

Södertörns högskola | Institutionen för Lärarutbildning  
Kandidatuppsats 15 hp | Pedagogik | Vårterminen 2008

# Prövning av ett praktiskt verktyg för att främja likabehandling i skolan

Av: Rami Baitar och Hanna Carlsson  
Handledare: Christine Bladh

# Abstract

The purpose of this study was to examine the laws, govern documents and guiding principals that are available for schools and their work regarding the work against discrimination, insulting and other forms of harassments, and then to form a method for the schools to implement this work in practice.

The work to counteract discrimination, insult treatment and other forms of harassments should be done both in a short term and a long term. In this paper there is a presentation of a project, a set of lessons that was created and carried out as a trial. The project aims for conscious making among children and students in school regarding norm, deviation, discrimination and power and the fact that equal treatment is hard to achieve. The basic purpose behind the project is to offer a tool to schools and teachers so that they can decrease the possible gap between the laws and the practice of these laws by creating awareness among students and other teachers. The long term work for achieving equal treatment should be done on a political level. But at the same time one must learn to discuss the fact that there are and always will be power orders in school and all of society.

Keywords: norm, deviation, discrimination, power, equality of treatment, intersectionality, conscious making, ethnocentrism

Nyckelord: norm, avvikelse, diskriminering, makt, likabehandling, intersektionalitet, andrafiering, medvetandegörande, etnocentrism

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b>	<b>5</b>
1.1	Bakgrund	5
1.2	Syfte, hypotes och frågeställning	6
1.2.1	Syfte	6
1.2.2	Hypotes	6
1.2.3	Frågeställning	6
<b>2</b>	<b>METOD OCH TEORI</b>	<b>7</b>
2.1	Metoddiskussion	7
2.2	Teori och centrala begrepp	9
2.2.1	Makt	9
2.2.2	Andrafiering	10
2.2.3	Intersektionalitet	10
2.2.4	Maktrelationer och medvetandegörande	12
2.2.5	Teorisammanfattning	13
2.3	Utformning av lektionsprojektet	14
2.3.1	Upplägg	14
2.3.2	Förutsättningar för genomförandet	15
2.3.3	Lektionsprojektets fem delar	16
2.4	Källor och källkritik	17
2.4.1	Lagar och styrdokument	17
2.4.2	Statens offentliga utredningar SOU	18
2.4.3	Vårt lektionsprojekt	18
<b>3</b>	<b>STUDIENS GENOMFÖRANDE</b>	<b>20</b>
3.1	Sammanställning av lagar och styrdokument	20
3.1.1	Skollagen (1985:1100)	20
3.1.2	Barn- och elevskyddslagen - Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever	21
3.1.3	Läroplanen	21
3.1.3.1	<i>Kapitel 1. Skolans värdegrund och uppgifter</i>	21
3.1.3.2	<i>Kapitel 2. Mål och riktlinjer</i>	23
3.1.4	Föreskrifter	24
3.1.4.1	<i>För arbetet med att främja likabehandling</i>	24
3.2	Sammanställning av SOU	25
3.2.1	Etnocentrism	25
3.2.2	Elevers upplevelser	26
3.2.3	Mångkultur	26

3.2.4	Lärares tolkningsföreläsning kring värderingar.....	27
<b>3.3</b>	<b>Lektionsprojektet .....</b>	<b>27</b>
3.3.1	Introduktion.....	27
3.3.2	Genomförande.....	29
3.3.2.1	<i>Lektion 1 – Ramarna</i> .....	29
3.3.2.2	<i>Lektion 2 – Lappar</i> .....	32
3.3.2.3	<i>Lektion 3 – Förväntningar</i> .....	33
3.3.2.4	<i>Lektion 4 – Humor</i> .....	35
3.3.2.5	<i>Lektion 5 – Diskriminering – vad är det?</i> .....	36
3.3.3	Elevernas kommentarer.....	38
<b>4</b>	<b>SLUTSATSER OCH SAMMANFATTNING .....</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>AVSLUTANDE DISKUSSION.....</b>	<b>46</b>
<b>6</b>	<b>LITTERATUR- OCH KÄLLFÖRTECKNING .....</b>	<b>49</b>

# 1 Inledning

Alla verksamheter som omfattas av skollagen har sedan första april 2006 i sitt uppdrag att efterleva Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever. Lagen kallas även Barn- och elevskyddslagen och omtalas även som Likabehandlingslagen.

Vi författare påbörjade lärarutbildningen ”Kompletterande lärarutbildning med interkulturell profil” vid Södertörns högskola i januari 2006. Under hela utbildningen och framförallt under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (VFU) under vårterminen 2007, förstod vi att arbetet med att främja likabehandling och att motverka diskriminering inom skolan är svårimplementerat.

Ett år efter att lagen trätt i kraft finns få verktyg för lärarna att använda för att aktivt kunna efterleva den. Vi tror att lärare behöver just verktyg för att lyckas arbeta med att implementera skolans värdegrund för att skolan ska kunna utvecklas som institution. Om inte skolan antar en enhetlig strategi för att främja likabehandling kan det resultera i att elever blir utlämnade åt enskilda lärares personliga uppfattningar och godtycke i fråga om värderingar och likabehandling. Vilket riskerar att få som effekt att förekomst av diskriminering, andrafiering, ojämlikhet, ojämställdhet och kränkningar blir en del av elevers och skolanställd personals vardag.

Vi ville därför titta närmare på vilka uppdrag kring dessa områden som skolan har. Utifrån det som står i lagar och styrdokument om hur man i skolan aktivt ska motverka diskriminering, kränkningar och andra former av trakasserier av elever har vi valt att undersöka på vilket sätt man i skolan skulle kunna anpassa sitt arbete till dessa uppdrag. Vi har studerat dessa lagar och styrdokument parallellt med tidigare forskning kring skolans faktiska arbete för likabehandling och de upplevda resultaten av detta arbete.

## 1.1 Bakgrund

Under vår lärarutbildning har vi varit på VFU under drygt tre månader sammanlagt. I utbildningen ingick under vintern 2007 en kurs som handlade om pedagogiskt ledarskap. I den kursen ingick en veckas VFU med syfte att lärarstudenten i sin undervisning skulle

utveckla sin färdighet att skapa ett positivt gruppklimat som underlättar elevers inläring samt motverka konflikter och mobbing.

Vi tolkade detta som en uppgift att försöka verka för likabehandling. Det var en stimulerande utmaning att inlemma arbetet med de här frågorna i undervisningen, eftersom de ligger till grund för hur eleverna kommer att må och trivas i skolan vilket också påverkar deras arbetsprestationer. Vi arbetade därför fram ett lektionsprojekt med detta i fokus.

## **1.2 Syfte, hypotes och frågeställning**

### **1.2.1 Syfte**

Vårt övergripande syftet som resulterat i detta arbete har varit, att mot bakgrund av lagar, styrdokument och tidigare forskning skapa och testa ett verktyg för skolan och lärare att kunna arbeta aktivt för likabehandling med sina elever.

### **1.2.2 Hypotes**

Vår hypotes är att om man som lärare tar upp och tillsammans med eleverna

- pratar om vad likabehandling betyder och innebär,
- vad olik behandling är och beror på och
- använder ett arbetssätt som låter eleverna utgå från sig själva och öppna sig för varandra

så kan elevernas medvetande höjas och

- de lär sig att känna igen olik behandling,
- de kan härleda och avkoda upprinnelsen,
- de lär sig att formulera sig på området och
- de har då fått en ny möjlighet att hantera och agera

Eleverna kan på detta sätt få en kontroll i situationer där olik behandling förekommer.

### **1.2.3 Frågeställning**

- Hur ska ett verktyg som omfattar ett sådant arbete utformas?
- Kan ett sådant arbete verka medvetandegörande?

## 2 Metod och teori

### 2.1 Metoddiskussion

Det arbete vi utfört bygger helt på forskning utifrån det kvalitativa förhållningssättet. Detta förhållningssätt innebär att man betraktar den omgivande verkligheten som något subjektivt. Detta står i kontrast till den traditionella forskningsansatsen där man utgår från att den omgivande verkligheten bör kunna betraktas som objektiv.

Sammanfattningsvis har vi haft ett praxisorienterat arbetssätt där det vi har bedrivit är att betrakta som en ansats till aktionsforskning. Matts Mattsson är universitetslektor i specialpedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm beskriver (s. 25) aktionsforskning kortfattat såhär: *”Aktionsforskning syftar till ny kunskap och förändrad praktik bland de närmast berörda och, i ett större perspektiv, förbättrade samhällsliga förhållanden och relationer.”*

Aktionsforskning är forskning enligt det kvalitativa perspektivet. Jarl Backman, professor i pedagogik vid Umeå universitet, beskriver (s. 23) den traditionella ansatsen, till skillnad från den kvalitativa, som att *”det existerar en mer eller mindre objektiv verklighet som är skild från människan. Objekt, tillstånd och händelser finns ”där ute”, och de existerar oberoende av oss människor.”* Backman framhåller inom den kvalitativa ansatsen de tre karakteristiska begreppen innebörd, kontext och process. Där studiet av innebörd innebär att man studera hur individer utifrån tidigare erfarenheter och kunskaper relaterar och strukturerar den omgivande verkligheten. Att studera kontexten innebär att forskningen inte kan frikoppla studieobjektet från den kontext i vilket det verkar. Begreppet process hänvisar till att det är skeenden och utveckling snarare än mätbara resultat och kvantiteter, som är den kvalitativa forskningens fokus. Backman beskriver vidare: *”I den kvalitativa strategin är helt följdriktigt människan (oftast i interaktion med andra människor) det huvudsakliga instrumentet. Forskaren, observatören finns nu nära det studerade subjektet och ingår ibland själv som en del i metoden och bildar subjekt-subjekt-relation. Den traditionella subjekt-objekt-relationen har ersatts av en nära och autentisk relation”.*

Aktionsforskaren tar ofta en pedagogisk roll och deltar på så sätt i sin egen studerade kontext. Den ena delen av syftet för aktionsforskaren är att studera både deltagare och utvecklings-

process. Den andra delen av syftet är att medverka till att själva utvecklingsprocessen faktiskt äger rum hos de deltagande. Mellan dessa två delsyften sker en oavbruten växelverkan under processens gång.

Den mycket inflytelserika utbildningsteoretikern Paolo Freire, som var verksam i framför allt Latinamerika under 1940- till 1970-talet, skapade teorier kring kulturell frigörelse. Mattson (s.26 – 27) refererar på ett konkret sätt till Freires perspektiv på forskarens/pedagogens uppdrag att medverka till att kollektivt medvetandegörande och formulerar det som att *”Förändring av människa och samhälle kan ske genom att många människor deltar i processen med kunskapsunderbyggda handlingar. Handlingarna måste bli föremål för gemensam reflektion. Detta är, enligt Freire, innebörden av praxis.”*

Den lärarutbildning vi gått har, som nämndes i inledningen, en interkulturell profil. I antologin Interkulturell pedagogik i teori och praktik (s. 52) beskriver María Borgström, som är en av lärarna på utbildningen, interkulturell profil: *”En interkulturell profil innebär att man har ett innehåll i undervisningen som inte presenterar begrepp, ståndpunkter från ett perspektiv utan flera.”*

Interkulturell undervisning har även varit utgångspunkten då vi utformat lektionsprojektet. Metoden för tillämpningen av den interkulturella undervisningen i lektionsprojektet har varit av induktiv karaktär. Det har inneburit att vi som övningsledare inte har presenterat några färdiga utgångspunkter och förhållningssätt. Vi har istället fokuserat på att ställa frågor med följdfrågor, exemplifiera och låtit de som deltagit i lektionsprojektets övningar och diskussioner att kommunicera med varandra och oss övningsledare. Utifrån dialog och diskussion har deltagarna givits vägledning och utrymme att reflektera och på så sätt bygga ihop och bilda personliga uppfattningar. Borgström beskriver (s. 53) induktiv metod på följande sätt: *”Den induktiva metoden innebär att läraren frågar studenterna om varför de tror eller tycker att en sak är som den är, så att studenterna blir tvungna att tänka efter och reflektera.”*

Lektionsprojektet syftar till att med väl genomarbetade och anpassade pedagogiska övningar skapa förutsättningar för en gemensam kultur-, samhälls- och maktanalys.



