studier. Samtidigt så har deras akademiska språk riskerat att påverka förståelsen av skolmaterialet negativt vilket i sin tur påverkar resultat, betyg och kanske till och med förhållandet till läraren. I studiens resultat framkommer tydligt hur viktig relationen till läraren är. Flera av eleverna har berättat att den teoretiska studiebiten har varit jobbig och det har funnits koncentrationssvårigheter under längre teoretiska lektioner. Då flertalet av eleverna också är på det klara med att intolerans grundar sig i okunnighet så finns det här en koppling mellan den höga intoleransnivån på yrkesförberedande program jämfört med studieförberedande program.

Under våra intervjuer framkom det kategorier som bara till viss del berörde forskningsfrågorna och syftet, men som vi menar också tillförde en djupare dimension i studien genom att de uppkom som svar på följdfrågor eller på frågor av allmän karaktär. De två kategorier som vi speciellt vill lyfta fram och diskutera är *elevernas upplevelser av gymnasiet* samt deras *personliga utveckling under gymnasiet*. Vi menar att dessa erfarenheter är relevanta för hur studiens syfte, att bilda kunskap, kan omsättas i lärarpraktik och ge oss bättre förkunskaper för undervisning.

Upplevelser av gymnasiet

Vi ställde frågor som handlade om huruvida de var nöjda med undervisningen, trivsel i klassen och om de valt det aktuella programmet i första hand.

Samtliga elever var nöjda med hur de tre åren på detta program utfallit. Programmet upplevdes som relevant och konkret för en framtida yrkesutövning. Gymnasiet är mer på riktigt, på allvar, här måste man ha ”bra standard på sina arbeten” (A). Undervisningen har upplevts som förberedande för arbetslivet, exempelvis innebär praktiken en viktig introduktion till hur livet efter skolan kommer att se ut och även att man blir som ”en vuxen person som jobbar på ett vanligt jobb” (D). E menar att undervisningen har inneburit att hon både får ha roligt men också förbereds för arbetslivet på ett positivt sätt – gymnasiet leder henne vidare in i arbetslivet på ett bra sätt. F uttrycker liknande åsikter när det gäller skillnaden mellan grundskolan och gymnasiet, nämligen ”att grundskolan handlade om att komma in på gymnasiet, här handlar det om att komma ut i livet”. Majoriteten konstaterar att gymnasiet inneburit mer allvar, att det kräver en mognadsutveckling för att ta sig igenom utbildningen. Man får ta mer ansvar. Som individ upplever du att pressen är starkare på att lösa uppgifter själv. Som I uttrycker det: ”det var mer lek på högstadiet.”

Två av eleverna beskriver undervisningen mer som något att falla tillbaks på snarare än en yrkeskarriär. B menar att han har lärt sig mycket praktiskt och blivit händig men han kan inte tänka sig att jobba med denna inriktning som grund. G vill ”ha något praktiskt att falla tillbaks på”. Båda dessa elever berättar att de kommer att börja sitt arbetsliv med att jobba i respektive familjeföretag.

Majoriteten av eleverna beskriver klassen som en bra klass, exempelvis som ”en stor gemenskap” (A) där alla får komma till tals, där man har högt i tak, där ”alla skämtar med alla” (C) och som en klass ”där alla håller ihop som en familj” (F). H beskriver klassen som mer tolerant än andra på liknande program. Man accepterar varandras olikheter eftersom man har en tjej och två killar med invandrarbakgrund i klassen. Han säger vidare att det till största delen handlar om klassens mognadsutveckling – de flesta i klassen har förstått att man är olika och ”dom som inte vill ändra på sig blir ju en minoritet”.

Av urvalet har tre valt programmet i första hand därför att de kände att det var det här de ville syssla med i framtiden. De som valt programmet i första hand har gjort det av flera anledningar. G valde yrkesförberedande för att det var mer praktiskt än teoretiskt. H tyckte att det var svårt att

välja i det stora utbudet och valde mer på måfå, ”funderade även på media och bygg”, men är nu nöjd med sitt val. I valde detta program för att det stämde väl överens med hans fritidsintresse.

De sex elever som valt programmet i andra hand har framfört två anledningar till detta: att man inte kom in på sitt förstahandsval (A, D, F) eller att man inte trivdes på det program man först kom in på: ”Det var dålig stämning och bara en massa bonnasnack, 740-raggare med skogsmaskiner” (B)

C menar att hans första klass på ett annat program inte var hans ”slags folk, det var lite för mycket sport och innebandy”. Han valde till nuvarande program trots avrådan från sin pappa som har samma yrke.

