

Frihet eller förtryck

-En vetenskaplig essä om komplexiteten i det demokratiska arbetet inom skola och fritidshem

Av: Jenny Singer-Berntsson

Handledare: Synne Myreböe

Södertörns högskola |

Grundläroutbildning med interkulturell profil med inriktning mot
Fritidshem

Fritidspedagogiskt område

Självständigt arbete 15 hp

Höstterminen 2020



Title: Freedom or oppression -An essay on complexity in democratic praxis in compulsory school and after school age-educare

Author: Jenny Singer-Berntsson

Mentor: Synne Myreböe

Term: Autumn 2020

Abstract:

In this essay I explore complexity of democratic praxis in compulsory school and after school age-educare. I use reflective writing and set off from a personal story and dilemma with a purpose to gain greater understanding on: - why I as a teacher seems exclude ore furthermore - perceived as racist -when I set out on praxis democracy and equality. I also aim for a greater understanding in how freedom and upbringing are to be connected in democratic praxis as it seems to be a paradox. The theorizing is based on Michel Foucault and postcolonial theory on power, freedom, racism, and subject positions.

The reflective writing combined with theorizing helps me to gain a greater understanding of the dilemma. I come to realize that I need to take personal responsibility on my actions and create ethical and moral principles against oppression. I also need to be responsive to make changes when needed. By being responsive I will be able to se my shortcomings and therefore make necessary changes when needed. By theorizing I realized that I had not completely knowledge about how to understand racism and therefore I made mistakes.

Keywords:

Democracy, Upbringing, Power, freedom, oppression, liberty, equality, racism, subjects position, school, after-school aged care

Titel: Frihet eller förtryck -En essä om komplexiteten i det demokratiska arbetet inom skola och fritidshem

Författare: Jenny Singer-Berntsson

Handledare: Synne Myreböe

Termin: Höstterminen 2020

Sammanfattning:

I denna essä använder jag mig av ett reflekterande skrivande och en tolkande hermeneutisk ansats för att försöka utveckla en förståelse av hur det kommer sig att jag i min praktik som fritidslärare utövar en exkluderande didaktik och ytterligare för att försöka förstå hur fostran och frihet kan tänkas höra samman. Jag utgår från ett dilemma som visar på komplexiteten i att fostra i demokratiska värderingar eftersom det kan upplevas som motsägelsefullt i att fostra i en värdering i relation till en annan. I dilemmat framkommer även att min praktik upplevs som rasistisk trots att jag har intentioner om att förmedla en etik i linje med demokratiska värderingar och allas lika värde.

Min undersökning tog avstamp i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv via Foucault och postkolonial diskurs om makt, subjekts positionering och rasism. Detta eftersom jag tänkte mig att fostran kan ses som en subjektiv praktik som syftar till att forma eleverna efter önskade värderingar och för att få syn på hur det kommer sig att jag upplevs som rasist

Genom den skrivande reflektionen fick jag syn på och utvecklade min förståelse i relation till dilemmat. Där den ”nya förståelsen ” visade på att jag måste ta ett personligt ansvar och vara lyhörd men också att jag hade en dålig förförståelse kring hur rasism manifesteras. Det jag kom fram till var att jag behöver ta ett personligt ansvar för att formulera en etik och moral som motverkar förtryck och jag behöver vara lyhörd för att få hjälp med att se mina egna tillkortakommanden. Genom att vara lyhörd ges jag möjligheten att kunna korrigera min praktik så att den stämmer överens med min praktik.

Nyckelord: Demokrati, jämlikhet, fostran, frihet, makt, subjektsposition, förtryck, rasism, skola, fritidshem

Innehållsförteckning:

1. Berättelse	1
1.1 Inledning.....	1
1.3 Vägen tillbaka.....	4
2. Dilemma och syfte.....	7
2.2 Frågeställningar.....	8
3. Metod.....	8
3.1 Det reflekterande skrivandet och essäformen	8
3.2 Hermeneutik - en tolkande ansats.....	9
3.3 Textens disposition och teoretiska utgångspunkter	10
3.4 Etik.....	11
4. Teoretisk reflektion	11
4.1 Inledning.....	11
4.2 Socialkonstruktivistiskt perspektiv.....	12
4.3 Foucault.....	14
4.4 Subjeksposition.....	14
4.5 Etik och Moral	16
4.6 Parrhesia	18
4.7 Intersektionell analys utifrån postkolonialt perspektiv	19
4.8 Rasism i Sverige och som ett tudelat begrepp.....	21
5. Avslutande reflektion	23
5.1 Vad jag kom fram till	23
5.2 Vad jag lärt mig	24
Referenser:.....	26

”En natt promenerade fyra goda män nedför vägen tillsammans. De var en mycket ovanlig grupp. En av männen var blind och han leddes av en annan som var stendöv. Den tredje var krympling och måste släpa sig fram på kryckor. Och den fjärde skälv i den kalla vinden ty han hade endast några trasiga lumpor att bära. När de kom nära skogen hörde de ett rop. ”Lyssna”, sa den döve mannen. ”Jag hörde ett rop. Någon måste vara i svårigheter”. ”Ja, sa den blinde mannen, stirrande ut i mörkret. ”Jag kan se dem där borta”. ”Låt oss springa dit och hjälpa dem” sa krymplingen. ”O, nej!” sa mannen som var klädd i trasor. ”De kan vara rövare och stjäla alla våra kläder” Folksaga från Etiopien (Rudling 1996, s13).

1. Berättelse

1.1 Inledning

Den gröna filt mattans ludd lyser svagt via solstrålarna som skiner in genom fönstret. Klockan är kvart i sju och jag sitter i soffan i köket på fritids. Utanför fönstret är en strålande fin höstdag i antågande. Trädens blad har börjat skifta i otaliga nyanser och starkast är en vacker oxblodsrod orange nyans som sprider sig som en eld via trädens grenar. Jag älskar hösten och tänker med förtjusning på dagen jag har framför mig.

Idag är det äntligen dags för den traditionella årliga vandring som anordnas av fritidshemmet och som involverar hela skolan, alla elever, lärare och skolans rektor. Jag tänker på att det är roligt att kunna använda och praktisera de didaktiska kunskaper jag har i natur och utevistelse. Skolan ligger nära ett naturreservat och det känns fint att kunna erbjuda eleverna möjligheten att få ta del av och få kännedom om naturen och dess möjligheter. Målet för vandringen är en väl ordnad rastplats där eleverna erbjuds möjligheten till att grilla korv, leka lekar och bygga kojor. Jag har packat min ryggsäck med kaffe, dryck, mackor och ett paket kakor samt en tunn regnjacka och en varm tröja. Jag har även lämnat plats för akutväska, en extra vattenflaska samt extra paket med korv och bröd utifall någon har glömt matsäck. Tidigare i veckan har jag skrivit ut och laminerat frågor till en tipsrunda om allemansrätten som eleverna ska få ta del av vid rastplatsen. De elever som har svårt med utflykter brukar vi förbereda och oftast har de en vårdnadshavare eller en trygg pedagog vid sin sida. Jag tänker på att jag tycker det är en trevlig tradition och att jag anser det är bra att den är obligatorisk så att alla får chansen att följa med och lära sig om naturen och dess omgivningar. Jag vet inte när aktiviteten bestämdes till att bli obligatorisk eller vems idé det var. Det var redan en etablerad och bestämd tradition när jag blev anställd för ungefär fyra år sedan.

Jag väcks ur mina funderingar när jag hör hur dörren öppnas och jag gör mig redo att möta eleven som kommer in. Det är Noam. Hen är klädd i funktionskläder och har en ryggsäck med sig. I ryggsäcken finns ett sittunderlag i ena sidofacket och en termos i det andra. Det finns även en vattenflaska med krok som hänger fastspänd på ryggsäckens utsida. Allt ser ut att vara perfekt ordnat. Jag tänker att det är bra när vårdnadshavarna ser till att allt är med eftersom det blir en roligare utflykt då. Noam börjar genast förhöra mig om min matsäck och planera för kovan hen ska bygga på platsen när vi är framme. Hen frågar om jag kan hjälpa till och om vi kan ta med hammare, spik, såg och annat man kan använda. Jag svarar att jag kan hjälpa till att bygga men att vi inte kan ta med verktyg av den kalibern. Genast blir Noam lite

moloken så jag funderar raskt ut något mer lämpligt och kommer fram till att jag kan ta med repstumpar som de kan använda. När jag berättar om min idé lyser hen genast upp igen och håller med om att det kan fungera. Dörren öppnas igen och nu är det min kollega som kliver in genom dörren. Hen är också klädd i funktionskläder och har ett par ordentliga kängor på fötterna och en ryggsäck som ser ganska nyköpt ut. Jag tänker att det är bra med kvalitet. De kängor och den ryggsäck jag använder var dyra att köpa men har bibehållit sin funktion och kvalitet sedan jag köpte dem för ca sex år sedan. Likaså gäller för min nedpackade regnjacka och tröja. Noam skiner upp och börjar ivrigt förhöra min kollega om hens matsäck och berättar om planerna på kojbygget.