## **2.2 Teori och centrala begrepp**

I de statliga utredningar vi tagit del av förekommer begreppen makt, andrafiering, intersektionalitet och medvetandegörande. Vi har valt att närmare fördjupa oss i och beskriva vår teori utifrån dessa nyckelord.

Innehållet i utredningen ”*Utbildningens dilemma - Demokratiska ideal och andrafierande praxis*” (SOU 2006:40) visar på i vilken utsträckning lärare och i förlängningen skolan har svårt att utföra sitt uppdrag som kunskapsutvecklings- och fostransorgan i likabehandlingshänseende. Utredningens redaktörer är forskarna Lena Sawyer och Masoud Kamali. Lena Sawyer är filosofie doktor i socialantropologi och bedriver forskning vid Institutionen för socialt arbete vid Mittuniversitetet. Sawyer har skrivit en mängd olika rapporter kring ämnen som till exempel uteslutningsmekanismer, makt och ”vithet”. Masoud Kamali är professor i socialt arbete vid Mittuniversitetet och vid Centrum för multietnisk forskning vid Uppsala universitet. Han utsågs 2004 till särskild utredare av diskrimineringsfrågor av tidigare integrationsminister Mona Sahlin.

### **2.2.1 Makt**

Makt är något som skapas i mötet mellan minst två personer. Ett sätt att mäta makt på är att titta på hur stor möjlighet den ena personen har gentemot den andra att på egen vilja fatta ett beslut som verkställs. Ett annat sätt att beskriva detta på kan vara att titta på hur stort beroende den ena personen har gentemot den andre för att kunna utföra en handling. Det finns olika former av makt, en del bygger på våld, rädsla och auktoritet medan andra bygger på expertis och tillgångar.

Ett exempel kan vara mötet mellan elev och lärare i skolan där läraren är den som har maktövertaget då läraren är den som ansvarar för relationen, sätter ramarna för undervisningen och anger förutsättningar för vad som är ett gott resultat. Eleven är i beroendeställning till läraren och beroende av lärarens omdömen. I detta sammanhang är asymmetrin i maktrelationen från början given.

För att avgöra om och när en resurs skapar en maktasymmetrisk fördel måste man titta på teorier kring fält som finns i det sociala rummet. Författaren och forskaren Pierre Bourdieu behandlar detta ämne. Bourdieu var en fransk filosof vid Collège de France, känd för sina

teorier om kulturellt kapital. Bourdieu (1995, s.15 ff.) talar om att den sociala positionen skapas i mötet mellan särskilda normer som råder i det specifika fältet, agenternas habitus (handlingsmönster) och agenternas totala kapitalvolym (sociala, ekonomiska och kulturella kapital). Detta innebär att den sociala positionen bestäms i varje situation där minst två människor möts utifrån den gällande och överordnande norm som råder i det sociala rummet där vissa handlingar och kapital värderas högre än andra. Detta leder i sin tur till att fält interagerar med varandra och är hierarkiskt ordnade.

### **2.2.2 Andrafrisering**

Bourdieu (1995, s.14) menar att rasism skapas när man ”begår misstaget” att betrakta enskilda individers eller grupperns aktiviteter och förutsättningar i ett visst samhälle vid en given tidpunkt som egenskaper som ingår i ett slags biologiskt eller kulturellt väsen. Bourdieu (1995) menar att dessa ”egenskaper, aktiviteter och förutsättningar” egentligen handlar om normer och avvikelser från dessa normer. Det handlar om att enligt en föreställd norm definiera ett ”vi” och enligt avvikelserna från normen definiera ett ”dem” eller ”de andra”. Ett begrepp som betecknar detta förfaringsätt väldigt bra är begreppet andrafrisering. Vi kom i kontakt med detta begrepp i SOU 2006:40 med titeln ”*Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafriserande praxis*”. Här resoneras (s.14) bland annat om att och hur skolpersonalen är de som är ålagda att implementera och upprätthålla skolplanen, värdegrunden och skolans demokratiska uppgift. Man beskriver mycket tydligt hur lärarna dessutom är mycket viktiga för konstruktionen av elevernas självbild. Det föreligger till exempel en risk att lärare upprätthåller föreställningen om en normativ svenskhet som får utgöra idealbilden av svensk, vilket står i direkt konflikt med identifieringen hos elever med annan etnisk bakgrund.

### **2.2.3 Intersektionalitet**

I antologin *Maktens (o)lika förklädnader* (2002) introducerar redaktörerna Diana Mulinari, Paulina de los Reyes och Irene Molina begreppet intersektionalitet. Diana Mulinari är filosofie doktor i sociologi och verksam vid Centrum för genusvetenskap och Sociologiska institutionen vid Lunds universitet. Hennes forskningsområde är feministisk teori och postkolonial sociologi. Paulina de los Reyes är docent i Ekonomisk historia och verksam vid Uppsala universitet och arbetslivsinstitutet. Hennes forskningsområde är makt, etnicitet, kön

och arbete. Irene Molina är filosofie doktor i kulturgeografi och är verksam vid kulturgeografiska institutionen vid Uppsala universitet. Hennes forskningsområden är rasifieringsprocessen i samhället, bostadsmarknaden, etnicitet och kön.

Vår teoretiska utgångspunkt beskrivs tydligt i av följande citat från de los Reyes, Molina och Mulinari (2002, s. 23 f) *”Att tänka i skilda dimensioner innebär ofta att vi förleds att tänka i skilda rum. Insikten om att kön är en differentierad kategori har inte sällan lett till att vi ser på olika gruppers levnadsvillkor som isolerade processer utan beröringspunkter med varandra.”*

I inledningen till *Maktens (o)lika förklädnader* (2002, s.22 f) diskuterar redaktörerna den problematik som ligger i att betrakta olika typer av maktrelationer som skilda principer. De lyfter perspektivet (s. 22 f) från att se skilda principer till att diskutera en enhetlig princip och talar om makt och förhållningssätt till teorier om makt genom att se på hur man som maktanalytiker riskerar att hamna i en normativ position där man tenderar att bestämma vilken maktrelation med respektive över- och underordning som är viktigast, om man har utgångspunkten att studera makten genom dikotoma relationer som *”arbete/kapital, kvinnor/män, invandrare/svenskar, utan att ta fasta på den komplexitet som finns bakom vart och ett av dessa motsatspar”*.

De los Reyes, Molina och Mulinari beskriver (s. 25 f) innebörden av detta perspektiv som att man erbjuds och kan man använda en teoretisk ram för att analysera hur komplexa maktrelationer *”konstrueras utifrån socialt konstruerade skillnader som är inbäddade i varandra och som förändras i skilda rumsliga och historiska sammanhang”*. Vad detta perspektiv tillför jämfört med andra perspektiv menar de, är förståelsen av makt som en *”multidimensionell konstruktion där kön- klass och ras/eticitet är konstituerande (bärande) principer”*.

När man antagit ett sådant perspektiv och man kommit till en sådan nivå kan man tydliggöra att det egentligen handlar om maktstrukturer och maktfördelning. Man måste diskutera vilken makt det är som sätter agendan och bestämmer attityden i skolan.

#### **2.2.4 Maktrelationer och medvetandegörande**

Freire (1972) menar att medvetandeskapande eller medvetandegörande är nyckelbegrepp i pedagogiskt arbete. Freires pedagogik i teori och praktik går ut på att undervisningen inte skall mata de fattiga/förtryckta (underordnad part) med den rika/den förtryckande världens (överordnad part) kunskaper. Istället skall de fattiga genom undervisning själva komma till medvetenhet och erövra sin värld.

Vidare menar Freire att i de fall den överordnade parten inte tar sitt ansvar finns en stor risk att den underordnade parten pressas in i en tyst likgiltighet som blir ständigt självuppfyllande genom den överordnade partens maktövertag, då den ojämlika maktrelationen i sig ständigt upprepar teorin om den underordnade partens underlägsenhet. Freire kallar detta tystnadens kultur. Freire talar i detta sammanhang om en ockupation av de förtrycktas medvetande genom förtryckarnas myter. Här anser Freire att detta är möjligt just genom förtryckarnas stöld av de förtrycktas språk och kulturella identitet. Han menar vidare att skolväsendet överallt i världen står i det förtryckande samhällets tjänst genom en helt statisk syn på den kunskap som skall förmedlas samt hur detta ska gå till.

Bourdieu (s.31 ff.) tar upp hur utbildningssystemet bidrar till att reproducera fördelningen av det kulturella kapitalet och därigenom också det sociala rummets struktur. Elevers begåvning kan inte urskiljas från de sociala skillnader som bygger på det ärvda kapitalet. Den dolda kopplingen mellan studiebegåvning och kulturellt arv gör att utbildningssystemet inrättar en verklig statsadel genom att omvandla adelstitlar till utbildningstitlar som företagsledare, läkare, statstjänstemän och politiska ledare vilket bevarar deras auktoritet och legitimitet. Detta gör att den gamla statsadeln bevarar sina möjligheter och privilegier genom att gå runt en lång rad av urvalsprocesser och på så sätt upprätthålla de redan existerande sociala skillnaderna.

Om en analys visar att den överordnade parten utnyttjar den underordnade kan det framkalla en vilja hos den underordnade att förändra maktrelationen. Men förmågan att identifiera och analysera infinner sig inte nödvändigtvis per automatik. Att lära sig att analysera och identifiera kräver att man erbjuds rätt verktyg. Att medvetandegöras är att ett sätt erbjudas verktyg.

### 2.2.5 Teorisammanfattning

Det finns maktrelationer där den överordnade parten tar ansvar för sin överordning och det finns maktrelationer där den överordnade parten inte gör det. I de fall överordnad part inte tar sitt ansvar för maktrelationen blir det på den underordnade partens ansvar att identifiera och analysera maktrelationen. En lärare som har som mål att medvetandegöra sina elever och erbjuda dem adekvata verktyg för att kunna identifiera och analysera maktrelationer är ett exempel på en överordnad part som tar ansvar för sin överordning. Detta är vår utgångspunkt.

Applicerat på dagens svenska skola gör vi den teoretiska kopplingen att: sålänge varje lärare blir utlämnad åt sina egna individuella tolkningar av likabehandling och de uppdrag som finns i lagar och styrdokument kommer det att finnas en risk för att förekomsten av olik behandling och strukturell diskriminering inom skolan osynliggörs. Osynliggörande innebär också att man blundar för att se diskriminering och olik behandling som ett resultat av ojämn maktfördelning.

Om man fokuserar på att betrakta den bakomliggande orsaken till problemet kommer man ha lättare att hitta ett adekvat sätt att hantera problemet. Som en följd av att inte se problemet som en fråga om ojämn maktfördelning kommer den överordnade maktposition lärare har gentemot elever i skolan att reproduceras. Den underordnade parten (här eleven) har inga eller mycket små chanser att hävda eventuellt avvikande värderingar och uppfattningar mot den överordnade parten (här läraren) om överordnad part sätter den rådande normen utifrån sitt godtycke. Osynliggörandet är i sin tur en avgörande orsak till upprätthållandet av just dessa två ojämlika parter. En ytterligare avgörande orsak till osynliggörandet av en ojämn maktfördelning är om den överordnade parten tar upp problemet utan att involvera sig själv och sin egen roll och ställning.

Om skolan istället skulle angripa problemet utifrån ett intersektionalitetsperspektiv skulle detta innebära en rutin för hur man synliggör maktrelationer som förekommer i verksamheten och beskriva det ansvar som åligger respektive part. I den överordnade partens ansvar måste ingå att tillsammans med den underordnade parten betrakta och synliggöra sin överordning.

## **2.3 Utformning av lektionsprojektet**

För att pröva hypotesen samt svara på frågeställningen i föregående kapitel genomfördes en djupläsning av lagar och styrdokument dessa för att klargöra vad som ordagrant är uppdraget för skolan och lärare i fråga om att motverka diskriminering och främja likabehandling. Vidare utfördes en fördjupning i tidigare forskning kring på området. Här har i huvudsak koncentrationen varit på de offentliga utredningar som Integrations- och jämställdhetsdepartementet har initierat under rubriken *Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*.