E gick först ett studieförberedande program med estetiskt inriktning men bytte när kraven förändrades: ”när betyget hängde på närvaron blev det fel”. Det var bättre att behålla det estetiska intresset som hobby. E fick gå om ett år men menar att det var värt det.

Personlig utveckling under gymnasiet

Flera uttrycker att det är stor skillnad mellan hur intolerant man var i ettan jämfört med i trean. De beskriver det som att de mest intoleranta i ettan kommer från en homogen miljö där man inte stött på något annorlunda men i trean har man insett att det finns olika sätt att se på saker och ”det blandas ju väldigt mycket folk här på skolan” (B). Andra sätt att beskriva det är som en mognadsprocess där man i ettan ”leker” (C) och att ”allting lugnar ju ner sig med tiden” (D) eller handlar det om en med åldern växande insikt om att människor helt enkelt är olika.

Som enda tjej ser E en stor skillnad mellan ettan och trean. I ettan var killarna mer omogna, kommenterade henne på nedvärderande sätt och uttryckte sig allmänt klumpigt. Hon säger att hon har fått ryta till, säga ifrån och markera när det har gått för långt men ”nu har killarna förstått att jag inte tycker det är så roligt”. De har accepterat att hon är kvinna men att hon ändå kan göra det dom gör. Genom att klara av denna situation menar hon att hon vuxit som människa, blivit mer självsäker. Genom att killarna mognat och accepterat henne kan hon vara sig själv.

De andra fyra eleverna tycker antingen att det inte är någon skillnad eller konstaterar att man aldrig reflekterat över denna fråga. En elev som kom till klassen i år två har inte märkt någon skillnad av denna anledning.

Denna kategoris svar stämmer väl överens med hur Löwander och Lange (2010) pekar ut år ett som mer intolerant än senare år på yrkesförberedande program. Att ta ansvar och förberedas för

ett yrkesliv verkar ha en positiv effekt på intolerans tillsammans med personlig mognad. Även den manschauvinistiska inställningen till kvinnor som elev E beskriver förändras med åldern, en inställning som Högberg (2009) beskriver som typisk för yrkesförberedande program och som Mattsson och Hermansson Adler (2008) menar hör ihop med intoleranta åsikter.

Metoddiskussion

Kan man med vårt val av metod och ansats tränga in i en elevs livsvärld? Nej, här finns en begränsning. För att få en tydligare bild av de delar av livsvärlden som vi har undersökt så krävs mer än intervjuer på ca 40 minuter. Vi är medvetna om hur vårt metodval begränsar oss när det gäller att gå på djupet i någons livsvärld och att komma åt en större förståelse. Givetvis kan man aldrig förstå en annan människa fullt ut men för att få en djupare förståelse så skulle man behöva komplettera intervjuer med ett etnografiskt, longitudinellt tillvägagångssätt, det vill säga följa eleverna även utanför klassrummet under en längre tid. Då skulle vi få en djupare insikt i hur eleverna interagerar i olika sammanhang och hur man kommunicerar och diskuterar i en vardaglig miljö där de är huvudaktörer och agerar utifrån mer invanda roller, vilket inte alltid är fallet i skolans värld. Man skulle även få en djupare bild utifrån hela skoldagen och inte bara de situationer där eleverna möter vuxna i klassrumsmiljö.

Med utgångspunkt i Heideggers tankar om att forskaren är en del av den livsvärld som han eller hon utforskar så kan vi konstatera att det är svårt att tänka om från lärare till forskare. Vare sig vi vill eller inte så är vi lärare och reagerar som sådana. När elev D uttrycker sig intolerant så reagerar man instinktivt och detta påverkar med all säkerhet även analysen av intervjun. Dock tror vi att vi lyckades hålla oss neutrala eftersom D uppenbarligen kände sig trygg i att berätta om sina åsikter och erfarenheter. Men det kan ändå vara så att D har analyserat oss och vad vi var ute efter. På så sätt ligger vi ändå ett steg efter eleven. Flera av eleverna uttryckte också att det var skönt att slippa den vanliga undervisningen och komma ifrån ett tag. Detta kan också ha påverkat deras svar genom att de möjligtvis även svarat på frågor de egentligen inte har någon uppfattning om. Sedan kan dagsform och intresse givetvis göra avtryck, vilket vi inte har någon möjlighet att uppfatta eftersom vi inte känner eleverna sedan innan och inte vet hur dom agerar utifrån olika förutsättningar. Vi upplevde dock att urvalet och antalet elever var relevant för vårt syfte genom att vi såg en mättnad i svaren efter fem-sex intervjuer. Vi har insett hur svårt det är att analysera

och bestämma vad som ska vara med i resultatet med risk för att hänga ut någon, vi har försökt vara så etiskt medvetna som möjligt för att bevara anonymiteten.