Klockan har blivit närmare åtta och det sjuder av liv och rörelse. Jag tar på mig skor och ryggsäck och går sedan ut på skolgården för att samla in till uppställning. Jag använder mig av min visselpipa och blåser i den och eleverna i åk två ställer lydigt upp. Eller i stort sett alla ställer lydigt upp. Några dröjer sig lite kvar vid fotbollsplanen men kommer på en andra uppmaning. Klasslärarna börjar pricka av listorna med elevernas namn och kontrollerar att de har med sig matsäck osv. Min kollega hämtar telefonen för att kunna ringa till dem som inte kommit. Den enda som saknas är Joe. Men ingen svarar när min kollega ringer till hans vårdnadshavare. Vi beslutar att vänta tio minuter till. Efter fem minuter kommer Joe. Jag noterar att hen inte har någon ryggsäck och är klädd i tunna skor med tunn sula, ett par tighta jeans, t-tröja och en tjock dunjacka.

När Joe kommer blir det genast lite oroligt i gruppen. Joe gör nästan alltid storartad entré oavsett om det är i klassrummet, matsalen, fritidsrummen eller skolgården genom att utmärka sig med att tala, sjunga högt och ibland skrika och gapa. Joe brukar ofta och gärna ifrågasätta och klaga över såväl skolaktiveter som fritidsaktiveter och det helst högt och ljudligt. Ibland vägrar hen att delta över huvud taget och ibland välter hen ut pennor och annat när hen inte får som hen vill. I elevgruppen har Joe succesivt börjat bränna ut sina relationer genom att helt enkelt vara för jobbig, bråkig eller dominant. Vi pedagoger som jobbar med Joe har inte lyckats hitta ett helt fungerande förhållningsätt då det är olika från dag till dag. När det gäller relationen till vårdnadshavarna så finns inte något större samarbete trots ihärdiga försök att få kontakt från skolans sida. Jag känner att det är ganska hopplöst och tycker synd om Joe som ofta hamnar i liknade situationer som denna, där vårdnadshavarna missat eller kanske struntat i att läsa veckobrev och annan information från skolan. Det är inte första gången som Joe inte har matsäck med sig eller har kläder som inte passar för utevistelse.

1.2Kojan

Klockan är tjugo över elva och jag håller på att tända upp grillen för utflyktens korvgrillning när jag ser min kollega komma springande. Hen ropar att nu är Joe och Noam i slagsmål igen. Jag frågar vikarien vi har med oss om han kan ta över och vakta grillen. Jag har precis fått igång eldandet och just nu är det höga lågor med flammande gult sken som sprakar intensivt så det är viktigt att inget barn kommer för nära. Vikarien som heter Peter har jobbat hos oss i två veckor och är väldigt duktig så det känns tryggt att lämna över till honom. Peter svarar att han kan sköta grillen så får jag sköta om tjafset för det är nog lugnast. Han säger att han bara blir provocerad av Joe så det är bättre att någon som känner hen lite bättre sköter den saken. Jag tänker tyst för mig själv att jag knappast är bättre på att hantera Joe än någon annan men att det alltid verkar hamna på min lott att göra det.

Väl framme hos barnen ser jag hur Joe svingar med en stor pinne mot de elever som håller på och bygger en koja. Jag hör också hur Noam skriker att hen ska sluta. Jag kliver fram mot Joe och tar tag i pinnen och säger med skarp röst: ”Nu räcker det, det här är inte ok.” Jag känner mig ganska upprörd och är väldigt trött på att det alltid händer turbulenta saker kring de här två så jag tar pinnen och kastar iväg den. Joe ger då upp ett illskrik och måttar en spark mot mig. Jag parerar undan och säger med ännu skarpare röst: ”Nu sätter du dig ner Joe och är tyst.” Joe lyder under protest men sitter sedan tyst på en sten. Jag försöker få en samlad bild av vad som hänt genom att fråga såväl Noam som de andra. Tydligt har Joe börjat förstöra kojans genom att plocka pinnar från den och konflikten bestod i att Noam försökte ta tillbaka pinnen. Jag frågar Joe om det är sant att hen förstör kojans och hur det kommer sig. Joe tittar på mig och svarar: ”Ja men de är jävla rasister och jag får inte vara med.” Jag frågar Noam om det stämmer att Joe inte får vara med och hur det kommer sig i sådant fall. Noam svarar: ”Men det är för att Joe inte var med från början i planeringen och Joe hjälper aldrig till utan bara vill bestämma och för att vi redan är för många och Joe kom sist och det är ju min koja så jag bestämmer vilka som får vara med.”

Det är inte första gången som just de två hamnar i slagsmål. Vi har haft flera samtal med vårdnadshavarna och jag har förstått att det finns en kultur och attityd hos Noams familj som inte helt och hållet stämmer överens med acceptans för olikheter och allas lika värde. Det är ganska tröttsamt att gång på gång behöva förklara att vi på skolan följer FN:s deklaration om allas lika värde och inte accepterar kränkningar eller exkludering och i synnerhet inte i relation till diskrimineringsgrunderna. Tålmodigt försöker jag förklara för Noam att hen inte

äger skogen eller kajan som de byggt och att alla borde kunna vara med i bygget. Jag vet att jag riskerar att förstöra leken och att bygget avstannar men det känns som att jag måste ha en sådan linje. Jag kan ju inte acceptera att någon exkluderas i leken på grund av kulturella skillnader och härkomst. Jag vet också att det egentligen är lite mer komplext än så för att jag vet att det ofta är rörigt och bråkigt oavsett i vilken situation som Joe än befinner sig i. Jag upplever att Joe själv sällan ser sitt eget handlande eller beteende utan ganska ofta menar att bråken och de tjafs hen hamnar i bara har att göra med att hen har ett annat modersmål än svenska och att hens vårdnadshavare är utlandsfödda. Jag tror nog att det ofta faktiskt också handlar om Joes beteende och inte bara hens bakgrund.

Direkt jag yttrat att alla borde kunna vara med i bygget skriker Noam: ” Men du kan ju inte bara komma hit och bestämma och då tänker inte jag vara med för Joe förstör bara.” Jag känner mig rådvill för jag inser att hur jag än gör nu så kommer situationen inte att bli bra. Om jag tvingar Noam att släppa in Joe i leken kommer de sluta att bygga och Joe får ändå inte vara med. Samtidigt känns det som att jag legitimerar Joes beteende, med att förstöra och slåss, och ger Joes önskan och åsikter företräde framför de åsikter som är Noams. Om jag låter Noam bestämma så finns en risk att jag implicit förstärker värderingar som är exkluderande eftersom jag vet att det just i fallet med Noam finns en potentiell chans att anledningen till bråket är att hen inte accepterar Joe och hens bakgrund. Jag funderar på hur det kommer sig att det alltid blir så här emellan dem. Vad är det som vi missar att se i vårt pedagogiska arbete med eleverna?

1.3 Vägen tillbaka

Det fräser till ordentligt när jag håller på vatten på den glimrande glöden och ett par sista trötta rökpustar svävar iväg mot himlen. Det luktar lite fränt av rök och jag sträcker på mig och börjar packa ihop mina saker. Klockan är närmare ett och kaffet är urdruckat och mackorna är uppätta. Trots den tidigare incidenten vid kajan har lugnet lagt sig bland eleverna som både ätit matsäck, lekt och byggt fler kajor. Några har också valt att göra tipsrundan om allemansrätten som var en valfri aktivitet. Joe blev väldigt nöjd över att få möjlighet att grilla korv och särskilt förtjust över att få tälja en egen grillpinne. Noam fortsatte med kojbygget, men det berodde nog snarare på att Joe valde att gå därifrån än att de accepterat Joes delaktighet. När jag märkte att Joe inte tänkte fortsätta att göra anspråk på att vara med i bygget erbjöd jag hen att få följa med till grillen och hjälpa mig med förberedelsen där. Jag tyckte att det kändes som en bättre lösning än att insistera på att hen skulle fortsätta

med kojbygget och det kändes lugnare än att konflikten skulle fortsätta. Jag kände mig dock lite feg som inte mer aktivt utmanade Noam i hans attityd mot Joe men samtidigt kändes det skönt att kunna avvärja ytterligare bråk.

Jag packar ner min tröja eftersom vi strax ska påbörja vandringen tillbaka till skolan och jag vet att jag då kommer att bli svettig om jag har för mycket kläder på mig. När jag packat färdigt ser jag mig om efter mina kollegor och vi nickar i samförstånd om att det är dags att samla ihop eleverna för avfärd. Jag blåser i visselpipan och eleverna börjar saktfärdigt samla ihop sig. Det tar cirka fyrtio minuter att få dem att samla sig och ställa upp för avfärd. Jag hinner bli lite irriterad på att det tar sådan tid men när väl eleverna är på plats och vi räknat in dem igen så är känslan av irritation borta. Det känns skönt att få röra på sig igen och vi börjar att gå. Solen skiner och naturen som omger oss är vacker med blandad lövskog och ängar. Hösten visar verkligen upp sig från sin vackraste sida. Jag tänker på min morfar och hur han lärt mig att visa hänsyn för natur och djur och hur fint det är med allemansrätten. Eleverna promenerar på och de verkar ha det ganska bra. En hel del stoj och fnitter förekommer men på en lagom modest nivå. Jag tänker på att det knappt märks att det går två klasser med cirka tjugofem elever i varje och att det är fint att de verkar ha förstått det med att visa hänsyn för naturen och djuren.” Inte störa, inte förstöra” är ett motto vi arbetat mycket med i relation till allemansrätten.