### **2.3.1 Upplägg**

I lektionsprojektet har vi hämtat övningar och inspiration från materialet Bryt! (2006) som tagits fram av Forum för levande historia och RFSL Ungdom (2006). Det är ett metodmaterial som är tänkt att användas i undervisning om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet. Vi har varit mycket noggranna med att anpassa upplägget i hela lektionsprojektet och varje övning efter övningsdeltagarna. Vi hade fördelen att innan vi genomförde projektet träffa eleverna i deras ordinarie undervisning och hade därför relativt lätt att försöka anpassa nivån på övningar och diskussioner. Vårt utgångsperspektiv var det som Vygotskij talar om som utvecklingszon och som författaren Roger Säljö refererar till i antologin Boken om pedagogerna (2005, s.122 f). Vygotskij menar att man som pedagog måste ta in och identifiera vad som ligger i elevens utvecklingszon. Utvecklingszonen visar vilken kunskapsutveckling som är möjlig utifrån de kunskaper och färdigheter som eleven har i utgångsläget och att det är inom denna zon som eleven är mottaglig för inläring.

Inför övningarna har vi därför tittat på några, enligt vår uppfattning, avgörande faktorer för hur vi skall hamna inom deras utvecklingszon. Dessa är fr.a. elevernas ålder, årskurs, var de bor, i vilket område skolan finns, etnisk bakgrund, gruppens sammansättning och stämning, deras fritid och andra intressen. Etnicitet var en mycket viktig aspekt i vår utformning av övningarna och utöver denna valde vi att koncentrera övningarna kring kön och sexualitet.

Vem man är som övningsledare är en faktor som är mycket viktig att reflektera över och som betyder mycket för hur man lägger upp hela lektionsprojektet. Vår utgångspunkt har varit att vi som övningsledare ska försöka hålla oss neutrala och inte lägga in egna värderingar och

styra elevernas åsikter. Syftet med övningarna är inte att få eleverna att anamma våra åsikter. Syftet är att synliggöra mekanismer bakom åsikter och skapa diskussion kring detta. Vårt grundläggande synsätt är dock att behandla maktbegreppet som en avgörande mekanism bakom att vårt samhälle i mångt och mycket bygger på att det måste finnas ett ”vi” och ett ”dom” för att fungera. Eleverna ska få chansen att själva komma till insikt om att norm finns men att den egentligen omfattar alla och samtidigt inte någon alls. Att det inom normen alltid kan finnas en annan norm, att normen ser olika ut på olika platser och vid olika tidpunkter och att titta på om någon och i så fall vem eller vilka som skapat och upprätthåller normen.

### **2.3.2 Förutsättningar för genomförandet**

Vi som var övningsledare denna gång var en etniskt svensk tjej från Stockholms innerstad och en kille med annan etnisk bakgrund från samma förort till Stockholm där skolan ligger och där de flesta av övningsdeltagarna bodde. En förort som är att betrakta som av samhället illa ansedd.

I den klass som vi valde att genomföra lektionsprojektet med var endast två elever (en tjej och en kille) etniskt svenska. Sammanlagt deltog c:a 20 elever under de fem separata lektionstillfällen då studien och övningarna genomfördes. Vid de tre första lektionstillfällena var deltagarantalet 16 stycken. Några av deltagarna byttes således ut från en gång till en annan. Vid de två senare lektionstillfällena deltog alla 20 elever. Av deltagarna var övervägande andelen, c:a tre fjärdedelar, tjejer. En deltagare som var med vid alla lektionstillfällen var klassens ordinarie kvinnliga lärare.

De lektionstillfällen vi fick att använda var klassens ordinarie schemalagda lektioner i svenska och turism, som var de ämnen den ordinarie läraren undervisar klassen i. Längden på lektionstillfällena har varierat mellan 50 och 80 minuter.

Dokumentationen av lektionsprojektets genomförande, gick till så att vi båda övningsledare förde enskilda anteckningar rörande elevernas kommentarer, reaktioner, diskussionernas utveckling, deltagarnas språk och röstläge, kroppsspråk och miner samt våra egna tankar och idéer. Vi samlade in allt det material som producerats under övningarna och skrev av anteckningarna från lektionssalens vita tavla. Efter varje genomförd lektion gick vi igenom och sammanfattade intryck och reaktioner.

### 2.3.3 Lektionsprojektets fem delar

Den första lektionen vi genomförde har vi givit namnet Ramarna. Ramarna är en av övningarna som ingår i materialet Bryt! (s. 10). Övningen går ut på att synliggöra de uttalade och outtalade regler och förväntningar som finns på hur man ska vara som tjej respektive hur man ska vara som kille. Övningsledaren gör i förväg två ramar – en för tjej/kvinna och en för kille/man. Sedan för man en introducerande diskussion och brainstorming med hela deltagargruppen om vad som enligt samhället anses vara kvinnligt respektive manligt och om det finns några alternativ till dessa två ramar.

Den andra lektionen byggde på en övning vi kallade Lappar och den hämtade vi grunderna till ur Bryt!-materialet (s.29 ff.). Den övningen syftar till att göra deltagarna medvetna om dels att varje person som möter eller ser en annan person kategoriserar och placerar in den andra efter sina föreställningar och förväntningar enbart genom yttre attribut som framförallt kön, ålder och etnicitet. Dessa kategorier, föreställningar och förväntningar har i Bryt!-materialet omskrivits till begreppet ”lappar”. Övningen går ut på att man ska bli medveten om att, och vilka, lappar andra sätter på en själv och även vilka lappar man själv sätter på andra. Till övningen finns en text (s. 30) som ingår i övningen. Texten handlar om att på utsidan avvika från normen och att normen ser olika ut på olika platser. Denna text fick eleverna läsa som övningens första steg. Sedan diskuterade vi vad texten handlade om och ifall man kunde känna igen sig i det som stod. Vi som övningsledare hade modifierat övningen något jämfört med upplägget i Bryt!-materialet och delade nu ut uppgiftspapper.

Den tredje lektionen Förväntningar utgick från en övning som vi utformade helt på egen hand och den handlade om vilka förväntningar som samhället har på oss vuxna medborgare. Eftersom man enligt svensk lag blir myndig och anses vara vuxen vid 18 års ålder och alla i den klass, som deltog i lektionsprojektet, redan har uppnått den åldern, ville vi ta reda på hur pass medvetna eleverna var av de förväntningar som finns på dem. Övningen syftade till att medvetandegöra eleverna i klassen om vilka förväntningar som finns på en vuxen person i Sverige.

Den fjärde lektionen Humor handlar om vad det är som gör att man kan och får skratta åt skämt och sketcher som handlar om andra människor och samhällsgrupper. Övningen gick ut



på att eleverna först fick titta på ett humorprogram som heter ”Sen kväll med Pierre” som sändes på Sveriges television under hösten 2006. Sen kväll med Pierre handlar om en invandrarkille från förorten som alltid drömt om att göra sin egen talkshow. För att övertyga kanalen om att han är den nye Jay Leno (amerikansk talkshowstjärna) får han hjälp av sina kompisar att göra inslag, musikuppträdanden och gästinhopp i studion, vilken är vardagsrummet i hans mammas slitna lägenhet. Resultatet är en absurd hemmavariant av en talkshow som driver med alla ”svenskar”. Med svenskar menas förutom etniska svenskar också människor som är bosatta i Sverige men har en annan etnisk bakgrund.

Den femte och sista lektionen Diskriminering – var en lektion som inte innehöll några regelrätta övningar utan den omfattade framförallt ett antal olika frågor och diskussionsämnen som sammanfattade och återknöt till de fyra tidigare lektionerna.

## **2.4 Källor och källkritik**

### **2.4.1 Lagar och styrdokument**

En djupläsning av *Skollagen* (1985:1100), *Läroplan för de frivilliga skolformerna* Lpf 94, *Barn- och elevskyddslagen* (SFS 2006:67), Skolverkets föreskrift *För arbetet med att främja likabehandling - och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling* (2006) och proposition 1999/2000:135 med titeln *En förnyad lärarutbildning* har gjorts där fokus har legat på ämnen som behandlar diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling. I skollagen har vi valt att koncentrerat oss på de delar som har att göra med kön, etnicitet, sexualitet, funktionshinder och religion.

Läroplanen är en förordning som är utgiven av regeringen och som ska följas. Det finns tre olika läroplaner, *Läroplan för förskolan* Lpfö 98, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* Lpo 94 och Lpf 94 som alla är uppbyggda på liknande sätt och har samma syn på kunskap, utveckling och lärande. Eftersom lektionsprojektet genomfördes med en gymnasieklass känns det naturligt att fokusera på Lpf 94 eftersom det är den läroplan som används för gymnasieskolan. I Lpf 94 beskrivs gymnasieskolans värdegrund, uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet. Vi har valt att koncentrera oss på de delar som behandlar ämnen som diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling i Lpf 94.

Barn- och elevskyddslagen (2006:67) är det enda skyddet som explicit är ämnat för barn och elever i skolan och som syftar till ett skydd mot diskriminering och annan kränkande behandling och är därför viktigt att titta närmare på. Det finns många olika föreskrifter som berör många olika områden inom skolan och vi har valt att begränsa oss till en föreskrift som behandlar arbetet kring likabehandling. Vi skulle även ha kunnat titta närmare på huruvida betygskriterier och bidragsregleringar också innehåller diskriminerande element men vi har bedömt det som utanför vårt undersökningsområde.

Vi har valt att inte värdera eller tolka innehållet i de lagarna och styrdokumenterna som vi har tagit del av utan har valt att enbart presentera en sammanfattning av innehållet i dessa för att läsaren snabbt ska kunna få en överblick av vad som faktiskt gäller kring frågor som behandlar diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling samt eftersom forskarna som deltagit i utformandet av de statliga offentliga utredningar som vi har tagit del av redan har tolkat och värderat innehållet i Lpf 94.

#### **2.4.2 Statens offentliga utredningar SOU**

En väsentlig del av inhämtandet av underlag från tidigare forskning är koncentrerad till de rapporter från de delutredningar som är resultatet av den statliga ”*Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*”. Det övergripande syftet med dessa utredningar är att identifiera och kartlägga mekanismer bakom strukturell diskriminering på grund av etnisk och religiös tillhörighet. De utredningar vi tagit del av är SOU 2005:69: *Sverige inifrån – Röster om etnisk diskriminering*, SOU 2006:40: *Utbildningens dilemma*, SOU 2005:41: *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering* och SOU 2005:56: *Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige. Utbildningens dilemma* är den av delutredningarna som är koncentrerad till skolan. Därför är det denna utredning som har kommit att bli vår huvudreferens vad gäller tidigare forskning.

#### **2.4.3 Vårt lektionsprojekt**

Lektionsprojektet består av fem olika övningar som alla behandlar områden kring diskriminering, norm, avvikelse och makt. Projektmaterialet är delvis hämtat och utformat efter ett material som heter Bryt! (2006) som Forum för levande historia och RFSL ungdom har tagit fram. Övningarna har justerats och modifierats för att passa den klass och skola som vi utfört

detta med. Första övningen ”Ramarna” handlar om att diskutera hur och varför människor har ett behov av att placeras in varandra i antingen den kvinnliga eller den manliga ramen och fundera på vilken roll detta spelar för vilken makt och position man får. Den andra övningen ”Lappar” handlar om att bli medveten om att andra och man själv sätter osynliga lappar på varje person man möter och vad detta kan innebära. Den tredje övningen ”Förväntningar” handlar om att diskutera det som samhället förväntar av sina medborgare och hur dessa förväntningar egentligen utesluter en stor del av befolkningen. Den fjärde övningen ”Humor” handlar om vad det är som gör att man kan och får skratta åt skämt och sketcher som handlar om andra människor och samhällsgrupper. Den femte och sista övningen ”Diskriminering – vad är det” handlar om att informera elever om vad diskriminering är och vilka uttryck det kan ta och var man kan vända sig för att dels ta reda på ytterligare information kring diskriminering och för att få hjälp då man upplevt sig blivit utsatt för någon form av diskriminering eller kränkning.

Det finns en svaghet kring vår introduktion av lektionsprojektet och det är att det enbart är genomfört en gång. Dock ser vi inte lektionsprojektet som en fullt färdigutvecklad metod utan vi vill dels dokumentera lektionsprojektet samt presentera det som uppslag kring hur man skulle kunna lägga upp och föra diskussioner kring norm, avvikelse, diskriminering och makt.