Eftersom habitusbegreppet är teoretiskt konstruerat så kan det också uppfattas som diffust och avgränsat från praktiken. Därför är det inget lätt verktyg att använda sig av. Det hjälper oss i förståelsen men kan inte avslöja något om individen. Därför är det svårt att avgöra i vilken utsträckning habitus har hjälpt oss i vårt arbete.

Avslutande diskussion

Frågan är var lärare står i en konflikt som kan liknas vid en kulturkrock – men inte mellan etniska kulturer eller traditioner utan mentala kulturer. Lärare brukar räknas till de intellektuella i samhället. Huruvida detta är sant är upp till var och en att bedöma, men oavsett så innebär fostrande undervisning ett möte mellan lärare och elev. Ett möte där eleven har med sig en annan bild av världen än läraren, vilket inte minst blir tydligt på ett yrkesförberedande program. Detta möte ställer höga krav på lärarens förståelse och förmåga att möta eleven där han eller hon befinner sig.

När vi har undersökt forskningsfältet så ser vi att det har gjorts mycket när det gäller gymnasieelever, både generellt och på specifika program. Inte minst har *Forum för levande historias* rapporter och pågående projekt (2011) gett stora möjligheter att få en tydlig överblick och en djupare förståelse för de mekanismer som påverkar intolerans. Dock ser vi en möjlighet att gå vidare med etnografiska studier som komplement till intervjuer, vilket vi redogör för i metoddiskussionen.

Vi menar att mer forskning behövs när det gäller lärare. Följande forskningsuppslag skulle vara intressanta att gå vidare med för att bilda mer kunskap om mötet mellan lärare och elev:

- Vem vill bli lärare och varför? Vilka mekanismer påverkar ungdomar att välja läraryrket idag? Är det intresse för ämne eller människor eller både och?
- Hur ser lärares uppfattningar om sin yrkesroll ut? Är vi idealister med ett starkt socialt patos eller är vi tjänstemän med ett uppdrag i första hand?
- Finns det något samband mellan teori och praktik? Lärare i dag ägnar en stor del av sin kompetensutveckling åt värdegrundsfrågor men kommer denna utbildning till uttryck i klassrummet?

- Vilka delar av en lärares livsvärld kommer till uttryck när läraren ska hantera elever som inte har samma bakgrund som läraren? Hur ser lärares egna erfarenheter av intolerans och tolerans ut?

Vi hoppas och tror på en utveckling av skolnära forskning där såväl stat som kommun inser fördelarna med att lärare beforskar sin egen arbetsmiljö!

Avslutningsvis konstaterar vi att vi lärt oss mycket av denna studie. Eftersom studiens syfte innefattade en förhoppning om bildandet av kunskap kring värdegrundsundervisning så vill vi lyfta fram följande reflektioner som kommer att påverka oss i vår yrkesutövning:

- Hur viktigt det är med ett positivt bemötande av alla typer av elever, framförallt de som vi upplever som mest annorlunda jämfört med oss själva. Med det menar vi elever som inte har en akademisk bakgrundsmiljö och som har med sig ett annat språk än det medelklassspråk som lärare gärna använder sig av enligt vår uppfattning. Vi kommer aldrig kunna förstå våra elevers livsvärldar fullt ut men vi kan och bör göra vårt yttersta för att förstå vad de har med sig in i klassrummet.
- Hur viktigt det är som lärare att tillsammans med eleverna skapa ett klassrumsklimat där det är tillåtet att säga vad man tycker, även om det går emot skolans värdegrund, samtidigt som man på ett tydligt undervisande, gränssättande och uppfostrande sätt pekar på hur viktigt det är i dagens samhälle med tolerans och medmänsklighet.
- Hur viktigt det är att inse att alla elever är mina elever oavsett vad jag har för personliga åsikter och hur lätt det är att kränka en elev även om mina intentioner är de allra bästa.
- Hur viktigt det är att som toleransens fanbärare att inse sin egen intolerans!