Då plötsligt hör jag hur Joe skriker och svär. Jag hör också hur vikarien Peter säger åt honom att skärpa sig. Det blir oroligt i barngruppen och jag som går först bestämmer mig för att stanna. Jag säger till eleverna att vi ska ta en kortare paus och att de kan passa på att dricka lite vatten. Jag går fram till Peter och frågar honom om vad som hänt. Peter svarar att han tagit Joes grillpinne eftersom Joe i princip sedan början på återfärden envisats med att använda den till att sticka mot Noams ryggsäck och trots upprepade tillsägelser inte slutat med det. Joe har även följt efter Noam när Peter flyttat om dem så att de inte skulle vara så nära varandra och fortsatt att sticka med pinnen mot ryggsäcken. Jag vänder mig mot Joe och frågar om det stämmer och hur det kommer sig att hen gör så. Joe svarar surt att det är för att Noam sagt att hen tycker att Joe är dum i huvudet. Jag frågar Joe om när Noam sade det. Joe svarar att det var precis i början av promenaden tillbaka. Jag frågar då Noam om det stämmer. Noam bekräftar att hen sagt det och säger sedan:” Men det var för att Joe sade att hen skulle använda sin grillpinne till att jaga fåglar med och slog med pinnen mot en buske så att fåglarna som satt där flög iväg.” Jag frågar då Joe om det stämmer att hen gjort så. Joe svarar:

” A men vem jävlar bryr sig.” Jag svarar att jag bryr mig och även om det var fel av Noam att kalla hen för dum i huvudet så är det inte en bra idé att jaga fåglarna med pinnen och skrämna dem. Jag påminner om det med att inte störa inte förstöra och allemansrätten. Joe tittar på mig och säger sedan: ” Men alltså jag bryr mig verkligen inte om en jävla allemansrätt och du är också en jävla rasist som alltid klagat på mig.” Jag känner att jag blir förbannad och svarar med arg ton: ”Nej Joe där har du fel, jag är inte en rasist bara för att jag tillrättavisar dig när du betar dig dåligt mot andra oavsett om det är djur eller människor.” Sedan går jag därifrån och tänker att det är bra om jag tar en paus i dialogen med Joe så att den inte spårar ur. Jag visslar ihop eleverna igen och vi fortsätter vår vandring tillbaka till skolan.

Under hela promenaden funderar jag på det som Joe sagt. Jag känner mig ledsen för jag tänker på om det stämmer. Jag tänker på om det är så att jag utan att mena det gör skillnad och behandlar Joe annorlunda än övriga elever. Det stämmer ju att hen ofta gör tokiga saker och att jag ofta måste tala hen tillrätta men jag har aldrig tidigare tänkt på att Joe skulle kunna uppfatta det som att jag särbehandlar hen på grund av hens etnicitet. Tänk om det är så att allt arbete med demokrati och värdegrund, allas lika värde och respekt uppfattas som tomma ord för Joe och att jag som lärare upprätthåller och bidrar till att hen inte riktigt accepteras av övriga elever.

Jag funderar också på om värdegrunden mest blivit som ett tomt skal där eleverna vet vad de förväntas uttrycka inför oss pedagoger, men att själva kärnan i innehållet - den praktiska handlingen - går dem förbi. Jag tänker vidare på om det har att göra med att jag som pedagog nöjer mig när jag hör dem uttrycka de önskade värderingarna i styrda övningar men totalt missar att ge dem utrymme att rent praktiskt öva på innehållet. Hur hade det blivit om jag istället varit mer tydlig i den tidigare situationen med bråket i kolan? Om jag istället för att bara sätta stop för bråket hade tagit mig tid att gå till djupet med händelsen, tagit tillfället i akt att låta dem ventilera sina åsikter, och som tydlig och närvarande vuxen visat på värdegrunden och de demokratiska värderingarna: Hade Joe valt att vara med då? Hade Noam släppt in hen då? Och hade Joe sluppit att känna sig förbisedd och kränkt av mig och uppfattat att jag står för värderingen om alla likas värde på riktigt?

2. Dilemma och syfte

I gestaltningen framträder komplexiteten i skolans demokratiska uppdrag och den styrningskultur och de normer som omger den svenska skolan. Jag upplever att uppdraget med att fostra med redan önskade värderingar framstår som en paradox eftersom det innebär att en viss typ av värderingar får företräde. När jag riktar min fokus i en riktning betyder det att jag samtidigt exkluderar en annan där jag oundvikligen ger en viss typ av värderingar och kulturer företräde.

Dilemmat uppstår i mötet med de elever som jag antingen mer eller mindre tvingar att omfamna och inkorporera de önskade värderingar och den befintliga kulturen eller när jag i min praktik inte tydligt nog lyckats förmedla de demokratiska värderingarna. Där mitt agerande snarare framstår som exkluderande än inkluderande i kontexten. Det framkommer en tydlig diskrepans mellan vad jag vill förmedla och hur det jag förmedlar tolkas. Där jag å ena sidan har en önskan och tro på att jag förmedlar värden som innebär inkludering och allas lika värde kan å andra sidan mitt agerande tolkas som en form av exkluderande och uteslutande av de som inte agerar enligt förväntade normer. Denna diskrepans bidrar till att jag tvivlar på min gärning som pedagog och i synnerhet på min förmåga att stå upp för och aktivt visa på de värderingar jag i mitt inre tycker mig ha och vill förmedla.

Syftet med denna uppsats är få en förståelse för den komplexitet som framträder i mitt arbete med att fostra till demokratiska medborgare. Vidare att försöka förstå hur fostran kan tänkas höra ihop med frihet eftersom det för mig framstår som en paradox. Trots mina demokratiska intentioner ställs jag inför frågan om jag kanske rentav praktiserar en exkluderande och rasistisk didaktik. Jag ställs också inför frågan om hur det demokratiska synsättet om en fri individ kan tänkas höra samman med en fostran i redan bestämda värderingar.

Förhoppningen är att undersökningen ska leda till en förbättrad kvalitet i mitt praktiska handlande som lärare mot fritidshem när det gäller att inkludera elevers olikheter och åsikter och att jag bättre ska kunna förena min praktik med mina egna inre moraliska och etiska övertygelser. Genom undersökningen hoppas jag också att kunna få en fördjupad insikt om hur fostran kan stämma överens med det demokratiska uppdraget.

Då alla som arbetar inom skolan har ett ålagt uppdrag, via styrdokumentet, att fostra till värderingar i enlighet med demokratiska principer upplever jag att det är relevant att försöka

kasta nytt ljus över hur uppgiften kan manifesteras och praktiseras. Eftersom det uppenbarligen finns fallgropar där till synes goda didaktiska principer och intentioner riskerar att haverera och snarare manifesteras som otillräckliga.

2.2Frågeställningar

-Hur kommer det sig att jag exkluderar när intentionen är att inkludera?

-Hur kommer det sig att jag kan uppfattas som rasist?

-Hur kan fostran höra samman med den demokratiska principen om individens rätt till fria åsikter och värderingar?

3. Metod

3.1 Det reflekterande skrivandet och essäformen

Metoden för undersökningen är en vetenskaplig essä eller kanske mer precist det reflekterande skrivandet med fördjupande tolkningar i relation till vedertagna teorier. Lotte Alsterdal visar i sin text *Essäskrivande som utforskning* som publicerades år 2014 att det vetenskapliga essäskrivandet utgörs av ett reflekterande skrivande där det egenupplevda vävs samman med teoretisk tillämpning. Syftet eller möjligheten, menar Alsterdal, är att på så vis öppna upp för en ny kunskap eller förståelse av problemområdet. Vidare menar Alsterdal att essäformen kan utgå från ett eget upplevt dilemma där den praktiska handlingen står i centrum för utforskningen. Genom att vrida och vända på perspektiv i relation till den upplevda praktiken kan man utveckla den praktiska klokhets och synliggöra den tysta kunskapen hos den som skriver (Alsterdal, ss 48–49).

Det framkommer således som jag ser det att det är relevant att jag använder mig av essäformen och dess möjligheter till att utveckla en förståelse och en praktisk klokhet för det demokratiska uppdraget och i relation till det dilemma och den paradox som presenterats eftersom jag inte känner mig tillfreds med mitt handlande och för att min praktik till synes är problematisk för en annan. Jag har en önskan om att prestera bättre i min yrkespraktik och särskilt i relation till det demokratiska uppdraget, mina egna värderingar och i hur mina värderingar återspeglas och uppfattas. Denna önskan om att prestera bättre kan ses som en önskan om att utveckla en praktisk klokhet vilket i sig tangerar den möjlighet Alsterdal anger för formen.