Något annat som kan behöva nämnas är att lektionerna, deras ämnen och vi som övningsledare inte är avsedda att måla upp en svart bild av verkligheten för eleverna. Detta anser vi inte heller har blivit resultatet. Avsikten har varit att föra upp diskussioner och väcka nyfikenhet och tankar, vilket vi tycker att vi lyckades med. Vi önskar dock att det funnits tid för en uppföljande diskussion en vecka efter att vi genomfört lektionsprojektet.

## 3 Studiens genomförande

### 3.1 Sammanställning av lagar och styrdokument

Staten fastställer de lagar som ska gälla för arbetet i skolan. För att säkerställa att arbetet i skolan efterlever dessa lagar tillsätter staten utredningar som undersöker detta. Vi tycker att dessa utredningar även kan användas för att identifiera och kartlägga mekanismer bakom strukturell diskriminering oavsett diskriminerings grund. Forskningen och utredningarna visar sammanfattningsvis att det blir allt svårare att erkänna men lättare att förneka diskriminering i skolan eftersom arbetsbeskrivningen för personalen genomsyras av tal om frihet, demokrati, social rättvisa och jämställdhet.

#### 3.1.1 Skollagen (1985:1100)

Ur författningstexten 1 kap. 2§ framgår att:

”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. Lag (1999:886)”

Vidare står att läsa i Skollagens 14 kap.:

”2§ Skolhälsovården har till ändamål att följa elevernas utveckling, bevara och förbättra deras själsliga och kroppsliga hälsa och verka för sunda levnadsvanor hos dem.”

För att kunna uppnå detta har huvudmannen för skolan ett ansvar för att verka för detta vilket kan ske genom att aktivt jobba mot till exempel diskriminering, kränkning och andra former av trakasserier.

### **3.1.2 Barn- och elevskyddslagen - Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever**

Huvudmannen för verksamheten ska se till att det bedrivs ett arbete för att främja de mål som anges i Skollagen. En del av detta arbete består av att huvudmannen ska se till att det finns en likabehandlingsplan för varje enskild verksamhet. Planen ska främja barns och elevers lika rättigheter och förebygga och förhindra trakasserier och kränkningar enligt ovanstående. Planen ska årligen följas upp och innehålla planerade åtgärder (*Barn- och elevskyddslagen*, 2006:67, 6 §).

Lagen tvingar huvudmannen, rektorn, någon med motsvarande ledningsfunktion eller annan personal att utreda och vidta åtgärder vid kännedom om att ett barn eller elev anser sig ha blivit utsatt för trakasserier eller annan kränkande behandling i samband med att verksamheten utförts (*Barn- och elevskyddslagen* 2006:67, 8 §). Förbudet av diskriminering och annan kränkande behandling syftar till direkt diskriminering, indirekt diskriminering, trakasserier, instruktioner att diskriminera, förbud mot annan kränkande behandling och förbud mot repressalier.

### **3.1.3 Läroplanen**

Eftersom vi har lagt fokus på och utformat ett lektionsprojekt som riktar sig till gymnasieelever har vi valt att främst titta på vad som står i Lpf 94 eftersom det är den läroplan som gäller för alla gymnasieskolor i Sverige. Lpf 94 och Lpo 94 är för övrigt väldigt lika till innehållet i detta avseende. Innehållet kommer att presenteras utifrån de indelningar som görs i Lpf 94 samt behandlar ämnen som diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling.

#### **3.1.3.1 Kapitel 1. Skolans värdegrund och uppgifter**

I Lpf 94 avsnitt 1.1 Grundläggande värden (s. 3-8), framgår att skolan har en grundläggande och viktig uppgift som handlar om att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhälle vilar på enligt följande formulering:

”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den

etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell. Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”

Under rubriken Förståelse och medmänsklighet (s. 3-4), förklaras att skolan ska främja förståelse och förmågan till inlevelse för andra människor. Ingen i skolan ska utsättas för diskriminering på grund av kön, etniskt tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning, funktionshinder eller för annan kränkande behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

Vidare står under rubriken Saklighet och allsidighet (s. 4) att alla som verkar i skolan alltid ska hävda de grundläggande värden som anges i Skollagen och i läroplanen och klart ta avstånd från det som strider mot dem.

En likvärdig utbildning (s. 4) beskriver att skolan har ett skärskilt ansvar för elever med olika funktionshinder. Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Elever ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.

I texten under rubriken Rättigheter och skyldigheter (s. 4) talas om att det inte är tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga att vilja ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet.

I avsnitt 1.2 Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna finns rubriken Skolans uppdrag (s. 5) som framhåller att utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. Vidare att skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Att skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör gemensamma referensramar som alla i samhället behöver. Att eleverna ska träna sig tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Samt att undervisningen ska utformas så att en internationell solidaritet

skapas för att förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser.

Avsnittet Kunskaper och lärande (s. 6) kan för denna uppsats syfte sammanfattas med den formulering som beskriver att ”Den värld eleverna möter i skolan och det arbete eleven deltar i ska förbereda för livet efter skolan.”

### *3.1.3.2 Kapitel 2. Mål och riktlinjer*

I avsnittet 2.1 Kunskaper finns en rubrik Mål att sträva mot (s. 9) under vilken man kan läsa att eleven ska lära sig reflektera över erfarenheter, kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. Utveckla kunskaper för ett föränderligt yrkesliv och för att kunna påverka arbetsliv och samhällsliv. Öka sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap och kritisk analys som förnuftsmässiga och etiska övervägande.

Under rubriken Mål att uppnå (s. 10) framgår att eleven ska ha förmåga att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor. Alla som arbetar i skolan ska samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. Läraren ska se till att undervisningen till innehåll och upplägg speglar både manligt och kvinnligt perspektiv.

Avsnittet 2.2 Normer och värden listar följande punkter under rubriken Mål att sträva mot (s. 12).

Skolan ska sträva mot att varje elev:

- vidareutvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter.
- respektera andra människors egenvärde och integritet
- inte acceptera att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå människor
- förstår och respekterar andra folk och kulturer
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation
- utvecklar en känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor utanför den närmaste gruppen
- aktivt motverka trakasserier mot och förtryck av individer och grupper

- får ta del av de svenska grundläggande värden som skolan och samhället vilar på för att kunna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktiska verkligheten
- analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa
- visa respekt för den enskilde i det vardagliga arbetet

I avsnitt 2.3 Elevers ansvar och inflytande går att sammanfatta följande ur texten under rubriken Riktlinjer (s. 14):

Läraren ska se till att elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.

Avsnittet 2.4 Utbildningsval – arbete och samhällsliv, är det avsnitt där det framgår (s. 14) att personalen i skolan ska motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på kön, social eller kulturell bakgrund.

### **3.1.4 Föreskrifter**

Det finns en mängd olika föreskrifter som ges ut av skolverket som har i syfte att förtydliga tillämpningarna av de lagar och bestämmelser som gäller för skolan. Bland dessa finns det en föreskrift ”*För arbetet med att främja likabehandling*” som har som syfte att ange hur man kan eller bör handla för att främja en positiv utveckling i arbetet mot diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling. En stor del av föreskriften behandlar arbetet kring lika behandlingsplanen som infördes i samband med Barn- och elevskyddslagen (2006:67).

#### ***3.1.4.1 För arbetet med att främja likabehandling***

Tyngdpunkten i föreskriften ligger på den likabehandlingsplan som skolan är skyldig att upprätta. I föreskriften står formulerat att likabehandlingsplanen bör:

- tydligt uttrycka att verksamhetens ledning tar avstånd från alla tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling och ange en tydlig ansvarsfördelning mellan rektor eller någon med motsvarande ledningsfunktion och personal
- vara konkret och utgå från aktuell kartläggning av verksamhetens behov som utgångspunkt för planerade åtgärder under det kommande året med en tydlig koppling till varje diskrimineringsgrund



- beskriva rutiner för akuta åtgärder och uppföljande insatser och hur dessa skall dokumenteras
- beskriva hur barn, elever och personal skall medverka i arbetet med planen samt hur vårdnadshavare skall göras delaktiga i arbetet
- beskriva hur planen skall göras känd och förankras i hela verksamheten och hos barns och elevers vårdnadshavare
- innehålla en planering för personalens kompetensutveckling för att öka medvetenheten om förekomsten av och kunskap om diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling
- beskriva hur planen årligen skall följas upp, utvärderas och vid behov revideras

## **3.2 Sammanställning av SOU**

Enligt *Utbildningens dilemma* (SOU 2006:40), framgår att strukturell diskriminering är en del av vardagen i den svenska skolan. Rasistiska och andrafierande föreställningar kan styra och påverka människors tal och handlingar oavsett intentioner. I utredningen behandlar ett antal forskare olika områden inom skolan för att visa hur utbredd den strukturella diskrimineringen är. Vi har sammanfattat resultaten i fyra områden för att ha som riktlinjer för utformningen av det lektionsprojekt, som utgör vår hypotes, och prövningen av den.

### **3.2.1 Etnocentrism**

Det är skolpersonalens uppgift att implementera de värderingar och arbetssätt som finns i skolplanen och läroplanen. Granstedt, (kapitel 7 i SOU 2006:40) visar att skolans värdegrund är skriven på ett sätt som outtalat beskriver en överlägsenhet av västvärlden alternativt en överlägsen svenskhet och att den svenska skolans värdegrund tillhör det civiliserade folket (Lpf 94, s.3).

Skolpersonalen har alltså en viktig roll i att forma elevers självbild genom sitt arbete. Trots regeringens mål om att skolan ska representera det övriga samhället (prop. 1999/2000:135 s.48) lyser lärare med utländsk bakgrund med sin frånvaro. Kamali exemplifierar i *Sverige inifrån – Röster om etnisk diskriminering* (2005:69 s.77) med hur föräldrar till elever med ickesvensk bakgrund upplever lärarkåren. ”När de kom var deras syn på oss att vi var problemet redan från början. Det var den bilden vi fick av oss själva också. Vi hade knappt några lärare med invandrarbakgrund.” En angränsande problematik är att modersmållärare ofta inte anses tillhöra lärarkåren på skolan. Modersmålsundervisningen har låg status och den

drabbas ofta av nedskärningar och prioriteras sällan högt. *”Arabiskan blir alltid klassificerad som ett hemspråk, vilket man kan läsa en timme i veckan. Men om man vill läsa franska eller ryska så går det bra”* (Kamali i 2005:69, s. 81).

### **3.2.2 Elevers upplevelser**

Det finns tydliga ramar och mål för hur elevers prestationer och resultat ska värderas och betygssättas. Trots det har många elever med ickesvensk bakgrund en uppfattning om och känsla av att de måste prestera mer än svenskarna för att bli accepterade. Man har en skev bild av att det är så samhället fungerar vilket kan förtydligas av följande citat *”Jag kan känna att det är en oskriven lag att jag som invandrare, svart eller kvinna, måste bevisa extra mycket att jag är duktigare eller ambitiösare än en svensk student”* (Kamali i SOU 2005:69, s. 85).

Av innehållet i kapitel 7 i *Utbildningens dilemma* (Granstedt i SOU 2006:40) förstår man att elever som inte har svenskt ursprung känner sig som bärare av något som uppfattas som annorlunda. Lärare uppfattar att elever med ickesvenskt ursprung är bärare av en avvikande kultur och att avvikelse är ett problem. I kapitel 8 (Dahl och Lundgren, SOU 2006:40) får vi veta att elever upplever en så väl inarbetad diskriminerande attityd från lärare att de har svårt att urskilja och bemöta den. Det upplevs svårt på grund av rädsla för att det ska påverka betyg eller skapa ett förvärrat bemötande. Därför väljer eleverna att hålla tyst. Eleverna kallar denna känsla och maktlöshet för osynlig rasism.