Referenser

- Almgren, S. (1999). *Rasister, skinnskallar, patrioter och fosterlandsälskare. En studie om ungdomar i Vålberg, deras rasistiska ungdomsstil och angrepp mot invandrare.* (Arbetsrapport, april 1999.) Karlstad: Karlstad Universitet: Institutionen för samhällsvetenskap, Centrum för folkhälsoforskning.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, C M. & Eriksson, M G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori. För psykologi och andra beteendevetenskaper.* Lund: Studentlitteratur.
- Aosved, A., Long, P. & Voller, E. (2009). Measuring Sexism, Racism, Sexual Prejudice, Ageism, Classism and Religious Intolerance: The Intolerant Schema Measure. *Journal of Applied Social Psychology, 39*, 2321-2354.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class – ambiguous identities.* London: Verso.
- Bengtsson, J. (2010). *Med livsvärlden som grund.* Lund: Studentlitteratur.
- Björger, T. & Carlsson, Y. (1999). *Vold, rasisme og ungdomsgjenger.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan.* Karlstad: Karlstad Universitet: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber.
- Carlsson, L. (2003). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan. Diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare.* (Acta Wexionensia. Nr 84/2006.) Växjö: Växjö University Press.
- Catomeris, C. (2004). *Det ohyggliga arvet. Sverige och främlingen genom tiderna.* Uddevalla: Ordfront.
- Clapper, M., Downey, A., Hauger, S. & Riggan, M. (2010). Democratic education: In Through the Outdoor. *The University of Pennsylvania Graduate School of Education's Online Urban Education Journal. Schools, Communities, and Intersections. 7, (1), 125-127.*
www.urbanedjournal.org/archive/Vol7Issue1/index.html
- Dahlquist, J. & Tellbom, J. (2010). *Intoleransen får inte gå därifrån utan att bli ifrågasatt. En undersökning av so-lärares upplevelser av intolerans på högstadiet och gymnasiet.* Jönköping: Jönköping University.
- Ehrling, A. & Hwang, P. (2002). *Ungdomspsykologi. Utveckling och livsvillkor.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekman, T. (2007). Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola. (Studier i politik, nr 103). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Forum för levande historia (2011). Hämtad 2011-01-29 från www.levandehistoria.se/intolerans.
- Gibson, J. (2005). On the Nature of Tolerance; Dichotomous or Continuous? *Political Behaviour, 27, (4), 313-323.*

- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings Universitet: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeslevers liv och identitetskapande i relation till kärnämnen*. (Linköping Studies in Pedagogic Practices No 11). Linköping: Linköpings Universitet.
- Johansson Heinö, A. (2009). *Hur mycket mångfald tål demokratin? Demokratiska dilemman i ett mångkulturellt Sverige*. Malmö: Gleerups.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande*. (Göteborg studies in educational sciences 281). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, A. (2000). *Det är knappt man vågar berätta vilket program man går på gymnasiet. Rapport om föreställningar och attityder i en IP-klass på gymnasiet*. Lärarutbildningen. Malmö Högskola.
- Skolverket. (2011).
 Läroplan för frivilliga skolformer 1994
 Läroplan för obligatoriska skolformer 1994
 Läroplan för gymnasiet 2011
 Läroplan för grundskola 2011
 Hämtade 2011-03-13 från www.skolverket.se.
- Löwander, B. & Lange, A. (2010). *Den mångtydiga intoleransen. En studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*. Hämtad 2010-12-03 från www.levandehistoria.se.
- Mattsson, C. & Hermansson Adler M. (2008). *Ingen blir nazist över en natt. Om hur skolan kan möta intoleranta elever*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ring, J. & Morgentau, S. (2004). *Intolerans – Antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*. Hämtad 2011-02-07 från www.bra.se.
- Starrin, B. & Svensson, PG. (2009). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulfsdotter Eriksson, Y. (2006). *Yrke, status och genus. En sociologisk studie om yrken på en segregerad arbetsmarknad*. Göteborgs Universitet: Departement of Sociology.
- Westerberg, B. (1990). *– det är ju vi som är negern... Om kulturmöten i skolan*. Lund: Dialogos.

Bilaga I

Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor:

Vad var det som gjorde att du valde detta program?

Vilka är skillnaderna mot grundskolan?

Nu när du snart lämnar skolan – blev utbildningen som du trodde?

Vad är det viktigaste du har lärt dig? Vad kommer du ha mest användning av?

Vad vill du ska hända efter studenten? Har du några planer?

Tematiska frågor:

Hur är man när man är tolerant respektive intolerant? På skolan, i klassen, bland lärare? Är lärare bra föredömen/förebilder?

Hur upplever du skolans tankar om att människor är lika värda?

Vilket ansvar har elever för att undervisningen fungerar och blir bra?

Vad krävs för att man som individ ska bli tolererad?

Känner man sig trygg i dagens samhälle? Varför?

Vad kan man bidra med som medborgare i Sverige – vad har individen för ansvar?

Umgås dina klasskompisar mest med de som har liknande åsikter eller inte? Varför då?

Specifika frågor:

Enligt viss forskning är elever med intolerant inställning överrepresenterade på yrkesförberedande program. Är det något du stött på? Hur märker man det? Varför tror du att en undersökning får detta resultat?

Vilka är de största skillnaderna mellan elever som går studie- respektive yrkesförberedande program?