3.2 Hermeneutik - en tolkande ansats

Hans-Georg Gadamer visar via den hermeneutiska ansatsen i texten *Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet* att det är via tolkningarna som förståelsen uppstår. Gadamer menar att nära förbundet med förståelsen finns det etiska vetandet, eftersom det är via det etiska vetandet som den förnuftiga handlingen uppstår (Gadamer, ss169-170). Synne Myreböe lyfter i sin avhandling, *Kultiveringens politik martha nussbaum; antiken och filosofins praktik* som publicerades år 2019, kunskapsprocessen eller bildningsresan som ett ständigt återkommande till det privata efter att varit ute på okänd mark. Vidare menar Myreböe att stoffet hos Gadamer utgörs av tanken att det är via språket och traditionen som bildningen uppstår (Myreböe 2019, s31-32). Magdalene Thomassen anger vidare i boken *Vetenskap, kunskap och praxis Introduktion i vetenskapsfilosofi* publicerad år 2007 att det för Gadamer är i betydelsen av att frigöra eller synliggöra en icke medveten förförståelse som bildningen uppstår. Förförståelsen, menar Gadamer enligt Thomassen utgörs av vår personliga erfarenhet och historia vilket bildar en förståelsehorisont och det är endast i mötet med det obekanta eller det som skakar om som en ny insikt kan inträda. Genom att rekonstruera narrativets ursprungliga mening, den underliggande sanningen, möter subjektet horisonten och en ny förståelse träder fram (Thomassen 2018, s185-188).

Det går därmed att tänka sig att i själva skapande processen av gestaltningen, dess narrativ och det reflekterande tolkandet kommer det upplevda dilemmat med dess inneboende motstånd vara just den okända mark som i bildningen ses som avgörande för en kunskapsutveckling enligt Gadamer och som enligt den samme skulle kunna leda mig till att uppenbara den sanning som ligger bakom mina handlingar.

Ytterligare fördjupning i hur essän, den litterära gestaltningen och den skapande processen med dess tolkning i sig själv kan tänkas leda framåt finner jag i det hermeneutiska perspektiv så som det återges av Ricouer enligt Thomassen. Ricouer, menar Thomassen, anser att det är genom att fjärma sig texten och att släppa taget om den subjektiva ingången som det skapas en möjlighet till ett möte med berättelsen där den i sin autonomi öppnar upp för en förståelse som ligger utanför den möjliga intention eller sanning som finns hos författaren. Det vill säga texten blir i sin egen mening betydelsebärande för tolkningen som får en riktning framåt, där det är världen framför texten som ligger i fokus (Thomassen, s188-189).

I denna tappning bereds jag en möjlighet att skapa en nödvändig distans till gestaltningen för att bättre med ett utifrån perspektiv och med en objektivitet möta innehållet för att få nya perspektiv. Genom att utforska mitt dilemma i dialog med olika teoretiska perspektiv skapas möjligheten att få syn på något nytt eller kasta ett nytt ljus över något gammalt vilket enligt Ulf Bjereld, Maria Demker och Jonas Hinnfors visar vara kärnan av den vetenskapliga utforskningen i boken *Varför Vetenskap* från år 2018 (Bjereld et al 2018, s 11).

Sammanfattningsvis går det att se på den hermeneutiska ansatsen som en väg till kunskap via tolkning och där förståelsen är det som eftersträvas. Förståelsen uppstår i relation till människans inre erfarenhet såväl som i mötet med andra och i relation till omvärlden. Och att det är just via det reflekterande skrivandet som en estetisk process som denna förståelse uppstår.

3.3 Textens disposition och teoretiska utgångspunkter

Först kommer en teoretisk reflektion där jag ämnar reflektera över essäns syfte och frågeställningar i relation till valda teorier. På det följer en avslutande reflektion i vilken jag kommer jag att knyta ihop trådarna och reflektera över processen som sådan och vad jag lärt samt rikta blicken framåt mot vad som skulle kunna bli en uppföljning eller utveckling i relation till det som utforskats.

Den teoretiska reflektionen kommer primärt att utgå från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv via Michel Foucaults teorier om subjekspositionering, makt, frihet och tolkning av begreppet *Parrhesia*. Jag kommer att i huvudsak använda mig av Foucaults text *Diskursernas kamp* och Johan Hyréns avhandling *Självskapelseetik bortom Foucault En rättviseteori för ett mångkulturellt, liberalt och demokratiskt samhälle*. Vidare kommer en intersektionell analys utifrån ett postkolonialt perspektiv med fokus på rasism i den svenska skolan göras. Analysen baseras dels på Maria Lundahls förord i boken *Postkoloniala studier* dels utifrån Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari forskning i *Maktens (o)lika förklädnader Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige* och ytterligare Maria Ripenbergs bok *Historiens vita fläckar om rasismens rötter i Sverige*. Jag kommer ytterligare visa hur rasism kan förstås som tvådelat via Emma Arneback, Pierre -André Taguieff, Dina Mulinari och Anders Neergard. Reflektionen kommer löpande återkoppla teorierna till inledande berättelse och dilemma.

3.4 Etik

I min gestaltning har jag tagit mig friheten att utifrån ett autentiskt dilemma med autentiska personer skapa en ramberättelse där handling och platser i viss mån är förändrade och samtliga karaktärer utom jag själv är fiktiva. Denna bändning av ”sanningen” tolkar jag som en av essäns möjligheter i linje med hur Alsterdal beskriver att det inom essäskrivandet finns ett utrymme för en estetisk utformning där gränsen mellan praktik, vetenskap och utformning kan suddas ut (Alsterdal 2014, ss 48–49). Vidare ser jag det som en möjlighet till att kunna förhålla mig till de etiska regler som omgärdar en vetenskaplig undersökning. Där god forskningssed enligt Vetenskapsrådet bland annat utgörs av principen om konfidentialitet, anonymisering och samtycke (Vetenskapsrådet 2017, ss 40–41.) Genom fiktionen och genom att rikta fokus på min egen handling och ställa den i en metakontext tänker jag mig att jag når upp till de etiska kraven.

4. Teoretisk reflektion

4.1 Inledning

I denna del av essän ämnar jag att försöka öppna upp min förståelse för hur det kommer sig att jag utövar en exkluderande praktik och hur fostran kan förstås i relation till frihet. Vidare återspeglas i gestaltningen såväl en mer uttalad som en osynlig struktur av rasism till vilken den senare jag själv ses som aktiv trots intentioner om demokratiska värderingar och tänker mig därför att det är angeläget att ta reda på hur det kommer sig.

Jag har som övergripande valt att utgå från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv via Foucault och postkolonial diskurs om makt, subjekts positionering och rasism. Jag har valt dessa ingångar eftersom jag tänker mig fostran kan ses som en praktik som syftar till att forma eleverna efter önskade värderingar och att det då blir frågan om en slags fostran till en samhällsmedborgare. Vidare att det genom denna ”formning” går att tänka sig att medborgaren således är en konstruktion efter bestämda ideal utifrån ett maktperspektiv.

Via Michel Foucault tänker jag mig att försöka få en första förståelse för hur det kommer sig att jag och mina elever agerar som vi gör i med avseende på hur subjektets konstruktion och makt kan förstås i relation till omvärlden men också få syn på hur fostran kan förstås i relation till makt, etik och ansvar. Via den postkoloniala diskursen tänker jag mig att få syn på hur det kommer sig att min praktik kan ses som rasistisk. Det vill säga jag kommer att tillgripa ett postkolonialt perspektiv som en intersektionell analys i att förstå hur rasism uppstår som ett resultat av en given maktordning inom samhället baserat på markören etnicitet. Nina Lykke

visar i artikeln *Intersektionalitet: Ett användbart begrepp för genusforskningen* som publicerades år 2003 att den intersektionella analysen menar att det finns samhällsliga maktassymetrier som verkar utifrån givna positioner varav etnicitet är en andra är exempelvis klass och kön. Vidare menar Lykke att trots att positionerna är sammanvävda så är det görligt att selektera en och att det i detta val kan ses som en politisk aktion utifrån den egna referenspunkten. Vidare att det i analysen finns en intention att försöka förstå hur makten i konstitueras till vem och vilka konsekvenser det får (Lykke 2003, ss48-49).

4.2 Socialkonstruktivistiskt perspektiv

I gestaltningen framkommer att jag flertalet gånger tar mig rätten att med en självklarhet överföra och visa på värderingar som utgår från ett demokratiskt perspektiv. Det sker exempelvis vid situationen vid kojan där jag kliver in och försöker korrigera mina elever till att agera enligt jämlika och rättvisa ideal med tanken om allas lika värde som måttstock. Att jag gör det skulle å ena sidan gå att hänvisa till att det enbart beror på det ålagda uppdraget så som det är formulerat enligt styrdokumentet och att jag bara gör mitt jobb, dvs det jag är ålagd att göra men å andra sidan även kunna relateras till att jag troligen även utan de formella direktiven skulle tyckt att det var på sin plats eftersom det ända in i ryggmärgen känns som det rätta att göra. I Lgr 11 står det bland annat: *”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna..”* samt *” 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 ska gestalta och förmedla.”*(Lgr 11 2018, s 5). Vilket i sin tur går att hänvisa till FN:s deklaration om mänskliga rättigheter där exempelvis artikel 12 i barnkonventionen *Åsiktsfrihet och rätten att bli hörd* (<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/barnkonventionen>) har betydelse.

Det går alltså att tolka min handling, när jag tar mig rätten att korrigera mina elever, till att utgå från såväl ett ålagt uppdrag som en inre etisk övertygelse om att det är det rätta att göra. Vidare finns hos mig en övertygelse om att det i utbildningssammanhang bör finnas en didaktik riktad mot just ovanstående. Denna tanke om att det i utbildningens väsen ingår att som lärare fostra eller styra eleverna till att omfamna vissa specifika värderingar som kan sägas stämma överens med det omgivande samhällets normer och strukturer är visat av Burman vara en återkommande tanke i den pedagogiska idéhistorien (Burman 2019, s).