### **3.2.3 Mångkultur**

Skolan har i uppdrag att förmedla och verka för alla människors lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter oavsett etnicitet, kön och kulturell bakgrund. Denna uppdelning av människor, menar forskarna, skapar kategorier där människor delas in och placeras in i en hierarkisk struktur. Många lärare har en skev bild och tro om att alla elever möts på lika villkor och att alla interagerar med varandra oavsett etnicitet, kön och kultur och att detta skulle leda till en ökad förståelse bland eleverna för varandra och att det i sin tur skulle leda till att fördomarna minskar. Granstedt (SOU 2006:40, kapitel 7) har studerat denna attityd hos skolans personal. Hon menar att lärarnas antagande sker utan att det föregåtts av en dialog med eleverna. Skolan förväntar sig att eleverna ska mötas och lära sig respektera och förstå varandra utan att de erbjuds några verktyg för att anta ett makt- och antirasistiskt perspektiv i mötet med varandra. Skolan förmedlar enligt studien en syn på mångkultur och mångfald som

något som är modernt och positivt och som är eftersträvansvärt för att bibehålla en hållbar utveckling.

### **3.2.4 Lärares tolkningsföreträde kring värderingar**

Granstedt (SOU 2006:40, kapitel 7) konstaterar vidare att lärare har tolkningsföreträde i skolan och undervisningen. Genom detta tolkningsföreträde tar sig lärare ofta omedvetet rätten att på egen hand definiera och värdera elevers kunskaper, åsikter och handlingar. Det blir den enskilda läraren som bestämmer gränserna för vad som anses vara normalt och accepterat vilket innebär att läraren även betonar vad som anses vara annorlunda och avvikande. Trots sitt tolkningsföreträde tycker lärare att det är svårt och obehagligt att till exempel ta upp och reflektera kring antirasistiska och mångkulturella frågor med både elever och andra lärare. Det är lättare att undvika och blunda för sådana frågor. Lärare tycker att det kan vara känsligt att lyfta fram och påverka eller kritisera andra lärare i rasistiska och diskrimineringsfrågor. Granstedts undersökning visar att lärare inte gärna tar upp problem som finns i vardagen utan vill istället ge eleverna tro och hopp inför framtiden.

Dahl och Lundgren (SOU 2006:40, s. 300) visar i sin undersökning att de 27 lärare som intervjuats om sin tolkning av läroplanens värdegrund ”*inte grundar sitt handlande och förhållningssätt på några specifika handlingsplaner och styrdokument utan snarare på vad som uppfattas som sunt förnuft och en intuitiv känsla för vad som är ”rätt och fel”*”.

## **3.3 Lektionsprojektet**

### **3.3.1 Introduktion**

Avsikten har varit att läraren genom att prata om och belysa att det finns olika värderingar, normer, föreställningar, fördomar o.s.v. i samhället, samt att arbeta med vilka av dessa var och en själv bär på och hur det kan vara att råka ut för andras. Vidare har avsikten varit att prata om vad som är orsaken till olik behandling och hur man tydliggör den orsaken i enskilda fall. Vi vill arbeta för att ge eleverna möjligheten att själva under arbetets gång komma till insikt om hur till exempel kränkningar och diskriminering tar sig uttryck och hur de kan uppkomma. I den gymnasieskola, belägen i en förort till Stockholm, där vi genomförde vår praktik hade en stor majoritet av eleverna annan etnisk bakgrund än svensk. Detta kom att präglade en stor del av de diskussioner som fördes under lektionsprojektet.

För att utforma lektionsprojektet har vi utgått från det resultat som vår sammanställning av de statliga utredningarna gav. Det har visat oss vad vi bör täcka in både innehållsmässigt och i framförandet. Det vi har utgått från och som vi byggt upp lektionsprojektet utifrån är nedan sammanfattade fyra övergripande problemområden och deras centrala delar.

➤ **Etnocentrism:**

1. Skolans värdegrund beskriver onyanserat västerlandets värderingar som eftersträvansvärda för den svenska skolan
2. Det är ont om lärare med ickesvensk bakgrund i den svenska i skolan och de som förekommer är ofta lärare i modersmål vilket är ett ickeprioriterat ämne i den svenska skolan

➤ **Elevers upplevelser:**

1. Elever med ickesvensk bakgrund har en känsla av att de av skolan och samhället förväntas prestera mer än etniska svenskar för att bli accepterade
2. Elever med ickesvensk bakgrund upplever sig vara avvikande från normen och att avvikelse är ett problem
3. Elever med ickesvensk bakgrund upplever sig ha svårt att bemöta en väl inarbetad diskriminerade attityd hos lärare och håller därför tyst

➤ **Mångkultur:**

1. Skolan eftersträvar ett positivt, avslappnat och naturligt förhållande till mångfald
2. Skolan och lärare låter mångfald vara ett onyanserat begrepp
3. Elever lämnas att på egen hand hantera mångfalden till vardags utan stöd från skolan

➤ **Lärares tolkningsföreträde kring värderingar:**

1. Den enskilda läraren har tolkningsföreträde i mötet med eleverna kring vad som anses vara normalt och avvikande och vilka värderingar som är eftersträvansvärda
2. Den enskilda läraren undviker att diskutera kring diskriminering och värdegrund med kollegor och använder istället sitt eget sunda förnuft
3. Lärare drar sig för att problematisera antirasistiska och mångkulturella frågor med både övrig personal och elever

### 3.3.2 Genomförande

#### 3.3.2.1 Lektion 1 – Ramarna

Vi började med att slänga ut frågan om vad normal är – detta tyckte eleverna var väldigt svårt att svara på, så vi lade till frågan hur man beskriver ordet normal. Det var fortfarande svårt att svara på men de gjorde några allmänna reflektioner kring att inte avvika och konstaterade efter detta att det är lättare att säga vad normal är genom att säga vad som är onormalt.

Sedan genomförde vi första delen av själva ramövningen och uppmanade deltagarna att två och två diskutera vad som anses vara kvinnligt och hur en kvinna förväntas vara i samhällets ögon och komma med två förslag. Vi poängterade att man inte skulle uttrycka sin egen uppfattning utan det man uppfattar som samhällets eller den rådande kulturens uppfattning. Sedan fick paret presentera sina förslag och skriva dem på post-it-lappar och sätta i den ena ramen. Vi diskuterade förslagen i helgrupp i samband med att de presenterades. Kvinnligt eller hur kvinnor är eller vad kvinnor gör eller vad kvinnor är intresserade av blev bl.a.

- långt hår
- mode
- smink
- känsliga
- kan föda barn
- har ansvar för hemmet
- gnälliga
- skor
- fysiskt svaga
- accessoarer
- mogna

Sedan var det dags att diskutera vad som anses manligt och hur en man förväntas vara i samhällets ögon. Samma parkonstellationer fick presentera två förslag på detta också.

Resultatet av detta blev:

- omogna
- modiga
- fysiskt starka
- sport
- tar mycket plats
- känslökalla
- mer makt i samhället
- högre lön
- bilar

Efter att vi satt upp även dessa lappar diskuterade vi hur det såg ut i de olika ramarna. En elev med kommentaren att det i den kvinnliga ramen handlade mycket om utseende och i den manliga om att ha saker. Ungefär här introducerade vi normbegreppet genom att koppla till att det vi fått ihop i ramarna är vad vi kan kalla för normer för kvinnligt respektive manligt.

I den diskussion rörande normer som följde ställde vi frågor om vad som hände om någon går utanför ramarna och vad som kan göra att man går utanför ramarna och avviker. Vi bad parkonstellationerna diskutera inbördes och sedan diskuterade vi i grupp. Några hade svårt att förstå frågan och vad det skulle vara att gå utanför ramarna, så vi tog som exempel att den av oss övningsledare som var tjej redan gått utanför eftersom hon har kort hår och är kvinna. Diskussionen kom då igång en tjej sa att killar ju också kan vara känsliga och att det i alla fall skulle avvika från de ramar vi skapat. En kille hakade på och sa att om en kille är för känslig ”tycker man ju att han är äcklig”. Detta uttalande tog vi fasta på och frågade om vad en avvikande person kan väcka och möta för reaktioner och i och med detta kom diskussionen in på grader av avvikelse och en elev kommenterade snabbt att det kunde krävas att man avvek med flera av ramens attribut på en gång, för att man skulle uppfattas som direkt och tydligt avvikande: ”T.ex. om en kille har långt hår är han inte nödvändigtvis böj, men om han också använder smink och är känslig kan man vara säker på att han är böj.”

Sedan fortsatte diskussionen med att man inte heller ”nödvändigtvis kan se att någon är böj på allt det där” vilket betydde att man kan vara böj utan att sminka sig eller ha långt hår. Vi tog fasta på det uttalandet och ställde följdfrågan om hur det skulle uppfattas om en långhårig kille skulle gå hand i hand med en annan kille? De svarade unisont att han ju såklart skulle

vara bög och vi frågade vilka reaktioner detta skulle väcka. En tjej sa att det är så vanligt nuförtiden att inte så många bryr sig längre, men då sa en annan tjej att det berodde på var man befinner sig. Vi bad henne utveckla och hon sa ”att om det händer här i det område vår skola ligger eller i skolan skulle folk stirra som fan, bry sig och tycka att det var äckligt, men om det händer inne i stan skulle det vara en annan sak. För i stan är det så mycket olika människor så att man inte skulle lägga märke till det lika mycket och bry sig på samma sätt heller”. Vi frågade varför det är skillnad ute i deras område och då sa hon att det beror på kultur. Att därute är en annan kultur och att nästan alla därute har samma kultur – en annan kultur – och att denna fördömer bögar. Då frågade vi återigen vilka reaktioner det skulle framkalla och de sa att folk skulle spotta och svära över dem. Då frågade vi om det också skulle kunna leda till våld och då svarade så gott som alla unisont, men de flesta med något av skräck i ansiktet: JA, absolut!

Därefter gjorde vi en hierarkiövning, som gick till så att vi delade ut ett antal bilder på ett antal olika anonyma personer - en till varje par - som de fick placera i någon av de respektive ramarna och i statushöjd.

Detta blev mycket intressant. En vit, välsminkad kvinna i övre medelåldern hamnade allra högst upp i kvinnlighetsramen, med motiveringen att hon såg rik ut och att hon hade matchat färgen på läppstiftet med färgen på sin tröja (två killar gjorde denna placering och kommentar). En färgad kvinna med slöja placerades i mitten av kvinnlighetsramen och kommentaren till henne var att hon var en kvinna som är på väg uppåt och utbildar sig. Vi frågade om hon varit nere eftersom hon är på väg uppåt och svaret blev liksom svävande och vi kände att stämningen var den att förutsättningen var att hon egentligen hör hemma långt ner på statusskalan. Kommentaren var vidare att hon har det bra för hon är välsminkad – att hon har råd och är medveten.

Det var bara två män på de bilder som delades ut och den ena var av en ungdomskille med lånt hår och gitarr. Han hamnade i övre delen av manlighetsramen, med motiveringen att han såg modemedveten och modern ut och därför nog har det bra ställt och att han har en gitarr. Här kommenterade en elev att det var ett exempel på hur något som kan verka avvikande i ett sammanhang (här: det långa håret), i ett annat sammanhang inte alls är det, utan hör till (här enligt formeln: rock + gitarr + långt hår = rocknorm). Här skulle långt hår aldrig kunna förknippas med ”böghet”, var kontentan. Den andra bilden av en man visade en vit man i

kostym. Denna bild placerades i kvinnlighetsramen med motiveringen att han är i 60-års-åldern men inte har vigselring, han ler på ett omanligt sätt, hans pose inte är manlig och att sättet han håller händerna på är förlegat. Här kom den lärare som också fanns med i klassrummet med en kommentar om att ingen sedan Hitler-tiden hållit ihop händerna framför könet och att det skulle kunna indikera att han liksom har något att dölja. Vidare kom kommentarer om att hans glasögon inte var av något märke och inte klockan heller vilket allt tillsammans enligt dem som placerade ut bilden visade att han är böj. Det var därför han hamnade i kvinnlighetsramen.

Vi avslutade övningen med att klassen till nästa tillfälle skulle fundera över vilka hierarkier och statusindelningar som finns i skolan och vad som är normen och vilka som ingår respektive avviker.