Magnus Dahlstedt och Maria Olson visar också på i sin artikel *Medborgarskapande för ett nytt millenium utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige* som publicerades år 2014 att en vanligt förekommande föreställning inom utbildning är att syftet som övergripande är att skapa en samhällsmedborgare. Vidare menar de att utbildning som sådan just kan ses som en subjektsskapande praktik av medborgare som bärare av bestämda och önskvärda egenskaper, förmågor och värderingar. Men att det i denna praktik då också uppstår ett tillstånd av ett motsatsförhållande med en önskad och en icke önskad medborgare. Det vill säga att det går implicit att läsa ut en ”andra ” medborgare som då innehar de oönskade egenskaperna istället för de önskade (Dahlstedt & Olson 2014, s 8–9).

Genom tesen om den subjektsskapande praktiken sällar de sig till ett socialkonstruktivistiskt perspektiv utifrån vilket även denna del av essän ämnar reflektera. Thomassen visar att en övergripande premiss utgörs av tanken om att såväl subjekt som social struktur konstrueras i mötet mellan subjekt, den andre och omvärlden. Perspektivet som sådant visar Thomassen på att egentligen inte bestå av en enhetlig teori utan utgörs snarare av flera olika diskurser men med konstruktionen som bärande idé. Vidare att det även via perspektivet går att se att vår förståelse av världen och hur vi uppfattar den kan tillskrivas den sociala konstruktionen. Samt att vi som människor, våra tankar och handlingar kan ses som produkter av den kultur, de traditioner och sociala strukturer som omgärdar men också att världen som sådan, dess kulturer och traditioner konstrueras av de människor som lever i den (Thomassen, ss 180–184).

Med ett sådant antagande går det att tänka sig att jag i min handling och praktik kan ses som dels styrd av men också styrande av den kultur som omger mig, dvs fritids/skola och samhälle, dels i relation till de elever och de kollegor jag möter. Vice versa gäller för mina elever. Det vill säga att vi agerar och praktiserar i ett slags möte med varandra och i relationen till omgivande kontext. Vidare går det att tänka sig att manifestationen av min praktik, dess utförande uppstår i exakt det specifika mötet och den specifika stunden och med den specifika inramningen i dess kontext. Ytterligare går det att argumentera för att allt som sker, allt som görs bara består av en serie löst hängande utan inbördes sammanhang sekvenser som utan strukturen, de omgivande ramarna som exempelvis utgörs av kulturer, traditioner och möten med andra blir både flyktiga och meningslösa. Det vill säga att det är genom kulturen, traditionerna och möten med andra som det uppstår en mening för subjektet och omvärlden eftersom det annars blir en meningslös tillvaro.

Det skulle alltså kunna vara så att jag i min korrigerings och fostran inte enbart vill ge eleverna de demokratiska perspektiven för att de ska kunna fungera som medborgare i det svenska samhället utan att jag även gör det för att det är det enda sättet att bidra till en meningsfull tillvaro för mina elever. Eftersom de då via min erfarenhet och de perspektiv jag delar med mig av får tillträde till en värld som får en mening och sätts i ett sammanhang. Däremot ges i detta ingen vägledning i att förstå hur det kommer sig att just de ramar, den struktur jag representerar ses som meningsfulla till skillnad mot "det andra." Inte heller i hur jag ska förstå det motstånd i att inordna sig som kommer till uttryck hos mina elever, kanske tydligast hos Joe som i sin praktik dessutom riktar en kritik mot den rådande ordningen och mig som pedagog genom att hävda att uttrycket, manifestationen är förtryckande och rasistisk. Det vill säga allt det som den demokratiska intentionen vill styra bort ifrån i sin idé om jämlikhet och allas lika värde. Vidare tillkommer frågan om vem som har ansvar. Där jag menar att det kommer an på mig att som lärare eller vuxen i relationen mot eleverna att ta ansvaret för att det som lärs upplevs som meningsfullt oavsett för vem det gäller.

4.3 Foucault

I *Diskursernas kamp* tillskriver Michel Foucault konstruktionen och subjektets position (dvs kulturer, omvärld och dess människor) som att oundvikligen höra samman med makt och att det i maktperspektivet tillkommer en hierarkisk över och underordning som exempelvis manifesteras i kulturella uttryck och i vem som tar sig rätten att tala. Men menar ytterligare att det per se inte finns tillskrivet en fast ordning eller en fast bärare av makten utan att uttrycket hela tiden transcenderas strukturellt samt att det mellan subjekten i egentlig mening inte finns en inbördes rangordning. Vidare menar Foucault att makt i sig inte ska ses som något negativt utan ska ses som ett sätt att just skapa en struktur inom ett inbördes system och att strukturen i sig finns till för att just skapa en ordning och meningsfullhet. Foucault tillstår att det finns en risk i att det uppstår ett förtryck i maktordningen varför det ligger ett ansvar där makten positioneras. Fokus enligt Foucault bör läggas på hur uttrycket manifesteras (Foucault 2008, ss 209–210).

4.4 Subjektposition

En central tanke i det som redogjorts för bygger på att såväl subjekt som omvärld konstrueras i mötet med varandra. I detta uppstår vad som Foucault beskriver som subjektpositioner

utifrån vilka Foucault menar att det går att utläsa specifika diskurser som i sig har fasta värden i den kultur som de uppträder i men som också uppstår i relationen till ”den andre”. Foucault visar på att det kan förstås som att alla system (kulturer) har sina specifika strukturer inom vilka subjekten positionerar sig och att det för såväl systemet, som strukturerna som positionerna finns traderade och förväntade mönster eller regler utifrån vilka subjektet agerar (Foucault 2008, ss183-185)., Som exempel kan anges skola, lärare och elev. Inom systemet skola finns strukturen om att det har med lärande att göra och styrdokument som anger ramarna. Subjekten positionerar sig som exempelvis lärare eller som elev. Den som lär ut är läraren och den som lär sig är eleven. Inom systemet finns ”förutfattade normer ” i hur och vad som förväntas inom de olika positionerna där då det enligt exemplet ovan är just läraren som lär ut och eleven som lär och detta sker inom skolan. Foucault menar i relation till detta att det på ett metaplan varken är förutbestämt eller begränsat för vilken position subjektet kan inta eller hur strukturen, systemet är uppbyggt men tillstår att det trots det finns begränsningar i de traderade mönster, regler och föreställningar som finns inom systemen. Dvs en lärare är inte en elev, skolan är inte ett sjukhus, en lärare opererar inte patienter osv.

Ett viktigt utgångsläge för Foucault bygger som tidigare nämnts på principen att subjektet kan ses som konstruerat i relation till andra och omvärlden. Johan Hyrén visar i sin avhandling *Självskapelseetik bortom Foucault En rättviseteori för ett mångkulturellt, liberalt och demokratiskt samhälle* som publicerades år 2013, att ett centralt utgångsläge för Foucault är att det inte går att skilja en diskurs från en annan genom att hävda att det ena är rätt och det andra är fel. Vidare visar Hyrén att Foucault även menar att subjektet har en egen förmåga eller frihet att ”självkonstruera sig” och ska ses som icke essentiellt. Det vill säga för Foucault finns det inte en förutbestämd ”inneboende” dygd eller moral hos subjektet som kommer att manifesteras via rätt förutsättningar. Inte heller går det att säga att ett systems moraliska värderingar är bättre än ett annat.

Hyrén visar ytterligare att för Foucault är de etiska eller moraliska principer som subjektet handlar efter är delvis konstruerade av omgivning och dess strukturer, dels i relation till subjektets egen fria förmåga till konstruktion Det vill säga subjektet står trots relationen till omvärlden som fri att välja och agera utifrån de etiska principer hen menar är de rätta. Genom detta tillkommer att det trots att det finns en strukturell inramning även finns ett personligt ansvar för hur den individuella etiska handlingen uttrycks. Detta görs enligt Foucault, visar Hyrén genom ett generellt etiskt strävande hos subjektet efter att harmonisera *logos, bios* och

erga. Vilket enligt Foucault i princip innebär att praktisera och leva ett liv enlighet med ett ansvar för att förtryck inte uppstår. Och när förtryck uppstår, visar Hyrén menar Foucault att det är ett system i obalans eftersom strukturen utgörs av dominans och inte frihet (Hyrén 2013, ss18-25).

I gestaltningen kan detta återspeglas i en tolkning om att jag intar en positionering som lärare där det är införstått och accepterat att jag som lärare exempelvis kan och ska fostra mina elever. Vidare att exempelvis Joe och Noam var för sig intar positioneringen som eleven ska fostras i egenskap av att vara just elev. Inom systemet finns en accepterad maktordning där jag läraren ges företräde eller har makt i att kunna styra eleven genom att exempelvis korrigera till synes felaktiga beteenden eller värderingar. Styrdokumentet styr i sin tur över vad jag som lärare ska göra där som exempel kan anges att kunskap om såväl allemansrätten som fostran i demokratiska värderingar ingår enligt direktiven (se exempelvis Lgr 11 s 5 och s 48). Styrdokumentet är författade av politiker som tillskrivs ett övergripande ansvar för att exempelvis se till att innehållet är förenligt med de demokratiska värderingarna.