Genom denna övning tydliggörs att det hos oss som enskilda individer, i samhället och i kulturen finns olika fördomar, föreställningar och förväntningar på män respektive kvinnor. Vad som även blir tydligt är att det finns olika fördomar, föreställningar och förväntningar inom olika undergrupper till gruppen män liksom inom undergrupper till gruppen kvinnor. Vidare visas att det finns ytterligare nivå av fördomar, föreställningar och förväntningar på enskilda individer i varje enskild grupp och undergrupp

### *3.3.2.2 Lektion 2 – Lappar*

Vi hade gjort två olika uppgifter och delade, utan att tala om det, ut respektive uppgift till hälften av gruppen. Uppgifterna var:

- ”Nämn två ”lappar” som du tror att andra sätter på dig när du är inne i stan!”
- ”Nämn två ”lappar” som du tror att andra sätter på dig i det område där du bor!”

Avsikten med att dela uppgiften i två olika var att visa på att man kan få olika lappar på sig beroende var man befinner sig, även om man känner sig som en och samma person på båda platserna.

De förslag på lappar som kom fram från deltagarna satte vi upp på väggen så att alla kunde se dem och så talade vi om att vi delat ut två olika uppgifter. Sedan hjälptes vi gemensamt i helgrupp åt att plocka ut de lappar som vi tyckte kan stämma in mer eller mindre på alla och



så plockade vi ut de lappar som vi ansåg vara mer specifika. Efter det tog vi på måfå ut några lappar och prövade att sätta dem på olika personer för att se hur vi tyckte det kändes att se dem på andra och hur det kändes att få dem på sig. Vi som övningsledare deltog också, genom att var och en, svara på båda uppgifterna och sedan redovisa dem. I detta sammanhang blev det väldigt givande att vi som var övningsledare har olika kön, olika etnisk bakgrund och hör hemma i två helt olika områden. Vi fick naturligtvis ändra på uppgiftstexten i den ena uppgiften eftersom den som var från innerstaden istället fick svara på vilka lappar andra sätter då man kommer till förorten eller just till den förort där skolan ligger. Detta gjorde tydligt att det inte bara är etniska svenskar som sätter lappar på icke etniska svenskar bara för att etniska svenskar är norm i det svenska samhället, utan att icke etniska svenskar sätter lappar på etniska svenskar i precis lika stor utsträckning. Det intressanta här blev den gemensamma insikten om skillnaden i hur vi uppfattar värdet av och tyngden i lappsättandet beroende på vem i maktrelationen som utför det och att vem som är norm eller överordnad skiftar beroende på plats.

Efter detta gjorde vi som övningsledare ett mindre rollspel utifrån våra egna erfarenheter av diskriminering i arbetslivet utifrån de lappar vi blivit påklitrade utifrån etnicitet respektive kön och gestaltade dessa genom en anställningsintervjusituation.

Vi avslutade hela övningen genom en diskussion där vi gemensamt kunde konstatera att man kan tycka mycket om personer man möter, men att man aldrig på förhand kan veta något om dem och att andra gör likadant med en själv också och detta är mycket viktigt att komma ihåg.

Genom denna övning medvetandegörs eleverna om att varje person bär på fördomar om i princip varje annan person. Övningen ger tillfälle att uttrycka de fördomar om en själv som man sött på hos andra personer. Den ger också utrymme för deltagarna att bli medvetna om sina egna fördomar och kan samtidigt ges tillfälle att formulera några av dem.

### *3.3.2.3 Lektion 3 – Förväntningar*

Övningen inleddes med att en övningsledare gjorde en kort introduktion om skillnaderna mellan att vara ungdom och att vara vuxen. Vi gick igenom att det kan vara förhållandevis bekvämt att vara ungdom i Sverige. Jämfört med många andra länder har ungdomar i Sverige

att leva upp till tämligen begränsat av ansvar, skyldigheter och förväntningar enligt lag. Som barn och ungdom har man inga skyldigheter mot samhället förutom att man har skolplikt vilket betyder att närvara vid undervisningen i skolan till och med årskurs nio. Livet som ungdom skiljer sig från livet som vuxen och alla över 18 år är enligt svensk lag vuxna. Som vuxen förväntas man uppfylla och följa ett antal skrivna lagar. Men det finns också ett antal lagar vi kan kalla oskrivna lagar, som man förväntas efterleva. Det var dessa oskrivna lagar som vi tog upp och diskuterade med eleverna med syftet att lyfta fram en fråga om alla som räknas som vuxna i Sverige verkligen kan uppfylla och följa dessa lagar samt diskutera varför vissa kan det och andra inte.

Övningshandledaren började med att ställa en öppen fråga till klassen om vad de trodde att samhället förväntar av vuxna människor i Sverige och skrev upp dessa på tavlan. När eleverna hade givit sina synpunkter hade bl.a. följande ord ha lyfts fram:

- rösta
- högre studier
- arbeta 40 timmar i veckan
- vara självförsörjande
- gifta sig med en person av motsatta könet
- bilda familj
- pensionsspara
- gå i pension

Därefter valde övningsledaren ut sex till tio ord som skulle diskuteras vidare. Frågor som vi använde för att föra diskussionen vidare var:

- Om man lyckas uppnå alla dessa förväntningar är det då ett tecken på och en garanti för framgång? Varför, varför inte?
- Säg att man lyckas uppnå dessa förväntningar - blir då alla accepterade som t.ex. svenskar och kan känna tillhörighet? Varför, varför inte?
- Vilka känner ni som kan och har möjlighet att uppnå alla dessa förväntningar?
- Finns det några som har större möjlighet än andra att uppnå alla dessa förväntningar och vad är det isåfall som gör möjligheterna är olika?
- Vad händer om man inte lyckas uppnå dessa förväntningar?
- Vilka förväntningar är viktigast? För vem?

- Kan man prioritera bland dem och så fall hur och varför?
- Vem bestämmer vilka förväntningar som har högre status än andra?

Målet med denna övning var att få eleverna att se att de personer som kan sägas tillhöra normen trots allt inte med nödvändighet uppfyller alla förväntningar som finns i den.

Genom denna övning tydliggörs för eleverna att samhället har förväntningar på dem som medborgare och människor. Förväntningar som finns på dem bortom explicita lagar. Norm är något som ofta kan implicera och innebära en makthierarki. Genom medvetenhet får eleverna ett verktyg att identifiera placeringar i makthierarkin för att utifrån det på ett medvetet sätt agera för att uppmärksamma tillfällen då maktutövning sker.

#### *3.3.2.4 Lektion 4 – Humor*

Efter filmen började vi med frågan om huruvida eleverna tyckte att innehållet i programmet var roligt eller inte. Var och en av eleverna fick utveckla sina svar för att vi övriga skulle få en uppfattning om vad exakt det var som gjorde innehållet roligt eller inte. En del av eleverna hade redan sett programmet tidigare och reaktionerna blev olika men alla tyckte att minst ett avsnitt ur programmet var roligt.

Vi frågade om någon tog illa vid sig eller reagerade på att innehållet egentligen var väldigt fördomsfullt, men så var det ingen som uppfattat det. De var väl medvetna om att man mycket väl skulle kunna uppfatta innehållet som kränkande men eftersom de kände igen de överdrivna attribut och överdrivna handlingar som karaktärerna i programmet utförde tyckte de att det tog udden av det hela. Det var som om alla i klassen visste att de karaktärer som presenterades i programmet fanns på riktigt men att dessa karaktärer inte kunde representera en hel samhällsgrupp eller kultur.

När vi frågade eleverna om det spelade någon roll vem som hade gjort programmet så svarade alla att det spelade en stor roll. De menade att det är acceptabelt för till exempel en ickesvensk att förlöjliga, överdriva eller skoja om den egna kulturen eller livsstilen men inte att en svensk gör det. Vi frågade varför det spelade roll och de sa att det har med makt att göra. De menade att de som anses sitta i det ”övre” samhällsskiktet inte fick förlöjliga, överdriva eller skoja om

dem som anses tillhöra det ”lägre” samhällsskiktet. ”Det vore som om man sparkade på en som redan ligger.”

Vi frågade om de trodde att alla människor, svenskar som invandrare, skulle tycka att det var roligt och det trodde de inte. De menade att man måste känna igen de attribut, handlingar och språk som används av karaktärerna i programmet för att tycka det är roligt eftersom man direkt ser att de har överdrivit dessa. De menar även att svenskar och invandrare har olika sorters humor.

Detta tar oss tillbaka till Bourdieus teori som är genomgående i hela hans forskning och författarskap om hur sociala positioner skapas utifrån den totala kapitalvolymen och vem det är som bestämmer värdet av dessa kapitalarter. Men även till hans teori om hur rasism skapas. För eleverna i denna klass var det självklart att alla som representerade karaktärerna inte var representanter för hela samhällsgruppen eller kulturen. Hade man utfört samma övning i en klass där majoriteten eller alla elever var etniskt svenskar hade det med stor sannolikhet inte varit lika självklart. Denna övning ger elever möjlighet att diskutera hur man uppfattar och definierar andra människor utifrån de attribut som dessa personer bär med sig. De får lära sig att människor gör så för att kunna identifiera personer, men måste även förstå varför detta sker och vilken effekt det ger i makthierarkin. Att stämpla en grupp människor utifrån attribut som de bär är alltså inte ok.

Med hjälp av denna övning ges eleverna möjligheten att utveckla sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstagande.

### *3.3.2.5 Lektion 5 – Diskriminering – vad är det?*

Det vi tog upp denna lektion var ett antal frågor och diskussionsämnen med följdfrågor:

- Att bli bedömd utifrån sitt utseende
  - ◇ Vi fokuserade kring invandrarbegreppet respektive kön
  - ◇ Är det någon som själv varit med om att bli bedömd utifrån sitt utseende?
  - ◇ Har någon märkt när någon annan blivit bedömd utifrån sitt utseende?
- Många råkar ut för diskriminering
  - ◇ Kan det finnas någon i klassen kan tänkas komma att göra det?

- ◇ Vem?
- ◇ När?
- ◇ Varför?
- ◇ Hur?
- Kan vem som helst råka ut för diskriminering?
  - ◇ Tror ni att vi som är övningsledare har råkat ut för diskriminering?
  - ◇ Vi gav exempel på våra egna erfarenheter av diskriminering
  - ◇ Att till exempel inte få jobb och inte få rätt lön handlar ofta om strukturell diskriminering och är inte upp till individen
- Ska man behöva byta namn eller kön för att slippa bli diskriminerad och passa in i normen?
- ”Diskriminering håller på att försvinna”
  - ◇ Var en kommentar från en elev under en tidigare övning. Detta spann vi vidare på och pratade om vilken bild om samhällets attityd media ger. Några av eleverna tyckte att man kan få intrycket att till exempel invandrare har ett försprång för att de är ”mångkulturella”
- Vad kan man göra själv för att bryta dåliga mönster?
  - ◇ Vi exemplifierade med fenomenet skitsnack.
  - ◇ Kan man vara den som själv är först med att sluta snacka skit om andra?
  - ◇ Vad händer då?
  - ◇ Kan man försöka säga ifrån att man inte vill höra när någon annan snackar skit?
- Skitsnack bygger på att man måste hålla med det som sägs, annars riskerar man att själv bli den som det snackas om.
  - ◇ Varför är det så?
  - ◇ Vad kan det leda till?
  - ◇ Man vet aldrig när och i vilken situation man kommer att träffa någon igen det kan man tänka på om man snackar skit om någon.
- Rasistiska och andra nedlåtande kommentarer
  - ◇ Känner någon igen ett tillfälle då man inte gillat det som sagts och inte kunde säga ifrån men önskar att man kunnat?
  - ◇ Varför gick det inte?
  - ◇ Vem var det som fällde kommentaren?

#### ◇ Vad hände?

Vi diskuterade också hur man gör om man, till exempel på en arbetsplats, upplever sig bli diskriminerad. Vi presenterade de olika diskrimineringsombudsmännen, deras olika verksamhetsområden och hur man kontaktar dem. I samband med detta återknöt vi till den tidigare diskussionen om att diskriminering ofta är strukturell, men att det kan vara svårt att se det då man som enskild utsätts för den. Ett sätt att lyfta diskrimineringsituationen tillbaka till den strukturella nivån är att vända sig till respektive ombudsman och göra en anmälan. På detta sätt hamnar den personliga situationen i den allmänna strukturen av liknande diskrimineringsfall och den strukturella diskrimineringen blir tydlig.

Genom den här övningen medvetandegörs deltagarna om vad diskriminering är och hur det kan ta sig uttryck. Övningen visar också hur man som enskild individ kan välja att agera i situationer då man bevittnar diskriminering mot andra och hur man kan agera om man själv upplever sig vara diskriminerad.

### **3.3.3 Elevernas kommentarer**

Vid introduktionen av den första övningen Ramarna vid den första lektionen i lektionsprojektet, visade reaktionerna från de deltagande eleverna inte på något större intresse eller nyfikenhet. Reaktionerna visade inte heller på några negativa förväntningar, utan deltagarna tycktes från början vara utan särskilda föreställningar om vad lektionsprojektet, lektionen och övningen skulle handla om och innebära.

När sedan den första övningen satte igång blev förhållningssättet hos eleverna något stapplande. Det dröjde en stund innan deltagarna blev varma i kläderna och vi lyckats skapa ett förtroende och en stämning i gruppen så att var och en kunde greppa upplägget och syftet. När sedan syftet och meningen med övningen framgick och förtroendet var etablerat både för oss övningsledare och för övriga deltagare, kom nyfikenhet och intresse och diskussionen var ett faktum.

Vi genomförde i början av varje ny lektion en återkoppling till den tidigare som en inledning till den kommande. På det sättet kunde de som hade tillkommit sedan senast få en uppfattning om vilka diskussioner som förts tidigare och få en ingång till den nivå vi andra kommit till. Vi valde att inte göra en styrd utvärdering bland eleverna av lektionsprojektet. Det beror på att vi ville ha spontana kommentarer kring ämnet. Vi gjorde istället så att vi delade ut blanka papper och bad deltagarna att skriva något, och vad som helst, om våra lektioner tillsammans. De var inte tvungna att värdera lektionsprojektet, men fick om de ville.

Kommentarerna lät såhär:

- ”Jag tycker att dagen har varit intressant. Alla frågor har varit väldigt aktuella, och därför blev man väldigt intresserad. Jag hade kanske inte så mycket att säga men lyssnade en hel del”
- ”Vi tog upp en sak om vad folk tycker om andra och att man ska hålla saker och ting för sig själv. Vissa här i skolan är så fula i mun att de kan kalla en hora hur lätt som helst, kanske bara för att hon har en urringad tröja, mycket smink eller kort kjol o.s.v. **MAN SKA INTE DÖMA FOLK EFTER UTSEENDE!!**”
- ”Det var en ganska intressant diskussion vi hade idag. Vi fick aldrig svaret på vem som har börjat kalla sig invandrare och varför. Det är faktiskt rätt konstigt. Till exempel jag är född i Sverige jag bor här men jag kallar mig aldrig för svensk utan jag säger att jag är syrian, turk, kurd, det jag är”
- ”Det har varit kul att diskutera och roligt att höra allas åsikter. Det var intressant. Det har alltid varit stor skillnad mellan olika folk. Detta, tror jag, är för att vissa kan ha fördomar om andra som ser olika ut.”
- ”Jag känner mig bara mer fördomsfull när jag lyssnar/pratar om jämlikhet och invandrare. Men nu känns det som jag måste lära mig leva med det för det är nått som alltid kommer att komma upp.”
- ”För det första så var det riktigt kul. Man fick höra vad andra tänker och funderar över. Jag tänkte inte själv att jag satte etiketter över människor, men nu vet jag det i alla fall. Och en sak till vet jag, att man bör hålla det för sig själv annars kan man råka illa ut. Nice speak”
- ”Jag tycker att det med invandrare det är ingen som annan säger, utan vi vill bli kallad det. Typ jag är från indien så är jag stolt över det mina föräldrar är också från den. Varför jag ska tycka att folk ska kalla mig som svensk. Det är inget fel att med invandrare, det finns överallt bra och onda människor.”

- ”Det var en bra undervisning. Bra förebild för oss. Vi fick även veta mer vad vi är skyldiga att göra och vad som förväntas att göra. Varför invandrare kallas för det vet vi inte fortfarande men vi har de flesta i baktankarna.”
- ”Jag tycker denna lektion var rolig, intressant och ovanlig på ett positivt sätt. Väldigt länge sedan som man gjorde något sånt här. KUL när lärare frågar och bryr sig. Ni ville att vi skulle tänka själva och svara BRA! Fler sådana lärare (kandidater). Helt ärligt så bryr jag mig inte om så mycket om ämnet. Det jag bryr mig om är min religion...”
- ”Dagen har varit lärorikt och en mycket intressant dag för att vara helt ärlig. Vi har fått tänka mycket idag och kunnat skildra och lära av varandras tankar och sånt! Vi borde ha mer av sådana lektioner”
- ”Jag tycker att man kan sätta etiketter på folk i smyg. Tycker man något ska man tycka det för sig och inte gå runt och snacka om det för alla andra. För alla är lika mycket värda och man ska aldrig behöva höra något man ogillar.”
- ”Dagen har varit väldigt intressant. Man har fått frågor som man aldrig tänkte på förut. Det får en att verkligen tänka på det vi har pratat om. Väldigt lärorikt!”
- ”Vad jag tycker om dagens undervisning var bra, vilket gör så man får ett bra svar på frågor man ställer eller frågor man har haft i bak tankarna. Jag tycker att allt man snackar om invandrare skall nå rasister som inte vet ett dugg om dom”
- ”Det har varit jätte kul att ni har varit här. Det var mycket lärorikt. Och även intressant och roliga lektioner. Ni kommer att bli jätte bra lärare. Ni gör lektionerna roliga, kommer med saker som är intressanta och fått tänka själv. Lycka till.”
- ”Det har varit roligt att ha er här och diskutera.”
- ”Lektionen var utmärkt. Frågan står kvar. Intressant att likt en matematisk problemlösning kunna få svar på den och lösa frågan. Kan samhället ändras.”



## 4 Slutsatser och sammanfattning

Efter att ha studerat formuleringarna i de lagar och förordningar vi gått igenom har vi kommit fram till att vi delar de los Reyes, Mulinari och Molinas (2002, s.23) tankar om intersektionalitet. Det är viktigt att diskussioner kring diskriminering inte delas upp i de olika diskrimineringsgrunderna eftersom det tydligt framgår att all typ av diskriminering skapas då maktbalansen rubbas. Detta gäller speciellt i skolan där vi skulle vilja att skolpersonalen istället för att dela upp diskussionen kring diskriminering i de olika diskrimineringsgrunderna bör tala om strukturell diskriminering och om maktfördelning. Om skolan inte gör detta kan man gå den diskriminerande ordningens ärende och i enlighet med Bourdieu (1995, s.14) ”göra misstaget” att betrakta och döma individers och grupper aktiviteter och förutsättningar i ett givet tillfälle som egenskaper som ingår i ett slags biologiskt eller kulturellt väsen och på så sätt upprätthåller attityden till att sådana problem i samband med diskriminering är individuella och inte strukturella. Med resonemanget ovan vill Bourdieu beskriva hur rasism skapas men vi skulle vilja vidga beskrivningen till att även inkludera alla typer av förutfattade meningar, fördomar och diskriminering, återigen på grund av att de alla skapas då maktbalansen rubbas.

I likhet med Freire (1972) anser vi att medvetandeskapande eller medvetandegörande är nyckelbegrepp i pedagogiskt arbete och det är därför vårt lektionsprojekt är utformat på ett sätt som möjliggör ett sådant medvetandeskapande eller medvetandegörande för eleverna.

Den första övningen Ramar medvetandegör på temat problematik med förväntningar kopplat till könstillhörighet. Genom att genomföra den övningen visar läraren att det är möjligt och fritt fram att synliggöra och ifrågasätta sådant som kan upplevas till exempel fördomar eller osynliggörande kopplat till kön. Att ifrågasätta är ett sätt att för sig själv synliggöra vilken agenda som finns och varför d.v.s. vilka motiven är. Att vi använder orden agenda och motiv innebär inte att vi insinuerar dolda motiv eller konspirationer. Vi menar att det går att urskilja dessa två aspekter i varje situation utan att värdera dem. När man väl lär sig ifrågasätta kan man observera och ta reda på och sedan identifiera vilka ramarna är. På så sätt tydliggörs premisserna för situationen på riktigt. Man synliggör den ”egentliga agendan”. Vi menar att detta är ett sätt att förhålla sig till problematiken som de los Reyes, Molina och Mulinari talar om på sidan 23 i *Maktens (o)lika förklädnader* och som tydliggörs av följande citat: *”Hur man kan förhålla sig till makten utan att fastna i ett snår av underordnings och överordnings-*

*relationer?*”. Man behöver således inte värdera den ”egentliga agendan” utan enbart identifiera den så att man vet vad man har att förhålla sig till och för att veta vad det egentligen är man bör ifrågasätta. Vi tror på förekomsten av över- och underordningar. I enlighet med Bourdieu anser vi att dessa över- och underordningar förekommer i varje social situation.

Då eleverna blivit medvetna om detta har de möjlighet att vara med och påverka och till exempel ge respons på undervisningen så att läraren, som vi kunde konstatera tidigare (avsnitt 2.1.3.2, andra stycket), kan se till att undervisningen till innehåll och upplägg speglar både manligt och kvinnligt perspektiv. Detta i sin tur, är en förutsättning för arbete med att främja jämställdhet mellan könen.

Andra övningen Lappar, höjer medvetandet kring fördomar hos enskilda personer, den egna och andra. Genom att få uttrycka vilka fördomar man själv blivit utsatt för, samtidigt som man medvetandegörs om sina egna, kommer man till insikt om att de fördomar man själv har inte behöver vara sanna, precis som andras fördomar om en själv inte är det. Det gör att man inte är lika snar att döma på förhand en annan gång. Vilket leder till ökad tolerans och nya möjligheter till ansvarstagande. Vilket vi också kunde konstatera var eftersträvansvärt enligt Läroplanen, samt ju är en ytterligare förutsättning för arbetet med att främja likabehandling.

Genom den tredje övningen Förväntningar uppnås ytterligare ett av de mål som finns i Läroplanen som handlar om att utveckla elevers förmåga att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet för att uppnå demokrati. Med hjälp av övningen lär sig eleverna att kritiskt granska föreställningar och förväntningar som finns i samhället samt få kunskap om de gemensamma referensramar som finns. Som lärare har man ett uppdrag att låta eleverna medvetandegöras om dessa referensramar för att kunna påverka yrkes- och samhällslivet, vilket även det överensstämmer med Läroplanens mål om att utveckla elever till ansvarsställande människor.

I den fjärde övningen Humor ges eleverna genom gemensam diskussion och reflektion insikt i hur det kan vara förlösande att skämta om vad som är förståelse och respekt för till exempel andra människors och kulturers värde. Detta leder i förlängningen till att identifiera och därmed kunna aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer och grupper. Vilket är kunskaper och färdigheter som överensstämmer med målen i Läroplanen. När maktbalansen

rubbas menar vi i enlighet med Freire att i de fall den överordnade parten inte tar sitt ansvar finns en stor risk att den underordnade parten pressas in i en tyst likgiltighet som blir ständigt självuppfyllande genom den överordnade partens maktövertag, då den ojämlika maktrelationen i sig ständigt upprepar teorin om den underordnade partens underlägsenhet. Freire kallar detta tystnadens kultur. Vi menar att allt i den underordnade partens värld, såsom utanförskap, främlingskap och, i och med detta sämre förutsättningar, blir en ständig bekräftelse på deras oduglighet. Freire talar i detta sammanhang om en ockupation av de förtrycktas medvetande genom förtryckarnas myter. Här anser Freire att detta är möjligt just genom förtryckarnas stöld av de förtrycktas språk och kulturella identitet. Här tycker vi att om man ersätter ”fattiga/förtryckta” med ”de andra”/avvikande och ”den rika/den förtryckande världen” med ”vi”/normbärarna går detta resonemang utmärkt att använda på det svenska samhället och den svenska skolan i nutid. Freire menar också att skolväsendet överallt i världen står i det förtryckande samhällets tjänst genom en helt statisk syn på den kunskap som skall förmedlas samt hur detta ska gå till. Vi skulle inte uttrycka oss i samma fördömande ordalag som Freire, men vi ser detta påstående i sak som tillämpligt även på dagens svenska skolväsende.