Vid varje maktposition tillkommer ansvar om att ”styra” utan förtryck vilket exempelvis återspeglas i hur styrdokumentet är formulerade eller i min intention om inkludering. Vidare kan de värderingar jag ämnar fostra i och som ingår i uppdraget ses som del av strukturen de mönster, traditioner och regler som håller det demokratiska systemet samman. Men det finns även en given ansvarsfördelning där det kommer an på mig som lärare och vuxen att ta ansvar för eleverna/barnen eftersom jag som lärare/vuxen har en överordnad position. Och jag har ett personligt ansvar och en frihet att se till att det jag ”lär ut” eller ”står” för stämmer överens med min etiska övertygelse och för att på ett individuellt plan formulera en etisk formulering.

4.5 Etik och Moral

Det skulle alltså kunna vara så att komplexiteten i mitt dilemma beror på att jag inte tydligt nog tagit mitt ansvar och formulerat en etik eller moral i relation till de demokratiska värdena och inte heller i en djupare mening funderat över vad frihetsbegreppet eller allas lika värde egentligen står för och för vem. Dilemmat uppstår alltså kanske inte för att det är en komplex avvägning att göra mellan frihet i relation till fostran utan för att jag slarvigt nog tagit för givet att jag agerar efter demokratiska ideal utan att tänka efter. För om jag tänker efter kommer jag minnas huvudsyftet med begreppet frihet vilket enligt Foucault innebär en frihet från förtryck och subjektets rätt till att vara annorlunda. Det vill säga jag måste i min fostran

tydligt visa på en etik som står för allas lika värde samtidigt som jag låter elever som Noam ha sina åsikter. Men jag måste också i min handling visa på ett annat alternativ där jag utgår från allas lika värde. Eftersom det annars leder till förtryck. I denna praktik måste jag även reflektera över mitt eget handlande eftersom det annars riskerar att leda till ett ”systemfel” som omvandlar en sund makt till en dominerande.

Att jag inte har tänkt efter skulle kunna härledas till att etik och moral är ett område inom fostrans arbetet som ses som så pass givna att de inte behöver uttryckas men också eftersom det i relation till Foucaults frihetsbegrepp öppnas upp för att omges av så många olika positioner och tolkningsmöjligheter att det blir vagt. Airi Bigsten lyfter exempelvis i sin avhandling *Fostran i förskolan* som publicerades år 2015 att fostran kan ses som en moralisk praktik men att dimensionen ofta är osynlig och tas för given vilket innebär att det tillkommer ett personligt ansvar hos läraren för att ta ansvar för sina moraliska handlingar. Vidare visar Bigsten att det ofta blir en komplex situation eftersom olika värden, kollektiva och individuella ställs emot varandra samt att det ofta kan leda till exkludering av individer som faller utanför normen (Bigsten, ss13- 14). Maria Borgström visar ytterligare i sin text från år 2012 *Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten* på att det inom varje samhälle eller diskurs finns som outtalade fundament eller ”sanningar” som är så pass givna i det kollektiva undermedvetna att de inte behöver nämnas eller talas om men att det just därför finns en risk i att det exempelvis hos en pedagog finns en omedvetenhet om utifrån vilken sociopolitiska kontext hen verkar (Borgström 2012, s 64).

Thomassen visar på att en vanlig kritik av Foucaults tanke om subjektets ”frihet” eller fria förmåga att skapa en etik eller moral baserat på ett relativt sanningsbegrepp innebär just en risk för att moral eller etikformuleringar blir vaga eller godtyckligt formulerade. Vilket i sig öppnar upp för förtryckande strukturer eftersom det då lika gärna kan ses som sant att exempelvis odemokratiska värden är att föredra framför demokratiska (Thomassen, s149).

Hyrén menar dock att ett sådant argument kan tillbakavisas med att visa på att genomgripande för Foucault finns ett frihetsbegrepp som syftar till en möjlighet för subjektet att tänka, säga, handla och vara annorlunda men som aldrig enbart kan garanteras av lagar och institutioner utan alltid måste praktiseras eftersom ”bestämda och fixerade” sanningar eller moraliska omdömen riskerar att skapa förtryck (Hyrén, s25).

4.6 Parrhesia

Ett sätt att ta sig an och försöka förstå hur det kommer sig att Joe kallar mig rasist och visar sitt missnöje är att tänka sig att det är ett uttryck av motstånd riktat mot den omgivande strukturen där Joe i egenskap av sig själv nekas tillträde. Att Joe nekas tillträde eller förtrycks beror i sin tur på att det ansvar om att motverka förtryck som tillkommer maktpositionen uteblivit. Det vill säga eftersom jag i min lärarroll inte tydligt nog motverkat ett förtryck av Joe i relation till de andra eleverna och inte heller uppfattat att ramarna som omgärdar kan ses som förtryckande så har ansvaret uteblivit, vilket Joe reagerar på med att göra motstånd.

Motståndet kan förstås via ytterligare fördjupning av i hur Foucault, enligt Peter Degerman i sin artikel *Litteraturen som cynisk praktik Foucaults radikaliserings av parrhesia och dess didaktiska konsekvenser* som publicerades år 2016, tillskriver vikten av att söka eller avslöja sanning i relation till det som ses allmänt vedertaget via begreppet *Parrhesia*. Funktionen av motståndet och även positionen som den oönskade andre menar Foucault, enligt Degerman är att just avslöja det vedertagna som sant. Eftersom det är via det oönskade som det önskade avslöjas som sant (Degerman 2016, ss23-25). Som ett exempel kan anges att den demokratiska handlingen/värdet framstår som ett bättre alternativ än och i relation till den odemokratiska varför det demokratiska värdet därmed är sant. Men detta är bara giltigt om det är sant. Det vill säga om, som i angivet exempel, en demokratisk handling är bättre än en odemokratisk eller om det som tillskrivs som en motpol eller den ”andre” de facto står i kontrast mot det önskade.

För att detta ska kunna avslöjas finns ett tillstånd eller ett vara *Parrhesia* som, enligt Degerman, Foucault menar vara ett subjekt med förmågan och modet att säga sanningen och som på så vis bidrar till att ramarna, diskursen i det vedertagna antingen kan fortsätta i samma riktning eller måste korrigeras så att det blir sant. Modet tillkommer som en nödvändighet i och med att det alltid måste handla om att sanningen granskas från den som inte har makten och förmågan tillskrivs den som har modet och blicken att se (Degerman 2016, ss19-29).

En tolkning blir sålunda att det Joe gör i sin handling som *Parrhesia* är att rikta uppmärksamheten mot att det är något som inte stämmer. Detta genom att göra motstånd och kasta kritik på systemet och peka ut en osanning. Där osanningen består i att systemet, de strukturer och de värden som håller samman är motsägelsefulla och villkorade till att göra

skillnad i relation till såväl hur som till vem. Det jag gör genom att ta till mig kritiken och börja reflektera och genom skrivandet av denna essä är en början till en korrigerande mot något nytt. För att få syn på det nya blir det därmed också nödvändigt att rikta blicken mot hur just strukturen dess traditioner och mönster traderats men också fråga sig vem som enligt strukturen och dess mönster tillskrivs positionen som den andre.

4.7 Intersektionell analys utifrån postkolonialt perspektiv

Mikaela Lundahl visar i sitt förord till *Postkoloniala studier* att det postkoloniala perspektivet handlar om att visa på hur sammanflätat det västerländska humanistiska perspektivet med bland annat frihet och jämlikhet som ideal är med förtryck och utsugning eftersom det är två parallella historier som sker samtidigt och av samma "personer". Lundahl visar ytterligare att det som sker via upplysningen och de nationer som utropar frihet, jämlik och broderskap är samtidigt ett utplånande och stigmatiserande av andra nationer och folk. Vidare lyfter Lundahl att det via kolonialiseringen uppstår ett behov av att skapa distinktion via nationer och folkslag med en hierarkisk överordning eftersom det legitimerar förtrycket som annars skulle framstå som motsägelsefullt i relation till de utropade värdena (Lundahl, ss 14–19).

I denna överordning tillskriver sig den västerländska européen, enligt Lundahl, att vara såväl uppfinnare av de humanistiska värdena som utsedda att sprida "ordet". Detta sker enligt Lundahl dels på bekostnad av insikten att "andra" kulturer och "folkslag" besitter liknade värderingar dels i relation till ett ekonomiskt intresse. I skärningspunkten av det ekonomiska intresset och i insikten om att de humanistiska värdena inte solitärt är en västerländsk uppfinning uppstår menar Lundahl behovet av att tillskriva eller stigmatisera "den andre" som exempelvis obildad och ociviliserad med ett behov av "stöd och upplysning". En övergripande tanke det postkoloniala perspektivet visar Lundahl är att distinktionen av nationer, folkslag eller raser i sig ses som en konstruktion som saknar förankring i reella skillnader men som uppstår i relation till vem som har makt och resurser (Ibid).

Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari visar i boken *Maktens (o)lika förklädnader* som publicerades år 2002 att det är via kolonialismen och upplysningen som fröet till rasismen uppstår genom rättfärdigandet av just särskiljandet av raser. Detta system menar de lägger grunden för att legitimera slavhandeln (genom att tillskriva en över och underordning mellan raser där det är givet att rätten tillfaller den överordnade rasen i sin egenskap av att ha "förnuft") som blir det ekonomiska fundament som det västerländska

”imperiet” byggs upp av till vilket även Sverige tillhör (Paulina de los Reys et al 2002, ss 16–19)

De visar ytterligare även på att Sverige har en historia som aktiv agens i själva särskiljandet genom den rasbiologiska forskning som begicks vid rasbiologiska institutet på 1930-talet och vars idékonstruktion faller tillbaka på spåren från kolonialismen. Via forskningen tilldelades tankarna om en över och underordning i relation till ras bas en ledande vetenskaplig validitet som ytterligare bidrog till att befästa en essentiell syn på skillnaderna. Där exempelvis marginaliseringen av romer hänvisades till en genetisk underlägsenhet och inte till samhällets exkluderande inställning. Ytterligare menar de att denna distinktion fortfarande pågår men under andra uttryck än som essentiellt eftersom det via förintelsen och dess konsekvenser inte längre ses som ett rumsrent perspektiv. Vidare anser att det går att se den nuvarande pågående rasismen som nyckelkategori till att förstå dagens sociala differentiering i samhället. Och att den syns via hur det politiska samtalet förs i och med vem som får ta plats och vilka kulturella markörer som får företräde men att det genom avståndstagandet från det rasistiska uttrycket i dess essentiella form och placera in det som tillhörande en ”historisk tid” osynliggörs (ibid, ss16-19).

Maria Ripenberg visar i sin bok *Historiens vita fläckar-Om rasismens rötter i Sverige* som publicerades år 2019 att i samband med att kolonialismen och dess ”nationalisering” tar sig även Sverige i egenskap som en ”överlägsen” nation med ett ”överlägset” folkslag rätten att expandera över nationsgränser och sätter en ära i att befästa den egna kulturen och ”svenskheten ” som dels separerad från andra, dels som ett kulturellt epicentrum utifrån vilket ”sanna värden” uttrycks. Ripenberg visar ytterligare att i 1800-talets nationalromantik utvecklas tankar om den att den svenska äkta nordiska folkstammen måste hållas ren och frisk utan influenser från andra mer underlägsna stammar. Vidare att via *Götiska förbundet* startas en medveten spridning om den svenska ”rasens” överlägsenheten via en blandning av myter och propaganda blandat med vetenskaplig forskning där tanken är att det genom alla samhällsliga skikt inklusive statens folkuppfostran via folkskolan ska förmedlas en bild av ”svensken ” som just överlägsen. Denna självbild och retoriken om Sverige och svenskarna som ett ”särdeles utmärkt och klokt folk ” får via 1930-talet ytterligare fäste visar Ripenberg i via de nazistiska tankarna om ”den ariska överlägsna stammen ” vilken utmålas med genetisk karaktäristika som bland annat blond och blåögd (vilket stämmer in på en del av de människor som bor i Sverige men lång ifrån alla). Detta bidrar till att bland annat legitimera

tvångsassimilation, forskning på och sterilisering av exempelvis den samiska ursprungsbefolkningen. Men framförallt förskjuts självbilden efter andra världskriget från att vara öppet essentiellt rasistisk till att istället handla om svensken och Sverige som ett synnerligen humanitärt och demokratiskt folk med en högt stående moral och rättspatos och därför som inte diskriminerar eller står för rasistiska värderingar (Ripenberg 2019, ss16-24).

I gestaltningen framkommer att jag utan specifik avsikt och trots andra intentioner uppfattas som rasistisk och agerar exkluderande. Detta sker i relation till att jag dels tar mig rätten att korrigera ett ”felaktigt” beteende utifrån en moral som jag anser vara befogad dels i en kontext som utgörs av en förutbestämd tradition med traderade värderingar. Genom Lundahl, Paulina de los Reyes et al och Ripenberg går det att se att det rättspatos och den moral jag menar mig ha i sig inte behöver vara felaktigt men att det finns en risk att jag i hybris tillskriver mig själv i egenskap som ”svensk” att vara bättre rustad att ”förmedla ordet” om jämlikhet och allas lika värde än en ”icke svensk”. Vidare att jag i denna hybris missar insikten om att jag själv ingår i och agerar i ett system vars struktur baseras på och upprätthåller särskiljande principer. I gestaltningen visar jag på att jag tillskriver det rasistiska uttrycket som tillhörande dem som uttalat står för en distinktion baserat på ”ras” men missar att fråga mig själv hur det kommer sig att exempelvis kontakten med Joes vårdnadshavare är som jag ser det ”bristfällig” eller hur det kommer sig att vi som ”jobbar” med Joe inte lyckas. Det vill säga jag missar att se att det skulle kunna vara markörer för den sociala differentiering som baseras på rasism enligt Paulina de los Reyes et al. Vidare missar jag att se att den tradition och de värderingar som i gestaltningen återspeglas av en glädje i att vandra och i att vara ute i naturen dels inte nödvändigtvis behöver delas av andra, dels ingår som en del av en ”svensk” kontext. Det vill säga i den inramning som återges finns inte något större utrymme för en annan åsikt eller ett annat perspektiv.

4.8 Rasism i Sverige och som ett tudelat begrepp

Genom Paulina de los Reyes et al framkommer att det rasistiska uttrycket i sin manifestation som essentiell och i den nazistiska utformningen inte ses som allmänt accepterad i det svenska samhället och att det till detta uttryck finns ett avståndstagande som placerar in det i en förgångens tid. Men detta bidrar egentligen bara till, menar de, att det snarare sker en rasism på andra bevekelsegrunder och mer osynligt (Paulina de los Reyes et al, ss19-22).

Irene Molina och Paulina de los Reyes visar ytterligare via sin forskning som presenteras i texten *Kalla mörkret natt! Kön, klass och ras/etnicitet i det postkoloniala Sverige* publicerad år 2002 att genom att avfärda problemet som tillhörande en exklusiv skara av "feltänkande" individer missar "samhället" alltså att se sin egen marginalisering av det "icke svenska". Vidare visar de att denna marginalisering är högst närvarande i det svenska samhället och kan ses som en bidragande orsak till att det exempelvis finns stora skillnader i såväl inkomst, som anställningsbarhet som utbildningsnivå och socialt utanförskap relaterat till etnicitet (Molina & de los Reyes 2002, ss265-274).

Sharif Hassan visar i sin text *Mångkultur, skola och interkulturell pedagogik* publicerad år 2008 att trots den idéströmning som omgärdar det svenska skolsystemet efter andra världskriget utifrån företrädesvis John Deweys tankar om en demokratisk fostran och ett öppet utforskande arbetssätt och med intentionen om en mångkulturalitet så har fortfarande det svenska "uttrycket" en särställning som att vara det "rätta" (Sharif 2008, s 110).

Emma Arneback visar i sin avhandling *Med kränkningen som måttstock* publicerad år 2012 via Taugieff, Diana Mulinari och Anders Neergard att den rasism som förekommer i Sverige och inom den svenska skolan bygger på och kan ses utifrån två olika perspektiv. Där det ena perspektivet utgörs av en *exkluderande* eller "förlorarnas" rasism som baseras på idén ett homogent samhälle och med en uteslutningsprincip som innebär att det avvikande ska särskiljas och/eller utrotas. Detta perspektiv har genom sina brutala uttryck som exempelvis folk mord eller apartheidssystemet inte längre en samhällelig acceptans och kan därför beskrivas som förlorarnas rasism. I det svenska samhället återspeglas tankarna i olika nationalextrema grupperingar och i allmänhet finns ett aktivt och uttalat fördömande denna typ av åsikter. Det andra synsättet utgörs istället av en assimilerande och ett hierarkiskt rangordnade inom samhället baserat på etnicitet och kan beskrivas som en *exploaterande* eller "vinnande". Denna typ av rasism återfinns mer centralt i samhället varför den kan ses som vinnande eftersom den genom att dölja principen om särskiljandet inte blir lika tydligt rasistisk och därmed inte heller fördöms på samma sätt (Arneback 2012 ss, 28–29). Den återspeglas exempelvis via den sociala differentiering som missgynnar "icke svenskar" eller i den politiska retorik som omgärdar olika styrdokument som exempelvis den svenska läroplanen från 2011 där det västerländska (och kristna) perspektivet sätts som synonymt med en etik utifrån humanistiska värden

Det går alltså ytterligare att se att jag i min praktik inte förstått att det rasistiska uttrycket inte bara utgår från ett exkluderande och eliminerande perspektiv till vilket ”andra ” bekänner sig utan i högsta grad ingår som exploaterande struktur i det samhälle inom vilket jag själv verkar. Genom att enbart rikta blicken mot de ”andra” som rasister och fördöma eller korrigera dem missar jag att göra detsamma mot mig själv och genom att missta rasism för att enbart bestå av en exkluderande princip som känns som totalt främmande lyckas jag inte förmedla en etik om allas lika värde eftersom det blir motsägelsefullt. Detta gör att jag som lärare bidrar till att upprätthålla en rasistisk norm på ett omedvetet plan som skapar en legitimitet för ett särskiljande som exkluderar elever med liknade bakgrund som Joe.

5. Avslutande reflektion

5.1 Vad jag kom fram till

I denna essä har jag försökt att via det reflekterande och undersökande skrivandet få syn på hur det kommer sig att jag i min praktik som fritidshemslärare kom sig att jag utövade en exkluderande praktik. Detta eftersom jag inte fick ihop en sådan praktik med de etiska och moraliska utgångspunkter jag menade mig ha. Vidare försökte jag att få en förståelse för hur fostran och frihet kunde tänkas höra samman eftersom jag upplevde det som paradoxala värden.

Jag utgick från en gestaltning kring ett egenupplevt dilemma utifrån vilket jag formulerade tre frågeställningar: ”-Hur kommer det sig att jag exkluderar när intentionen är att inkludera? ”, ”-Hur kommer det sig att jag kan uppfattas som rasist? ”, ”-Hur kan fostran höra samman med den demokratiska principen för individens rätt till fria åsikter och värderingar?” Utifrån dessa frågeställningar och via olika teoretiska ingångar försökte jag att just få den praktiska klokhets och den expanderade förståelse som Alsterdal och Gadamer menar tillhör bildning.

Via Foucault visade jag och fick en uppfattning om att min upplevelse om komplexiteten i att fostra till frihet skulle kunna botten i att jag inte tagit ett självständigt ansvar och formulerat en etik utifrån mina egna premisser utan enbart förlitat mig på en omgivande struktur. Vidare att ett sådant företag skulle kunna vara vanskligt eftersom det skulle kunna leda till ett ”systemfel ” med förtryck. Jag fick också en förståelse för att genom den relativa frihet och den icke essentiella förståelsen av subjektet som Foucault menar omgärdar diskurserna så är det helt nödvändigt att formulera en etik som bygger på respekt för andra eftersom det enbart är så som den nödvändiga makten med dess hierarkier inte övergår till att bli just

förtryckande. Det vill säga att när jag tar på mig det ansvar som tillkommer lärarrollen eller som vuxen i relation till mina elever eller mina barn och som innebär att fostra eller när jag lever mitt liv som en människa i relation till andra måste jag ständigt och oupphörligen ta ett eget ansvar och formulera en moral och etik som bygger på respekt för andra eftersom det är enda sättet att harmonisera den praktik och de värderingar jag tror på.

Via det postkoloniala perspektivet fick jag syn på att jag ganska enkelspårigt och okunnigt formulerat mitt avståndstagande till rasismen på en vag grund. Nämligen den att rasism är något som formuleras och uttrycks av någon annan och att den utgår från en exkluderande princip om elimination och inte återfinns ”inom systemet”. Genom ett upprätthållande av en sådan definition går det att förstå att jag i egenskap som lärare gentemot mina elever med den normativa makt som tillkommer bidrar till ett system som upprätthåller distinktionen och förmedlar dubbla budskap eftersom det inte är tydligt uttalat.

Detta innebär att när jag fostrar måste jag visa på min övertygelse om allas lika värde genom att praktisera handlingar utan att fördöma. Jag måste aktivt visa på att jag inte håller med i förtryckande åsikter men jag måste låta den typen av åsikt att få höras. Men jag måste också ta ett ansvar för att det jag lär ut stämmer överens med etik om allas lika värde. Det kan kännas motsägelsefullt att tillåta förtryckande åsikter ta plats men det är som jag ser det med stöd av Foucault det enda sättet att upprätthålla ett samhälle med en sund maktordning och jag måste lita på att om jag lyckas förmedla en etik med allas lika värde så bidrar det till en sund maktordning och ett öppet samhälle. Paradoxen uppstår inte med att fostra i relation till frihet utan paradoxen uppstår om fostran omvandlas till en maktutövning baserad på dominans.

5.2 Vad jag lärt mig

Jag upplever att jag genom reflektionen och skrivandet till viss del lyckades fånga in några väsentliga områden utifrån vilka jag genom skrivandet utvecklade och förbättrade min förståelse eller sprängt igenom den horisont som utgjorde min förförståelse till att formuleras om i en ny modell. Vidare att jag i denna nya modell i viss mån bättre förstår utifrån vilken utgångspunkt Joes agerande kan förstås. Där den ”nya förståelsen” i princip handlar om att jag måste ta ett personligt ansvar och vara lyhörd. Jag behöver ta ett personligt ansvar för att formulera en etik och moral som motverkar förtryck och jag behöver vara lyhörd för att få hjälp med att se

mina egna tillkortakommanden. Genom att vara lyhörd ges jag möjligheten att kunna korrigera min praktik så att den stämmer överens med min praktik.

Det kommer med all sannolikhet komma fler tillfällen där jag missar att se min egen okunskap och därför praktiserar en didaktik som för stunden känns rätt men som i efterhand visade sig behöva förändras eller utvecklas. Om jag i detta tar mitt ansvar och formulerar och försöker praktisera en etik utifrån en princip om allas lika värde så tror jag att chansen är betydligt större att jag lyckas vara lyhörd. Vilket i sig visade sig vara en förutsättning för att kunna förmedla och fostra mina elever till att omfamna en liknande etisk princip.

Jag upplever ytterligare att jag genom det reflekterande skrivandet har fått syn på så många olika infallsvinklar att jag egentligen känner mig mer förvirrad än klok. I utformningen av denna text finns minst lika många formuleringar och andra teoretiska ingångar som skulle kunna tagit plats likväl som de som jag nu har presenterat och låtit ta plats. Det vill säga jag har utifrån en högst mödosam men givande process arbetat med och prövat många fler infallsvinklar än de som nu presenterats. Där utforskandet i princip kan beskrivas som en slags uteslutningsmetod där jag ena stunden känt att jag hittat den vinkel utifrån vilken jag ta mig an dilemmat för att i nästa stund uppleva att det är helt fel väg att gå. Kort sagt upplever jag att jag egentligen vet mindre nu men att jag trots det hittat en formulering som just nu passar med vad jag vill förmedla. Men att det vid en annan tidpunkt och med ett annat fokus skulle kunna ha formulerats på ett annat sätt.

Referenser:

- Arneback E 2012, *Med kränkningen som måttstock Om planerade bemötande av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*, Örebro Universitet: Repro (ISBN:978-91-7668-856-4)
- Alsterdal L 2014, Essäskrivande som utforskning, I: Burman A (red) *Konst och lärande Essäer om estetiska lärprocesser* Stockholm: Elanders
- Burman A 2019, *Pedagogikens idéhistoria Uppfostringsideer och bildningsideal under 2500 år*, Lund: Studentlitteratur
- Bigsten A 2015, *Fostran i förskolan*, Kålleröd: Ineko AB (som pdf ISBN 978-91-7346-832-9)
- Bjereld U, Demeker M & Hinnfors J 2018, *Varför Vetenskap*, Lund : Studentlitteratur AB
- Borgström M 2012 Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten, I: (red:) Goldstein -Kyaga K, Borgström M & Tobias Hubienett, *Den interkulturella blicken i pedagogik inte bara goda föresatsers* Stockholm: Södertörn
- Dahlstedt M & Olson M 2014, Medborgarskapande för ett nytt millenium utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige, *Utbildning och demokrati* Vol 23, Nr 3 ss 7-25
- Degerman P 2016, LITTERATUREN SOM CYNISK PRAKTIK Foucaults radikaliserings av parrhesia och dess didaktiska konsekvenser, *Tidskrift för litteraturvetenskap* Vol 46 nr 2 ss 19-29
- Gadamer H-G 2015, Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet, I: Lappalainen Hjärtström J (red) *Klassiska texter om praktisk kunskap* Huddinge Erlanders, ss 161–212
- Foucault M 2008, *Diskursernas kamp*. Stockholm/Stehag : Symposium
- Hyrén J 2013, *Självskapelseetik bortom Foucault En rättviseteori för ett mångkulturellt, liberalt och demokratiskt samhälle* Kålleröd: Ineko AB (som pdf ISBN: 978-91-89246-57-7)
- Lykke N 2003, Intersektionalitet: Ett användbart begrepp för genusforskningen, *Kvinnovetenskaplig tidskrift nr 1*
- Lundahl M Förord I: Cornell P, Sandkvist G, Wickman K (red) Postkoloniala studier, *Karios* nr 7 Raster förlag (e-bok)

Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 rev 2018*
Elanders AB

Myreboe S 2019, *KULTIVERINGENS POLITIK MARTHA NUSSBAUM; ANTIKEN OCH
FILOSOFINS PRAKTIK*, Umeå: Cityprint i Norr AB (som pdf ISBN:978-91-7855-060-9)

Reyes de los P, Molina I & Mulinari 2002 , *Maktens (o)lika förklädnader Kön, klass &
etnicitet i det postkoloniala Sverige* Stockholm : Atlas och Publit, e-bok ISBN: 978-91-7389-
273-5

Ripenberg M 2019, *Historiens vita fläckar-Om rasismens rötter i Sverige* Stockholm: Apell
förlag (e-bok 2020)

Sharif H 2008, *Mångkultur, skola och interkulturell pedagogik I: Molin M, Gustavsson A &
Hermansson H-E, Meningsskapande och delaktighet: Om vår tids socialpedagogik* Daidalos
ss 105-119

Haifainstitutet 1996, *Afrikanska sagor* i översättning av Anna Rudlig, Borås :
Sjuhäradsbygdens tryckeri AB

Thomassen M 2007, *Vetenskap, kunskap och praxis INTRODUKTION I
VETENSKAPSFILOSOFI*, Glerup: Glerups Utbildning AB

Elektroniska:

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/barnkonventionen>