Vi menar att det är hos den medvetna underordnade som kan skapas en vilja. Den kan komma som en följd av insikten om maktrelationens ordning och därmed insikten om möjlighet till förändring. Viljan till förändring hos underordnad part kan dock hamna i konflikt med oviljan att förlora makt hos överordnad part.

Den femte och sista övningen Diskriminering tydliggör hur diskriminering kan se ut och hur man kan hantera den i olika sammanhang. Vi menar att det är nödvändigt att identifiera maktförhållandet och dess orsaker och drivkrafter i varje diskriminerande eller andrafierande situation. Övningen visar att den som blir utsatt för diskriminering inte är orsaken till diskrimineringen utan att det är andra och vilka mekanismer som ligger bakom diskriminerande beteenden eller situationer. I och med att deltagarna medvetandegörs om den utsattes egen oskuld i sammanhanget samt diskrimineringens mekanismer ökar förståelsen för andra människors situation vilket leder till etiska ställningstaganden, känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor utanför den närmaste gruppen. Detta några av huvudpunkterna i Läroplanens avsnitt 2.2. Vad vi saknar i skolans styrdokument är i enlighet med de los Reyes, Molina och Mulinari (2002, s.22) ett parallellperspektiv baserat på en generell maktteori som tar upp norm och andrafiering. På det sättet vill vi komma ifrån

rundgång och upprepning i de samtidigt åtskilda definitionerna av över- och underordning i beskrivningarna av enskilda diskrimineringsituationer. Vår lösning är att använda intersektionalitetsperspektivet.

Vi är mycket nöjda med både upplägget och genomförandet av lektionsprojektet och anser att vi lyckades med våra avsikter med var och en av övningarna och med projektet som helhet. Vi anser också att vi brutit ner, nyanserat och hanterat de fyra följande problemområden (ovan i avsnitt 2.3.1.) som de statliga utredningarna kunde påvisa.

Etnocentrism - Vi bröt ner och visade vad värderingar är och hur de fungerar, samt hur man kan identifiera dem i den rådande kulturen. Vi såg till att vara två övningsledare som representerade både svensk bakgrund och ickesvensk bakgrund och samtidigt var en man och en kvinna.

Elevers upplevelser - Vi tydliggjorde och visade exempel på vad som rent faktiskt förväntas av en svensk medborgare som vuxen och visade samtidigt exempel på hur man som avvikande i några av förväntningarna kan bli bemött och betraktad och varför det är så. Men vi lyfte också fram lösningen på den typen av problem genom att ge exempel på hur man kan handla i specifika situationer.

Mångkultur - I och med att vi tillsammans med deltagarna öppnade diskussioner om fördomar, föreställningar och förväntningar fick de möjlighet att utveckla förmågan att på egen hand kunna uppmärksamma och problematisera bakomliggande och onyanserade förväntningar. Vi visade att det är möjligt att skapa struktur och kräva nyansering i otydliga sammanhang.

Lärares tolkningsföreträde kring värderingar - Hela lektionsprojektets syfte är att skapa dialog och diskussion. När en lärare genomför lektionsprojektet med en grupp kollegor eller klass är det en aktiv handling av problematisering kring laddade ämnen och frågor. Det visar på vilja till möte och utveckling och öppnar för möjligheten att gemensamt med andra främja arbetet med likabehandling.

De kommentarer som eleverna lämnat om lektionsprojektet visar att vi nått vårt mål att skapa ett medvetandegörande kring likabehandlingsproblematik. Kommentarererna visar också att

eleverna formulerar sig i en positiv och lösningsinriktad anda kring problematiken, dess orsaker och lösningar. Vi har erbjudit en gemensam plattform för vidare iakttagelser och diskussion. Vi har också förverkligat de uppdrag som vi funnit i lagar och styrdokument. Vi har även visat att intersektionalitetsperspektivet måste bli tydligare i skolans styrdokument och likabehandlingsplaner. Att man uttalat behandlar problematiken med andrafiering och dess följder.

## 5 Avslutande diskussion

Skolan som institution har ett omfattande arbete att göra med avseende på likabehandling i sin verksamhet. Det finns en uppsjö uppdrag som åligger skolan att utföra i detta hänseende. Det finns ingen tydlig riktlinje och inga verktyg för hur detta uppdrag skall kunna uppfyllas. Det skolan får att agera utifrån är den likabehandlingsplan som varje skola är skyldig att upprätta. Resultatet blir att varje enskild lärare får ta eget ansvar för att utföra uppdragen. Ofta utan förankring i en inom skolan gemensam strategi. Resultatet av detta är att både lärare och elever kommer i kläm och skolvardagen i praktiken inte märker någon skillnad mellan tiden innan likabehandlingslagen och tiden efter.

Barn, ungdomar och elever i skolan får i praktiken små möjligheter att diskutera och reflektera kring frågor som värderingar och fördomar i mötet med andra. Det leder också till att elever som efter studenten kommer ut i arbetsliv och högskolestudier inte är vana att tänka kring sådana frågor och kommer då ha svårare att formulera sig i situationer då de råkar ut för det på riktigt.

Det finns således ett glapp mellan lagen som skolan förväntas efterleva och de möjligheter skolan har att faktiskt och praktiskt efterleva lagen.

Genom att få kunskap och insikt om att diskriminering ofta sker genom en osynlig ojämn maktfördelning, till exempel rasifierad över- och underordning eller en ojämn maktfördelning mellan könen, kan lärare och elever tillsammans arbeta för att motverka strukturell diskriminering i skolan.

Arbetet som denna uppsats redovisat syftade till att överbygga glappet genom konstruktion av ett praktiskt verktyg i form av ett lektionsprojekt. Lektionsprojektet var tänkt att fungera som en medvetandegörande plattform för vidare diskussion. Lärare och elever skulle genom att tillsammans genomföra lektionsprojektet, uppnå en gemensam medvetandeplattform och få ett gemensamt språk kring likabehandlingsfrågor. Vår tro och förhoppning var att när denna grund var lagd skulle likabehandlingsproblematik bli tydligare för alla parter och därmed vara möjlig att finna lösningar till. Det skulle underlätta arbetet med att främja likabehandling.

Det praktiska genomförandet av lektionsprojektet visade att vi nådde vårt syfte att skapa ett medvetandegörande verktyg mot bakgrund av uppdragen i lagar och styrdokument. Vår utgångspunkt har varit att medvetandegörande är grundläggande för att "aktivt motverka alla former av kränkande behandling".

Vid början av varje ny lektion märktes en tydlig gemensam medvetandehöjning hos klassen. Det märktes inte minst på dem som tillkommit som nya i gruppen från en lektion till en annan. De som uteblivit från föregående lektion hade hamnat efter och utanför i förståelsen av termer, begrepp och resonemang. Det blev tydligt hur deltagarna var och en och gemensamt som grupp utvecklade en större frihet och säkerhet i sina uppfattningar och resonemang och i att uttrycka dem inför andra och också en större säkerhet i sitt lyssnande till andra. Vi kunde alltså, i vår lilla skala, tydligt konstatera riktigheten i Freires teorier om medvetandehöjning och frigörelse, som också Mattsson (s. 26) sammanfattar "*Kunskap, medvetande och viljestyrda handlingar fogas här samman till en kollektiv kraft.*" Elevernas kommentarer om lektionsprojektet nedan förstärker ytterligare intrycket av upprymdhet över nyvunnen kunskap och nya vidare insikter samt, anser vi, en lust till att fortsätta observera, fundera och analysera.

Den allmänna stämningen var väldigt öppen och vi upplevde att deltagarna lyssnade på varandra och lät andra komma till tals. Vi upplevde också att alla så småningom vågade yttra sina tankar och frågor inför resten av klassen. Vi såg till att bryta ned vissa resonemang i separata delar för att komma åt bakgrunden till skilda uppfattningar, genom att ställa följdfrågor till de olika parterna. Detta innebar att de resonerande utifrån den mer konkreta frågeställningen kunde reflektera och därmed nyansera sig.

Här uppfattar vi direkt kopplingen till María Borgströms resonemang om reflektion och induktiv metod som hon beskriver (s. 54) såhär: "*Genom reflektion kan studenterna själva komma på skillnader eller likheter mellan olika synsätt och olika vetenskapliga perspektiv. Från studenternas kunskap, genom induktiv metod, kommer studenten till insikt.*" Borgström talar också i sitt resonemang om sin interkulturella undervisning och metoden "att kontrastera". Den går ut på att läraren ser till att eleverna utsätts för och får uppleva sådant som de inte är vana vid. Borgström ger ett exempel där man låter lärare i den svenska skolan vara deltagare på ett seminarium som sker helt på kinesiska under en dag. Genom att utsättas

för denna situation får lärarna inte bara en intellektuell utan även känslomässig insikt i hur det kan upplevas att komma som icke svensktalande elev till en svensk skola där man förväntas delta i undervisningen.

Vi ser det som en möjlighet till en mycket givande utveckling av lektionsprojektet att lägga till övningar som går ut på ”att kontrastera”. Borgström förtydligar (s. 53) ytterligare arbetsgången med att *”I metoden ”att kontrastera” krävs att läraren tar itu med studenternas känslor, så att de själva förstår vad som har hänt.”* Detta arbetssätt uppfattar vi som helt i linje med vårt förhållningssätt och också som nästa naturliga steg att ta.

Vårt förhållningssätt visade också deltagarna hur man kan undvika att hamna i direkt affekt i en diskussion genom att just bena upp och be motparten nyansera sina resonemang. Vi uppfattade båda att det vid den sista lektionen var en annan ton och ett annat förhållningssätt i diskussionen än vad det varit under de tidigaste lektionerna. Vi uppfattade att vi inom gruppen tydligt kunde iaktta hur toleransen inför andras åsikter, resonemang och ståndpunkter blivit större.

Vi ser också en möjlighet att vidareutveckla detta område så att man som övningsledare avkodar och talar direkt om hur man kan få en samtalspartner att nyansera sig mer, för att öka förståelsen. Mattsson (s. 30) redovisar olika typer av aktionsforskning och tar då upp begreppet deltagarorienterad forskning, som innebär att forskaren forskar tillsammans med deltagarna. Det menar han, skulle innebära att deltagarna mer aktivt medverkar i de olika faser som utgör forskningsprocessen *”...planering, datainsamling, analys och presentation. Det är ett gemensamt projekt där alla deltagare ställer frågor och söker svar”*. Ett sådant initiativ ser vi skulle utveckla lektionsprojektet vidare i en riktning som skulle kunna göra att lektionsprojektet också kan få en cirkulär dimension att komplettera den lineära och stegvis uppbyggande.



## 6 Litteratur- och källförteckning

Bourdieu, Pierre (1995). *Praktiskt förnuft – Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

*Bryt! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Forum för levande historia och RFSL Ungdom (2006).

Dahl, Aino och Lundgren, Marcus (2006). ”Sunt förnuft: en fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete” i: Sawyer, Lena & Kamali, Masoud *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. Stockholm: Fritzes.

de los Reyes, Paulina, Molina, Irene och Mulinari, Diana (2002). *Maktens (o)lika förklädnader*. Stockholm: Atlas.

Forsell, Anna red. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.

*För arbetet med att främja likabehandling - och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling* (2006). Skolverket: Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.

Granstedt, Lena (2006). ”Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar” i: Sawyer, Lena & Kamali, Masoud *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. Stockholm: Fritzes.

*Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Borgström, María (2004). "Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen" i:  
Lahdenperä, Pirjo red. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund:  
Studentlitteratur.

Lpf 94, Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*: Lpf 94. Stockholm: Fritzes.

Lpfö 98, Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan*: Lpfö 98. Stockholm:  
Fritzes.

Lpo 94, Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*: Lpo 94. Stockholm: Fritzes.

Mattsson, Matts (2004). *Att forska i praktiken – en kunskapsöversikt och en fallstudie*.  
Uppsala: Kunskapsförlaget.

Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm:  
Utbildningsdepartementet.

Skollag (1985:1100). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2005:41. *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2005:56. *Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm:  
Fritzes.

SOU 2005:69. *Sverige inifrån – Röster om etnisk diskriminering*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*.  
Stockholm: Fritzes.